

CZU 37.036(063)=00+378.4(478)=00+061.3=00

**Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al R. Moldova
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea Muzică și Pedagogie Muzicală
Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială**

**EDUCAȚIA ARTISTIC-SPIRITUALĂ
ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTEMPORAN**
ARTISTIC-SPIRITUAL EDUCATION THROUGH THE UP-TO-DATE EDUCATION

Materialele Conferinței Internaționale

Bălți, 19-21 mai, 2005

Volumul II

**PROBLEME CURRICULARE ALE
EDUCAȚIEI ARTISTIC-SPIRITUALE**

Curricular problems of artistic-spiritual education
Проблемы куррикулума художественно-духовного воспитания

**Presa Universitară Bălțeană
Bălți, 2005**

CZU 37.036(082)=00

E 19

Aprobat pentru tipar de Senatul Universității de Stat
Alecu Russo din Bălți

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

“Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan”, conf. int. (2005; Bălți). Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan = Artistic-spiritual education through the up-to-date education : Materialele conf. int., 19-21 mai, Bălți / red. șt. : Ion Gagim, - Bălți : US “Alecu Russo”, 2005.

Vol. 2. – 2005. - 88 p. – Antetit. : Univ. de Stat “Alecu Russo” din Bălți. Fac. Muz. și Pedagogie Muzicală. Fac. Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială.

ISBN 9975-931-83-9

100 ex.

37.036(082)=00

Recenzenți: *Guțu Vladimir*, dr.hab., prof.univ., șeful catedrei Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova; *Coroi Eugen*, dr., prof.univ., directorul Institutului de Științe ale Educației, Chișinău.

Redactor științific: *Gagim Ion*, dr. hab., conf.univ.

Colegiul de redacție: *Cozma Carmen*, dr., prof. univ. (Iași); *Abdullin Eduard*, dr.hab., prof.univ. (Moscova); *Stupacenco Lidia*, dr., conf. univ.; *Tetelea Margareta*, dr., conf. univ.

Tehnoredactare: *Liliana Musteață*

Tiparul: Tipografia Universității de Stat “Alecu Russo” din Bălți

© *Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Ion Gagim, 2005*

ISBN 9975-931-83-9

CUPRINSUL

ABDULLIN EDUARD. ПО КАКОМУ ПУТИ ПОЙДЕТ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В РОССИИ ?.....	4
TETEELEA MARGARETA. SEMNIFICAȚIA MULTIPLĂ A “VALORII” ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ DIN PERSPECTIVĂ CURRICULARĂ.....	8
GUȚU ZOIA. PROCESUL DE INSTRUIRE COREGRAFICĂ A STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA CREATIVITĂȚII.....	12
POPOV ANTON, POPOVICI VITALIE. MODALITĂȚI DE PROIECTARE CURRICULARĂ A CONȚINUTURILOR EVALUĂRII LA ARMONIE ȘI SOLFEGIU-DICTAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR MUZICAL-PEDAGOGIC.....	16
RUSNAK IVAN, ROMANIUK SVITLANA. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС.....	21
SOJOCARU SILVIA. FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ARTISTICĂ ALE ELEVILOR ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ARTISTICO-PLASTICE.....	27
GALENKO SVETLANA, GALENKO DMITRY. СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ.....	34
RACU JANA. ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СМЕШАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕД.....	39
БИГАР ГАННА. ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ ПРО ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ РІДНОЇ ШКОЛИ.....	43
POSTERNAC SILVIA. SOCIOGRAMA RECEPTARII DE CATRE ELEVII DE ALTE ETNII A VALORILOR LITERAR-ARTISTICE ROMĂNEȘTI.....	46
ROBU MAIA. CREATIVITATEA: UN SINE QUA NON AL PROCESULUI DE EDUCATIE ARTISTICĂ PLASTICĂ.....	49
LUCHIAN ECATERINA. LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ÎN LUMINA EXIGENȚELOR CURRICULARE.....	53
COȘCIUG SVETLANA. FORMAREA CULTURII VOCALE ÎN PROCESUL STUDIULUI DISCIPLINEI “CANTO”.....	56
CRÎȘCIUC VIORICA. TEHNOLOGII SPECIFICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A CUNOȘȚINȚELOR MUZICALE ÎN CADRUL OREI DE MUZICĂ.....	60
LUCHIAN VASILE. CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ - FACTOR AL FORMĂRII VIITORULUI PROFESOR DE MUZICĂ.....	66
SURDU VIOLETA, GAGIM ION. EDUCAȚIA MUZICALĂ CA ELEMENT DE-FINITORIU AL FORMĂRII SPIRITUAL-ARTISTICE ÎN PEDAGOGIA WALDORF.....	69
SAMOSHINA SVETLANA. ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ».....	74
SUGAKOVA ALLA. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ-ПИАНИСТА КАК ЧАСТИ ЕГО ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	81

ПО КАКОМУ ПУТИ ПОЙДЕТ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В РОССИИ?

ABDULLIN Eduard
MOSCOVA, RUSSIA

WHERE IS GOING THE PREPARATION OF THE TEACHER OF MUSIC IN RUSSIA?

In this paper is mentioned the actual situation of teacher`s preparation in Russia. Russia signed the Bologna`s agreement that is why it must re-organize the system of teacher`s preparation in two levels. The Kazahstan`s case shows that this re-organization can come into a crisis. That is why Russia should make this process as much as possible optimal for the citizens. The autor considers that there must be made an alternate “plan of study” in the domain of teacher`s preparation in artistic education where will be an exact statement about qualifications. This one must be supported by an adequate content, beginning first year of study and finished with a long period of pedagogical practice in schools.

Вузовская подготовка учителя музыки в России имеет почти столетнюю историю. На последней, прошедшей в декабре месяце 2004 года международной конференции, которую организовал Московский педагогический государственный университет (МПГУ) в честь столетия Д.Б.Кабалевского, Генеральный секретарь ИСМЕ профессор Джуди Сенелл (Австралия) назвала Россию в числе ведущих стран мира в области музыкально-педагогического образования и, в частности, подготовки учителя музыки.

Действительно, результаты есть, и в этом заслуга не только России, но и многих союзных республик бывшего СССР, в том числе Молдавии. Кстати, на упомянутой конференции опубликован один из лучших докладов — профессора, доктора педагогических наук И. Гажима.

В чем мы видим преимущества нашей системы музыкально-педагогического образования? Чем она выгодно отличается от систем подготовки учителя музыки, осуществляемой во многих странах Европы, Америки, Азии (Японии), Австралии?

Во-первых, она строится на основе начального музыкального образования в детской музыкальной школе, которая дает возможность заложить необходимый фундамент для всего дальнейшего музыкально-педагогического образования: абитуриенты приходят на музыкальный факультет не с «нуля» (как это сплошь и рядом

наблюдаешь на Западе, где детских музыкальных школ просто нет), а уже владея инструментом, основами элементарной музыкальной грамоты, сольфеджио, музыкальной литературы, пения в хоре или участия в оркестре).

В результате российский учитель музыки в принципе владеет игрой на фортепиано (или баяне, аккордеоне), на Западе же подобные учителя составляют скорее исключение.

Что происходит сегодня с музыкальными школами в России? Сделан шаг по пути перевода музыкальных школ из области ведомств культуры в ведомства образования: они объявлены частью системы дополнительного общего образования. Есть основания предположить, что если музыкальные школы перейдут в систему министерства образования, то здесь последуют различные нежелательные изменения в учебном плане и т.д.

Учебные планы вузов России, готовящих учителей музыки, издавна отличаются насыщенностью музыкального и музыкально-педагогического образования: в течение четырех лет осуществляется интенсивная (два раза в неделю) инструментальная, вокальная, дирижерско-хоровая подготовка; имеют место объемные курсы по теории, истории музыки, сольфеджио. Большую часть учебного плана составляет профессионально-ориентированный методолого-методический цикл: введение в музыкально-педагогическое исследование (методологическая подготовка педагога-музыканта), теория музыкального образования, история музыкального образования, музыкальная психология, музыкально-педагогические практикумы, педагогическая практика (в нашем университете она продолжается в течение двух лет в школе (на третьем и четвертом курсе) и один год (на пятом курсе) — избирательно, в зависимости от специализации, которую выбрал студент).

Такая многосторонняя профессиональная подготовка будущего учителя музыки в вузе не случайна и объясняется его многогранной деятельностью: как музыканта — исполнителя (как инструменталиста, так и вокалиста), теоретика, дирижера-хоровика. И если сравнить учебный план подготовки учителя музыки в педагогическом университете (институте, академии культуры и искусств), то получается, что учитель музыки получает профессиональное музыкальное образование, равное тому, которое получает студент консерватории по всем дисциплинам, кроме специальности. Что же касается специальности, то объем часов у

консерваторца превышает объем часов учителя музыки по его профильным методолого-методическим дисциплинам несмотря на их значительное увеличение по составу и объему в последние годы.

Одной из важных задач кафедры методологии и методики преподавания музыки МПГУ заключается в том, чтобы утвердить в сознании студентов (и педагогов факультета!), что специальность учителя музыки подобна многоборцу в легкой атлетике. И она **равна** другим музыкальным специальностям. Учебный план подготовки учителя музыки в России подтверждает это. Нужно отметить, что по своему объему он выгодно отличается от учебных планов подготовки учителя музыки на Западе.

Что же тогда нас тревожит?

В 2002 году Россия подписала Болонскую конвенцию, согласно которой в течение ближайших лет она должна перейти на многоуровневую систему высшего образования: бакалавриат осваивается за четыре года, магистратура — за 2 года. При этом необходимо заметить, что бесплатное (бюджетное) обучение в магистратуре предусмотрено только для четверти от всего числа студентов, окончивших бакалавриат, что означает серьезную социальную потерю в сфере бесплатного высшего образования.

Мало того. Учебный план бакалавриата (по направлению художественное образование) предполагает лишь общее знакомство с гуманитарными дисциплинами в течение первых двух лет. Идея заключается в том, что если студент по прошествии двух лет вдруг решит сменить направление своей будущей специальности, то он легко может это сделать безо всякого ущерба.

Такой путь может быть и хорош для некоторых квалификаций, но только не для художественно-творческих, где потеря даже одного года обучения (т.е., отсутствие специальных музыкальных занятий) влечет за собой невосполнимый урон в подготовке специалиста.

Не менее важное значение имеет тот факт, что студенты, окончившие бакалавриат, не имеют специальности, в том числе специальности учителя. К учительской деятельности они не готовы уже потому, что не проходят необходимого объема педагогической практики в школе: в учебном плане указано, что студенты могут (!) проходить практику либо в школе, либо во внешкольных учреждениях дополнительного образования.

В учебном плане магистратуры главный упор делается на исследовательской работе и лишь в какой-то мере — на преподавательской.

Какие выводы можно из всего этого сделать? Если вся страна в ближайшее время перейдет в таком виде на бакалавриат и магистратуру, то наша страна очень скоро останется без, как теперь любят говорить, компетентных учителей, в том числе, конечно, и без учителей музыки. Конечно, это будет страшным ударом всему образованию. В связи с этим замечу, что несколько лет назад Казахстан начал подобную работу по «перестройке» образования, но очень скоро убедился в пагубности подобного подхода и вернулся на прежние испытанные рельсы. России — сложнее, поскольку она подписала Болонское соглашение.

Каков же выход?

Многие университеты России находят его в корректировке учебного плана на основе привлечения резервов национально-регионального компонента, факультативов, курсов по выбору и т.д. Конечно, таким путем можно что-то «наскрести» для индивидуальных занятий вокалом, на инструменте, для хоровой практики и др. Однако в целом это не спасает создавшего критического положения. Во-первых, бакалавриат, да и магистратура по своей природе (во всяком случае так, как они выглядят в России), не ориентируют студентов на школу. К тому же Министерство труда РФ до сих пор не выработало соответствующего положения ни о бакалавриате, ни о магистратуре.

Конечно, непрерывная система образования имеет определенные преимущества. Они касаются возможности некоторого маневрирования в рамках того или иного направления; выбора определенного круга предметов среди множества предлагаемых; выбора преподавателей и т.д. Вместе с тем очевидно, что подобные нововведения должны осуществляться вместе с сохранением испытанных временем традиций, с учетом социальных условий и такого специфического характера содержания обучения, какими являются художественно-творческие факультеты, в том числе музыкальный.

По какому пути пойдет Россия в деле подготовки учителя музыки — трудно сказать. Время не ждет, и мы считаем своим долгом создать альтернативный вариант учебного плана и стандарта для бакалавриата по направлению «художественное образование», в котором будет, по возможности, четко обозначена квалификация и обеспечена соответствующим содержанием, начиная с первого курса и завершая достаточно длительным периодом педагогической практики в школе.

SEMNIIFICAȚIA MULTIPLĂ A “VALORII” ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ DIN PERSPECTIVĂ CURRICULARĂ

TETELEA Margareta
BALTI, MOLDOVA

THE VALUES OF MUSIC EDUCATION IN CURRICULAR CONTEXT

Nowadays the re-conception of education is oriented to human values, which are the expression of fundamental human experience.

The up-to-date concept of Music Education deals with the term of “value” as an essential part of that “educated”; having an effective contribution to the appearance of value. As result we underline the goal of Music Education through its value and musical-philosophical approach. In such a way, the musical value (musical culture) is transposed in a spiritual one (spiritual culture).

The article points out the fact that all the Curricular structures represent the values of education, the curriculum itself being an educational value.

Reforma continuă a *educației* în Republica Moldova este o legitate a lumii contemporane. Actul educațional este identic cu procesul (calea) formării unor atitudini fundamentale care sunt cuprinse în termenul *cultură*.

Sensul semantic al cuvântului *cultură* exprimă “totalitatea relațiilor oamenilor cu natura, societatea, cu ei înșiși ca indivizi și cu sfera metafizică și religioasă”.¹ De aici se conturează problema primordială a școlii contemporane: atitudinea sa față de *valorile* culturii.

O astfel de atitudine față de *valorile* culturale se manifestă în actul educațional, care și este o activitate pur omenească, la fiecare dintre cei doi poli ai săi – educatorul și educatul - aflându-se indivizii umani. Între cei doi subiecți ai educației se află câmpul educațional, care este un câmp spiritual, constituit din *valorile* produse de omenire de-a lungul secolelor.

În acest sens re-conceptualizarea educației și învățământului, orientarea lor spre *valorile* umane, naționale, mondiale, ce constituie expresie a experienței fundamentale a omenirii, este prioritatea științei pedagogice și a practicii educaționale actuale. Concomitent se impune o nouă viziune asupra proiectării curriculumului învățământului universitar, fixarea obiectivelor și a finalităților educaționale și profesionale. Pertinența în alegerea obiectivelor și în proiectarea conținuturilor, care decurg din acestea, constituie axarea învățământului muzical-pedagogic pe *valorile educației* și a contextelor la care sînt raportate.

¹ Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației*. “Civitas”, Chișinău, 2003, p.47.

Pedagogia muzicală tradițională, *centrată pe conținuturi*, tratează *valoarea* ca “ceea ce comportă imanent materiile predate – învățate, aceasta (*valoarea*) putând fi transmisă prin efort intelectual, afectiv și psiho-motor celui educat.”² Conceptul modern de Educație muzicală tratează *valoarea* drept parte componentă a celui educat, el contribuind efectiv la apariția *valorii*. “Această valoare este dată domeniului de natura muzicii, ca fenomen artistic, de activitatea psihică umană specifică în procesul creației-percepției-interpretării operelor muzicale și de activitatea specifică de formare / dezvoltare la elevi a valorilor culturii muzicale”.³ De aici vine și definirea valorică și muzical-filozofică a scopului Educației muzicale contemporane: “*formarea culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii lui spirituale*”⁴. *Dublul conținut al scopului Educației muzicale și tratarea lui “integralistă” (I.Gagim) înaintează formula “Eu și muzica”, fapt care reprezintă finalitatea Educației muzicale prin formarea aptitudinilor și atitudinilor, identificabile cu esența personalității. În acest fapt și constă deosebirea curriculumului de tradiționala programă școlară: el deplasează accentul de pe abordarea–însușirea-reproducerea valorilor muzicale, create anterior de omenire, pe formarea–dezvoltarea unor valori indispensabile oricărei personalități. Însușită doar ca fenomen artistic în sine, muzica rămâne o valoare exterioară, însă percepută la nivel spiritual, ea devine parte a universului intim, transformându-se în valoare spirituală.*

Finalitatea Educației muzicale specifică transpunerea *valorii muzicale* propriu-zise (*cultura muzicală*) în *valoare* spirituală (*cultura spirituală*). *Valorile* spirituale ce apar în timpul educației (prin *valori* muzicale) se axează pe *Cunoștințe, Capacități și Atitudini* și sunt proiectate de *Curriculum* să apară în rezultatul unor complexe acțiuni educaționale. *Valorile* care apar în procesul Educației muzicale poartă numele de **competențe** generale ale elevului: *emotivitatea, imaginația, gândirea creativă, conștiința muzicală, inteligența muzicală* și determină, pînă la urmă, *valoarea spirituală*, ca devenire supremă a oricărei educații.

Așadar , finalitatea Educației muzicale la etapa actuală, fiind tratată ca o *valoare*, înglobează funcțiile și finalitățile *valorilor* culturii în general,

² Pâslaru VI. Op. cit. p. 104.

³ Gagim I. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale Educației muzicale*. Chișinău, 2004, p.10.

⁴ Kabalevski D. *Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства*. Москва.1978.

în procesul căreia omul cunoscînd, valorificînd lumea, se cunoaște pe sine, devenind o *valoare spirituală*.

Curriculum-ul care vine cu rolul său de instrument principal de proiectare, instruire și formare a celor educați, reprezintă ”una dintre cele mai importante valori ale educației.”⁵

Curriculum-ul actual de Educație muzicală posedă ca instrument de formare a unei personalități spirituale, un anumit sistem de valori, afiț educaționale, cît și filozofic-artistice, care sunt înscrise în fiecare componentă și subcomponentă a sa:

- **teleologică:** scopul Educației muzicale, deja desemnat și caracterizat din punct de vedere valoric și un sistem de obiective ordonate, care la rîndul lor reprezintă ele însele un sistem de *valori proiectate* a fi formate celui educat:

- cultivarea interesului și a dragostei pentru arta muzicală;
- dezvoltarea deprinderilor de percepție muzicală, de ascultare și auzire, de simțire și trăire a muzicii;
- formarea deprinderilor muzicale practice, de interpretare vocală și instrumentală a muzicii, acumularea unui volum de cunoștințe muzicale;
- cunoașterea unor forme simple de creativitate muzicală;
- cultivarea gustului muzical elevat;
- formarea deprinderilor de a reflecta despre muzică, de a o aprecia din punct de vedere valoric.⁶

- **conținutală:** conținuturile educației muzicale reprezintă *valori* muzical-artistice, create în toate epocile dezvoltării umanității, începînd cu Antichitatea, Evul Mediu, Renașterea, Epoca modernă și Contemporaneitatea. Scopul Educației muzicale impune anumite principii de selectare / structurate a conținuturilor curriculare, oferîndu-se prioritate principiului tematismului (D. Kabalevski), după care sunt structurate conținuturile curriculare, bazate pe valorile artei muzicale, reprezentate prin diverse genuri, stiluri și forme muzicale valoroase a diferitor epoci. Însă toate aceste *valori*, așa numite *valori curriculare*, pot fi numite valori extrinseci personalității doar la modul convențional, căci actul de percepție muzicală, ce stă la baza perceperii *valorilor muzicale*, este “un act subiectiv-obiectiv: omul percepe în mod subiectiv obiectivitatea conținută în sunetele creației.”⁷

⁵ Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București. Grupul Editorial Litera, 2000, p. 375.

⁶ *Educația muzicală. Curriculumul școlar*. Clasele V-IX, Chișinău. 2000, p. 7.

⁷ Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Timpul. Iași, 2003, p.163.

- **tehnologică**: predarea-învățarea-formarea-evaluarea reprezintă *valori-instrumente* ale educației muzicale. Prin aplicarea lor se formează cultura muzicală - valoarea persoanei educate, ce constă din ”**competențe muzicale** (*cunoștințe, capacități*), care există exclusiv în raport cu experiența muzicală - totalitatea stărilor emoționale în procesul actului muzical (de audiere,,interpretare, creație.⁸

În acest sens, activitățile de predare-învățare-formare-evaluare, capătă în procesul Educației muzicale specificul său, în primul rând, muzica fiind o activitate practică, bazată pe *compunere-interpretare-audiere*, în rezultatul căreia nu numai că se produc *valori* ale persoanei, ci ele însele sunt considerate *valori ale educației*.

Constatăm deci că toate structurile curriculumului la Educația muzicală reprezintă și provoacă *valorile educației*, astfel și *curriculumul însuși este o valoare a educației* fiind foarte important în întregul complex de acțiuni educaționale.

În contextul dat, formarea profesorilor de Educație muzicală, impune o abordare interdisciplinară a domeniului de Educație muzicală: *muzicologic, psihologic și pedagogic*. Primele două domenii reprezintă temelia pentru realizarea Educației muzicale propriu-zise, iar domeniul pedagogic reprezintă reconceperea legilor muzicii de pe poziții didactice: ”*aculturarea pedagogică a muzicii și creațiilor muzicale în scopul facilitării însușirii de către elevi a fenomenelor muzicale.*”⁹

Opțiunea pentru Educație muzicală și profesor de Educație muzicală este condiționată de principiile specifice ale Educației muzicale: *principiul pasiunii; intuiției; a corelației Educației muzicale cu viața; a unității educației-instruirii-dezvoltării muzicale; desfășurării actului de Educație muzicală de la practică la teorie; reinterpretării pedagogice a muzicii; interiorizării muzicii*. Principiile specifice ale Educației muzicale formează un *sistem de valori* proprii, în conformitate cu natura specifică a artei și afectează toate cele trei sfere de formare a profesorului de Educație muzicală, întrucât acesta nu este doar un translator al mesajului imaginii muzicale și al percepției ei adecvate de către discipolii săi, dar și unul din creatorii acestei imagini..

Din aceste considerente profesorul de Educație muzicală este:

8 Morari M. *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar*. Chișinău, 2005, p.11.

⁹ Gagim I. *Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale Educației muzicale*. Chișinău 2004. p.10.

- **translatorul** culturii muzicale în mase prin contribuirea la crearea *valorii imaginii muzicale* în interiorul sistemului valoric ce realizează *valori spirituale*;
- **formatorul** unei *personalități spirituale* cu o cultura muzicală, capabilă de a percepe și de a trăi proprii *valori muzicale*;
- **executorul** creativ al tuturor componentelor curriculumului proiectat / predat: *teleologică* (în calitate de re-creator al imaginii muzicale admite reinterpretarea obiectivelor operaționale); *conținutală* (participă efectiv la declanșarea valorii imaginii muzicale, la selectarea și structurizarea după anumite principii a repertoriului valoric din conținuturile predării-învățării); *tehnologică* (selectează, combină, aplică cele mai valoroase tehnologii educaționale).
- **el însuși este o valoare** prin exigențele sale profesionale-artistice de creator–interpret-formator de valori muzical-spirituale.

Ideea conceptuală a acestor teze reprezintă un imperativ pentru deplasarea accentului în formarea profesională a viitorilor pedagogi de pe studiul muzicii, tratate ca *valoare independentă*, pe formarea, prin intermediul trăirii profunde a artei muzicale, *a personalității lui culte* - promotoare a culturii și tradițiilor general-umane universale și naționale.

PROCESUL DE INSTRUIRE COREGRAFICĂ A STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA CREATIVITĂȚII

GUȚU Zoia
CHIȘINĂU, MOLDOVA

THE PROCESS IN STUDENTS CHOREOGRAPHIC EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF CREATIVITY

The article is dedicated to the problem of the creativity in coregraphy teaching, and there are emphasized the following: the conection of thinking and intelectualism of the student, the particularities of the coregraphic creativity, the coregraphic language and the means of the realization of the process (pedagogical methods, proceeding, form and techniques).

Dezvoltarea gândirii creative pentru viitorul specialist de orice profil întotdeauna a fost un indicator al reușitei activității școlii superioare.

Pe fundalul proceselor generale ale umanizării învățământului, priorității crescânde a modelelor și tehnologiilor dezvoltative, abordărilor orientate spre personalitate îi conferă acestei probleme o actualitate stringentă.

Pentru a influența cu un scop bine determinat asupra dezvoltării componentelor creative ale gândirii celor antrenați în instruire trebuie știute procedeele de gândire și capacitățile intelectuale.

Natura creației artistice are „origine egoistă”. Artistul creează în virtutea acelor calități ale naturii sale artistice, de care el este înzestrat spre deosebire de alți oameni, și pentru satisfacția, plăcerea, libertatea proprie. De aceea, independența, binevoința, activismul propriu și inițiativa, motivarea creativă interioară („patima creației”) sunt caracteristici calitative ale personalității creative inerente creației în ansamblu.

Activitatea de gândire inițiată de însuși subiectul instruirii, reieșind din observări, inevitabil conduce la formarea noilor calități pozitive ale minții. Astfel, are loc schimbarea treptată calitativă în dezvoltarea gândirii creative a studenților, trecerea la un nivel creativ și productiv mai avansat al activității de gândire.

Observările demonstrează că există o oarecare dependență în dezvoltarea gândirii artistice a studentului-coregraf de nivelul formării intelectului său artistic.

Rolul în debutul creativ intelectual coregrafic constă în generalizarea, tipizarea senzațiilor și observărilor, exprimate în formă de dans. Intelectul artistic al coregrafului mediatizat prin operații de gândire, analiză, comparație, sinteză, concretizare, sistematizare, clasificare, generalizare, formează tipicul în imaginea artistică, îi conferă adevărului artistic semnificație generală (4, p. 107).

Impulsurile neașteptate ale maestrului de balet se transformă nemijlocit în mișcările corpului omenesc în hotarele relativ lungi ale procesului temporal de compunere și montare a dansului cu ajutorul lucrului activ de gândire. Deși înțelegem că actul de creație include, de rând cu operațiile de gândire, și alte acțiuni ale proceselor și factorilor psihologici orientați la formarea imaginii coregrafice prin intermediul tehnologiilor de creație artistică (procedee, metode, mijloace de creare a imaginii coregrafice) și la realizarea ei practică (metoda de montare și activitatea repetițională prin intermediul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de măiestrie profesional-pedagogică).

Școlile psihologice afirmă, că intelectul se dezvoltă pînă la vârsta de 20 de ani, inclusiv datele concrete obținute de asemenea constată, că la șase ani dezvoltarea intelectuală se realizează în normă mai mult de o treime, la opt ani – la jumătate și la 12 ani – la trei pătrimi.(5, p. 73). Rezultă că structurile capacităților intelectuale de gândire formate la vârsta copilăriei determină caracterul individual și particularitățile de

percepere, analiză și apreciere a fenomenelor și obiectelor lumii înconjurătoare la etapele următoare de dezvoltare a experienței artistice (inclusiv la etapa de instruire).

Experiența demonstrează că există o dependență între măiestria și creativitatea specialistului-coregraf. Adeseori, creativitatea este posibilă pe baza măiestriei, deși sunt și excepții. Măiestria este rezultatul școlii, experienței, iar creativitatea este un rezultat al „gândirii neșablonizate”, nu se manifestă obligatoriu ca un total al „școlii”, al antrenamentelor.

Gândirea „neșablonizată” este „mai curând o structură a minții, decît cunoașterea procedeeor”(2, p.118).

Însă în artă între gândirea „creativă” și „neșablonizată” se poate pune atât semnul egalității, cât și negarea. Artă întotdeauna tinde spre originalitate, încearcă să iasă din hotarele înrădăcinate. Pentru ea nu există un scop final obiectiv. Pe această cale a inovațiilor ideilor artistice, tendințelor, curentelor la modă și întâmplărilor se poate ușor și pe neobservate schimba originalitatea în „originalitate” goală, inovația în inutilitate și amatorism.

Experiența demonstrează, că „gândirea artistică veritabilă... este o formă neșablonizată de gândire și ea trebuie diferențiată de gândirea „creativă”-substituent (2, p. 122-123).

Refugiul în artă de la tradițional, ordinar încă nu este realizare, dar numai prima treaptă pe calea performanței creative. În pedagogia artistică trebuie luat în considerare faptul că nu orice inovație sau deviere de la generalul acceptat prezintă în sine un act de creație. Formarea gustului estetic, erudiția profesională, cunoștințele despre activitatea creatorilor coregrafici ai diferitor curente, stiluri sunt momente importante în instruirea și educația personalității absolvente a instituției superioare.

În practica coregrafică se vehiculează deseori cu un aforism: „coregraful gândește cu picioarele”. Esența acestei spuse, experiența, pe de o parte, subliniază importanța mișcării în activitatea coregrafică, iar pe de altă parte – subestimează rolul cuvântului și noțiunilor în gândirea artistică. Cu atât mai mult, arta dansului într-un atare context este conștientizată la nivelul de reprezentare ordinară ca „a face mișcări cu picioarele”. Experiența noastră este categorică față de o așa tratare. Abordarea prin formarea de „capacității de a gândi în dans” este adecvată creativității coregrafice.

Este arhicunoscut faptul că limba este arma gândului, adică „gândirea este imposibilă fără limbaj”: gesturile, tablourile, imaginile

vizuale, mișcarea degetelor – totul, ce se folosește conștient ca semn logic, este limba” (3, p. 158).

Mișcarea de dans este un semn coregrafic–plastic convențional cu mult mai abstract în comparație cu cuvântul. “Cuvintele” coregrafice sau lexicul coregrafic este foarte bogat. Acestea sunt numeroasele mișcări de dans (bătăi, tropăit, așezări în dansul popular); limbajul poetic al dansului clasic; mișcările simbolice expresive ale dansurilor moderne; limbajul panto-mimicii, mimicii, gestului etc.

Acest diapazon larg al lexicului coregrafic specialistul-coregraf trebuie să-l folosească cu percepere, să înțeleagă logica dezvoltării mișcărilor dansului, să compună textul coregrafic expresiv, să alcătuiască original combinații din mișcările separate de dans în motive coregrafice, fraze, secvențe.

Numai acolo „unde este un anumit cuvânt sau formă a vorbirii, acolo este și o anumită idee” (3, p. 162). În practica pedagogică, în viziunea noastră, trebuie de ținut cont faptul că este foarte ușor de adus studentul la starea mecanică dacă se înlocuiește cercetarea artistică a noțiunilor, fenomenelor din exterior, se substituie propriile idei prin altele, la abilitatea specială în priceperea de a obține rezultate exterioare cu ajutorul mijloacelor expresive ale dansului, de a apela la simbolurile (semnele) coregrafice ca mijloc „de a ne gândi despre noțiune, dar înlocuindu-o în scopurile „economisirii gândului”. În procesul co-creativității pedagogice este necesar să se delimiteze tendința studentească de simbolizare, care oferă posibilitatea de utilizare în rezolvarea sarcinii proiectate formule coregrafice cunoscute, ordinare și chiar „furate” de la alții, algoritmi proprii, fie și firavi încă, necizelați, combinații departe de a fi perfecte, construirea frazelor coregrafice, secvențelor, exprimate prin mijloacele limbajului coregrafic gândurilor proprii profunde.

Referințe bibliografice:

1. Дранков В. Л. *Психология художественного творчества*. – Ленинград, ЛГИК, 1991.
2. Де Бона Эдвард. *Рождение новой идеи*. – Москва, Прогресс, 1976.
3. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления*. – Москва, Совершенство, 1997.
4. Лилов А. *О природе художественного мышления // Актуальные вопросы современного искусствознания*. – Москва, Наука, 1983.
5. *Психология и педагогика*. Под ред. А.А. Радугина. Москва, Центр, 1997.

MODALITĂȚI DE PROIECTARE CURRICULARĂ A CONȚINUTURILOR EVALUĂRII LA *ARMONIE ȘI SOLFEGIU- DICTAT* ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR MUZICAL - PEDAGOGIC

POPOV Anton, POPOVICI Vitalie
BĂLȚI, MOLDOVA

WAYS OF ORGANIZATION OF EVALUATION CONTENTS AT *HARMONY*
AND *SOL-FA-DICTATE* BASED ON MUSIC EDUCATION CURRICULUM

The decisions, preconceived by the process unlished at Bologna concerning the creation of European space of Higher Education, impose structural changes to Republic of Moldova, having the mission to make compatible the national higher musical – pedagogic education with the european one.

Bologna Process, as the result of Declaration from Bologna (June, 19th, 1999) represents the impulse, so needed to the reform regarding the Higher Education at the subject „Music Training”.

The research of the professional training of the teacher of music education (I – VIII forms) consists in the fact that a graduate from Music and Musical Pedagogy Department has to achieve the same abilities and knowledge as the graduates from other universities.

*The establishment of the school evaluation principles of musical culture pf students detrmined by the specific musical – artistic knowledge. The level of musical culture (**musical experience**: qualitative-formative aspect and **musical competence**: quantitative-informative aspect) of the students may be appreciatedcomparing with the degree of covering the (tems’subject) with the students experience and musical competence. **Qualitative evaluation criteria** of students’ musical culture are the basic indices for detrmining and getting (obtaining) musical experience: students’ activity, the presence of emotional experience during the musical act positive attitudes about the music.*

Măsurile preconfigurate de procesul declanșat la Bologna, privind crearea Spațiului European al învățământului superior, impun Republicii Moldova schimbări structurale, de profunzime, menite să compatibilizeze și învățământul superior muzical - pedagogic național cu cel european. Procesul Bologna, care a urmat Declarației de Bologna (19 iunie 1999), este un impuls necesar reformei învățământului superior la specialitatea „Înstruire muzicală”. Ideea, care stă la baza procesului pregătirii profesorului de educație muzicală, constă în faptul că studentul de la facultatea Muzică și Pedagogie muzicală la finalizarea ciclurilor universitare trebuie să dețină abilități și capacități asemănătoare și

comparabile cu absolvenții la specialitatea „Instruire muzicală” a altor universități. Pentru ca acest deziderat să devină o realitate e necesar de a parcurge o serie de pași și pentru proiectarea conținuturilor evaluării la disciplinele „Armonie” și „Solfegiu–dictat” în viziune curriculară. La baza cercetării noastre au stat investigațiile teoretice ce se referă la fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale (1,2,3,4), care alcătuiesc **fundalul** metodologic și teoretic al lucrării.

Conținutul actului educațional la disciplinele muzical-teoretice este, fără îndoială, de o importanță majoră pentru viitorul profesor de educație muzicală. Standardele de conținut necesită a fi conturate pentru toate ariile curriculare de către echipele de profesori ai disciplinelor respective – armonie, solfegiu-dictat. *Standardele de conținut* la armonie și la solfegiu-dictat reprezintă o formulare verbală, care poate fi utilizată pentru aprecierea **calității** conținutului curricular; de asemenea, standardul de conținut poate fi parte a metodei de **evaluare** la disciplina respectivă. Standardele din învățământul muzical trebuie să prezinte conținutul specific, care trebuie reflectat pentru fiecare an de studiu universitar în parte. Acestea alcătuiesc structura de bază a cunoștințelor minimale și competențele pe care studentul trebuie să le dobândească și să le stăpânească. Ele statuează cu claritate ce cunoștințe / deprinderi (înguste și multilaterale) muzicale trebuie să aibă studentul și ce acivități trebuie să poată îndeplini în diverse momente ale activităților de studiu universitar, iar mai târziu, în activitatea pedagogică. **Evaluarea la disciplinele muzicale** este rezultatul implementării standardelor profesionale ale viitorului specialist, care sunt generate de standardele preconizate în Curriculumul educației muzicale în R. Moldova (5), în baza căruia profesorul universitar este responsabil pentru aplicarea în procesul didactic universitar, pentru cuantificarea rezultatelor obținute de studenți și pentru remedierea, în timp, a eventualelor eșecuri ale viitorului profesor de educație muzicală.

Printre obiectivele mai importante în elaborarea *conținuturilor de evaluare* la disciplinele muzicale, care se bazează pe cunoștințe și deprinderi, interes și necesitate de a contacta cu arta muzicală, *competența de evaluare* a activității profesionale a viitorului profesor de educație muzicală este strâns legată de specificul disciplinei muzicale universitare. Astfel, ele se îmbracă în conținut specific al disciplinei muzicale. La Armonie și la Solfegiu-dictat, în contextul evaluării curriculare, se vor aplica toate tipurile de evaluare: inițială, formativă/curentă, finală/sumativă. La disciplina **Armonie** toate tipurile de evaluare se produc în **formă scrisă** (armonizarea temei muzicale date la soprano sau la bas) și **de**

interpretare la instrumentul muzical (succesiuni armonice, rezolvarea basului cifrat în diverse tonalități majore și minore propuse de profesor). La cursul **Solfegiu-dictat** toate tipurile de evaluare se execută atât în **scris** (scrierea unui dicteu la una, două și trei voci în factură corală ori instrumentală), cât și **analitic auditiv** scris / oral. Decizia evaluării, de regulă, se exprimă printr-o notă (conform rezultatelor în procente pentru fiecare test) sau printr-un calificativ, care permite promovarea studentului la următoarea etapă a procesului didactic. Problema abordată cere evidențierea competențelor disciplinelor muzical-teoretice și elaborarea în baza lor a testelor de evaluare inițiale, curente și finale pe parcursul studierii cursului respectiv.

1. Competențele de evaluare la Armonie.

- 1.1 *Stabilirea competențelor de evaluare / autoevaluare* a activității profesionale, elaborarea strategiilor de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor muzicale:
 - 1.1.1 Un loc deosebit în stabilirea conținuturilor de evaluare / autoevaluare la Armonie la toate etapele predării disciplinei îi revine stabilirii tonalității melodiei date la soprano sau la bas, a armurii cheii și a măsurii (**comparare**).
 - 1.1.2 În baza interpretării și analizei conținutului discursului muzical se stabilește structura sintactică prin determinarea propozițiilor și cezurilor în perioadă (**justificare**).
 - 1.1.3 Analitico-teoretic / practic se apreciază acordul principal cu care începe tema muzicală și acordurile semicadenței, a cadenței întrerupte și finale în corespundere cu compartimentul respectiv al conținutului disciplinei în legătură cu temele cursului universitar (**generalizare**).
 - 1.1.4 Se efectuează analiza dezvoltării melodiei prin audiție / interpretare – salturi melodice, secvențe diatonice / cromatice, trepte cromatice, tipul figurației – armonică / melodică - în depistarea notelor melodice / neacordice (**elucidare**).
 - 1.1.5 Se apreciază fiecare notă sau formulă ritmică a melodiei ca element respectiv (primă, terță, cvintă sau septimă a trisonurilor, a septacordurilor și a răsturnărilor lor respective) și se evită **ero-rile** la alegerea variantelor funcționale: anticiparea neargumentată teoretic-funcțional a acordurilor dominantelelor celor a sub-dominantelelor (**sinteză**).
 - 1.1.6 În procesul practic de armonizare se aplică în scris tehnica - înlănțuirea armonică sau melodică a 5 - ,6 - , 6/4- acordurilor, a

- septacordurilor și a răsturnărilor sale cu rezolvările respective, a lanțurilor de acorduri disonante ale tonalității principale și a celor secundare modulante - în raport cu mișcarea melodiei (**aplicare**).
- 1.1.7 Personal/individual se alege creativ varianta optimă de armonizare în stilul conceput sau legat de conținutul discursului muzical, aplicând procedeele corespunzătoare de figurație a vocilor conform facturii muzicale alese (**creație**).
- 1.1.8 *Stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și proiectarea activității didactice* ulterioare: însușirea cursului teoretic și practic de armonizare de către student, lucrul cu literatura suplimentară la temele evaluate curent, activitatea personală de audiere, interpretare vocal / instrumentală a operelor muzicale cu prezența legităților armonice respective, viziunea practică a studentului în aplicarea conținuturilor armoniei în procesul de educație muzicală a elevilor, adică în activitățile pedagogice ale sale în viitor la lecția de educație muzicală în școală.
- 1.1.9 *Stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării la armonie și perspectiva evoluției domeniului de activitate a specialistului* în procesul pedagogic și artistic ulterior: orientarea independentă a studentului în aplicarea cunoștințelor și a competențelor obținute în activitatea pedagogică - orele de educație muzicală (școala de cultură generală) și orele de teorie elementară a muzicii (școlile de educație artistică / muzicală), direcționarea cunoștințelor spre aprofundare în specialitate la studiile de masterat și doctorat.
- 1.1.10 *Realizarea conexiunii inverse* (feed-back) în activitatea profesională la specialitatea „Instruire muzicală”.

2. Competențele de evaluare la Solfegiu-dictat.

2.1. *Stabilirea criteriilor de evaluare/autoevaluare* a activității didactice a studentului la specialitatea „Instruire muzicală” la disciplina dată este legată de conținutul practic al temelor teoretice ale cursului. Strategiile de evaluare reiesă din nivelul dezvoltării auzului muzical (melodic, armonic, simțul ritmic), care permit a fixa în scris rezultatele obținute prin intermediul notografierii lucrărilor muzicale propuse în test (dictare la una și mai multe voci). În rezultatul audierii (1 – 3 audiții de prezentare) a temei muzicale dictate studentul determină în testul de evaluare modul, măsura și structura sintactică (la început, elementele fundamentale) a melodiei, constată și stabilește după **kammerton** (diapazon) tonalitatea lucrării, fixează armura ei (**relația cauză-efect**).

2.2. În procesul audierii memorizează materialul sonor în baza treptelor stabile încadrate în diverse formule ritmice: ritm simplu, ritm punctat, ritm sincopat, ritm excepțional (**justificare**).

2.3. Sintezează materialul sonor în baza memorizării materialului musical audiat și determină mijloacele depistate de dezvoltarea / desfășurarea discursului muzical audiat la prezentarea inițială și pe parcursul dictării: secvențe diatonice și cromatice, inflexiuni modulatorii, formule ritmice specifice, succesiuni și cadențe întrerupte, note melodice (rețineri, de pasaj, de schimb, anticipații) din figurația vocilor, elemente de imitație a vocilor, scriitura, registrele sonorității, schimbările metrului/măsurii (criteriile de evaluare legate de perceperea conținutului muzicii audiate sau de **generalizare și sinteză**).

2.4. Conținuturile evaluării percepției dictării muzicale (ca generalizare) se prezintă ca rezultat în formă scrisă prin notografierea materialului sonor în baza analizei și sintezei, unde fundalul armonic al discursului se eșalonează în baza logicii funcționale (**concluzie cu aplicare**).

2.5. Corelația dintre rezultatele evaluării la solfegiu-dictat și proiectarea activității ulterioare se manifestă prin: însușirea mai profundă a disciplinelor universitare de specialitate, legate de pregătirea muzicală practică a specialistului (instrument muzical, dirijat, canto, cor); formarea de deprinderi necesare în munca didactică cu elevii la lecție – activitățile vocal-corale, conducere corului și a orchestrei școlare; efectuarea activităților muzicale de creație – aranjamente vocal-corale, orchestrații, fonograme și compoziții proprii.

Elaborarea conținuturilor testelor de evaluare în baza valorilor muzicale universale și naționale, a trăirii emoționale în procesul executării lor, stabilesc *corelația* dintre rezultatele evaluării și *perspectiva ulterioară a evoluției* domeniului de activitate a profesorului de educație muzicală în școală.

Rezumând tezele expuse, putem constata că specificul evaluării procesului didactic la disciplinele universitare teoretic-muzicale necesită evaluarea conținuturilor cunoștințelor teoretice muzicologice în unitate cu perceperea mesajului aristic și aspectul practic emotiv al discursului muzical. La disciplina **Armonie** testele de evaluare cuprind în conținutul său aspectele teoretice muzicale realizate în baza percepției emoționale a mesajului temei muzicale pentru armonizare, în variantele posibile, și,

procesul unitar invers, la **Solfegiu–dictat** testele de evaluare firesc se direcționează pe realitatea – de la perceperea emotivă artistică a conținutului temei muzicale spre prezentarea notografică a mesajului muzical dictat. Acest concept principial reprezintă **baza de conținut a testelor de evaluare inițială, curentă și finală** la aceste discipline universitare în legătură cu activitatea pedagogică practică a specialistului în școală - efectuarea educației muzicale.

Bibliografie:

1. Абдуллин Э. Б. *Теория музыкального образования. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений* /Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева.- Москва: Издательский центр „Академия”, 2004.- 336 стр.
2. Gagim Ion. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale* /Referat științific al tezei de doctor habilitat.- Chișinău, 2004.- 55 pag.
3. Gagim I. *Despre scopul educației muzicale*//*Univers pedagogic*, nr. 2, Chishinău, 2004.
4. Gagim I., Tetelea M., Popov A. *Profesorul de muzică: prestață și talent*//*Făclia*, nr.8, 2 martie 2002 și nr.9, 9 martie 2002.
5. *Educația Muzicală. Curriculum școlar pentru clasele a V-a - a IX-a.* /Eugen Coroi, Alrxandru Borș, Sergiu Croitoru, Ion Gagim.- Chișinău: Cartier, 2000.
6. *Legea Învățământului*. Nr. 547- XIII din 21 iulie 1995 (*Monitorul oficial*, nr. 62-63, art. 692, 9 noiembrie 1990).

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

RUSNAK Ivan, ROMANIUK Svitlana
CERNIVTZY, UKRAINA

TRAINING OF THE TEACHERS IN UKRAINE AND THE BOLOGNA PROCESS

In the article the problems of preparation of the teachers of initial classes in a context of injection of Ukraine in Bologna process are analyzed.

Сучасні особливості розвитку українського суспільства й держави вимагають відповідної перебудови навчального процесу, який орієнтував би його учасників (учнів) не тільки на творче засвоєння базових знань, а й на вироблення умінь, навичок і бажання самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, уміти використовувати отримані знання в практичній діяльності. Адже не можна досягнути розвинутих демократичних форм політичного життя, ефективного типу економічної діяльності, якщо не мати

в суспільстві критичної маси самостійно діючих, а не масоподібних людей. Виховати таких людей – найголовніше завдання вчителя, який є духовним батьком як окремої людини, так і людства в цілому. А сформувати такого вчителя, який би розумів, умів і бажав сприяти розвитку самодостатньої особистості кожної дитини необхідно вже у стінах педагогічних ВНЗ. Цього, зрештою, вимагають нові реалії сучасної цивілізації та пов'язані з ними нові обставини життя людини.

Виховати справжню людину важко, але втричі важче виховати вчителя, тим більше такого, який би робив усе можливе, щоб допомогти кожному школяреві самопізнати і саморозвинути себе, сповідував би культуру дитиноцентризму та інноваційності, яка повинна визначати зміст його діяльності в школі і поза нею. Оскільки традиційно становлення майбутнього вчителя відбувається під час навчання його в педагогічному освітньому закладі, то саме тут у повній мірі має бути реалізована сучасна науково – практична модель його підготовки. А це значить, що в педагогічному ВНЗ має бути налагоджений планомірний вплив на зміст, структуру, передумови ефективності навчально – виховного процесу з метою забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього вчителя й вихователя, його науково – теоретичної та науково – методичної підготовки. Власне, саме такого підходу до організації підготовки майбутніх учителів вимагають засадничі положення Болонського процесу.

Основний зміст Болонської декларації, як відомо полягає у тому, що країни – учасниці зобов'язалися протягом 10 років (до 2010 р.) привести свої освітні системи у відповідність до єдиного стандарту.

Підкреслимо, що бажання України приєднатися до Болонського процесу, тобто увійти до загальноєвропейського освітнього простору, – це не данина євромоді, а наша нагальна внутрішня потреба, зумовлена запитами ринку праці та загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої діяльності. За цілою низкою формальних і неформальних ознак наша вища освіта має вагомі підстави бути прийнятою в Болонську співдружність. Справді, маємо величезний досвід підготовки фахівців, розгалужену матеріально – технічну базу, величезний інтелектуальний потенціал професорсько – викладацького складу; вагомими є досягнення у методичному забезпеченні навчального процесу.

Важливо й те, що курс на загальноєвропейський рівень розвитку наша держава взяла ще на початку 90-х років минулого століття, коли в системі вищої освіти України було започатковано низку прогресивних вимог, результатом яких стало вдосконалення нормативно – правового та методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою – перехід до гуманістично – інноваційної парадигми освіти, впровадження нових освітніх стандартів, введення рівневої системи підготовки фахівців, оновлення змістової частини навчальних програм, введення системи контролю якості через розширення прав органів самоврядування, у тому числі студентського, тощо. Закони України “Про освіту” та “Про вищу освіту” пройшли експертизу в Раді Європи й отримали схвальні висновки.

Враховуючи щойно зазначене, можна стверджувати, що українська вища освіта в цілому й педагогічна зокрема має всі підстави готуватися до прийняття в Болонську співдружність. Водночас було б помилковим стверджувати, що де – факто ми вже повністю доросли до європейських стандартів в освіті і приєднання, про яке йде мова, — це справа суто формального характеру. Аналіз освітянських реалій засвідчує, що за цілою низкою позицій ми ще не вписуємось у Болонський процес.

Маємо виходити з того, що, відповідно до єровимог, освітня діяльність – це не тільки і не стільки рівні, модулі, експерименти, кредити, рейтинги. Це передусім:

- нова філософія освітньої діяльності;
- нові принципи організації навчального процесу;
- новий тип відносин між викладачем і студентом;
- нові “технології” опанування знань;
- унеможливлення репродуктивних методів навчання;
- прозорість навчального процесу і ще багато іншого.

Першою передумовою входження до загальноєвропейського освітнього простору на основі принципів, передбачених Болонською декларацією, мають стати, як відомо, заходи щодо вдосконалення ступеневої підготовки фахівців.

В Україні структура ступеневої підготовки фахівців з вищою освітою не повністю відповідає уніфікованим умовам структури, що діють у Європейському співтоваристві. Болонська декларація не передбачає освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста та спеціаліста, а бакалавр за європейськими зразками – це фахівець із повною вищою освітою. Є й інші невідповідності.

Щодо цього напрямку, то вважаємо доцільним обговорити такі пропозиції:

- ступеневу підготовку фахівців здійснювати на двох рівнях: – бакалавр (4 роки) — освітньо-кваліфікаційний рівень з повною вищою освітою;
- магістр (двох типів: магістр педагогіки – 1 рік) за відповідною спеціальністю бакалавра; магістр наук (2 роки) після бакалавра за відповідною спеціальністю;
- переглянути та удосконалити освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів і магістрів напряму 0101 – “Педагогічна освіта” з метою укрупнення дисциплін (не більше шести в семестр);
- впровадити систему організації навчального процесу з урахуванням положень системи ECTS.

Одним із шести положень, на яких розбудовується Болонський процес, є запровадження загальноєвропейської системи визначення трудомісткості навчальної діяльності. Введення такої системи є нагальною потребою з огляду на мобільність студентів і необхідність перезарахування результатів навчальної діяльності.

Унормувати цей процес має запровадження системи ECTS, що скорочено можна перекласти як Європейська система залікових кредитів. Вона передбачає введення системи обліку навчального навантаження, зрозумілої для всіх європейських країн. Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або якоїсь його частини (блоку), а також яку частину загального річного навчального навантаження займає певний курс (або блок курсу) в навчальному закладі, що визначає кредити.

Використання кредитів ECTS можливе у двох варіантах. Перший варіант – це формальне введення залікових кредитів без будь-яких змін у системі організації навчання. На цьому рівні достатньо перерахувати навчальне навантаження, що існує, в залікові кредити системи ECTS і відобразити його в документах (додатку до диплома, академічних довідках тощо). При такому застосуванні ECTS трудомісткість може враховуватися як у годинах, так і в залікових кредитах ECTS.

Другий варіант використання ECTS (назвемо його інноваційним) принципово відрізняється від першого. Якщо в першому випадку основою організаційної побудови навчального процесу є години, то у другому такою основою є кредити. І така

проста зміна одиниць має привести до серйозних змін в усій системі організації процесу підготовки фахівців. Адже зміняться система обліку діяльності викладачів і студентів, порядок розрахунків заробітної плати, вартості навчання і ряд інших важливих процедур. Унаслідок цього у ВНЗ з'являться нові можливості. Так, при використанні системи залікових одиниць можна вводити асинхронну структуру організації навчального процесу, гнучку і мобільну систему навчання. Кількість кредитів, що нараховуються за опанування дисципліни, чітко фіксована і не залежить від якості підготовки студента. Проте вони нараховуються студентові лише за успішну роботу.

Ще один напрям навчальної діяльності, який потребує підвищеної уваги в процесі підготовки до входження у єдиний європейський освітній простір, – це удосконалення структури робочого часу як викладача, та наповнення якісно новим змістом різних видів педагогічного навантаження.

За останні роки у більшості ВНЗ України, які готують учителів сталися позитивні зміни щодо зменшення частки аудиторних занять. Водночас зросли обсяги індивідуальної та самостійної роботи студентів. Але маємо визнати, що зменшення частки аудиторних занять далеко не завжди супроводжувалось і супроводжується якісним наповненням змісту самостійної роботи та контролю її результатів.

За нашими спостереженнями та оцінками, студенти європейських ВНЗ значно плідніше працюють під час самостійної роботи порівняно з нашими студентами, вони мають напружені індивідуальні завдання, які повинні виконати у ході самостійного опрацювання навчального матеріалу. Це і підготовка рефератів, есе, і виконання робіт прикладного характеру, і підготовка доповідей, реферативних матеріалів із публікацій з тих чи інших проблем та багато іншого. Роботи, що їх має самостійно виконати студент, підлягають перевірці професором чи доцентом і захисту під час індивідуально-консультативної роботи викладача зі студентом. Отже, самостійна робота має конкретний результат, вона підлягає перевірці, захисту й оцінюванню. З огляду на досвід зарубіжних ВНЗ необхідно маємо переглянути практику організації самостійної роботи, що існує в наших навчальних закладах, наповнити реальним змістом індивідуальну роботу викладача зі студентом і, відповідно, оплату його праці.

Розпочинати цю важливу роботу доцільно з розробки розгорнутих робочих навчальних програм дисциплін, де має бути “виписана” вся технологія індивідуальної та самостійної роботи студентів, як і інші складові роботи викладача і студента за окремо взятою дисципліною.

Важливою складовою навчальної діяльності була і залишається система оцінювання, діагностика знань студентів. Незалежно від приєднання до Болонського процесу ця проблема для наших ВНЗ є актуальною, а з огляду на приєднання до вимог європейської спільноти її актуальність на порядок зростає.

Хочу привернути вашу увагу і до такої суттєвої обставини, яка, за нашою оцінкою, є однією з умов приєднання України до Болонського процесу, – мова йде про забезпечення прозорості навчального процесу в найширшому розумінні цього слова, без чого будь-які реформи втратять свій сенс.

Ця прозорість має досягатися передусім завдяки максимальній інформованості студента.

Вважаємо, що вже на початку семестру майбутні вчителі повинні знати, що вони мають опанувати, що від них вимагається, якими будуть критерії оцінювання їхніх знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для цього необхідно видати відповідний довідник або на сайтах університетів слід із кожної дисципліни навчального плану розмістити методичні матеріали, складовими яких мають бути: перелік питань, що охоплюють зміст робочої програми дисципліни; приклади типових завдань, що виносяться на іспит; порядок поточного і підсумкового оцінювання знань з дисципліни; особливості поточного контролю знань студентів заочної форми навчання; зразок екзаменаційного білета; список рекомендованої літератури.

Водночас слід пам'ятати, що сьогодні, не зважаючи на приєднання більшості європейських країн до Болонської конвенції, серед наукової і освітянської громадськості не вщухає бурхлива суперечка щодо наслідків цієї події. Дехто повністю заперечує необхідність інтеграції європейських освітніх систем, дехто вважає, що лише завдяки Болонському процесу вирішаться всі проблеми сучасної освіти. Але істина, переконані, десь посередині. Не приєднуватися до Болонського процесу – величезна помилка, тим більше, що варто усвідомити – основою загальноєвропейської освітньої реформи є встановлення міжнародних стандартів для

дипломів, відсутність яких рано чи пізно стане серйозною перешкодою для випускників українських ВНЗ на ринку праці, що все більше інтернаціоналізується. Однак великою помилкою було б і некритичне ставлення до окремих положень цього процесу, поспішність при впровадженні тих чи інших новацій без створення необхідних передумов.

Болонський процес не є процесом, що має ознаки певної автономії чи надбудови. Це, власне, те, чим мали б опікуватися щоденно, незалежно від того, освячена чи ні ця важлива для освіти діяльність під назвою Болонська декларація. Далі маємо прийняти за вихідну засаду і таке: те, що отримало назву Болонський процес, те, що характеризує його зміст, має бути не уніфікацією європейської освіти, а її гармонізацією.

Болонський процес міг би мати й іншу назву та форми реалізації, але для нас це має означати лише одне: завдяки цьому процесу ми повинні набути нових конкурентних переваг, досягти нового рівня конкурентоспроможності наших випускників і одночасно гармонізувати нашу освіту, зробити так, щоб ми були зрозумілі Європі, а Європа була зрозуміла нам. Ті елементи уніфікації, які є в документах Болонського процесу, маємо так вписати в практику освітньої діяльності, щоб не зашкодити вітчизняній освіті, зберегти елементи власних конкурентних переваг та приростити їх кращими надбаннями світової практики.

FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ARTISTICĂ ALE ELEVILOR ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ARTISTICO-PLASTICE

COJOCARU Silvia
CHIȘINĂU, MOLDOVA

THE FORMATION OF PUPILS ARTISTIC COMMUNICATION COMPETENCIES THROUGH THE ARTISTIC-PLASTIC EDUCATION

In the context of the curricular reform of the education at the undergraduate level, the artistic and plastic education is the process determined by pupils' acquirement of artistic communication and plastic image creation ability.

The aptitude for artistic communication must be analyzed through both their verbal and nonverbal aspects. These can be efficiently developed by the use of different channels of transmission and receiving of artistic information.

Pupils' involvement in artistic communication contributes to the formation of plastic image and plastic art piece creation ability, improves an individual's adaptability to the conditions of a multicultural society.

Educația artistico-plastică, în conformitate cu prevederile noului curriculum, este procesul dirijat de formare a capacităților elevilor de *comunicare artistică* și de creare a imaginii plastice. În acest context, arta își propune să fie o formă de comunicare vizuală care face apel la simțuri, sentimente și la intelect. Opera de artă plastică / imaginea plastică creată de elevi, trebuie să exprime o informație cu ajutorul unui limbaj specific, elementele căruia ar fi punctele, liniile, formele și culorile. Informația artistică este expresia lumii obiectuale și a lumii interioare a creatorului, este sursa de transmitere a unei emoții estetice.

Din acest punct de vedere, realizarea comunicării artistice în cadrul procesului didactic reflectă esența schimbării paradigmei educaționale la această disciplină școlară și constă în depășirea aspectului reproductiv al instruirii plastice a elevilor prin cunoașterea lor cu diverse fenomene artistice și caracteristica actului de creație.

Comunicarea artistică – procesul de *emitere și receptare a informației artistice* care include și *transmiterea emoției* de la *autorul operei de artă la receptorul acesteia*. În procesul comunicării artistice se valorifică în egală măsură personalitatea autorului și a receptorului operei de artă. Gradul de valorificare a ideilor autorului depinde de sensibilitatea și inteligența receptorului, de nivelul cultural al acestuia.

Specificul artelor plastice orientează comunicarea artistică a elevilor în direcția formării/dezvoltării competențelor de receptare a mesajului artistico-plastic și de exprimare a acestuia în formă plastică și verbală. În același timp, comunicarea artistică poate fi clasificată, în funcție de particularitățile canalelor de transmitere și de asimilare a informației, în comunicare artistică nonverbală și verbală.

Comunicarea nonverbală realizată în cadrul educației artistico-plastice este o enunțare artistico-plastică care rezultă din combinarea de elemente vizuale (puncte, linii, culori, forme și structuri plastice), canalul acustic pierzându-și locul preponderent. Semnele cinetice devin și ele contextuale, în măsura în care participă la elaborarea enunțului.

În procesul comunicării, informația, transformată de către emițător în suite de semnale, conform regulilor codului (encodare a mesajului) urmează a fi decodificată de receptor, care trebuie să posede același limbaj. În același timp, valoarea informativă a unui semnal constituie întotdeauna și un efect de interacțiune, care reflectă

comportamentul întreținut cu contextul său. Contextul îi conferă semnalului semnificația sa.

În contextele plastice, de exemplu în procesul receptării imaginilor plastice, constatăm existența mecanismelor comunicativ-cognitive proprii și altor forme de comunicare. Aceste mecanisme dirijează emiterea / receptarea diverselor mesaje. În procesul transmiterii mesajelor se poate constata dominanța unor canale asupra altora în prelucrarea informațiilor și, respective, în corelarea căilor și modalităților de transmitere a informației cu forma și conținutul acesteia, cu particularitățile receptorului. De exemplu, efectul transmiterii unui mesaj plastic este mai mare în condițiile percepției vizuale a obiectului (semnului plastic).

Astfel poate fi explicată situația care apare frecvent în procesul instructiv-educativ la disciplina *Educația artistico-plastică*. În cazul executării și / sau prezentării de către profesor a unei imagini vizual-plastice care conține anumite denaturări, erori ale formelor sau a compoziției, concomitent cu efectuarea corectă a instructajului verbal, elevii repetă greșelile din imaginea percepută, neglijând comentariile verbale.

Analogic teoriei lui Collier, pot fi determinate 4 nivele de înțelegere a imaginilor plastice: *impresionist* (observarea și consemnarea într-un flux liber de asocieri), *constatativ* (analizarea elementelor și categoriilor), *structural* (compararea și examinarea detaliilor elementelor), *stabilirea semnificațiilor* (elaborarea concluziilor pe baza selectării informațiilor relevante și prin eliminarea acelor care nu sînt credibile). Înțelegerea imaginilor vizuale de către elevi se îmbunătățește în rezultatul antrenării acestora în crearea lucrărilor plastice și cunoașterii algoritmului analizei operelor de artă.

Efectul instructiv-educativ al comunicării nonverbale se amplifică în condițiile transmiterii informației vizuale și prin antrenarea motricității. De exemplu, efectuarea diverselor mișcări (exersări) în procesul însușirii procedeelelor de lucru cu materialele de artă sau de executare a compozițiilor plastice.

Acest fenomen este ușor de observat la etapa inițierii elevilor în activitatea artistico-plastică sau în condițiile reprezentării lumii obiectuale. Necesitatea conștiințizării noțiunilor, iar uneori, și a acțiunii creatorului imaginii plastice, necesită completarea modalităților de receptare a informației cu noi forme și căi de transmitere a informației, în special cu cea verbală. Informația concepută verbal poartă un caracter analitic și completează organic informația vizual-plastică care are caracter sintetic. Astfel se obține integritatea imaginii vizual-mentale, fapt care influențează

pozitiv producerea imaginilor plastice, contribuie la diversificarea expresivităților plastice și orientează receptarea operei de artă (influența denumirii tabloului asupra înțelegerii / interpretării conținutului / mesajului acestuia). Ponderea mărită a informației vizuale în procesul creării imaginilor artistico-plastice, este determinată de corespunderea modalităților de encodare și de decodificare a informației, precum și de faptul că procesul de creație include imitația ca unul din procedeele primare ale activității artistice, fapt observat și în antichitate (Aristotel). Urmărind evoluția istorică a artelor plastice și evoluarea profesională a unor artiști plastici, observăm același fenomen: la începutul creației artiștii aplică imitația conștient și/sau inconștient pînă la momentul găsirii manierei, stilului, eu-lui proprii în artă. Imitația poate fi observată la nivelul interpretării subiectelor și la nivelul tratării formale a lucrării. Pentru elevi imitația este, de asemenea, un procedeu de antrenare în activitățile de producere a lucrărilor plastice.

În situația de învățare a elevilor claselor primare/gimnaziale suportul vizual și exersarea în folosirea materialelor și tehnicilor de artă în activitatea plastică, contribuie la formarea anumitor predispoziții precum și la selectarea subiectelor / motivelor lucrărilor plastice.

Specificul comunicării artistice nonverbale în procesul didactic constă în faptul că în acest proces elevii sînt ghidați de profesor, care joacă un rol de verigă intermediară în lanțul comunicării dintre creatorul și receptorul valorilor artistico-plastice. Includerea profesorului în procesul de comunicare artistică nemijlocită, conferă acestuia un rol complementar, de interpret al operelor de artă plastică sau de sursă suplimentară de procesare a informației. Prin urmare, orientarea senzorială și axiologică a elevilor este puternic influențată de profesor. Or, valoarea pregătirii profesionale în domeniul teoriei și practicii artelor plastice a profesorului este incontestabilă.

Comunicarea verbală, în comparație cu comunicarea nonverbală, proces de producere și receptare a expresivităților și structurilor plastice, constă în producerea și receptarea expresiilor și structurilor verbale / literare. Analizînd procesul de creare a imaginilor plastice de către elevii claselor gimnaziale, am constatat complementaritatea comunicării artistice nonverbale și verbale.

Comunicarea verbală în instituțiile de învățămînt preuniversitar, devine o parte componentă organică și indispensabilă a procesului didactic. Determinarea mecanismelor de evoluare a comunicării artistice în general, și, în particular, a comunicării verbale este foarte importantă. Comunicarea

verbală, în procesul creării imaginilor plastice, presupune existența unui cod lingvistic special, care efectuează transpunerea codului plastic în valori verbale (literare). Structurile plastice se completează cu structuri verbale (literare) complementare structurilor plastice. În mod deosebit, aceste transferuri de informații dintr-un domeniu în altul contribuie la însușirea noțiunilor din domeniul teoriei și istoriei artelor plastice care, la rândul lor, se reflectă direct asupra procesului de creare a imaginilor plastice.

Prin urmare, informația artistică preluată în diverse forme, transmisă pe diverse canale senzoriale integrează reprezentarea mintală și-i conferă o semnificație profundă. Însușirea profundă a noțiunilor elementare din domeniul artelor conduce ulterior la automatizarea unor procese psihice antrenate în crearea imaginilor plastice, fapt care stimulează creativitatea artistică, spontaneitatea expresivă a creatorului (elevului) imaginii.

Comunicarea verbală, contribuie la conștientizarea structurilor plastice, apărute spontan în timpul actului de creație plastică a elevilor. Corelarea comunicării nonverbale cu comunicarea verbală mărește valoarea comunicării artistice dezvoltând competențele elevilor de transmitere și receptare a mesajelor artistico-plastice.

Cercetările efectuate asupra procesului de creare a imaginilor plastice de către elevii claselor gimnaziale au demonstrat existența unui mecanism al corelării comunicării artistice nonverbale și verbale, care este bazat pe succesiunea acestor forme de comunicare și pe stabilitatea unui raport în evoluarea lor. De exemplu, în procesul creării imaginilor plastice ponderea comunicării nonverbale depășește ponderea comunicării verbale; în procesul receptării imaginii plastice/operei de artă plastică implicarea comunicării verbale, efectiv, îmbunătățește percepția elevului, în mod deosebit, în condiția necesității receptării integrale a mesajului artistic al operei de artă plastică, ca formă și conținut.

În limbajele vizuale formale, transformarea imaginii nu înseamnă neapărat și transformarea înțelesului. Dependența de context este specifică limbajului vizual uman este. Acest fapt produce problema comunicării prin imagini, la nivelul interpretării lor, dacă nu există o cunoaștere anterioară a codurilor utilizate și dacă nu se poate stabili o corelație între conținut și forma în care acesta este redat, sensul se pierde complet.

Comunicarea artistică poate fi definită ca un proces continuu, bazat pe interacțiunea elementelor principale și complementare. Schimbarea contextului de desfășurare a actului de creație implică schimbarea relațiilor dintre părțile componente ale comunicării și presupune alte finalități. Manifestările vizuale ale unei culturi necesită înțelegerea

asociativității distincte a imaginilor și a semnificațiilor în funcție de spațiul cultural sau artistic în care aceste sînt create. Înțelegerea comunității (culturii) înseamnă înțelegerea codurilor și a elementelor convenționale care redau realizarea prin imagini. Comunicarea vizuală interculturală depășește observarea detașată a fenomenelor realizînd schimburi reciproce de informații, interacțiuni care în final modifică semnificațiile inițiale. Pentru membrii societăților pluriculturale posedarea competențelor de comunicare și înțelegere interculturală devine o necesitate vitală.

Modificarea factorilor personali ai comunicării (percepția, reprezentarea, imaginația, gîndirea), de asemenea, influențează comunicarea și exprimarea plastică și verbală a elevilor.

Un alt specific al comunicării artistice este preluarea specificului domeniului artei în care se desfășoară acțiunea, de exemplu, în arta plastică, muzică sau literatură.

Asemănările dintre imaginile artistice plastice, muzicale, literare se bazează pe conținuturile acestora și reflectă concepția artistică și mediul sociocultural al creatorului operei de artă, orientarea către un potențial receptor. Elementul esențial al oricărei imagini artistice este proprietatea acestuia de a provoca o emoție specifică, o trăire afectivă. Proprietatea de a include componenta afectivă, specifică unei trăiri estetice este punctul de tangență dintre imaginile plastice, muzicale, literare.

Deosebiriile dintre imaginile artistice, specifice diferitor domenii ale artelor, sunt provocate de formă și mijloacele de expresie ale imaginilor plastice, muzicale, literare. Materialul imprimă forma imaginii artistice.

Asemănările de conținut ale imaginilor plastice, muzicale, literare conferă comunicării artistice, în cadrul procesului instructiv-educativ, un aspect comun la nivel intradisciplinar și transdisciplinar.

Examinînd specificul legăturilor formale și semantice, constatăm și o relație formal-informațională de complementaritate între arta plastică și literatură. Semantica și simbolismul ambelor domenii conferă acestei relații valoarea complementarelor, care se completează reciproc, integrînd imaginea artistică, după cum se completează statica imaginii vizuale cu dinamica expresiei verbale, imaginea plastică se completează printr-o interpretare noțională, iar expresia verbală obține veșmînt obiectual.

Relația formal-informațională dintre arta plastică și muzică este simultană, corelarea sunetului și culorii sporește efectul acțiunii asupra personalității elevului, în special asupra afectivității acestuia, fapt confirmat în procesul creării imaginilor plastice de către elevi: sunetele puternice, interpretate într-un ritm ascendent orientează elevii către

utilizarea culorilor vii, intense, bazate pe contraste cromatice, sau spre dinamizarea formelor și structurilor compoziționale. Predominarea simultaneității în relația dintre muzică și artă plastică favorizează comunicarea artistică nonverbală bazată pe perceperea afectivă a melodiei și a structurilor plastice. În cazul dat, comunicarea artistică poartă un caracter nonverbal avînd coduri diferite. În condițiile integrării cîntecului în procesul de creație plastică, cel dintîi va servi ca sursă de sustragere a atenției elevilor și va micșora eficacitatea producerii imaginilor plastice.

În literatură și muzică informația parcurge căi perceptive asemănătoare (prin auz), și contrarii în condițiile perceperii textului scris. În ambele cazuri, ca unitate de legătură poate servi sunetul, fie la nivel semantic, cuvîntul. În relația formal-informațională dintre aceste domenii ale artei prevalează aspectul amplificării trăirilor afective suprapuse semnificației cuvîntului. Îmbinarea cuvîntului și sunetului, în cadrul unei melodii, deseori conduce la amplificarea sau diminuarea semnificației cuvîntului. Fapt confirmat de practica muzicală, audierea cîntecelor nu întotdeauna include perceperea și înțelegerea semnificației textului, cuvintelor.

O trăsătură comună literaturii și muzicii este prezenta interpretelor operelor muzicale sau literare, în cazul audierii operei. Această trăsătură în procesul comunicării artistice reapare în forma unui element suplimentar, sau a unei verigi adăugătoare în lanțul comunicării.

La cele de mai sus trebuie să adăugăm că producerea expresivităților plastice, muzicale și literare se bazează pe legități de organizare a întregului, comune tuturor domeniilor nominalizate, de exemplu ritmul, legitate de organizare a elementelor compoziționale. Unitatea legităților de producere / receptare a imaginilor artistice în diverse domenii ale artei poate fi demonstrată și de exemplele din istoria artelor și biografia artiștilor.

Vasile Kandinski, pictor, grafician și teoretician al artei abstracte, reprezentant de valoare al artelor plastice al sec. XX, în copilărie a studiat muzica și desenul, cînta la pian și violoncel. Un eveniment important în viața lui Kandinski a fost viziunea operei *Loăungrin* de Wagner, în timpul audierii muzicii în conștiința artistului sunetele și acordurile muzicale se transformau în culori. Acest moment important l-a schimbat radical viața și ia orientat activitatea artistică în domeniul picturii. Pînă la momentul respectiv Kandinski studia dreptul și preda economia politică la una din catedrele universitare și lucra asupra disertației în domeniu.

Creația plastică a artistului leton Mikaloius Ciurlionis, este un exemplu grăitor al integrării muzicii și picturii. Ciurlionis, inițial muzician, și-a desfășurat activitatea în domeniul picturii. Creația plastică a

acestui artist reprezintă transpunerea muzicii în culori și forme plastice. Cele mai remarcabile opere sînt: *Sonata solară* și *Sonata astrală*.

Activitatea artistică a lui Gheorghe Asachi, poet, prozator, dramaturg și grafician român vine să completeze lista exemplurilor, prin interacțiunea efectivă a artei plastice și literaturii.

Respectarea condițiilor descrise mai sus ar optimiza procesul instructiv – educativ în instituțiile de învățămînt preuniversitar, dinamizînd creația artistico-plastică a elevilor.

Învățămîntul formativ pune în valoare personalitatea elevului și efortul acestuia în dobîndirea cunoștințelor, trăsătură caracteristică și activităților artistice. În acest context, tehnologiile didactice trebuie să integreze specificul creației artistice și particularitățile psihofiziologice de vîrstă a copiilor contribuind la evoluția lor artistică și spirituală. Activitățile didactice, vor evolua de la informare / documentare, consolidare la aplicare și creare. *Actul de creație* își va găsi aplicarea la orice etapă a procesului didactic, apogeu fiind etapa creării imaginilor noi, originale de către elevi.

Tehnologiile didactice adecvate specificului artelor trebuie să includă metode de predare bazate pe acțiune (exerciții, jocuri didactice, lucrări plastice), metode bazate de explorare și descoperire (observarea, exerciții și experimente), metode teoretice de transmitere a cunoștințelor / informațiilor (conversații, discuții, explicații) și metode activ - participative de învățare.

În concluzie, formarea competențelor de comunicare artistică trebuie privită din punct de vedere a integrității aspectelor nonverbale și verbale, care se dezvoltă eficient în cazul utilizării diverselor canale de transmitere și asimilare a informației artistice, inclusiv în procesul didactic. Antrenarea elevilor în comunicarea artistică facilitează formarea competențelor elevilor de creare a imaginilor plastice, de receptare a operelor de artă plastică și adaptabilitatea lor la condițiile societății pluriculturale.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

*GALENKO Svetlana, GALENKO Dmitry
MOZÏRI, BELARUSI*

THE SPECIFICS OF THE MUSICAL-PEDAGOGIC STAFF S TRAINING IN BYELORUSSIA

The article features the specific of multi-level training of music teachers in the Republic of Belarus and presents the analysis of the content of the curriculum.

В последние годы в белорусском высшем педагогическом образовании вообще и музыкально-педагогическом в частности происходят существенные изменения, обусловленные реформированием национальной системы образования. Совершенствование образования направлено как на повышение качества подготовки специалистов, так и на интеграцию в мировое образовательное пространство. Ключевым требованием реформы выступает проведение структурных преобразований, выраженных в переходе на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров, в том числе будущих учителей музыки и пения (рис.).

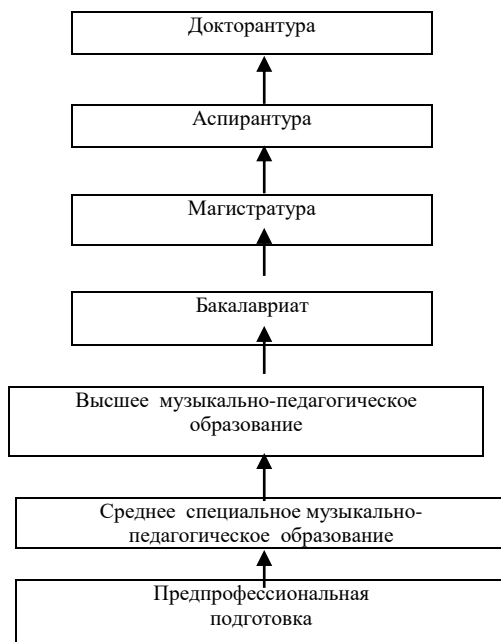


Рис. Система музыкально-педагогического образования.

Как показано на рисунке, новая структура высшей школы основана на трёх преемственно связанных последовательных ступенях обучения. Первая ступень – получение высшего образования с присвоением квалификации дипломированного специалиста. Сроки обучения для получения указанной квалификации составляют, как правило, 4–5 лет. Вторая ступень – бакалавриат, предусматривает программу расширения академической подготовки. Третья ступень – магистратура. Внедрение данной схемы закреплено в новой редакции

закона «Об образовании в Республике Беларусь», действующей с 2002 года и утверждено Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 14.10.2002 г. (№1419).

Анализ реализации многоуровневой системы обучения на примере подготовки учителей музыки и пения в педагогических вузах Белоруссии свидетельствует, что в настоящее время первая ступень высшего музыкально-педагогического образования осуществляется по четырём специальностям:

– 1–01 01 02–03 «Начальное образование. Музыка и пение с присвоением квалификации «Учитель начальных классов, учитель музыки и пения»

– 1–03 01 04–01 «Музыкальное искусство. Мировая и отечественная культура» с присвоением квалификации «Учитель музыки и пения, мировой и отечественной культуры»;

– 1–03 01 04–03 «Музыкальное искусство. Практическая психология» с присвоением квалификации «Учитель музыки и пения. Практический психолог»;

– 1–03 01 04–04 «Музыкальное искусство. Социальная педагогика» с присвоением квалификации «Учитель музыки и пения. Социальный психолог»;

– 1–03 01 08 «Музыкальное искусство. Специальные музыкальные дисциплины» с присвоением квалификации «Учитель музыки и пения, специальных музыкальных дисциплин» (с указанием дисциплины).

Одним из условий совершенствования подготовки музыкально-педагогических кадров в современных условиях является моделирование свойств личности выпускника музыкальной специализации, которые он должен приобрести в процессе обучения. В идеальной модели будущего специалиста содержатся требования общества к музыкальному работнику. Следовательно, сама модель должна определять программу организации и развития учебно-воспитательного процесса вуза, всей профессиональной подготовки студентов. Тем самым создаются условия для составления научно-обоснованных планов подготовки специалистов, выявления характера и содержания приемлемых требований, аргументированного отбора дисциплин, включаемых в учебный план, определения необходимого объёма и последовательности их изучения, установления целесообразных взаимосвязей между дисциплинами и разными формами работы со студентами.

В структуру базовых учебных планов включены дисциплины социально-гуманитарного цикла – 12–13%, общенаучные и общепрофессиональные – 28–32%, специальные – 38–39% и дисциплины дополнительной специальности – 16–22%. Изучение учебных предметов общенаучного блока осуществляется в основном в I–VI семестрах; дисциплины социально-гуманитарные и дополнительной специальности равномерно распределены по курсам и семестрам, а большинство предметов специального цикла изучаются на протяжении всего периода обучения. Возрождение в Республике Беларусь такого приоритета системы образования, как национально-культурная основа, повлекло за собой увеличение количества часов на следующие дисциплины: «История Беларуси» (в контексте мировой цивилизации), «Белорусская музыка», «Художественная культура Беларуси».

Первая академическая ступень – бакалавр педагогических наук. Бакалаврский курс по специальности «Музыка» включает три блока и состоит из следующих дисциплин (табл. 1):

Таблица 1

Структура бакалаврского курса по специальности «Музыка»

Наименование дисциплины	Количество часов
Общенаучные и общепрофессиональные	118
Педагогический профессионализм.	26
Иностранный язык.	20
Актуальные проблемы педагогики.	26
Психология профессионального самоопределения.	26
Вычислительная техника и ТСО.	20
Специальные	164
Методологические основы преподавания музыки.	24
Режиссура уроков музыки.	10
Основы импровизации и композиции.	24
Основы музыкально-исполнительского и лекторского мастерства.	48
Использование ЭВМ на занятиях музыки.	18
Хоровая и инструментальная литература для детей.	40
Курсы, установленные Советом факультета	18
Основы научного исследования	18

Вышеназванные предметы обеспечивают углубленную теоретическую и практическую подготовку по педагогике и психологии – 78 часов, а также необходимое для современного

уровня овладение профессиональной сферой деятельности учителя музыки и пения специальное образование.

Третья ступень высшей школы – магистратура – ориентирована на подготовку к научной и научно-педагогической деятельности. Характерной чертой учебного плана подготовки магистра педагогических наук является научно-теоретическая подготовка, которая включает изучение общенаучных, специальных дисциплин и выполнение научных исследований (учебный план подготовки на степень магистра представлен в таблице 2). Общий срок обучения составляет в этом случае 6 лет.

Таблица 2

План учебного процесса подготовки магистров
на педагогических специальностях (дневное отделение)

№ пп	Название дисциплины	Распределе- ние по семестрам		Часы					
		экза- ме- ны	за чё- ты	Все- го	Из них ауд.	Из них			
						Лек- ции	Ла- бор.	Прак- -тич.	Се- мин.
1.	Философия образования	2		100	50	26			24
2.	Иностранный язык	2		140	70		70		
3.	Современные технические средства обучения		1	48	24	4	20		
4.	НИТ в образовании		2	72	36	6	30		
5.	Культурология		2	72	36	26		10	
6.	Основы педагогики высшей школы: традиции и инновации	1		112	56	36			20
7.	Сравнительная педагогика			20	20				
8.	Психология высшей школы	1		112	56	36			20
9.	Методология научного познания		2	200	100	50		50	
10	Интегрированный курс по специальности с методикой преподавания		2	168	84				

Аттестация магистрантов включает:

– сдачу кандидатских экзаменов по философии и иностранному языку;

– защиту магистерской диссертации.

Логическим завершением основной конструкции высшего музыкально-педагогического образования является аспирантура по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения музыке».

Таким образом, многоуровневая система образования в Республике Беларусь открывает широкие возможности для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях и свидетельствует о новых перспективах в вопросах подготовки учителей музыки и пения.

Литература

1. *Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь* (одобрена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь №527 от 18.04.2000).
2. *Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь* (утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь №47 от 25.10.200).
3. Грымаць А.А., Ціханаў Л.Н. *Тэарэтычныя і практычныя асновы шматузроўневай сістэмы падрыхтоўкі педагагічных кадраў ва ўмовах універсітэта.* – Мн.. 1999

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СМЕШАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕД

RACU Jana
CHIȘINĂU, MOLDOVA

PUPIL'S LITERARY-ARTISTIC EDUCATION OF PRE-SCHOOL AGE FROM THE MIXED COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

The research is devoted to specificity of literary artistic education in conditions of bilingualism. We consider literary artistic education as an important direction of speech development of the child of preschool age from the mixed language environments. A 3-4 years old bilingual child differentiates language structures. This fact opens opportunities of use of the children literature in different languages for development of all parts of speech: lexicon and grammar. This form of education provides formation of perception and text reproduction,

development of elements of creativity and linguistic abilities in different languages. The bilingual child discovers two national cultures through literary and artistic works.

Проблема литературно-художественного воспитания является актуальной в контексте современного образования на всех его этапах. Концепция литературно-художественного воспитания и обучения детально разработана как в зарубежной психопедагогике Н.Ветлугиной, Е. Тихеевой, Е.Флериной, А.Crişan, T.Slama-Cazacu, U.Şchioru, так и в работах В.Пыслару, С.Чемортан и др. в Республике Молдова. Вместе с тем, в современных условиях воспитания и обучения выделяются аспекты указанной проблемы, которые не получили своего исследования в теоретическом и прикладном плане. Одним из них является специфика литературно-художественного воспитания (ЛХВ) в условиях билингвизма. Данная проблематика не имеет основательной проработки и в теориях билингвизма (Ch. Osgood, S. Ervin, N. Chomsky, C.Baker, S.Romaine). Наше внимание привлекла проблема влияния ЛХВ на усвоение языков и развитие речи ребенка в билингвистической среде. Данное направление исследований является актуальным и злободневным в республике Молдова, где исторически сложилось совместное проживание на одной территории нескольких национальностей. Каждый ребенок в своем речевом развитии в первую очередь овладевает тем языком или теми языками, на котором или которых разговаривают окружающие взрослые. Наше исследование возникло из потребностей педагогической и психологической практики воспитания и обучения детей из билингвистической среды.

Литературно-художественного воспитание изучается нами как важное направление речевого и личностного развития дошкольников из смешанных коммуникативных сред (СКС). При разработке указанной проблематики необходимо исследование следующих ее *психологических* аспектов:

1. Исследование роли ЛХВ в механизмах усвоения разных языков у дошкольников- билингвов.
2. Изучение специфики ЛХВ при овладении двумя языками в условиях билингвизма.
3. Выявление закономерностей использования литературных произведений для оптимизации вербального развития дошкольников из СКС.

4. Исследование влияние ЛХВ на двуязычие ребенка, его познавательную сферу и личность в целом.
5. Выделение особенностей ЛХВ в условиях билингвизма на разных этапах образования: в дошкольном возрасте, в начальной школе, гимназии и лицее.

ЛХВ в условиях билингвизма сохраняет свой универсальный характер. Его принципы (учет возрастных особенностей, преемственность, доступность, целостность, единство, наглядность и разнообразие) и цели (развитие восприятия и воспроизведения художественного текста) являются общими для любой коммуникативной среды. Вместе с тем, при двуязычии ЛХВ приобретает специфические закономерности.

Нам представляется важным отметить, что в контексте литературно-художественного воспитания возможно решение нескольких задач обучения ребенка- билингва.

Художественная литература это средство речевого, познавательного, аффективного и личностного развития дошкольника из СКС. В психопедагогической литературе подчеркивается влияние ЛХВ на все стороны речевого развития, так происходит обогащение лексики, усвоение и формирование грамматики, формирование языковой компетенции ребенка. Эффективность развивающего воздействия художественного произведения зависит от его жанра, доступности, новизны и характера представления в рамках обучающей методики, а также от мотивации и интереса ребенка в процессе его восприятия.

Особую роль и значение приобретает не только знакомство ребенка-билингва с литературными произведениями (сказки, поэмы, былины, стихи и т.д.), но и приобщение через них к разным культурно-этническим ценностям и национальной культуре.

В младшем дошкольном возрасте у ребенка-билингва происходит четкое разграничение языковых структур. Это открывает возможности использования детской литературы на разных языках для развития всех сторон речи дошкольника: обогащения его лексики, овладения им житейскими понятиями, понимания многозначности употребляемых слов и их смысловых оттенков и усвоения грамматики двух языков.

Процесс формирования двуязычия опирается прежде всего на характер коммуникативной среды и содержательный контекст общения. Данная ситуация позволяет ребенку усвоить язык лишь на

уровне бытового общения. Речевое развитие с опорой на художественную литературу качественно изменяет уровень двуязычия дошкольника, что в свою очередь расширяет его коммуникативные возможности. Особый интерес представляет тот факт, что ребенок знакомится с литературным произведением в оригинальном варианте на румынском или русском языках. В психолингвистике описан феномен, когда одно и то же произведение на разных языках воспринимается ребенком по-разному и это касается не столько его содержания, сколько интерпретации сюжета и восприятия литературных героев на эмоциональном уровне.

Конкретными формами ЛХВ являются совместные со взрослым занятия по чтению художественных произведений с их обсуждением, пояснением новых слов и т.д. Взрослый должен учить ребенка пересказывать небольшие прочитанные тексты и использовать новую лексику. Ежедневное чтение способствует формированию познавательных интересов ребенка и развитию его памяти. Дошкольник запоминает стихи и сюжеты сказок, у него появляются любимые литературные герои. Другим эффективным приемом речевого развития билингвов является «обучение их переводить с языка на язык» и обращение взрослого к ребенку с просьбой пересказать текст на другом языке. Это расширяет словарь ребенка на двух языках и учит его быстро переключаться с одного языка на другой. Дети с удовольствием рассказывают сказки и простые рассказы, выступая в роли «педагога».

Отметим, что нами осуществлялось рассмотрение ЛХВ лишь в рамках сензитивного периода речевого развития – дошкольного возраста. Теоретический анализ позволяет предположить, что ЛХВ детей-билингвов в дальнейшем обучении приобретает свою специфику. Она заключается в том, что в контексте изучения художественной литературы в начальной школе, гимназии и лицее развивающий акцент «сдвигается» с речевого развития в сторону усвоения ребенком культурных ценностей, этнической идентификации и его личностного развития.

В заключении сформулируем основные положения ЛХВ дошкольников из СКС.

1. В Молдове процесс речевого развития детей-билингвов происходит в условиях усвоения двух непохожих языков и разных культур. Несмотря на стихийный процесс развития двуязычия детей в СКС отметим, что литературно-художественное воспитание – это

направление, которое способно сделать процесс речевого развития целенаправленным и регулируемым.

2. Качественные различия в речевом развитии детей-билингвов определяются особенностями ЛХВ на разных языках. ЛХВ повышает эффективность параллельного овладения ребенком двумя языками.

3. Сензитивными периодами развития двуязычия являются ранний, дошкольный и младший школьный возраст, в рамках которых целесообразно широко использовать детскую литературу на разных языках.

4. Дети-билингвы, с раннего возраста систематически приобщаемые к литературному наследию, опережают своих сверстников в познавательном и речевом развитии, имеют более развитые лингвистические способности, что в дальнейшем позитивно влияет на обучение в школе.

По указанной тематике собран и накоплен богатый эмпирический материал, вместе с тем есть необходимость экспериментального исследования данной проблемы в современных языковых условиях Молдовы. Психологический анализ указанных аспектов позволил бы создать концепцию ЛХВ для детей из СКС. На ее основе станет возможна разработка конкретных практических рекомендаций и программ для воспитателей, педагогов и родителей по оптимизации речевого, познавательного и личностного развития детей-билингвов и индивидуализации их обучения.

ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ ПРО ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ РІДНОЇ ШКОЛИ

BIGAR Ganna
CERNIVTZY, UKRAINA

THE PEDAGOGIC PRESS OF UKRAINE ABOUT THE TEACHER'S SPECIFIC FEATURES OF THE NATIONAL SCHOOL

To be opened sights of the Canadian teachers on professional qualities of the teacher of the Ukrainian schools, the route of their formation and perfecting are analyzed.

Преса зарубіжних українців постійно приділяє увагу діяльності рідномовного шкільництва в діаспорі і його центровій фігурі – особистості вчителя, від результатів праці якого залежать

успіхи в навчанні не тільки молодого покоління а й майбутнє етнічної спільноти.

У численних публікаціях, особливо педагогічних видань, зазначається, що головне завдання рідної школи в діаспорі – “навчити дітей української мови, українських молитов, релігії, української історії, географії, українських звичаїв і традицій, української пісні й танку та взагалі української культури, якого наші діти не можуть навчитися у цілоденних публічних школах” [5, 2].

При цьому наголошується, що “навчання в українській Рідній Школі пов’язане з вихованням. Воно творить одну цілість. Одне без другого не може існувати. Між одним і другим поняттям дуже важко, майже неможливо, перевести докладний поділ, якусь границю. Ці два поняття впродовж цілого часу навчання дитини в школі зазублюються та творять одну нерозривну цілість [5, 2]. Тому автори часописів щоразу підкреслюють, що “праця учителя в Рідній Школі є дуже відповідальна. Відповідальна перед самим собою, перед дітворою і їх батьками, перед українською спільнотою, а в кінцевому результаті та в глибшому розумінні – це є відповідальність перед Богом” [5, 2].

А через це “його особовість, поведінка, знання, освіта, обов’язковість і пильність, а навіть зовнішній вигляд відіграють велику роль в навчальній і виховній праці” [1, 17].

Зумовлено це тим, що в рідній школі, за твердженням зарубіжних українців, “найважливіший виховний засіб – це сам учитель, його особистість та індивідуальність кожний учитель, щоб мати змогу виховувати, мусить сам бути виховний. Він може виховати в основному таку особистість, якою він сам є...” [3, 1].

Українського вчителя в діаспорі (та й не тільки) мусить характеризувати любов до української молоді та захоплення виховною працею. Хто не має цих рис, той не може обирати професію педагога. Український вчитель мусить своїм характером, знаннями і методами праці сподобатися молоді та завоювати в неї авторитет. Адже “авторитет учителя – це чи не найважливіша річ у праці виховника, бо без нього не може бути успішна ніяка праця в школі” [1, 17]. Щоб “здобути собі авторитет та довір’я дітей, щоб мати успіхи в навчанні й вихованні, перш усього – треба дітей любити. Хто любить дітей – той, чи та дуже скоро переконаються, що й діти його, або її люблять” [4, 3].

Канадські педагоги переконані, що один вплив учителя – це, безперечно, “постійна, сумлінна, глибока і всебічна підготовка

шкільних лекцій, самостійне упорядкування зібраного лекційного матеріалу і пропущення його крізь чорнило власної душі та водночас глибоке продумування життєвих правд, що в зв'язку з новою лекцією слід подіти молоді” [4, 29]” визначальну рису справжнього наставника молоді – педагогічний такт, який залежить від знання методів навчання, педагогічної підготовки й досвіду та практики. “Досконалість у такті педагога – річ доволі рідкісна. Тому то, за досвідом американської школи, можна порадити нашим учителям остерігатися в своїй праці таких помилок:

1. Не треба питати учнів поазбучно.
2. Не тримайтеся букви книжки.
3. Не задавайте надто багато матеріалу для вивчення.
4. Велика хиба – неясно пояснювати лекцію.
5. Помилково працювати зі здібними, поминаючи слабших.
6. Хибно багато говорити на лекції або сидіти весь час без руху.
7. Метою навчання не є вивчити напам'ять багато назв і слів.
8. Помилково, не давати учням самодіяльної праці.
9. Не заспокоюватися задовільною оцінкою учня – дбати про вищу.
10. Не належить учити під настроєм – раз бути дуже суворим, то знову добреньким.
11. Не нарікати й не воркотіти на учнів.
12. Не взивати їх до порядку заученими шабльоновими словами.
13. Не пропускати нагоди придумати й улаштувати які-небудь заняття – вистави, ювілеї, виставки тощо, зацікавлюючи тим не тільки учнів але й батьків” [2, 3-4].

Для української спільноти в діаспорі важливим аспектом є володіння рідною мовою – не тільки учнів, а й педагогів, оскільки досить часто трапляється, що навчання в рідних школах проводять учителі, які самі недосконало знають мову. Тому “учитель у розмові з учнями, всі і всюди, повинен розмовляти тільки українською літературною мовою. Коли діти вживають якусь говірку, вивчену від батьків, або від бабуні чи діда, будьмо з цього вдоволені, що й те дитина знає. З цього є важний висновок, а саме, що тоді й учитель пізнає мову регіональних говірок України, коли він знає звідки походять родичі, або прародичі дітей. Не сварім за такі говірки дітей, але поволі, обережно, пробуймо цю говірку замінювати літературною мовою” [4, 3].

Використані джерела:

1. Боднарук І. Український учитель і змінені життєві обставини // Життя і школа. – 1961. – №5 (56-57) – С.17-19.
2. Ваврисевич М. П'ятнадцять основних правд доброго вчителя // Учительське слово. – 1966. – №3. – Ч.1-4.
3. Ісаїв П. Добрий учитель // Життя і школа. – 1994. – №4 (255). – С.1-3.
4. Ісаїв П. Як стати добрим учителем ? // Життя і школа. – 1993. – №2 (248). – С.27-29.
5. Качор І. Хто повинен і може вчити в Рідній школі // Тема. – 1989. -- №1 (21). – С.2-3.

SOCIOGRAMA RECEPTARII DE CATRE ELEVII DE ALTE ETNII A VALORILOR LITERAR-ARTISTICE ROMÂNEȘTI

POSTERNAC Silvia
CHIȘINĂU, MOLDOVA

THE SOCIOGRAM PERCEPTION OF ROMANIAN LITERARY-ARTISTIC VALUES BY CHILDREN OF OTHER ETHNICS

The author reveals reception sociology of literary-artistic Romanian values (LARV) by pupils of other ethnicities from Republic of Moldova. By special research there were established the principles of reception of LARV by the pupils of other ethnicities and important characteristics of reception of LARV by the pupils of other ethnicities. There were revealed different factors – of communicative and literary, extraliterary, subjective and objective, educational and social-political nature – factors of efficient reception of LARV. There are examined communicative, literary, ethnical, aesthetical values produced by pupils by the development of Romanian language texts; it is investigated the pupils capacity to understand the literary-artistic values appropriated for Romanian literary and folcloric works; it is explored their capacity to develop elements of poetry language in Romanian language; there are systematized elements of poetry language produced by pupils in the process of the development of texts in Romanian language, by this way it is constituted an important diversity of values of intercultural context which marks the educational space of Republic of Moldova. The research of the attitudes of pupils of other ethnicities towards the learning of Romanian language and literature and creation of LARV by the production of texts in this language, the inventarization and examination of motives and conditions brought by pupils of other ethnicities for the learning of Romanian language and the study of LARV resulted with important data, which were synthesized in a sociogram of reception of LARV by the pupils of other ethnicities.

Cercetarea sociologică a receptării valorilor literar-artistice românești (VLAR) de către elevii de alte etnii din R.Moldova s-a

întemeiat pe un sistem de principii specifice, deduse/formulate din doctrina lui Platon a trinității valorice: Adevărul, Binele, Frumosul; teorii ale valorilor (Ed.Spranger, H.Rochrt, O.Spendler, E.Cassier, T.Vianu); concepția de estetică a receptării și teoria experienței estetice (H.-R.Jauss și colab.); concepția lui J.Dewey despre sfera experiențelor personale ale elevilor, despre locul imaginarului și al artelor frumoase în educație, despre școală, educație, limbă, ca instituții, procese și instra lor pentru subiectele propuse; natura empatică sporită a relației profesor-elev; autoritatea profesorului; stilul de comunicare; formarea competențelor de lectură; dezvoltarea vocabularului activ al limbii române.

Atitudinile formulate au avut ca obiect: limba română, VLAR, propria activitate literar-artistică; responsabilitatea față de corectitudinea exprimării orale/scrise în limba română.

Motive și condiții avansate de elevii de alte etnii pentru învățarea LLR:

a) elevii din R.Moldova: practica comunicării, ajutorul profesorilor, ajutorul părinților, majorarea numărului de ore, evenimentele interesante, cărțile, efortul propriu;

b) elevii maghiari din România: practica comunicării, ajutorul profesorilor, ajutorul părinților, majorarea numărului de ore, evenimentele interesante, cărțile, efortul propriu; lărgirea cadrului de comunicare și a cercului de prieteni; identificarea cu țara, conștientizarea rolului de cetățean român; înțelegerea valorii istorice și sociale a LLR; conștientizarea sa ca subiect generator de valori ale limbii române, combinată cu atitudinea afectivă față de ea; conștientizarea finalității de natură comunicativă a învățării LLR.

Condițiile/motivele învățării LLR, avansate de elevii din cele două școli reprezentative, au fost structurate în 3 domenii, cu referire la: subiectul mediator al receptării; factorii externi ai receptării; subiectul receptor. Au fost înregistrate în total 229 condiții/motive la elevii din Ștefan Vodă și 174 condiții/motive la elevii din Cluj Napoca.

Pentru elevii din Cluj Napoca, atmosfera lingvistică, opinia publică, prestigiul limbii, politica statului în domeniul lingvistic reprezintă, pentru elevi, domeniile mai semnificative în învățarea LLR. Nici unul din cele trei domenii examinate nu este prioritar, în fiecare înregistrându-se accente relevante pe anumite tipuri de valori comunicative/literare, toate domeniile fiind reductibile la comunicarea uzuală și cea artistic-estetică. Totuși cea mai mare influență asupra motivației pentru învățarea LLR o au factorii externi, unii de origine socială: limba de comunicare în mediile sociale; mass-media, caracterul și

calitatea informației difuzate; modul de soluționare a problemelor curente în instituțiile oficiale; editarea de cărți și dotarea bibliotecilor; calitatea manualelor. Efortul propriu, însă, este indicat drept condiție obligatorie în fiecare din cele trei domenii. Literatura română este înțeleasă ca parte componentă a limbii române, elevii demonstrând cunoștințe suficiente în acest sens. Studiul LLR este înțeles neapărat în interdisciplinaritate cu istoria, cultura și creația populară românească. Ei discută deschis, sincer, constructiv subiectul abordat; acordă prioritate condițiilor de largire a practicii comunicării și nu condițiilor de ordin material, politic sau juridic. Practica comunicării verbale în limba română este condiționată, la rândul ei, de efortul propriu pentru largirea cunoștințelor despre națiunea românească, ca prim exponent al valorilor LLR, și practica de comunicare. Răspunsurile lor în general au un caracter meditativ, demonstrează o înțelegere amplă și suficient de profundă a problemei: păreri personale clare, argumente sigure, dezvoltarea liberă a tezelor în plan personal, cultural, istoric și chiar epistemologic. Cadrul problemei configurat de elevi relevă un mare grad de libertate și creație în gândire: ei sunt firești în expresii, dezvoltă și proiectează ideile în diverse aspecte: completarea claselor, regimul de lucru, metodologiile aplicate și cele preferate, calitatea manualelor, relațiile elev-pedagog, elev-elev (coleg) etc. Un loc important în atitudinile elevilor îl ocupă cele de natură afectivă: opțiunile pentru emoțiile trezite de filmele românești, dispoziția plăcută a profesoarei, ore de conversații despre tot ce și-ar dori elevii, întâlniri, discuții, distracții cu vedetele, personalitățile notorii etc.

Elevii din R. Moldova, în comparație cu cei din România, certifică multe asemănări în VLAR, dar și diferențe în domenii meta-educaționale: realitatea socio-lingvistică, politicile educaționale, de aceea sunt diferite diapazonul motivațiilor avansate pentru învățarea LLR și nivelurile la care sunt valorificate limba și literatura română de către elevii de alte etnii din cele două țări, elevii din R.Moldova fiind cu mult devansați de semenii lor din România la cunoașterea valorilor LLR și a propriei valori de subiecți comunicanți în limba de stat a țării ai cărei cetățeni sunt.

Domeniile mai semnificative formării/manifestării atitudinilor elevilor față de VLAR sunt școala și mediul social. Școala întrunește condiții legate de profesori (atitudinea profesorilor, relațiile profesor-elev, evaluarea elevilor); manuale, cărți, metodologii de predare-evaluare, conținuturile învățării LLR, efortul propriu, dotarea tehnică, activități în afară de clasă, mediul social.

CREATIVITATEA: UN *SINE QUA NON* AL PROCESULUI DE EDUCATIE ARTISTICĂ PLASTICĂ

ROBU Maia
CHIȘINĂU, MOLDOVA

CREATIVITY IN THE VISUAL ARTS CONTEXT

This article drafts the problems of the education of visual arts in secondary school - the problems of education for creativity. This means the sensitizing of pupil and their cultural advancement with the main aim of educating spectators and art watchers, thus a society with high spiritual values. In secondary school visual arts is the only object where pupil produce (create) by themselves. Therefore visual arts can not remain that same reproductive activity but must be creative. It has the purpose of educating a new socially active, creative, sensible and wise. These qualities will have the long-run effect of humanization of the social and interpersonal relations in this era that oppresses all spirituality through its consummation excesses, the diffusion of not-values, etc.

Dacă educația este acțiunea de a forma și dezvolta însușirile unei persoane, contextul **educației artistice** presupune **sensibilizarea** persoanei prin artă cu scopul formării **unui spectator / consumator** de artă.

Publicul spectator, pe care plasticienii și l-ar dori receptiv, sensibil la mesajele artistice, adică cult, este format (sau deformat) în evoluția sa culturală prin școală, prin educație. Și pentru că "*c'est le regardeur qui fait l'oeuvre*" (Duchamp), cultivarea percepției – această capacitate selectă a *homo sapiens* - este un obiectiv foarte important al educației artistice plastice.

O cercetare inițiată de mai mulți ani înaintează ideea, că sensibilizarea și culturalizarea societății este posibilă prin aplicarea unei pedagogii orientate spre educarea unei conduite creative.

Aspectul abordat în prezentul material vizează problemele educației artistice în școala generală, și mai exact - problemele **educației pentru creativitate**.

Educația artistică plastică școlară se adresează unui public larg (și neomogen din optica aptitudinilor artistice); acțiunea educatorului de artă este orientată între altele spre cultivarea calităților de percepere a produselor artistice ce rezultă din actul de creație a artistului.

Procesul de educație artistică urmărește scopul de sensibilizare artistică a publicului, de "culturalizare" a societății; actiunea pedagogica in acest sens contine anumit volum de studiu elementar al disciplinei,

fiind însă permanent plasat în straturi culturale și interdisciplinare. Din câte se vede, în cadrul educației artistice studiul tehnic/teoretic este instrument (și nu scop) de cunoaștere, servind astfel la perceperea manifestărilor artistice plastice în context social.

Artele plastice și creativitatea în contextul disciplinelor de studiu în școala generală au (ar trebui să aibă!) un loc aparte. Pentru că, în linii mari, programul școlar de studii oferă posibilitatea de a acumula cunoștințe în diverse materii, care se constituie din descoperirile savanților în fiecare domeniu. Se învață gândurile, ideile, produsul intelectual creat de cineva. Dintre toate materiile incluse în orarul școlii disciplina Arte Plastice este principala (și de fapt unica) unde elevul produce (crează) el însuși. Chiar muzica și dansul, care sunt și ele din domeniul artistic, se bazează pe arta interpretativă. La Artele Plastice elevului i se dau noțiuni din gramatica limbajului vizual, oferindu-i-se apoi (și în mod normal cerându-i-se) să-și materializeze o idee proprie, realizând o producție artistică.

(În lucrul cu studenții mei, ținând cursul de Arte plastice la facultatea de Pedagogie, pornesc de la ideea marelui filosof rus Berdiaev despre "creativitatea ca predestinație și obligațiune a individului", problematizându-i din start cu originea comună a cuvintelor "creier" și "a crea". Fenomenul acestor două derivate, pe care deocamdată încă nu l-am întâlnit în altă limbă, vorbește de la sine despre destinația fundamentală a creierului uman, care trebuie mobilizat pentru a ne ajuta să ne construim propria noastră "*manière d'être*").

În contextul procesului școlar de educație artistică plastică apar adesea diverse întrebări de genul: «Este oare orice copil creativ? Este oare copilul artist?». Aceste teme au fost mereu puse în discuție și, în linii generale, s-a convenit că fiecare individ este un potențial creativ, această calitate fiind determinată de mediul educațional și având gradualitate de la om la om. Astfel teoria necesității aptitudinilor native pentru creativitate se substituie cu ipoteza prezenței la fiecă individualitate a "aptitudinii native de a-și dezvolta aptitudinile". Pe acest fondal oportunitățile educației devin incontestabile. Așadar, copilul, prin caracterul său spontan, este inventiv și mereu dispus să producă imagini. Activitatea artistică plastică este o necesitate naturală a copilului, numită chiar "marquage de territoire" (D.Lagoutte). Aceste produse artistice pot fi (au fost deja) repertoriate corespunzător vârstelor, și s-a stabilit o așa-zisă "cartotecă imagistică" (L.S.Vygotski, G.H.Luquet, H.Read, L.Lurçat, J.Boesch, M.Bernson, A.Stern, B.Duborgel). Pornind de la această condiție, *creativ* este numit acel copil, care depășește cadrul semiotic

ordinar, tipic, și categorisit drept corespunzător vârstei sale. Adică prezența elementelor iesite din acest repertoriu comun, standartizat, ca și capacitatea de reinvestire a elementelor plastice în contextul unei noi producții artistice, este definită creativitate infantilă.

Plasticitatea desenului infantil a inspirat, după cum se știe, mari maestri: Pablo Picasso, Fernand Léger, Paul Klée... Pentru că orice ar produce copilul, el descoperă noul, el este inedit și *a priori* original. (Cum spunea Bachelard, desenul infantil ne relevă universul copilului, care este de prospectimea copilăriei universului. În contextul paralelelor pe care le trasăm între creația copilului și cea a artistului poate fi plasată ideea că copilul repetă în actul său creator, etapă după etapă, toată evoluția artelor plastice de la origine până la maturitatea sa).

În același timp, există o deosebire clară între arta infantilă și arta profesionistă, care se inspiră din limbajul plastic infantil: copilul obține expresivitate accidental, prin absența de cunoștințe, de abilități tehnice și gândire logică, în timp ce artistul transgresează intenționat regulile tradiționale pentru a amplifica expresivitatea și originalitatea producției sale.

Căutând sensul și importanța creativității în context educațional, ajungem la obiectivele menționate la început: ne dorim un spectator receptiv la producția artistică, ne dorim un public sensibil, ne dorim o societate cultă. În același timp, un individ care este creator, devine capabil să recepteze mesajele producției artistice plastice.

De aici rezultă că o societate unde domină spiritul creator, este sensibilă la un cod anumit de valori, și, în mod normal, aspiră spre o libertate a cugetului. Din experiența Franței - "patria artelor", - s-a văzut încă în mai 1968, că anume persoanele de natură creativă au fost în avangarda evenimentelor care au survenit în societate și în cultură. Istoricul Colocviu National de la Amiens (martie 1968) contestează bazele pedagogiei oficiale în domeniul artelor, declanșând astfel mișcări sociale importante. În țările sovietice însă (așa cum a fost Republica Moldova) contextul educațional a suprimat individualitatea de-a lungul anilor printr-o școală uniformistă, mecanică, formală, ne-a dat ca rezultat un individ privat de personalitate (și nu e de mirare, că în momentul unei alegeri cardinale, acesta face apel la soluția cea mai simplă: un pas înapoi, spre totalitarism...). Pentru că "libertatea alegerii nu anulează efortul", "libertatea înseamnă responsabilitate, ea este definită prin exigență și obligații".

Conformismul a fost deci un mediu foarte favorabil pentru unificarea societății, și oamenii au "alunecat", precum spunea Nietzsche

"spre similitudini, spre banal, spre mediocritate, spre un spirit tribal și vulgaritate". Așa cum, bunăoară, autorii multor atrocități împotriva naturii, care provoacă dezastrul ecologic, au avut, bineînțeles, multe ore de studiu în școala generală, posibil au beneficiat de o bună instruire artistică (a-propos, sunt acum la o practică școlară cu studenții, și descopăr că se face: la tema "Linia", cl.I - subiectul "Peisaj", la tema "Forma", cl.II - subiectul "Peisaj", la tema "Culoarea", cl.III - subiectul "Peisaj", la tema "Gradații tonale", cl.IV- subiectul "Peisaj"...Se desenează și s-a desenat mereu peisajul – până la oboseală, dar acest fapt nu a condus întotdeauna la sensibilizarea publicului școlar prin cultivarea unei atitudini umane față de mediul ambiant).

În consecință, vedem că teoriile și materiile de studiu însușite în cadrul lecțiilor sunt destul de sofisticate și savante, însă în școală "instruirea și cultura uită să se întâlnească". Același lucru s-ar putea întâmpla și în cadrul unei pedagogii formale universitare: un curs de artă, de literatură poate incita momentan auditoriul spre cele mai înalte culmi ale geniului uman; dar imediat după acel curs, aceleași persoane pot trece indiferent pe lângă un animal în agonie, percutat de un automobil...Întrebarea este: cursul audiat adineaori a favorizat oare ascensiunea individului spre umanism, spre cultură?..

Vreau să aduc în final drept exemplu un caz pozitiv: recent la o lecție de arte plastice cu subiectul "Lumea văzută cu ochii furniciei" profesorul povestește despre viața furnicarului: cum se organizează, cum lucrează, cum se înmulțește...Cum este mereu supus diferitor pericole: vine ploaia și spală adăpostul, vine vântul sau pasărea și împrăștie furnicarul, distruge bebelușii, etc...La sfârșitul lecției un băiețas se apropie emoționat de profesor, spunând timid: "Domnule profesor, tatăl meu este consrutor, el face case mari. Haideți să vorbim cu el să le facă furnicilor acestea o casă, ca să aibă ele unde trăi cu copilașii lor"...Acesta a fost, fără îndoială, un exemplu de educație cu repercusiuni în sfera constituirii personalității - sensibile, și după toate așteptările - pe viitor culte.

În concluzie rămâne de menționat că este important de a face **anume în școală** un mare efort în favoarea **educației pentru creativitate**. În caz contrar, precum spune zicala "Cine întârzie să profite de clipa când vine harul, riscă ca acesta sa-i fie retras..."., adică școala riscă să rateze această fericită ocazie de **umanizare** a procesului de instruire, caruia, în era tehnologiilor dezvoltate, îi revine grija pentru spiritulitatea societății contemporane.

Bibliografie:

1. ALBU, G. *Întroducere într-o pedagogie a libertății*, - Polirom, Iași, 1998
2. BERDIAEV, N. *Sensul creației. Incercări de îndreptățire a omului*, - Humanitas, București, 1992
3. DUBORGEL B. *Imaginaire et pédagogie* - Privat, Toulouse, 1992
4. DEMAREST M., DRUEL M. *La créativité - Psychopédagogie de l'invention* - Ed. Clé, Paris, 1970
5. GOTHIER J. *Dessin et dessein. Pédagogie et contenu des arts plastiques* - E.S.F. Editeur, Paris, 1990
6. ILLICH, I. *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971
7. LAGOUTTE D. *Enseigner les arts plastiques* - Hachette Education, Paris, 1994
8. MICHAUD Yv. *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art* - Ed. Jacqueline Chambon, Paris, 1993
9. ROQUETTE, M. *La Créativité* - Presses universitaires de France, Paris, 1973
10. NIETZSCHE, Fr. *Dincolo de bine și de rău. Preludiu la o filosofie a viitorului*, - Ed. Humanitas, București, 1991

LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ÎN LUMINA EXIGENȚELOR CURRICULARE

**LUCHIAN Ecaterina
BĂLȚI, MOLDOVA**

THE LESSON OF MUSICAL EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF THE CURRICULAR DEMANDS

The final goal of musical education is focused on the necessity of formation of a musical culture as a component part of the pupils' spiritual culture. The process of constituting the musical culture will be based on the values of the natural music.

The Romanian musicologist George Breazul considers the folklore a value, an ideal of spiritual realization.

Musical education will begin with elements of ones mother tongue – fairy tales, ballads, lullabies and children folklore.

Concepția actuală a învățămîntului din Republica Moldova avansează obiective educaționale majore – dezvoltarea liberă a omului, formarea personalității creative cu înalte aspirații spirituale.

O condiție obligatorie în realizarea acestui deziderat constă în dezvoltarea orientărilor valorice. Educația muzicală se înscrie în cel mai activ mod la acest capitol. Muzica nu este doar frumusețe sonoră, ea

declanșează procese interioare ale omului și ca urmare fenomene spirituale. Implicarea și trăirea profundă a muzicii generează aptitudini de distincție a valorilor de nonvaloare, iar cunoștințele muzicale practice contribuie la plăsmuirea și desăvârșirea lumii interioare a copilului.

În această ordine de idei Curriculum-ul de Educație muzicală reprezintă o performanță conceptuală a educației muzicale în învățământul preuniversitar, ce orientează întregul demers didactic spre formarea culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii lor spirituale. Concepția curriculară actuală propune educarea personalității creative, receptive la frumosul din arta muzicală, cu capacități de asimilare a valorilor artistice ale culturii muzicale naționale și universale. Ea oferă elevului experiența de receptare, creare, de familiarizare cu multiplele manifestări ale artei muzicale și antrenarea elevului în receptarea valorilor artistice-estetice a operelor muzicale.

În acest context lecția de educație muzicală concepută și tratată ca lecție de artă constituie o modalitate de realizare a concepției curriculare. Procesul de constituire a culturii muzicale a elevilor va începe de la cunoașterea muzicii ca artă, care presupune cultivarea la elevi a capacității de receptare a operei muzicale, ridicată pînă la nivelul trăirii interioare, meditației asupra mesajului muzical, trăirii emoției estetice și resimțirii bucuriei și satisfacției spirituale. Acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și a deprinderilor reproductiv-informative se vor realiza în baza percepției nemijlocite a mesajului muzical, fapt care va conduce la sporirea nivelului de înțelegere a fenomenului artistic muzical.

Concepția lecției de educație muzicală presupune o lecție integră bazată pe un suport metodologic, științific ce include un complex de activități și fenomene muzicale pătrunse de percepție vie, emoțional-artistice, activități ce permit pătrunderea în tainele muzicii, în esența artei muzicale. Utilizarea tehnologiilor didactice la lecție va purta un caracter formativ-aplicativ, avînd la bază varietatea de metode activ-participative care vor fi orientate spre dezvoltarea sensibilității elevilor, capacității de a trăi emoții estetice, de a percepe frumosul din creațiile muzicale, cît și tendințe de creație, de îmbogățire a sufletului, cugetului și înălțare a spiritului.

Conținutul educației muzicale este elaborat în baza principiului tematismului. În conformitate cu principiul tematic sînt clasificate și lecțiile de educație muzicală: lecții de introducere în temă, lecții de aprofundare a temei, lecții de generalizare a temei, lecție-concert de încheiere a temei semestrului sau anului (Абдулин Э. Б.). În didactica muzicală sînt utilizate diverse tipuri de lecții bazate pe activitățile

muzical-didactice: cînt vocal-coral și audiția muzicii pe baza căroroa se sprijină și celelalte activități didactice, însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică, citit-scrisul muzical, activitatea muzical-ritmică, creația muzical-artistică, jocul muzical, executarea la instrumente muzicale pentru copii, caracterizarea muzicii. În pedagogia muzicală se cunosc și alte tipuri de lecții clasificate conform conținutului și formei: lecții tradiționale, lecții dominante, lecții tematice, lecții complexe (Безбородова Л. А., Алиев Ю.Б.).

În învățămîntul primar sînt deseori eficiente tipuri de lecții în care predomină activitatea muzical-didactică *cîntul vocal-coral*. Este cunoscut aportul cîntecului ca gen muzical în formarea culturii muzicale a copilului. Cîntecul constituie creația ce se înscrie cel mai bine în universul copilăriei, constituind mijlocul principal de realizare a obiectivelor generale ale educației muzical-estetice a copiilor. Conținutul și forma acestui tip de lecție este orientat spre formarea culturii muzicale a elevilor, spre percepție vie a muzicii cîntate, trăirea, simțirea, pătrunderea prin cînt în conținutul imaginii muzicale și însușirea legităților artei sonore, spre formarea deprinderilor de a cînta corect, expresiv, artistic, cu pasiune. Activitatea interpretativă corală dispune de mari posibilități instructiv-educative și este o modalitate accesibilă de a pătrunde în lumea muzicii, frumusețea și vraja ei. Un rol important în promovarea lecției îi revine și procesului de selectare a repertoriului de cîntece propus pentru audiție și interpretare. Repertoriul muzical va fi privit ca o veritabilă operă de artă, construit după aceleași legi ca și o creație de proporții, cu aceeași menire – pătrunderea în sufletul copilului, înălțarea lui spirituală.

În activitatea vocal-corală se va folosi pe larg cîntece din folclorul copiilor. Pedagogul român George Breazul pledează pentru ca educația muzicală să fie începută de la elementele limbii materne – creația populară și îndeosebi de la cea aparținînd copiilor și accesibile lor, de la cîntecul de leagăn și folclorul copiilor pînă la valorile muzicale universale.

Aspectele caracteristice și laturile esențiale ale folclorului copiilor ne sugerează soluții de utilizare eficientă a lui în scopuri educative, cognitive, formative. Bogăția și diversitatea folclorului muzical al copiilor din punct de vedere muzical și literar asigură lărgirea orizontului cultural, estetic, artistic al elevului. Cîntecul și jocul muzical în baza cîntecului ne permit realizarea multiplelor obiective instructiv-educative: de dezvoltare a simțului ritmic, melodic, de dezvoltare a sensibilității și receptivității emoționale pentru muzică, a memoriei muzicale, a reprezentărilor și asociațiilor muzicale-auditive, a formării la elevi, în baza celor mai

valoroase creații din tezaurul folclorului muzical, a unui sistem de criterii de apreciere valorică și formării pe baza lor a simțului și gustului estetic. Practicarea și valorificarea folclorului copiilor vor permite realizarea, în mare parte a finalităților educației muzicale în clasele primare.

Procesul de constituire a culturii muzicale a elevilor trebuie să se bazeze, în primul rând, pe valorile culturii muzicale naționale, folclorul muzical constituind o valoare incontestabilă, un ideal de realizare spirituală.

Formarea unei personalități culte, cu înalte aspirații morale, spirituale rămâne obiectivul major al educației muzicale în învățământul preuniversitar.

BIBLIOGRAFIE

1. Breazul G., *Din istoria muzicii românești*. Vol. VI – București, Editura muzicală, 2003.
2. *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar*. – Chișinău, 1995.
3. *Curriculum școlar. Clasele I-IV*, Editura Lumina - Chișinău, 2003.
4. *Educația muzicală. Curriculum școlar. Clasele a V-a – a IX-a* - Chișinău, 2000.
5. Gagim I., *Știința și arta educației muzicale* - Chișinău, 1996.
6. Stângă A., *Educație muzicală. Ghid metodic clasele I-IV* – Chișinău, 1999.
7. Безбородова Л., Алиев Ю., *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях* - Москва, 2002.
8. Школяр Л., Школяр В., *Музыкальное образование в школе*, Издательский центр «Академия», 2001.

FORMAREA CULTURII VOCALE ÎN PROCESUL STUDIULUI DISCIPLINEI “CANTO”

COȘCIUG Svetlana
BĂLȚI, MOLDOVA

FORMATION AND EDUCATION OF VOCAL CULTURE IN THE PROCESS OF STUDYING THE SUBJECT „CANTO” („SINGING”)

The cultivated voice is the result of the „worked” voice with a clear and precise resonance, that, is developed by means of pedagogic techniques of singing. It's an imperative of this research.

Asigurarea calității și competitivității învățământului superior enumerată printre obiectivele Declarației de la Bologna (19 ianuarie 1999) necesită desfășurarea activităților didactice, educative, de cercetări științifice și de creație orientate spre perfecționarea și modernizarea

procesului de învățămînt. În acest sens procesul de educație din învățămîntul superior se realizează prin calitatea serviciilor de formare științifică, culturală și profesională concomitent, lucru posibil și în învățămîntul superior muzical-pedagogic. Realizarea procesului de educație în formarea specialistului cu studii superioare poate fi deplină, dacă se înaintează și problema omului sub aspect educativ. În acest fel, în cadrul specialității “Instruire muzicală” accentul se plasează pe educația artistico-estetică, ca parte componentă a întregului proces educațional, dar și ca relație “om-artă” (“om-muzică”), “viață-artă” (“viață-muzică”), în special.

Anume aici apar o serie de probleme legate de atitudinea tinerei generații față de valori. Mai ales astăzi, cînd arta muzicală este invadată de o serie de influențe străine, improprii sufletului uman, așa-zisa “muzica modernă”, “cîntece-rock” etc.

Pe de o parte, tineretul studios, influențat de manifestările puerile, de primitivismul artistic, de kitsch, pe de altă parte – același tineret, în perspectivă – formator și educator al generației în creștere.

Cum să formăm o cultură muzicală, bazată pe marile valori naționale și universale la tînăra generație, pentru ca tinerii să fie mai apoi mesagerii și promotorii acestei culturi, în special a unei culturi vocale ?

Aici vom încerca să dăm răspuns prin întrebarea „De ce omul cântă ?” [4, p.18]. Cîntă în toate împrejurările vieții, își cântă bucuriile, își cântă durerile, cântă...

Dintre toate genurile muzicii CÂNTECUL este cel mai apropiat omului. Apărut dintr-o necesitate interioară – sufletească, devine fapt muzical, artistic, estetic, în timp ce este cântat și trăit cu adevărat. Acesta este cântul vocal - principalul obiect de studiu pe care se axează disciplina „Canto”.

Între disciplinele ciclului vocal-coral , „Canto” se prezintă sub formă de lecție individuală, deoarece „instrumentul muzical” al subiectului este *vocea cântată* cu o serie de caracteristici vocale, specifice fiecărei persoane: *timbru, culoare, extensie, potență*.

Dat fiind faptul că studentul începător în „Canto” la facultatea „Instruire muzicală” se manifestă de la bun început sau latent, sau se dezvoltă pe parcursul activității corespunzătoare, propunem un sistem de funcționare a unor indicatori observaționali [7, p.94], a căror obiective prin departajarea diferitelor aspecte și nuanțe constau în :

- a) realizarea unor finalități ale educației muzicale;
- b) aplicarea unor criterii de evaluare dinamică și finală;
- c) formarea și educarea culturii vocale ca parte componentă a culturii muzical-spirituale.

Relația Om – Sunet presupune prezența *auzului* fie ca aptitudine înnăscută, sau care se realizează prin educație auditivă: în ambele cazuri se determină constatarea și dezvoltarea, în perspectivă, a aptitudinilor muzicale.

Aceste aptitudini se pot constata sau dezvolta în baza tehnicii vocale, realizarea căreia urmărește obținerea anumitor dexterități (deprinderi).

„Cunoscînd în detaliu mecanismul cântului și cum trebuie luat în considerare se poate ajunge în educația vocală la o tehnică de cânt bună. Ori dobîndirea unei tehnici de cânt bună poate permite modelarea vocii în scopul dorit” [1, p.8].

Această tehnică va fi dobîndită în baza unui antrenament special ținut sub observație ca apoi să devină o creștere. Vor fi practicate exerciții interioare [3, p. 35] în ceea ce privește reglarea RESPIRAȚIEI, deoarece este cunoscută importanța actului vital al respirației în procesul cântului, de aici și cunoscutul dicton ce aparține lui E. Caruso „A ști să cânti înseamnă a ști să respiri”. Urmează apoi SUNETUL – pentru început profund, grav (cu gura închisă) , de o interiorizare meditativă. Sunetele sau motivele simple vor fi cântate, intonate lejer, în registrul mediu, așezate pe suflul vocalei „U”, vocală de rezonanță vibratorie cosmică, după care se va trece treptat la sunetul-vocală „A”, semnificația căreia este analizată minuțios de I. Gagim în „Dimensiunea psihologică a muzicii”.

Cântul vocal ca mijloc de cultivare a AUZULUI presupune și exerciții melodice-intonaționale ce constă în studiul intervalelor și vocalize mici care pot forma și ele imagini și nu trebuie făcute cu indiferență. Pentru o cântare expresivă se va face uz de accente, ritm sau de nuanțe dinamice mobile.

Scopul pronunției prevede efectuarea studiului articulației prin diferite combinații silabice, însă fără o pronunțare exagerată a consoanelor (exterioară) pentru, ca apoi să se pună accent pe valorile CUVÂNTULUI (sens).

Cuvântul ca imagine a gândului poetic dă naștere acelei intonații interioare care, exteriorizându-se, devine CÂNTEC (lucrare vocală).

Interpretarea lucrării vocale prevede un șir de atitudini, întrucît „un motiv melodic sau o frază sînt, în esența și la originea lor, atitudini vocale; ele sînt mișcări ale vocii” [4, p. 258]

Indiferent cărui gen de muzică vocală (cameral sau formă amplă) se adresează studentul în procesul studiului și interpretării conștiente, aceste atitudini dau naștere la „DISCERNAMÂNT”, „RELAȚIE” și „COMUNICARE” [3, p. 52]

Interpretarea cântecului din repertoriul școlăresc ca formă de activitate vocal-corală constituie un pas important în orientarea practico-profesională a studenților. Însușirile expresive vor modela dintr-un cântec, simplu la prima vedere, o adevărată viață în sunete. Mai ales prin faptul că, cântecele pentru copii sînt de o valoare educativă.

Înreg ansamblul de aptitudini, dexterități, atitudini și însușiri contribuie la evaluarea finală, ce presupune un șir de competențe. Munca asiduă în acest domeniu (or, „Cultura înseamnă, mai întîi de toate, a face bine propria muncă”)[2, p. 36] contribuie la realizarea artistico-estetică a diferitelor genuri de muzică vocală, iar în baza acumulării experiențelor trăite se va observa și constata sporirea nivelului de cultură vocală, iar prin ea și cea spirituală.

Indicii observaționali în procesul formării culturii vocale a studenților

I. APTITUDINI

/ constatare și dezvoltare/

1. Talentul muzical
2. Muzicalitatea
3. Sensibilitatea emoțională
4. Memoria
5. Simțul ritmic
6. Auzul muzical-melodic
7. Auzul vocal-timbral
8. Auzul muzical-intern
9. Auzul modal
10. Auzul armonic

II. DEXTERITĂȚI

/ realizarea tehnicii vocale/

1. Respirație
2. Profunzimea sunetului
3. Formarea și emisia sunetului
4. Exprimarea timbrului și culorii sunetului
5. Omogenizarea registrelor
6. Senzația de rezonanță
7. Elasticitatea sunetului
8. Liniaritatea vocii
9. Vibrato
10. Articularea

III. ATITUDINI

/ interpretare /

- a) lucrării vocale
1. Emisia vocală
 2. A simți și a exprima
 3. Expresie și caracter vocal (cînd ești auzit și cînd ești ascultat)
 4. Frazare, melodicitate
 5. Punctul culminant al lucrării

IV. ÎNSUȘIRI

- b) cântecului din repertoriul școlăresc
1. Momentul apariției vocii după introducerea instrumentală
 2. Corelația voce-instrument
 3. Calitatea și expresivitatea acompaniamentului
 4. Frazarea
 5. Dinamica

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------|
| 6. Forța expresivă a cuvântului și muzicii | 6. Articularea |
| 7. Exteriorizarea lucrării | 7. Caracterul |
| 8. Stilul lucrării | 8. Pronunțarea expresivă a cuvintelor |
| 9. Cultura interpretării | 9. Cultura interpretării |
| 10. Ținuta artistică | |

V. COMPETENȚE

/ evaluare finală/

1. Atitudinea față de lecții
2. Munca depusă
3. Participarea în activități extracurriculare
4. Gradul de curiozitate și interes muzical:
 - a) familiarizarea cu valorile muzicii vocale;
 - b) lucrul independent cu literatura.
5. Aplicarea în practică a deprinderilor de tehnică vocală
6. Gradul de muzicalitate a lucrărilor interpretate
7. Integrarea vocii în ansamblu
8. Cultură, expresie și adevăr.

Bibliografie:

1. Burlui Ada. *Introducere în arta cântului*. Ed. Appolonia, Iași, 1996.
2. Cegolea Gabriela. *Mecanica artei cântului*. Ed. Armonia, Iași, 1992.
3. Cegolea Gabriela. *Vox mentis*. Ed. Europa-Ed. Armonia. București, 1995.
4. Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Ed. Timpul, Iași, 2003.
5. Gagim Ion. *Omul în fața muzicii*. Bălți, PUB, 2000.
6. *Educația muzicală. Curriculum școlar pentru clasele V-IX*. Ed. Cartier, Chișinău, 2000.
7. Nicola Ioan, Farcaș Domnica. *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică*. Manual pentru cl. XI – școli normale. Ed. Didactică și Enciclopedică. București, 1995.

TEHNOLOGII SPECIFICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A CUNOȘTINTELOR MUZICALE ÎN CADRUL OREI DE MUZICĂ

CRÎȘCIUC Viorica
BĂLȚI, MOLDOVA

SPECIFIC TECHNOLOGIES IN TEACHING- STUDYING OF MUSIC KNOWLEDGE AT MUSIC LESSON

The article “Educational technologies in teaching / learning of musical knowledge during the lesson of Music Education” presents the educational

technologies viewed from a specific way of Music Education. They realize in a practic way structural and content integrity of the whole process. The main goal of the educational process consists in achieving better rezults by means of suitable educational technologies.

Evoluția educației muzicale în context curricular se află în prezent într-o fază de renovare și reevaluare. Modalitatea optimă de realizare a actului didactic rezidă în conexiunea integrată a componentelor curriculumului: finalitățile / obiectivele, conținuturile sau subiectele de studiu selecționate și realizate cu scopuri didactice, metodologii de predare-învățare, metodologii de evaluare a performanțelor școlare. Unul din obiectivele majore ale procesului de învățămînt ar fi obținerea rezultatelor maxime cu mijloace minime și adecvate. Calea prin care se realizează acest lucru este perfecționarea tehnologiilor educaționale, respectiv a formelor și mijloacelor prin care se ajunge la rezultatul scontat. Dat fiind astăzi evoluția conceptului de tehnologie în științele educației evidențiază faptul că tehnologia se pretează la o abordare sistemică (a instruirii, educației, învățămîntului) și se caracterizează prin claritatea obiectivelor propuse, folosirea unor metode, procedee optime, care ar contribui la proiectarea predării-învățării-evaluării adecvate unor anumitor stiluri, niveluri și scopuri ale educației.¹⁰ Din perspectivă sistemică B. Bospalko evidențiază esența tehnologiei educaționale în viziune integratoare:

- Tehnologiile educaționale sînt chemate să reducă insuccesele în procesul predării.
- Tehnologia educațională antrenează un proiect al întregului proces educațional ce determină structura și conținutul activității de cunoaștere.
- Realizarea în practică a principiului integrității structurale și de conținut a întregului proces educațional.

Vom delimita tehnologiile educaționale în tehnologii metodice și tehnologii didactice. În prezent, problema *tehnologiilor metodice* cunoaște o schimbare de accepțiune. Intuind prin tehnologii metodice un sistem de procese, metode, mijloace, operații ce vizează principalele categorii de cunoștințe, capacități, atitudini. Vom parcurge succint acele metode care optimizează predarea-învățarea cunoștințelor muzicale din perspectiva sistemică.

Metoda exercițiilor este cea mai des utilizată în educația muzicală, ea asigurînd formarea priceperilor și deprinderilor de înțelegere a structurii

¹⁰ Guțu V., Grîu E., Păslaru Vl., Tehnologii educaționale, pag. 9.

lucrărilor muzicale. Exercițiile la ora de educație muzicală se vor clasifica după mai multe criterii și în conformitate cu subiectul lecției. De exemplu, după apartenența la elementele muzicale de bază ce trebuie exersate (exerciții melodice, ritmice, polifonico-armonice, exerciții pentru descoperirea, recunoașterea și aplicarea nuanțelor dinamice, timbrurilor vocale și instrumentale), după complexitatea problemelor, după obiectivul prioritar urmărit. Din categoria metodelor practice utile fac parte și lucrul cu manualul, jocul didactic muzical, algoritmizarea aplicată la solfegiere.

Din metodele verbale specifice educației muzicale vom specifica **metoda reînterpretării artistice a muzicii**, metoda caracterizării poetice a muzicii, metoda demonstrării. În prezent, orele moderne de educație muzicală se desfășoară sub forma unor dialoguri stimulate și dirijate de profesor.

Metoda conversației este practică în toate activitățile lecției. După funcția și locul pe care le îndeplinesc la oră, distingem următoarele tipuri de conversație: introductivă, de fixare și consolidare a cunoștințelor și capacităților muzicale, de comunicare a noilor cunoștințe și de finalizare, la sfârșitul activităților. Metodele didactice nu se aplică izolat una de alta, ci formează o unitate integră, modificându-se divers în cadrul activităților concrete.

Aplicarea de către profesor în activitatea de predare-învățare a principiilor moderne pe care le sugerează pedagogia contemporană constituie un aspect al tehnologiei didactice. Dacă tehnologiile metodice se structurează în cadrul unei anumite discipline (în cazul nostru, educația muzicală), atunci ca prim nivel de concretizare a tehnologiilor educaționale apare **tehnologia didactică**, care îmbină procedeele, metodele, strategiile la nivelul unor obiecte de studiu înrudite (ex: disciplinele socio-umane, limbile cu disciplinele ciclului artistic). Aspecte esențiale ale tehnologiei didactice au fost evidențiate de către savanții N. Bucun, S. Musteață, V. Guțu, Gh. Rudic. Obiectivele generale ale tehnologiei didactice sînt dezvoltarea gândirii muzicale, însușirea creatoare a cunoștințelor muzicale la nivel de cunoaștere a mesajului sonor, însușirea cunoștințelor muzicale la nivel de înțelegere și, ulterior, aplicare. Un loc important în cadrul tehnologiilor didactice îl ocupă strategiile didactice, prin ele vom înțelege un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și elevi în vederea predării-învățării unui volum de cunoștințe muzicale, a formării unor priceperi și deprinderi de utilizare a informației și în prim plan, cultivarea unei personalități bogat spirituale. Strategia nu se reduce la o simplă tehnică de lucru, ea este totodată manifestare și expresie a personalității

profesorului și concomitent o artă educațională. Stabilirea și integrarea tehnologiilor didactice se realizează prin racordarea permanentă la obiectivele instruirii, la conținuturile concrete ale lecțiilor. Printre metodele specifice în predarea-învățarea cunoștințelor muzicale vom evidenția **metoda euristică, a descoperirii și redescoperirii esenței muzicii.**

Modelul tehnologiei educaționale cuprinde șapte componente esențiale: 1.domeniile cognitiv, psihomotor, afectiv; 2.obiective educaționale; 3.învățarea umană; 4.strategiile didactice; 5.operația; 6.metode și procedee; 7.evaluarea. ¹¹ Vom dezvolta, din perspectiva cunoștințelor muzicale, cele șapte componente ale modelului tehnologiei educaționale:

1. Domeniile cognitiv, psihomotor, afectiv sunt componente fundamentale ale personalității umane și constituie trei mari domenii de încadrare a obiectivelor în modelul tehnologiei educaționale. Taxonomia domeniului cognitiv a fost elaborat sub conducerea lui Bloom, care a pus în baza criteriului taxonomiei corelația obiectivelor de la simplu la complex. Domeniul cognitiv va întruni totalitatea obiectivelor privind asimilarea cunoștințelor muzicale, formarea deprinderilor și capacităților intelectuale. Taxonomia cuprinde șase clase de obiective: a) cunoașterea, b) comprehensiunea, c) aplicarea, d) analiza, e) sinteza, f) evaluarea. Taxonomia va îmbina complexitatea cunoștințelor muzicale, în corespundere cu obiectivele de factură informativă, cu deprinderile și capacitățile axate pe obiective formative.

Taxonomia domeniului afectiv, aparține lui Krathwohl și include: receptarea, reacția, evaluarea, organizarea, caracterizarea. Pentru definirea mai clară a domeniului afectiv vom menționa că muzica este un fenomen specific, artistic, cu o funcție psihologică complexă și o implicație directă în viața afectivă, emoțională a individului. De fapt, tehnologia în mod esențial îmbină cognitivul cu afectivul, astfel, încât aprofundează ideile fundamentale ale **cunoașterii** și formează capacități de **însușire a cunoștințelor muzicale.**

Ca promotor al taxonomiei domeniului psihomotor este considerat Simpson, însă modelul elaborat se utilizează mai mult în învățământul profesionist. Cele cinci niveluri ale taxonomiei sunt: percepția, actul premergător pentru o deprindere motorie și se bazează pe o descifrare senzorială; dispoziția – starea de pregătire pentru actul motor; reacția dirijată care se constituie din componentele deprinderii; automa-

¹¹ Guțu V., Grîu E., Pîslaru Vl., Tehnologii educaționale, pag.31.

tismul este deprinderea finalizată și reacția complexă care constituie deprindere efectuată cu ușurință și dibăcie. În linii generale domeniul psihomotor explicitează deprinderile motrice și comunicarea non-verbală.

2. Obiectivele educaționale, vor ajuta la concretizarea până la mici detalii finalitățile ce vor fi atinse în cadrul unui mod de predare a cunoștințelor muzicale și se vor delimita conform celor trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor. Dacă în mod tradițional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoștințelor, astăzi vizează în prim plan formarea unor atitudini și capacități spirituale, dobândirea priceperilor și deprinderilor prin prisma conștientizării cunoștințelor muzicale.

3. Învățarea umană este o corelare între ideal, scop și obiective educaționale, ele sînt prescrise o dată pentru totdeauna și trebuie să permită deschideri variate față de valorile spirituale ale artei.

4. Strategiile didactice reliefează două „stiluri” fundamentale de predare, cel „dominat de profesor” și cel „axat pe grup”. Strategiile didactice de tip expositiv – euristic sunt binevenite în predarea cunoștințelor muzicale, ele vor fi reprezentate printr-o succesiune de operații, raportate la obiectivele didactice în funcție de conținutul informațional al cunoștințelor furnizate la lecția de educație muzicală.

5. Operația, bazată pe taxonomia lui Bloom, se va structura conform schemei de operaționalizare a obiectivelor. Vom exemplifica verbele care facilitează formularea obiectivelor aplicate la nivelul disciplinei „Educația muzicală” și concretizate conform specificului ei. Obiective la nivel de:

- a. Cunoaștere: (să) definească, descrie, enumere, selecteze, reproducă, identifice;
- b. Înțelegere: (să) transforme, generalizeze, rezume, estimeze, parafrazeze, argumenteze, extindă;
- c. Aplicare: (să) descopere, producă, utilizeze;
- d. Analiză: (să) identifice, selecteze, ilustreze;
- e. Sinteză: (să) compună, creeze, elaboreze;
- f. Evaluare: (să) aprecieze, justifice, explice, interpreteze.

6. Metode și principii didactice specifice educației muzicale. Metodele didactice specifice, principiile didactice privite din perspectiva activităților specifice educației muzicale, reprezintă acele teze fundamentale, reguli de bază, de care se va ține seama în proiectarea activităților privind predarea cunoștințelor.

Vom evidenția *principiul integrării teoriei în practica* profesională, socială și în viață care pornește de la constatarea că practica

este izvorul teoriei, și capătă o importanță sporită în educația muzicală.¹² Privind predarea /învățarea cunoștințelor muzicale, îmbinarea teoriei cu practica se va realiza prin trei moduri: 1) parcurgând calea de la teorie la practică; 2) pornind de la practică la teorie; 3) îmbinând cele două moduri și revenind în finalitate la practică.

Interesul pentru *cunoaștere*, dorința de a învăța, sunt procese direcționate în actul predării spre formarea și dezvoltarea multilaterală a personalității. Prin prisma *principiului instruirii conștiente* și active a cunoștințelor și a deprinderilor muzicale, se va evita învățarea mecanică, reproductivă, se va cultiva interesul, curiozitatea la elevi. Se va utiliza metoda descoperirii de către elevi a elementelor inedite: ritmice, melodice, timbrale, dinamice. *Algoritmizarea* are o importanță deosebită în educația muzicală, întrebuițându-se mai des în activitatea interpretativă, și într-o măsură mai mică în cea de receptare. Ea constă în „elaborarea și aplicarea unor scheme, constituite dintr-o succesiune univocă de secvențe sau operații, în vederea rezolvării unor probleme tipice și asimilării pe această bază a cunoștințelor concomitent cu formarea capacităților operaționale corespunzătoare” (Nicola Ioan).¹³ În ideal, tehnologiile educaționale sunt elaborate pentru formarea proceselor psihice de receptare, memorare, gândire, adică a proceselor intelectuale. Prezentăm schematic modelul tehnologiei educaționale de formare a memoriei și gândirii.

Tabel 1 *Modelul tehnologiei educaționale de formare a memoriei și gândirii muzicale*

Scopul formativ	Profilul de formare	Obiectivele disciplinei	Metode, procedee de predare. Metode specifice.
Dezvoltarea memoriei și gândirii	Cunoștințele muzicale	Reproducerea și conștientizarea a definițiilor regulilor, noțiunilor	1. Metoda monologului (interpretare, argumentare, explicare, expunere). 2. Metoda cercetării (deducția). 3. Metoda de programare (demonstrație și evaluare). 4. Metoda dramatismului situativ (cugetare).

¹² Vasile V. Metodica educației muzicale pag. 127

¹³ Nicola Ioan *Tratat de pedagogie școlară*, pag.200.

7. Al șaptelea component din modelul tehnologiei educaționale din perspectiva sistemică este **evaluarea**. Pe lângă metodele tradiționale de evaluare (probe scrise, probe orale, probe practice) se implementează cu succes și metode alternative de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, proiectul, portofoliu, autoevaluarea.

BIBLIOGRAFIE

1. Gagim, I. *Știința și arta educației muzicale*. Ed. ARC, Chișinău, 2004
2. Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București, 1996
3. Vasile, V. *Metodica educației muzicale*. București, 2003
4. Безбородова, А. Алиев, И. *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*

CREATIVITATEA PEDAGOGICĂ - FACTOR AL FORMĂRII VIITORULUI PROFESOR DE MUZICĂ

LUCHIAN Vasile
BĂLȚI, MOLDOVA

PEDAGOGICAL CREATIVITY AS A MEANS OF TRAINING A FUTURE TEACHER OF MUSIC

It is responsibility of the higher education institution to train creative future professionals.

The institutionalized – educational process, organized and guided insures a “transfer of values; selected and systematized, from the social to the individual.

There exists a compensation relationship between the two categories of factors, social institutional and psychologic-individual.

The creative particularities of the content, of the educational objectives of the institution are revealed in the performance of its graduates.

Creativitatea pedagogică reprezintă o capacitate complexă și fundamentată prin cunoștințele, abilitățile de a proiecta și realiza activități instructive și educaționale eficiente, orientate spre a produce, a crea ceva nou.

Creativitatea pedagogică are o structură specifică, care cuprinde interdependența existentă între: produsul creator, procesul creator, personalitatea creatoare.

Produsul creator reprezintă manifestarea creativității în plan individual sau social și determină un nivel sau altul al creativității.

Procesul creator este procesul care parcurge câteva etape: pregătirea; incubația; eliminarea; verificarea.

Personalitatea creatoare este a treia dimensiune a creativității, care evidențiază resursele sistemului psihic uman, capacitatea acestuia de a desfășura un proces creator cu scopul de a produce ceva nou, original și semnificativ.

Sarcina activării și dezvoltării potențialului creativ al viitorului profesor se impune atât din perspectiva intereselor individuale, cât și din cea a intereselor sociale.

Cât privește individualitatea, creativitatea în sens pedagogic este o sursă esențială a satisfacției personale: fenomene prin care creația devine principala modalitate de dobândire a sentimentului de autorealizare. Ca să înțelegem satisfacția creației, este suficient să ne închipuim concentrarea și dăruirea cu care un copil desenează, cântă, compune sau experimentează atunci când crează ceva nou, bucuria și convingerea cu care își prezintă lucrările sale “originale”, plăcerea pe care o simte când este apreciat pentru ceea ce a realizat.

Din perspectiva intereselor sociale, creativitatea fiecărui pedagog este sursa primară a progresului umanității în ansamblu. Calitatea educației naționale, puterea ei de a crea viitori creatori, este principalul factor care prefigurează poziția de mâine a unei națiuni în lume. Din aceste considerente, cultivarea creativității individuale și de grup în sistemul de învățământ în general, și cel superior în special, este imperativul major al educației. Actualitatea problemei creșterii potențialului creativ al studenților este susținută de un șir de argumente de ordin: *A - legislativ; B - de principiu formativ și C - de procesualitate a schimbului de valori dintre social și individual.*

A. Legea învățământului precizează idealul educațional, care constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

O conceptualizare a activității de modelare a individualului, a cărei chintesență este exprimată de sintagma „personalitate autonomă și creativă”, impune abordarea acesteia în spiritul concepției umaniste a dezvoltării personalității.

Viziunea sugerează o abordare globală a activității modelatoare în care însușirea cunoștințelor, formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective, a abilităților practice, profesionalizarea reprezintă atât finalități, cât și condiții pentru valorificarea competențelor personale de autorealizare prin *creare*, proiectare a propriei identități, unice și irepetabile, în activitățile personale și/sau rezultatele acestora.

Administrarea modului de operaționalizare a idealului educațional, concretizată în stabilirea scopurilor sistemului educațional, arată că o

activitate focalizată pe dimensiunea creativă a persoanei nu este explicit formulată. Dezvoltarea, stimularea, activarea sau valorizarea creativității nu se găsesc printre căile menționate ca fiind conducătoare spre finalitatea procesului de formare a pedagogului.

Asigurarea caracterului creativ al educației în domeniul pedagogiei muzicale este limitată și de unii factori de formare a personalului didactic. Curriculum-ul de profesionalizare a viitorilor profesori și programele de perfecționare asigură informarea teoretică și formarea practică necesare unei activități competente; obținerii unor succese chiar reprezentative, dar nu și sensibilizarea, flexibilizarea, capacitatea de armonizare cu sine și cu ceilalți, necesare prevenirii oricărui eșec în rolul profesional. Precaritatea pregătirii pentru intervenții pedagogice, "acțiunea educativă în care nota dominantă a relației educator - elev ține de persoana primului și care vizează influența conduitei elevului" [4, p.7], este nerezolvată, existând și riscul empirismului autoformativ.

Spațiul și timpul destinat metodelor specifice învățării creative este relativ redus în comparație cu cel al metodelor clasice, ale căror potențial creativ de altfel nu se contestă. Se riscă astfel insuficiența conștientizare de către cadrele didactice a creativității ca exigență formativă ce decurge din "îndepărtatul" ideal educațional.

Slaba statuare a dezvoltării creativității ca cerință educațională focalizatoare a preocupărilor formative este generată și de faptul că asigurarea caracterului creator al activității de predare, învățare și evaluare nu figurează printre principiile procesului de învățământ, așa cum sunt prezentate în majoritatea tratatelor de pedagogie.

B. Principiul formativ servește drept argument al oportunității creșterii potențialului creativ în învățământul superior, necesității de a corela curriculum-ul educațional cu specificul realității profesionale în permanentă schimbare.

În ceea ce privește învățământul superior, domeniul muzical-pedagogic, stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al studenților este o preocupare decesivă mai ales la disciplinele performante: instrument, canto, dirijat.

Conținutul profesiei de pedagog-muzician poate fi sintetizat ca fiind o activitate de *anticipare* a devenirii și evoluției unui sistem cu programare, realizare și autoevaluare.

Activitatea pedagogică este descriptibilă, de asemenea, prin *metoda creativă* de realizare a acestor obiective, care, la rândul lor, pot avea diferite grade de asemănare cu căile cunoscute, mai mult sau mai

puțin uzuale, sau pot fi radical diferite, deci noi. Ceea ce este obiectiv astăzi pentru unii poate deveni și devine, dacă este de valoare, metodă mâine, pentru aceeași persoană sau/și pentru alții.

C. Creativitatea în schimbul de valori între social și individual

Procesul educațional - instituționalizat, organizat și dirijat, asigură „transferul de valori, selectate și sistematizate, de la social la individual”.

În cazul unor populații selecționate, cum sunt cele ale unităților de învățământ superior, relativ omogene sub aspectul capacităților cognitive și al orientării, măsura activării potențialului creativ individual și dezvoltarea acestuia este dependentă atât de puterea creatoare a instituției formative, cât și de particularitățile afectiv - motivaționale individuale ce determină gradul de activism al studentului, implicarea conștient autoformativă în studiu. Între cele două categorii de factori, social-instituțional și psihologic-individual, există o relație de compensare.

Particularitățile creatoare ale conținutului, obiectivelor educaționale ale unei instituții de învățământ se concretizează în performanțele absolvenților acestora.

BIBLIOGRAFIE

1. Bejat, M. - *Talente, inteligență, creativitate*, Ed. Științifică. București, 1971
2. Landau E. - *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
3. Nicola, I., *Pedagogie*. – București: Ed. Didactică și Pedagogică., 1994.
4. Roșca, Al. - *Creativitatea*, Editura Enciclopedică Română, București, 1972.
5. Бабий, В. – *Музыкально-творческое развитие школьников*. Кишинёв, 1990.

EDUCAȚIA MUZICALĂ CA ELEMENT DEFINITORIU AL FORMĂRII SPIRITUAL-ARTISTICE ÎN PEDAGOGIA WALDORF

SURDU Violeta, GAGIM Ion
BĂLȚI, MOLDOVA

MUSICAL EDUCATION AS A DEFINING ELEMENT OF ARTISTIC SPIRITUAL EDUCATION IN WALDORF'S PEDAGOGY

Musical education consists a defining element of artistic spiritual education in Waldorf's pedagogy. There is a spiritual sciece about the man in the centre of education's process through muzic that was founded by Rudolf Steiner. The process of the facilitations are centred according the necessity as a result of forming the musical culture of the pupils as a component part to their spiritual culture.

“Natura a făcut două feluri de minți superioare: unele pentru a produce cugetări sau acțiuni frumoase și celelalte pentru a le admira” (J. Joubert) [2, p. 3].

Faptul că preluăm atitudini și convingeri dominante ale epocii, că ne raportăm la arte, texte literare, istorice, că ne solidarizăm cu concepții de clasă, ale grupurilor etnice, că trăim cu credința în Divinitate, dovedește efectele educației spiritual-artistice. Când dovedim profunzime și rafinament, ne descurcăm prin prezența de spirit, influențăm puternic pe alții, convingem prin stările noastre de spirit – acestea au ca temei atașamentul față de valorile culturii.

Educația spiritual-artistică este procesul, acțiunea, rezultatul dobândirii unui nivel elevat de existență în cultură, este procesul de transmitere și asimilare a experienței de viață spirituală-culturală-religioasă, de comunicare cu Dumnezeu, este spiritualizarea corpului, minții, voinței, sentimentelor, atitudinilor și facultăților morale umane. Scopul fundamental al educației spiritual-artistice este dezvoltarea armonioasă a ființei, dobândirea unui mod elevat de a fi, de a trăi, de a cunoaște, dezvoltarea maximă a originalității specifice a individului, devenirea ca receptor, producător și creator de valori culturale.

La etapa actuală, când se acceptă diversitatea ideilor și educația în baza variatelor teorii pedagogice devine o necesitate, modul de a gândi și acționa în contextul unei pedagogii, bazate pe un cod moral, centrat pe valorile general-umane necesită a fi studiat.

Mulți pedagogași și muzicieni de renume au atras atenția asupra importanței educației muzicale în procesul de spiritualizare a tinerei generații. Zoltan Kodaly susține că: „...Noi știm că contactul zilnic cu muzica împrospetează într-o astfel de măsură spiritul, încât acesta devine mult mai receptiv pentru toate celelalte obiecte. Se pare că, în plus, muzica influențează omul în general”[4, p.7].

Este demn de cosemnat faptul că tocmai în secolul nostru se fac foarte multe apeluri care vor să ateste importanța unei educații muzicale pentru întreaga viață cultural-spirituală. Deoarece, ținând cont de evoluția societății, în ultimul timp se pune un accent deosebit pe dezvoltarea interioară a omului, relația dintre om și natură, dobândirea și dezvoltarea calităților sufletești, atunci concludem că muzica nu poate fi decât o deschizătoare de drum pentru viitoarele misiuni ale omului.

Fondatorul pedagogiei antroposofice și al școlii Waldorf, Rudolf Steiner, ale cărui lucrări îmbrățișează diverse domenii: filozofia, religia, științele naturii, medicina, pedagogia, muzica, sculptura, literatura etc.,

consideră că: „... omul se naște cu necesitatea de a forma legătura muzicală, ritmică a corpului său cu lumea înconjurătoare...” [5, p. 27 – 31].

Întemeiată pe antroposofie, sau așa-numită știință spirituală, pedagogia Waldorf promovează o concepție despre om mult mai profundă și complexă decât cea materialist-dialectică. În viziunea filosofului, ființa umană este alcătuită din corp fizic sau trup; corp eteric sau suflet; corp astral sau spirit – componente care se află în interdependență în plan teluric (prin hrană, respirație etc.) dar și în plan cosmic (veghe – somn, naștere – moarte).

Cheia pedagogică oferită de sistemul Waldorf este arta și ponderea ridicată a cursurilor artistice iese în evidență de la prima privire asupra orarului acestei școli.

Plecând de la adevărul că arta, pe lângă un rol informativ, are și unul formativ în viața omului, pedagogia Waldorf a ajuns la arta pentru om, deoarece în timp ce prin latura informativă arta se adresează intelectului, prin latura formatoare (fundamentală) ea se adresează voinței și gândirii. Frumosul artistic trebuie folosit, el „lucrând” nemijlocit asupra elevilor, mai mult decât orice altă motivație exterioară (note, premii etc.) Fiindcă după cum susține profesorul școlii Waldorf Ernst Buhler: „Dacă inteligența nu este pătrunsă de frumos, devine primejdioasă”[1, p. 235 – 240].

Ceea ce constituie un aspect important al educației muzicale în școala Waldorf este că perceperea și studierea muzicii se petrece în dependență de dezvoltarea fizică, spirituală și de vârsta copilului. Acest lucru presupune din partea profesorului de educație muzicală a școlii respective:

- un studiu antropologic al ființei umane;
- studierea efectelor muzicii asupra a ceea ce este sufletesc și spiritual în om.

În procesul educației muzicale, bazate pe ideile antroposofice, se caută un echivalent în trăirea muzicală și relația copilului cu lumea înconjurătoare, efectul mișcării melodiei asupra stării lui sufletești.

Astfel, la lecția de muzică se ține cont în mod deosebit de elementul mișcare. Se consideră „...că fiecare „mișcare” a melodiei în sens suitor are ca efect asupra omului o stare sufletească de ieșire din sine, iar fiecare mișcare în sens coborâtor are ca efect o stare sufletească de intrare în sine...” [4, pag. 15].

Urmărind trăirea sufletească interioară, ceea ce simte copilul în timpul ascultării active a intervalelor muzicale, s-a ajuns la concluzia că, în timp ce intervalele de la primă până la cvartă le percepem încă sub

forma unui spațiu sufletesc interior, începând cu intervalul de cvintă simțim posibilitatea de a ne exterioriza în trăire.

Această transpunere a mișcării exterioare în mișcare interioară este un principiu pedagogic esențial în educația muzicală a școlii Waldorf, deoarece anume în trăirea conștientă a intervalelor în viziunea antropologiei muzicale se poate găsi modul care ne ajută la înțelegerea operelor muzicale și punctele de cotitură în dezvoltarea copilului.

Despre trăirea intervalelor Rudolf Steiner ne vorbește astfel: „...Bineînțeles că trebuie să avem sunete, dar muzica se găsește între ele. Important nu este Do și nici Mi, important este ceea ce se află între cele două...” [3, pag. 26].

Deoarece în pedagogia muzicală instrumentul are o însemnătate deosebită pentru extinderea posibilităților de exprimare artistică, în școala Waldorf acestu-i mijloc de studiere a artei muzicale i se acordă o atenție deosebită. Pentru fiecare copil există de fapt instrumentul care i se potrivește și către care se simte atras de cele mai multe ori. Astfel, un rol important pentru elevii din primele clase îl au harfele pentru copii, kantelele, lirele, flautele, blockflote, metalofoanele ș.a., fiindcă copiilor le face plăcere să creeze imagini cât mai exacte prin sunet, simțindu-se mici „maestri”.

Fondatorul pedagogiei antroposofice vorbește despre legătura dintre elementul muzical și cel antropologic astfel: „trăirea elementului muzical trebuie să se petreacă în cadrul domeniului aflat între imaginație și voință, trebuie să aibă loc în totalitate în acea latură a omului care nu aparține în realitate conștienței de fiecare zi, ci în acea latură care are legături strânse cu ceea ce coboară din lumile spirituale, ia ființă și dispore din nou prin moarte” [3, pag. 57].

Această zonă care se află între imaginație și voință este caracterizată de două ritmuri proprii omului și care sunt mai clar perceptibile:

- ritmul respirației;
- ritmul sângelui sau pulsului.

Antropologia muzicală ajunge la concluzia că ritmul respirației are o mobilitate mult mai pronunțată decât cea a ritmului sângelui, deaceia respirația este în legătură mult mai strânsă cu melodia decât pulsul. S-a constatat că aceste două ritmuri se află în raportul ideal 1 : 4, stabilitatea cărui se instalează în mod normal după vârsta de nouă ani.

În general, în Școala Waldorf ritmul are un rol important în procesul de educație, urmărindu-se începând de la ritmul corpului până la

ritmul orei, zilei, lunii și anului. La începutul fiecărei zile întreaga clasă este inițiată în partea ritmică în cadrul căreia cântă, recită, dansează, copiii fiind antrenați în jocuri adecvate vârstei, însoțite de bătaii din palme, jocuri ritmice și gesturi sugestive.

Partea ritmică îi aduce pe toți la unison, le canalizează energia și îi pregătește pentru oră.

Rudolf Steiner și-a pus ca scop pedagogic dezvoltarea „forțelor ascunse” cu ajutorul unui sistem de exerciții ritmice, care constituie una din materiile obligatorii ale acestor școli. Aceasta este Euritmia (din limba greacă – eurhythmia – „armonie”, „tact”). Elementele constitutive ale euritmiei (poezia, dansul, muzica) îmbracă diferite forme și au ca scop educația intelectuală, fizică, artistică, spirituală a copiilor. Ea se mai numește „arta mișcării”, „limbaj vizibil”, „cânt vizibil” (euritmie muzicală), „gimnastică pătrunsă în suflet”, dar nu trebuie să fie confundată cu arta mimului, cu ceva de felul pantomimei, nici cu o simplă artă a dansului. După părerea lui Steiner: „această artă euritmă este o încercare de a coborâ la anumite izvoare ale artei aflate în omul însuși și de a căuta anumite forme de expresie artistică, care fac posibilă dezvoltarea cerințelor întregii arte: de a se extrage artisticul din lumea sensibilă – suprasensibilă”[3, pag. 208].

Încă din timpuri străvechi arta, în special muzica, a fost privită ca un mare educator al sufletului, și nu doar pentru a provoca bucurie și relaxare ființei umane. Învățământul muzical din școala Waldorf cere o implicare deosebită din partea profesorului. În centrul procesului de educație prin muzică stă încercarea și experimentarea ideii de a-i lăsa pe elevi să descopere singuri, prin participare interioară și modelare creativă, elementul muzical până la încercarea unor compoziții proprii, dezvoltarea exercițiilor de improvizație, folosirea elementelor de bază – intervale, ritmuri, sunete.

Muzica, artă clădită din sunet, armonie și ritm, crează vibrații interioare în senzitivitatea, emoționalitatea și gândirea omului, creează imagini sonore, ritmice și melodice ale trăirilor spirituale.

Deci deoarece captarea și trăirea muzicii este o trebuință esențială a vieții umane, crearea mediului și condițiilor pentru perceperea și înțelegerea ei este o primă condiție a educării sensibilității muzicale și spiritual-artistice a copiilor. Prin diverse metode și principii didactice și în școlile tradiționale și în cele de alternativă finalitățile educației muzicale se centrează în jurul necesității de a forma cultura muzicală a elevilor ca parte componentă a culturii spirituale.

Referințe bibliografice:

1. Floarea, M. Accente înnoitoare în educație: pedagogia Waldorf // Limbă și Literatură, 1992, Nr. 3 / 4 pag. 235 – 240.
2. Macavei, E. Pedagogie. Teoria educației. Vol. II p. 3., București, 2002.
3. Steiner, R. Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală. București, 1991 p. 208.
4. Wunsch, W. Educația prin muzică. Învățământul muzical în școala Waldorf. P. I. Cluj-Napoca, 1989.
5. Загвоздкин, В. Беседы о Вальдорфской педагогике // Дошкольное воспитание, 1993, № 4 p. 27 – 31.

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ»

SAMOSHINA Svetlana
BĂLȚI, MOLDOVA

THE EDUCATION OF SPIRITUAL CULTURE IN THE ELEMENTARY SCHOOL, TAKING FOR EXAMPLE THE EDUCATIONAL SUBJECT OF «SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION»

“The spiritual and moral state of the modern society gives rise to profound concern. A lot of parents, educators and teachers notice anxiously that children nowadays are strongly influenced by the ideals of materialism, a distorted picture of the world is formed in their minds, according to which the personal benefit is risen above moral, sincerity and love. This fact has a pernicious effect on the children’s spiritual development”.

Кто из нас не задавал себе вопрос: зачем я живу и что я есть среди людей? С ответа на него начинается самосознание, самоосмысление, самосовершенствование, самовыражение и еще много других само, - а по сути, начинается самостояние. Результатом может стать шаг вперед в том деле, за которое ты взялся. Шаг вперед для дела, для людей, для человечества, понимание окружающих и чувство общности с ними - по сути, шаг к сочувствию, сопереживанию с другими.

Но результатом может стать и шаг к жизни без частички *со*. Каждый - сам за себя, каждый - сам по себе. Тогда открываются ворота для жестокости, садизма и т.д., и даже для радостей от унижения достоинства другого человека. Духовная инертность оказывается совсем не безобидной. Скудость интересов, нравственная неразвитость жаждут самовыражения, пожалуй, не меньше, чем яркость и широта увлечений и богатство души.

Духовная инертность - отнюдь не пассивная позиция. Она порождает людей с неразвитой, примитивной духовной жизнью. А на этом уровне обязательно формируется негативное отношение к другим людям. Неспособность сопереживать влечет за собой извращение лучших чувств, создает условия жизни, бесчувственной к радостям и горестям людей, тебя окружающих, без сопереживания животным и природе, без переживания радости собственного труда. Ничего не может быть опаснее неосознанного невежества! **Формируя ребенка, мы не только формируем его, — мы создаем будущее.**

На протяжении 4-х лет в школах Молдовы ведётся предмет: «Духовно-нравственное воспитание». Собран и проанализирован первый опыт, который заставляет нас более глубоко и внимательно изучить проблему. В этих целях необходимо сначала разобраться в понятийном аппарате, в существующих идеях по данному вопросу. На наш взгляд основные ключевые понятия – это духовная культура и её составляющие: сочувствие, сопереживание, гуманизм, сотрудничество.

Культура - главный стимул социальных нововведений, она стала неотъемлемой частью всех акций, направленных к тому, чтобы поддерживать семью и детство, бороться с неграмотностью, решать проблемы безработицы среди молодежи, культура проникает и воздействует на всю социальную сферу. Общество признало благотворную роль общечеловеческих ценностей в формировании нравственных, духовных основ личности.

Культура (в значении «цивилизация») - это исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в формах организации жизнедеятельности людей, а также в созданных ими материальных и духовных ценностях.

Гуманизм. 1. Прогрессивное движение эпохи Возрождения, провозгласившая принцип свободного развития человеческой личности, освобождение человека от оков феодализма и католицизма. 2. Отношение к людям, проникнутое любовью к человеку, заботой об его благе, уважением к человеческому достоинству.

Сопереживание. Переживать что-либо вместе с другим, разделять чьи-либо переживания.

Сострадание. Сочувствие, жалость, вызываемые страданием, несчастьем другого человека.

Сотрудничество. 1. Совместная деятельность. 2. Участие в каком-либо печатном органе.

Сочувствие. 1. Отзывчивое, участливое отношение к чужому горю, переживание; сострадание. 2. Благожелательное отношение к кому-, чему-либо; поддержка, одобрение.

Мы раскрыли данные понятия, так как они включены в программу по данному учебному предмету.

Анализируя программу, мы можем сформулировать основные идеи, нашедшие отражение в ней:

- в программе воспитательной работы должны быть представлены все стороны человеческой культуры;
- воспитание личности ребенка должно опираться на высшие достижения мировой и национальной культуры, поднимающие вопросы нравственности;
- ориентироваться на воспитание людей совестливых, порядочных, уважающих жизнь и мнение других людей, ценящих человеческое достоинство в себе и других, способных самостоятельно и творчески решать поставленные задачи и противостоять злу, не способных к аморальным поступкам, живущих достойно и счастливо;
- соответствовать интересам, потребностям, возможностям возрастного и индивидуального развития ребенка;
- ориентироваться на региональные особенности и социальную обстановку.

Программа также подсказывает, что необходимо учитывать **естественные потребности человека.**

1. Потребность в творческой деятельности по принципу: воспитывает не деятельность, а опыт. В основе - педагогическое кредо: **жизненный опыт ребенка должен быть успешен.**

2. Потребность быть здоровым. Быть здоровым - значит чувствовать себя защищенным, сильным, способным к саморазвитию, устремленным в будущее, полнее и глубже чувствовать жизнь, переживать радость, счастье. В основе - народная мудрость: в здоровом теле - здоровый дух.

3. Потребность в защищенности и безопасности. Ребенку в любом возрасте необходим психологический комфорт, чувство внутренней свободы, здоровье и гармония окружающего мира.

4. Потребность в уважении, в признании, в необходимом социальном статусе. В основе - правило: **помни - каждый человек уникален и неповторим.** Человек, не научившийся уважать себя, любить себя, никогда не будет уважать и любить окружающих. Из отношения к

себе вырастает чувство собственного достоинства. Л.С. Выготский говорил: «*Через других мы становимся собой*». Формула нравственного поведения: если ты хочешь, чтобы уважали тебя, необходимо научиться уважать других.

5. Потребность в смысле жизни. Смысл жизни - источник внутренней свободы. В.Франклин писал: «*Смысл жизни нельзя дать, его можно только найти Самому Собственным Трудом и усилиями*».

6. Потребность в самореализации. В основе - задача индивида: познать Себя, познать возможности среды, условий, его окружающих, определить свое призвание. Способность к самореализации - важнейший признак личности, так как это творческая деятельность человека. Д.Б. Эльконин писал: «*Каждая личность способна к практически неограниченному духовному развитию*».

7. Потребность в удовольствии, наслаждении. Жизнь - вещь самая ценная, и необходимо научиться ощущать ее прелести. Научиться быть счастливым, наслаждаться Красотой природы, неба, находить удовольствие в работе, отдыхе, в общении с друзьями... Важно, чтобы простейшие чувства были наполнены социально значимым содержанием. Воспитание здесь - это воспитание чувств, развитие эмоционально-чувственной сферы, научение находить удовольствие в нравственном поведении, обогащение воспитанника культурно-этическим опытом. Эмоции, чувства - важнейшие внутренние стимулы личности к активности, творчеству, успеху.

На наш взгляд курикулум в основу духовно-нравственного воспитания предлагает следующие педагогические **принципы и подходы**.

1. **Принцип природосообразности**. Принимать ребенка таким, каков он есть. Природа сильнее, чем воспитание. Природа - корни, воспитание - крона. Все дети талантливы, только талант у каждого свой, и его надо найти. Не бороться с природой ребенка, не переделывать, а развивать то, что уже есть, выращивать то, чего пока нет.

2. **Принцип целостности** учебно-воспитательного процесса. Целостно все: образ окружающего мира, образ себя, урочная и внеурочная деятельность и т.д. Нельзя делить мир на уроки литературы, алгебры, физики, химии...

3. **Принцип сотрудничества**. Работа строится на отношениях партнерства, уважения, доверия.

4. **Деятельностный подход**. В деятельности изменяются, укрепляются отношения между воспитанниками, меняется отношение к самому себе - растет самоуважение.

5. *Личностно - ориентированный подход.* Уважение личности ребенка, его индивидуальности, бережное отношение к его мыслям, чувствам, ожиданиям, к его духовной жизни, к мотивам его поведения.

6. *Возрастной подход.* Подростковый возраст - период самоутверждения, юношеский - самоопределения, поиска ценностей, углубленного и пристального взглядывания в себя.

Работа по данной схеме требует творческого подхода, знания возрастных особенностей и психологии детей, огромной эрудиции и культуры, владения различными методами.

В связи с этим представляет интерес ситуационный подход, соответственно которому процесс обучения или другая сфера развития личности осуществляется через создание личностно утверждающей ситуации.

Ситуационный подход в процессе обучения не исключает моделирования этических ситуации как совокупности условий и обстоятельств, создающих определённые отношения положение, содержащее моральное противоречие, требующее разрешения учащимися.

В педагогической практике используются такие этические ситуации: *проблемная*— когда идет поиск новых знания для решения проблемы; *прогностическая* — направлена на развитие умений предвидения последствий поступка (своего или чужого); *конструктивная* — предполагает проектирование поведения в заданных условиях; *оценочная* — направлена на формирование и развитие навыков оценки; *аналитическая* — используется для анализа верных и ошибочных действий участников; *репродуктивная* — предполагает возможность словесно или практически продемонстрировать опыт поведения.

Перейдём к раскрытию некоторых аспектов реализации куррикулума. Предлагается следующая технологическая цепочка моделирования этических ситуаций учителем.

1-й этап. Разработка этической ситуации.

1. Выдвижение целевых функций этической ситуации на основе цели и содержания изучаемой цели.

Целью моделирования этических ситуаций являются результаты, которых мы хотим достичь в моделируемых условиях. Уже в самом акте целеполагания создается направленность ситуации на обеспечение необходимого уровня готовности учащихся к усвоению содержания урока. Она обращена к разуму школьника и призвана показать, что надо знать, как вести себя в соответствии с

этими знаниями и отвечает на вопрос для чего надо осваивать ценности нравственности.

Например, можно использовать этическую ситуацию для формирования у учащихся интереса в получении новой информации т.е. активизировать их внимание заставить ощутить недостаток этических знаний.

Так во II классе при изучении темы «Сервировка стола» я прошу детей разместить на столе столовые приборы.

Возможно, что дети выполняют задание неправильно, либо будут в замешательстве. Тогда я подвожу учащихся к осознанию того, что им необходимо знать, чтобы выполнить задание. При этом им во-первых интересно получить ответ на свой вопрос, а во-вторых они понимают для чего эти знания им необходимы в жизни.

Следующая этическая ситуация применяется на уроке с целью осмысления и закрепления полученных знаний.

Например, учащиеся показывают, как можно обратиться к продавцу в магазине (I класс тема «Правила на каждый день»). В ходе разыгрывания ситуации они, опираясь на предметные знания, демонстрируют своё поведение в заданных условиях и закрепляют знания и конкретные умения.

Еще одно назначение этических ситуаций - закрепление навыков оценочной деятельности. Очень важно научить детей самостоятельно рассуждать, делать выводы, оценивать свои и чужие действия, поступки.

Например, во II классе при изучении темы «Взаимоотношения в семье» используется ситуация про капризную девочку, которая расстраивала маму по пустякам. Дети оценивают поведение девочки, обсуждают, как по иному могла вести себя героиня и как необходимо строить отношения между членами семьи, чтобы в ней был мир и лад.

1. Выбор вида этической ситуации.
2. Выбор этапа урока в зависимости от места данного урока в изучаемой теме.
3. Проектирование содержания этической ситуации.
4. Прогнозирование возможных путей решения проблемы этической ситуации.
5. Определение предполагаемого воспитательного результата.

2-й этап. Организация и ход этической ситуации.

1. Распределение роли и объяснение условий.
2. Коррекция хода этической ситуации.

3-й этап. Решение этической ситуации.

1. Выявление и объяснение причины вызвавшей проблемы, обсуждаемой этической ситуации.
2. Анализ и оценка действий участников, выявление мотивов действий.
3. Определение масштабов последствий.
4. Выдвижение приоритетных направлений поиска решений проблемы этической ситуации в сложившихся условиях.
5. Коррекция решений проблемы этической ситуации.

Одним из методов решения этической ситуации выступает метод сопереживания, учитель предлагает учащимся рассказать о своих впечатлениях от прочитанного или увиденного, описать те моменты из своего жизненного опыта, которые помогли бы объяснить первую реакцию. Поставьте себя на место участников, проникнитесь их чувствами при этом будьте осторожны с оценками. Далее предлагается сравнить свои чувства с чувствами этих лиц определить причины. Используя этические знания, объясните поведение участников, спрогнозируйте поведение при измененных условиях, предложите свою стратегию и тактику решения ситуации.

4-й этап. Подведение итогов.

1. Обобщение полученных знаний, умений, опыта эмоционально-ценностных отношений или опыта нравственной деятельности.
2. Оценка результативности действий участников (реакция на успех).
3. Построение «мостика в реальность». Включение этических ситуаций в процесс обучения происходит успешнее, если тщательно изучена совокупность условий, в которых разворачивается жизнедеятельность учащихся, внимательно изучен их жизненный опыт, осуществляется подбор ситуаций адекватных возрасту детей, их предшествующему опыту, логике развивающего учебного процесса.

В результате использования этических ситуаций у учащихся развивается нравственное мышление, закрепляются этические знания и умения, формируется нравственная позиция.

Специалисты считают, самый опасный результат современного образования - это прекрасно информированные люди, не отягощенные совестью. Для улучшения ситуации, необходимо, чтобы школа усилила свое внимание к духовной и нравственной направленности образовательного процесса, проявляя особую заботу о некой стабилизации индивида, которая позволила бы ему действовать в данных условиях, приобретать автономность, быть в состоянии и хотеть подчинять свои действия моральным принципам,

без которых невозможно существование и развитие правильных социальных отношений.

Литература

1. Бурдинская С.В., *Вокруг тебя мир...* //Классный руководитель, 2004, № 4, с.19-23.
2. Золотарёва Е., *Чтоб добрым ум и умным сердце было....* Кишинёв: 2004
3. Михайлова В.Е., *Создание этических ситуаций в процессе обучения* //Начальная школа, 2004, № 11, с.85-86.
4. Селевко Г.К.; Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. М.: 2002, с.99-100.
5. Филимонова А.А., Коротюк Л.В., Грезина З.С. *К вопросу о начальном литературном образовании и духовно-нравственном воспитании* //Начальная школа, 2002.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО–ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕГОСЯ-ПИАНИСТА КАК ЧАСТИ ЕГО ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

SUGAKOVA Alla
BĂLȚI, MOLDOVA

CULTURAL MUSICAL DEVELOPMENT AT THE PIANO-FORTE LESSONS AS PART OF SPIRITUAL CULTURE

Musical schools have an important role in the education of the talents and potential abilities of young persons of the new generation in accordance with ethnical, religious and social values and the appreciation of that which is true, good and beautiful, by giving them an education corresponding to their respective stages of development and courses of study.

One of the basic subjects at school is piano-forte. Music still influences new generations. It gives young people knowledge and skills required for their future live and occupations and train them to acquire knowledge on their own initiative, young people are trained to become healthy, capable, conscientious and responsible members of society and citizens of the democratic republic. They are encouraged to develop an independent judgment and social understanding, to be able to understand the philosophy and political thinking of others; they are enabled to participate in the economic and cultural life of the world, to make their contribution in love of freedom and peace, to the common tasks of mankind.

The article examines some aspects of the pupil's own directions of formation that contributes to stimulation of the musical culture.

Система художественного обучения и воспитания призвана всесторонне способствовать *формированию духовной культуры*

личности. Связанность познавательных процессов и эмоционального мира учащегося, овладение комплексом умений и навыков через эмоциональное постижение образного мира, через взаимовлияние эмоциональных и рациональных сфер является **важным механизмом развития музыкальных способностей и духовной культуры личности ученика.**

Педагогические факторы, связанные с развитием учащихся–музыкантов, имеют сегодня первостепенное по важности значение. Нельзя сказать, что раньше не придавали никакого значения развивающей направленности обучения. Идея развития учащихся в процессе их обучения всегда была одной из наиболее важных в педагогике. Время выдвигает новые требования к организации музыкально–эстетического воспитания подрастающего поколения. Поэтому приходится пересматривать устоявшиеся требования к постановке учебного процесса, воспитательной работе, ломать стереотипы, учителю совершенствовать свою деятельность на уроках, так как формирование собственно игровых качеств, музыкально – исполнительских умений и навыков, т.е. учение в узком смысле слова, уже не считается достаточным. На первый план выдвигается требование, в котором музыка рассматривается как средство духовного возвышения человека; посредством музыки учить ученика мыслить, анализировать с учётом потенциальных возможностей каждого ученика.

Музицирующая личность несёт в себе идеалы духовного общения людей, **музыка** является формой общения между людьми и поколениями, особый способ понимания других и выражения себя другим, поэтому **музыкальному воспитанию** придаётся значение **едва ли не важнейшей опоры духовного развития человека – опоры, ведущей к складыванию духовного мира.**

Педагог детской музыкальной школы стоит у самого начала пути музыкального развития учащегося. От него зависит и правильная профессиональная ориентация его учеников, умение воспитать в них чувство прекрасного, любовь к хорошей музыке. „Подобрать ключ” к хранилищу жизненных впечатлений ученика и использовать их в нужном направлении становится одной из самых важных работ педагога. Это позволяет ему не только стимулировать музыкальное развитие ученика, но и проникнуть в его духовный мир и активно влиять на него: пробуждать работу воображения; расширять музыкально-художественный кругозор; формировать эстетический вкус.

От личностных и профессиональных качеств учителя, его духовной, музыкальной и педагогической культуры, способности обосновать своё видение сущности, организации процесса музыкального образования и воспитания зависит успешная реализация целей, стратегических и тактических задач, которые должны решаться учителем с помощью музыки и любви к детям. Именно на этой основе учитель музыки способен развивать в ученике творческие способности, фантазию, интуицию, пробуждать в ребёнке более глубокое восприятие мира, ощущение и осознание себя в этом мире.

Одним из основных предметов, на котором происходит развитие учащегося детской музыкальной школы, является обучение на музыкальном инструменте. Основным принципом реализации этого предмета является принцип развивающего обучения. К примеру, *специальность - фортепиано*: процесс фортепианно-исполнительского обучения обладает значительными резервами общего и музыкального развития, имеет развивающую направленность:

во-первых: игра на музыкальном инструменте щедро обогащает учащихся личным, собственноручно добытым опытом. При этом непосредственное соприкосновение с музыкальным материалом помогает увязать отвлечённо-абстрактное с музыкально-конкретным, систему представлений и понятий с реальными звуковыми образами и тем самым подводит необходимую базу для различных музыкально-мыслительных операций, способствует их успешному протеканию;

во-вторых: богатейшие „познавательные” ресурсы рояля (огромный регистровый охват с разнообразными полифоническими и фактурными возможностями, широкий спектр выразительно-технических приёмов исполнения, тембровое богатство т.д.) позволяют воссоздать в нём всё, что называется музыкой. Да и сама фортепианная литература – неизмеримая по количеству, неопишуемая по красоте музыка, созданная лично для фортепиано – демонстрирует множество самых различных стилевых явлений, знакомство с которыми активизирует интеллектуальную деятельность учащихся;

в-третьих: индивидуальная форма занятий особенно перспективна для личностного воздействия педагога: изначально предполагая тесный контакт, она даёт возможность педагогу учитывать индивидуальные особенности учащегося, использовать соответствующие им методы обучения, а также реализовать в процессе сотворчества и диалогического общения собственный

лично-творческий потенциал. Это позволяет достигнуть особенно высоких результатов в развитии ученика.

Однако, в практике фортепианного обучения, особенно в системе массового музыкального развития, такие богатые развивающие возможности используются далеко не полностью. Жизнь показывает, что между обучением и развитием учащихся нередко существует значительный разрыв: ограниченные масштабы осваиваемого учебного материала; скудный объём общей и специальной художественной информации, извлекаемой из процесса обучения; приглушение активности и самостоятельности учащихся. Узкая специализация формируемых умений и навыков, т.е. формирование собственно игровых качеств, музыкально-исполнительских умений и навыков, как говорилось выше, учение в узком смысле слова, должно быть не самоцелью, а лишь одной из целей всестороннего и универсального развития учащихся. „Задача педагога, - утверждает Г. М. Цыпин, - не в том, чтобы добиться какого-то развивающего эффекта, а в том, чтобы этот эффект был максимально высок”¹⁴

Музыка в учебном процессе не должна быть только тем, что осваивается, усваивается учеником: уже с первых шагов обучения она должна переживаться, проживаться с учеником и учителем. Музыка не терпит равнодушия – к этой мысли учащийся должен быть приучен с детства. Вялая, безучастная, скучная игра не даёт никаких положительных результатов и нисколько не обогащает внутренний мир ребёнка. „Как можно раньше от ребёнка нужно добиться, чтобы он сыграл грустную мелодию грустно, бодрую – бодро, торжественную – торжественно и т.д., и т.д. и дошёл бы своё художественно-музыкальное намерение до полной ясности. Важно, чтобы это произошло как можно раньше”¹⁵

Специфика музыкального искусства и музыкального исполнительства в том и состоит, что постижение художественного произведения учеником и все, связанные с ним, мыслительные операции возникают из переживания исполняемого и неотделимы от него. Я. И. Мильштейн пишет: „Именно в переживании, в эмоциональном восприятии и воссоздании произведения сплетаются воедино все процессы обучения”¹⁶

¹⁴ Цыпин Г.М. „Психология музыкальной деятельности. Теория и практика”, - М., 2003 г.

¹⁵ Нейгауз Г.Г. „Об искусстве фортепианной игры”, - М., 1982 г.

¹⁶ Мильштейн Я.И. К.Н. ИГУМНОВ, - М., 1975 г.

Музыка, глубоко пережитая человеком, влияет на его сознание, создавая нужное настроение, она заметно активизирует познавательные процессы, становится мотивом учебной деятельности. С другой стороны, понимание музыки, её формы и содержания способно усилить эстетическое переживание. Так активность интеллектуальная обогащается эмоциональной активностью.

Таким образом, главным в фортепианной подготовке учащихся является развитие „музыкального ума” (Н. Г. Рубинштейн), а на основе решения этой магистральной задачи идёт и эмоциональное постижение образного мира изучаемых произведений, овладение комплексом пианистических умений и навыков, необходимых для его исполнительского воплощения. Пути решения этой главной задачи следует искать в самом процессе обучения – в такой его организации, которая обеспечивала бы самые высокие результаты в развитии учащихся. Например, увеличение объёма репертуара, ускорение темпов его прохождения, увеличение меры теоретической ёмкости занятий, отход от пассивных, репродуктивных способов деятельности в сторону развития творческой инициативы и самостоятельности ученика. В свою очередь, эти задачи определяют и содержание учебного процесса, и, подчас, особые его виды и формы, и во многом специфические методы преподавания.

Так, *теоретическое „насыщение” занятий связано с:*

- непосредственным обогащением слухового опыта ученика и стимулированием его музыкальных интересов;
- расширением кругозора учащихся посредством установления ассоциативных связей с другими видами искусства и различными жизненными явлениями;
- углублением историко-теоретической информации и использованием анализа и обогащения как способов работы, ведущих к пониманию музыки и её адекватному воплощению.

Увеличению объёма репертуара и ускорению темпов его прохождения служат такие формы работы, как чтение с листа и эскизное разучивание музыкальных произведений. Интенсивное развивающее воздействие их состоит в том, что они:

- обеспечивают приток богатой и разнохарактерной информации и служат пополнению багажа знаний учащихся, „раздвижению” их профессиональных горизонтов;
- вследствие особого эмоционального подъёма при знакомстве с новой музыкой способствуют, в конечном счёте,

качественному улучшению самих процессов музыкального мышления;

- требуя максимального внимания не к обработке деталей, а к целостному охвату и воплощению звукового образа, создают основу для работы интуиции;

- используя принцип свободного, не регламентированного задачами учебного процесса выбора, стимулируют развитие личностных интересов.

Проявление активности и самостоятельности ученика на фортепианных занятиях могут быть разнообразными и многоплановыми. Это и умение без посторонней помощи сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, правильно расшифровать авторский текст, отыскать эффективные пути в работе, найти нужные приёмы и средства воплощения художественного замысла и способность критически оценить результаты своей исполнительской деятельности, равно как и чужие интерпретаторские образцы и т.д. При этом главным для педагога становится решение двух взаимосвязанных задач: приобщая ученика к самостоятельной познавательной деятельности и творческому поиску, он должен специально учить его эффективно и рационально работать. Такая работа будет одновременно и суживать рамки непосредственного участия педагога в работе ученика, и расширять сферу его духовного воздействия, поднимая самостоятельность ученика на уровень творчества, укрепляя его веру в себя, доставляя ему радость самостоятельных открытий.

Принцип индивидуального подхода даёт возможность педагогу задать себе вопрос: кого он учит? А вопрос – кого учить? – самым тесным образом связан с тем – как учить? Проявление индивидуального подхода может быть отражено, как уже говорилось выше, и в подборе соответствующего репертуара, и в самом стиле видения урока, и в реакции на удачи и неудачи ученика. Все предлагаемые формы и способы работы взаимосвязаны и в единстве способствуют эффективному развитию музыкально-интеллектуальных способностей, творческой самостоятельности, и активности учащихся.

Жизнь показывает, что чем выше уровень знаний и мастерства музыканта, тем настойчивее его поиски новых путей. Пианист-педагог должен постоянно искать, учиться, наблюдать; он должен постоянно помнить, что в педагогике, также как и в любом

виде искусства, совершенно нетерпимы рутина и штампы. Об этом метко и точно писал Л. Толстой: „Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, ... тем легче будет учиться ученик ”.¹⁷

Обучение игре на фортепиано может иметь разные цели – от сиюминутных и сугубо практических, до высоких и отдалённых, среди которых важнейшей является ***воспитание человеческой личности.***

Именно на такое обучение должна быть направлена педагогическая деятельность учителя на уроке музыки.

¹⁷ Толстой Л.Н. „Азбука”, - СПб., 1872 г.

EDUCAȚIA ARTISTIC-SPIRITUALĂ
ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTEMPORAN
ARTISTIC-SPIRITUAL EDUCATION THROUGH THE UP-TO-DATE EDUCATION

Materialele Conferinței Internaționale

Volumul II

PROBLEME GENERALE ALE
EDUCAȚIEI ARTISTIC-SPIRITUALE