

REVISTĂ ANUALĂ
NR.2



CANTIS

ARTA PREDĂRII: DIALOG ÎNTRE MUZICĂ, ȘTIINȚĂ ȘI UMANITATE



IAȘI 2026

COORDONATORI REVISTĂ:

Prof. Ilinca Sîrbu

Prof. Ana Roxana Marin

Prof. dr. Roxana Toma

Prof. Petronela Damian

REDACTORI:

Prof. Smaranda Acatrinei

Prof. dr. Loredana Filipescu

COPERTA:

Prof. Vicențiu Vînău

ISSN 3100 - 6809

ISSN-L 3100 - 6809

CUPRINS

1. Corepetiția ca spațiu de convergență între muzică, știință și umanitate – Prof. Smaranda Acatrinei, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași	6
2. Matematica dincolo de cuvinte: metode inovative de predare-învățare-evaluare în educația specială (studiu de specialitate) – Prof. Andrei Doina, Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditivă Buzău.....	10
3. Strategii didactice inovatoare în formarea interpreților de canto clasic – Prof. Andriuți Iraida, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	15
4. Geometria sunetelor: dialogul interdisciplinar între matematică și muzică în procesul didactic – Prof. Badea Ana-Maria, Colegiul Național „Nichita Stănescu”, Ploiești.....	18
5. Fișă de lucru integrată: dialogul artelor și al științei în universul lui Creangă – Prof. înv. primar Bejenaru Dudu-Cătălin, Școala Gimnazială nr. 1, Tutova, județul Vaslui.....	21
6. Arta predării la clasele primare: dialog între muzică, știință și umanitate – Prof. înv. primar Bejenaru Dudu-Cătălin, Școala Gimnazială nr. 1, Tutova, județul Vaslui.....	25
7. Jocul didactic- mijloc eficient de formare a deprinderilor matematice – Prof. înv. primar Bocșa Aurelia-Georgeta, Școala Gimnazială „Dr. Petru Șpan” Lupșa.....	29
8. Importanța limitelor de funcții în dezvoltarea disciplinelor moderne prin exemple practice – Prof. Bulai Cristiana, Colegiul Național de Agricultură și Economie.....	32
9. Jocul didactic – arta predării în dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul primar – Prof. înv. primar Caranda Gheorghita, Școala Gimn. „Prof. Nicolae Caranda” Glogova	34
10. Meloterapia la orele de istorie – Prof. Cazacu Camelia, Școala Gimnazială „Constantin Gh. Marinescu” Galați.....	37
11. Proiect didactic cu tema: Ecosistemul unei păduri de foioase – Prof. Constantin Aurora, Școala Gimnazială „Mihai Viteazul” Brăila.....	39
12. De la vibrație la emoție: legătura dintre fizică și muzică – Prof. Cortojar Viorica, Școala Gimnazială „Constantin Gh. Marinescu” Galați	47
13. Empatia și rolul acesteia în interacțiunea umană – Prof. Crețu Cristina, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași	50
14. Integrarea abordărilor transdisciplinare în predarea muzicii în context educațional modern – Prof. Damian Petronela, Palatul Copiilor, Iași	54
15. Lectura în era digitală – Prof. Diaconița Cristina Liliana, Liceul Tehnologic „General Ioan Culcer” Tg. Jiu, jud. Gorj	61
16. Gamificarea în predarea securității cibernetice — proiect didactic – Prof. Drăgan Elena, Colegiul Național de Informatică „Tudor Vianu”, București	65
17. Când muzica devine limbajul învățării: de la ritm la cunoaștere – Prof. înv. primar Enache Andreea Oana, Liceul cu Program Sportiv, Câmpulung	69

18. <i>Arta predării prin textele multimodale. Valorificarea romanului grafic Haiku Siberian în dezvoltarea competenței interculturale</i> – Prof. Focșa Diana Elena, Școala Gimnazială Sânpetru.....	73
19. <i>Exemple de bune practici în educația prin teatru. Jocul teatral și improvizația – instrumente moderne pentru dezvoltarea personală și artistică a elevilor</i> – Prof. Hegyi Ana, Palatul Copiilor, Iași, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași	77
20. <i>Convergențe pedagogice în educația nonformală prin muzică și folclor – dimensiunea umană a formării artistice</i> – Prof. Holban Andrei, Ansamblul „Cătălina” / Palatul Copiilor, Iași	80
21. <i>Influența educației plastice asupra elevilor din ciclul primar</i> – Prof. înv. primar Horoiță Ciprian, Școala Gimnazială nr. 1, Perieni.....	82
22. <i>Percepția adolescentului modern asupra artei</i> – Prof. Horoiță-Jitcă Daniela-Rodica, Colegiul Național „Gheorghe Roșca Codreanu”, Bârlad	86
23. <i>Arta predării la clasa pregătitoare – activități integrate pentru dezvoltarea comunicării, expresivității și relaționării</i> – Prof. Lucuț Laurențiu Benjamin Alex și Prof. Ciorba Ioan Cristian, Liceul Tehnologic Tarna Mare	90
24. <i>Lumină, culoare și sunet: transpunerea tehnicilor picturale impresioniste în pianistica lui Claude Debussy</i> – Prof. Macovei Ecaterina-Andreea, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași	95
25. <i>Strategii metodologice pentru optimizarea studiului individual: între neuroplasticitate și arhitectura memoriei muzicale</i> – Prof. Macovei Rareș, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași	100
26. <i>Inovație și expresivitate: aplicațiile digitale în studiul pianului</i> – Prof. Marin Ana-Roxana, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	104
27. <i>Limbajul muzical</i> – Prof. înv. primar Măricuț Mărioara, Liceul Tehnologic „Florian Porcius” Rodna, Bistrița Năsăud	107
28. <i>Educația muzicală văzută prin ochii elevilor</i> – Prof. Micu Andreea Adnana, Școala Gimnazială „I. Creangă” Tg. Frumos, Școala Gimnazială „V. Micle” Iași, Școala Gimnazială „G. Coșbuc” Iași.....	110
29. <i>Sunet, emoție și cunoaștere</i> – Prof. pentru educație timpurie Mormoceana Nicoleta, Grădinița cu p.p. nr. 39, Brăila	114
30. <i>Costache Negri, întemeietorul diplomației moderne</i> – Prof. Negruț Gina, Colegiul Național de Agricultură și Economie, Tecuci	117
31. <i>Arta predării instrumentului muzical în secolul XXI: între tradiție, tehnologie și creativitate</i> – Prof. Pavel Ana Maria, Liceul de Arte „Victor Giuleanu”, Râmnicu Vâlcea	120
32. <i>O pedagogie a întâlnirii dintre literatură și muzică</i> – Prof. Plohi Alina, Colegiul Național Bilingv „George Coșbuc”, București.....	122
33. <i>Arta parteneriatului sonor: competențe interpretative și pedagogice ale pianistului corepetitor</i> - Prof. Popa Cristian, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	125

34. <i>Didactica literaturii în contextul educației contemporane</i> – Prof. Popa Elena Andreea, Palatul Copiilor, Craiova	129
35. <i>De la mecanism la expresie: perspective integratoare asupra pedagogiei flautului</i> - Prof. Popa Mihaela, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași	133
36. <i>Continuitate și inovație în predarea tehnicii flautistice</i> – Prof. Rusu Paula, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	136
37. <i>Arta formării percuționistului: între precizie, gândire muzicală și expresie</i> – Prof. Rusu Iustin, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	1400
38. <i>Modalități inovatoare de predare a trompetei</i> - Prof. Sergiu Sandu, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași.....	144.
39. <i>Integrarea inteligenței artificiale în predarea chimiei: experiențe și perspective didactice</i> – Prof. Savin Oana-Mihaela, Colegiul Național de Agricultură și Economie, Tecuci	148
40. <i>Metode de evaluare în educația muzicală. Evaluarea prin probe scrise</i> – Prof. dr. Savin Ciprian, Liceul Teoretic „Horia Hulubei”, loc. Măgurele, jud. Ilfov	152
41. <i>Armonia învățării: predarea fracțiilor prin muzică la clasele primare – o abordare interdisciplinară</i> – Prof. Stan Ala, Școala Gimnazială „Otilia Cazimir”, Iași	156
42. <i>Dimensiunile epistemice și umaniste ale actului didactic</i> – Prof. Stocheci Ecaterina, Școala Gimnazială, Vârvoru de Jos.....	159
43. <i>Dialog între muzică și științele matematice în ciclul primar - o perspectivă interdisciplinară asupra formării cognitive, creative și emoționale a elevului</i> – Prof. înv. primar Streba Alina Mariana, Școala Gimnazială „Otilia Cazimir”, Iași.....	162
44. <i>Rolul muzicii în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză</i> – Prof. Suciu Dumitrița Marilena, Școala Gimnazială Sănandrei	166
45. <i>O paralelă necesară între analiza muzicală și interpretarea muzicală</i> – Prof. dr. Todică Aniela, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași	169
46. <i>Repere metodologice și bune practici în studiul flautului</i> – Prof. Tofan Simina Georgiana, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași.....	173
47. <i>Rolul educației muzicale în epoca contemporană</i> – Prof. dr. Toma Roxana, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	175
48. <i>Gamificarea procesului de învățământ în abordarea solfegiului</i> – Prof. Ursachi Ramona Ionela, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași.....	178
49. <i>Exemplu de bună practică. Matematica ascunsă în muzică – descoperirea șirului lui Fibonacci și a proporției de aur în creația muzicală</i> – Prof. Vasiliu Ileana, Școala Gimnazială, Comuna Dumbrăvița	181
50. <i>Creativitate și învățare prin muzică: o abordare interdisciplinară în formarea elevului</i> – Prof. Vasiliu ileana, Școala Gimnazială, Comuna Dumbrăvița.....	184
51. <i>Arta predării: dialog între muzică și matematică</i> – Prof. Voinea Nicoleta, Școala Gimnazială nr. 1, Perieni	187

COREPETIȚIA CA SPAȚIU DE CONVERGENȚĂ ÎNTRE MUZICĂ, ȘTIINȚĂ ȘI UMANITATE

Prof. Smaranda Acatrinei

Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași

În educația muzicală specializată, actul pedagogic se desfășoară într-un teritoriu în care dimensiunea artistică, cunoașterea științifică și relația umană nu pot fi separate fără a pierde ceva din însăși esența formării muzicianului. Dacă predarea instrumentală este asociată în mod firesc cu transmiterea unor competențe tehnice și interpretative, experiența profesorului corepetitor evidențiază cu deosebită claritate faptul că educația muzicală presupune mult mai mult decât însușirea corectă a unui text sonor. Ea constituie un proces complex de dezvoltare cognitivă, senzorială, motrică, afectivă și relațională, în interiorul căruia elevul învață nu doar să interpreteze muzica, ci să asculte, să anticipeze, să comunice, să reacționeze și să construiască sens împreună cu ceilalți.

Profesorul corepetitor ocupă, din această perspectivă, o poziție pedagogică particulară. Spre deosebire de profesorul de instrument, care urmărește sistematic evoluția tehnică și artistică a elevului în raport cu specificul instrumentului studiat, corepetitorul intervine într-un spațiu al relației. Partitura nu mai este abordată exclusiv din perspectiva unei singure voci, ci ca structură pluristratificată, în care fiecare gest muzical dobândește semnificație prin raportare la ansamblu. Pianistul corepetitor trebuie să urmărească simultan arhitectura lucrării, discursul propriu și evoluția partenerului, anticipând permanent punctele de convergență, dificultățile de sincronizare, modificările agogice, raporturile dinamice și transformările expresive. Din acest motiv, corepetiția poate fi considerată unul dintre cele mai complexe laboratoare ale educației muzicale: aici se întâlnesc analiza, percepția, motricitatea, memoria, comunicarea nonverbală, empatia și creativitatea.

Din perspectiva științelor cognitive, interpretarea muzicală reprezintă o activitate cu o densitate remarcabilă a procesării informației. Citirea partiturii presupune decodificarea rapidă a unor sisteme simbolice multiple – înălțime, durată, ritm, dinamică, articulație, frazare, indicații de expresie –, urmată aproape instantaneu de transformarea acestora în gest și rezultat sonor. În situația corepetiției, acest circuit devine și mai complex, deoarece interpretul trebuie să integreze în timp real informația provenită de la partener. Ascultarea nu este, în acest caz, o activitate pasivă, ci una predictivă. Pianistul formulează permanent anticipări referitoare la momentul atacului, durata

respirației, evoluția frazei, intenția agogică sau intensitatea viitorului gest muzical și își ajustează propria interpretare în funcție de informațiile auditive și vizuale primite.

În acest context, una dintre competențele fundamentale pe care profesorul corepetitor le poate dezvolta elevului este capacitatea de a practica o ascultare activă și selectivă. Elevul aflat la începutul formării sale este adesea concentrat aproape exclusiv asupra propriei partituri. Efortul necesar controlului tehnic îi ocupă o mare parte din resursele de atenție, iar acompaniamentul poate fi perceput drept un fundal sonor, exterior propriului discurs. Rolul pedagogic al corepetitorului constă tocmai în transformarea progresivă a acestei percepții. Elevul trebuie să descopere că partea pianistică nu îl „însoțește” pur și simplu, ci participă la construcția sensului muzical: poate introduce material tematic, poate prelua sau continua o idee, poate modifica atmosfera armonică, poate genera tensiune, poate oferi impuls ritmic sau, dimpotrivă, poate crea spațiul necesar suspendării expresive.

Această schimbare de perspectivă produce o transformare importantă a comportamentului interpretativ. Elevul încetează treptat să mai execute o succesiune individuală de evenimente sonore și începe să gândească muzica relațional. Ritmul devine raport, nu simplă măsurare; intonația se raportează la contextul armonic; dinamica este înțeleasă în funcție de echilibrul ansamblului; frazarea se construiește prin complementaritate, iar agogica devine rezultatul unei negocieri muzicale. În acest sens, corepetiția dezvoltă o formă particulară de inteligență muzicală, bazată pe capacitatea de a integra propria acțiune într-o structură colectivă fără pierderea identității interpretative.

Dimensiunea științifică a pedagogiei muzicale contemporane permite, de asemenea, reconsiderarea conceptului de eroare. În practica tradițională, greșeala este frecvent percepută drept abatere de la text și, implicit, drept element care trebuie eliminat. Din perspectiva proceselor de învățare, însă, eroarea reprezintă o informație extrem de valoroasă despre mecanismele care trebuie reorganizate. O intrare incorectă poate indica o reprezentare ritmică insuficient consolidată, o ezitare poate semnala suprasolicitarea atenției, iar pierderea *tempo*-ului în pasajele dificile poate demonstra faptul că resursele cognitive sunt aproape integral consumate de rezolvarea problemei tehnice. Profesorul corepetitor are avantajul de a observa aceste fenomene într-un context apropiat de situația interpretativă reală, în care elevul trebuie să își mențină autonomia și, simultan, să răspundă unui partener.

În locul simplei corectări, devine astfel posibilă investigarea cauzei. Uneori, încetinirea temporară a *tempo*-ului permite reorganizarea informației; alteori, izolarea unei tranziții, audierea exclusivă a acompaniamentului sau identificarea reperelor armonice rezolvă dificultatea mai eficient decât repetarea mecanică. Profesorul poate solicita elevului să urmărească basul pianului, să recunoască momentul schimbării armonice, să identifice o formulă ritmică comună sau să intre după o anumită configurație sonoră, înlocuind dependența de numărarea rigidă cu orientarea auditivă în

interiorul structurii muzicale. Astfel, corepetiția devine un exercițiu de metacogniție: elevul începe să înțeleagă nu numai *ce* trebuie să interpreteze, ci și *cum* funcționează propriul proces de învățare.

Un alt aspect fundamental îl reprezintă relația dintre repetiție și variabilitate. Automatizarea este indispensabilă interpretării instrumentale, deoarece anumite procese motorii trebuie să devină suficient de stabile pentru a elibera resurse cognitive destinate expresiei și comunicării. Totuși, performanța artistică nu poate fi construită exclusiv prin reproducerea identică a acelorași condiții. Situația scenică este inevitabil variabilă: acustica se modifică, instrumentele diferă, starea psihofiziologică a interpretului fluctuează, iar partenerii pot reacționa diferit. În lucrul cu pianistul, elevul învață tocmai această adaptabilitate. O frază poate necesita o respirație mai amplă, o cadență poate dobândi o libertate agogică diferită, un *tempo* poate suferi ajustări subtile. Competența autentică nu constă, așadar, numai în stabilitatea execuției, ci și în capacitatea de a păstra coerența discursului în condiții schimbătoare.

Aici intervine una dintre dimensiunile profund umane ale corepetiției: încrederea. Înaintea unei audiții, a unui examen, a unui concurs sau a unei apariții publice, pianistul poate deveni pentru elev un reper de stabilitate. O respirație comună, o privire, un gest discret sau simpla predictibilitate a prezenței sonore pot reduce sentimentul de izolare pe care îl provoacă scena. Din acest punct de vedere, acompaniamentul este nu doar o realitate acustică, ci și una psihologică. Elevul știe că nu construiește singur discursul muzical, iar această conștiință poate modifica substanțial modul în care gestionează tensiunea interpretării în public.

Profesorul corepetitor trebuie însă să păstreze un echilibru delicat între sprijin și autonomie. Un acompaniament excesiv de protector poate transforma pianistul într-un mecanism permanent de compensare a instabilităților elevului. Corepetitorul poate acoperi ezitări, poate urmări fiecare fluctuație neintenționată de *tempo* și poate salva aproape imperceptibil momentele de nesiguranță. Pe termen scurt, rezultatul poate părea satisfăcător; din punct de vedere pedagogic însă, o asemenea strategie riscă să creeze dependență. Scopul educației nu este producerea artificială a unei interpretări reușite, ci formarea unui muzician capabil să își asume responsabilitatea propriului discurs.

De aceea, sprijinul trebuie calibrat în funcție de nivelul de dezvoltare al elevului. În etapele inițiale, pianistul poate oferi repere ritmice și armonice foarte clare, poate accentua structura metrică sau poate simplifica temporar textura pentru a facilita orientarea. Pe măsură ce elevul dobândește siguranță, aceste elemente de susținere trebuie retrase progresiv. Procesul este comparabil cu un eșafodaj pedagogic: structura auxiliară este necesară atât timp cât construcția nu se poate susține singură, dar trebuie îndepărtată atunci când și-a îndeplinit funcția. Din această perspectivă, una dintre cele mai dificile competențe ale profesorului corepetitor nu este aceea de a interveni, ci de a ști când să nu intervină.

Relația pedagogică presupune, în același timp, respectarea individualității elevului. Muzica nu este un sistem în care aceeași soluție expresivă poate fi aplicată mecanic tuturor interpreților. Personalitatea, temperamentul, nivelul de dezvoltare, experiența scenică și particularitățile motrice determină moduri diferite de raportare la aceeași lucrare. Profesorul corepetitor trebuie să sesizeze aceste diferențe fără a transforma particularitatea într-o limită. Un elev prudent poate avea nevoie să fie încurajat către o expresie mai îndrăzneță; unul impulsiv poate necesita dezvoltarea controlului structural; un elev anxios poate beneficia de repere stabile și de simularea repetată a situației scenice; altul, excesiv de dependent de indicații, trebuie stimulat să ia singur decizii interpretative.

În acest punct, știința și arta nu se află în opoziție, ci se completează. Cunoașterea mecanismelor atenției, memoriei, percepției și învățării poate explica eficiența anumitor strategii pedagogice, dar nu poate substitui sensibilitatea profesorului în fața situației concrete. Nicio schemă nu poate anticipa integral reacția unui elev, iar aceeași metodă poate produce rezultate diferite în contexte diferite. Pedagogia artistică presupune tocmai capacitatea de a utiliza cunoașterea sistematică fără a pierde flexibilitatea, intuiția și disponibilitatea pentru dialog.

Corepetiția oferă, probabil mai evident decât multe alte forme ale educației muzicale, imaginea muzicii ca formă de comunicare umană. În interpretarea de ansamblu, nimeni nu deține în mod absolut timpul muzical. *Tempo*-ul comun nu aparține exclusiv pianistului și nici solistului; el se construiește printr-o succesiune continuă de anticipări și răspunsuri. Un interpret propune, celălalt confirmă sau modifică; unul respiră, celălalt îi creează spațiu; unul inițiază un *crescendo*, celălalt îi percepe direcția și îl integrează. Este o formă de dialog în care ascultarea este la fel de importantă precum exprimarea.

Așadar, poate că una dintre cele mai importante lecții pe care corepetiția le oferă educației muzicale este aceea că a cânta împreună nu înseamnă doar a fi împreună în același timp, ci a construi împreună timpul. În spațiul fragil dintre anticipare și răspuns, dintre inițiativă și adaptare, dintre rigoarea textului și libertatea expresiei se formează nu numai interpretul, ci muzicianul capabil să asculte. Iar într-o pedagogie aflată la dialogul dintre muzică, știință și umanitate, a-l învăța pe elev să asculte – partitura, partenerul și, în cele din urmă, propria intenție artistică – poate reprezenta una dintre cele mai profunde forme ale artei de a predă.

Bibliografie

1. Paladi, Marta, *O istorie a pedagogiei pianistice în România*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012.
2. Pitiș Ana, MINEI Ioana, *Tratat de Artă Pianistică*, București, Editura Muzicală, 1982.
3. Răducanu, Mircea Dan, *Principii de didactică instrumentală*, Iași, Ed. Moldova, 1994.

MATEMATICA DINCOLO DE CUVINTE: METODE INOVATIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN EDUCAȚIA SPECIALĂ (STUDIU DE SPECIALITATE)

*Prof. Andrei Doina,
Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditive Buzău*

1. Introducere

Matematica este, prin natura ei, un limbaj universal – un limbaj al formelor, al relațiilor și al logicii. Tocmai de aceea, predarea ei în contextul educației speciale nu reprezintă o diminuare a standardelor, ci o invitație la creativitate metodologică. Dificultățile elevilor cu deficiențe auditive sau asociate nu sunt, în esență, dificultăți de gândire matematică, ci dificultăți legate de modul în care această gândire este activată, cultivată și evaluată. Prezentul studiu propune o reflecție sistematică asupra metodelor inovative utilizate în predarea matematicii la elevi cu cerințe educative speciale, pornind din experiența directă la catedră și din literatura de specialitate.

2. Profilul educațional al elevului cu deficiențe auditive în raport cu matematica

Deficiența auditivă, indiferent de gradul ei, influențează semnificativ procesul de achiziție a limbajului verbal, ceea ce are repercusiuni directe asupra înțelegerii noțiunilor matematice exprimate prin intermediul acestuia. Elevii cu hipoacuzie sau surditate prezintă, frecvent, un vocabular matematic redus, dificultăți în decodificarea enunțurilor problemelor și o preferință marcată pentru reprezentările vizuale și manipularea concretă a materialelor.

Cercetările în domeniu evidențiază că procesarea vizuală este o resursă cognitivă esențială la persoanele cu deficiențe auditive (Gherguț, 2013). Această particularitate nu trebuie privită ca un deficit, ci ca un punct de plecare pentru construirea unor strategii didactice adecvate. Matematica, prin natura sa grafică, simbolică și structurală, se pretează remarcabil la o abordare vizual-acțională care valorifică exact aceste resurse.

La acestea se adaugă specificul elevilor cu deficiențe asociate – dificultăți de procesare a informației, atenție fluctuantă, ritm lent de lucru – care solicită diferențierea permanentă a sarcinilor și a instrumentelor de evaluare. Profesorul din școala specială lucrează, în mod firesc, cu clase eterogene sub raportul nevoilor de sprijin, ceea ce face indispensabilă flexibilitatea metodologică.

3. Metode inovative de predare-învățare

3.1. Învățarea prin descoperire și problematizarea

Metoda descoperirii ghidate, propusă de Jerome Bruner și preluată consistent în didactica modernă românească (Ionescu, Radu, 2001; Cerghit, 2006), se dovedește a fi deosebit de eficientă în lucrul cu elevii cu deficiențe auditive. În locul transmiterii directe a regulilor și formulelor, elevii sunt puși în situații-problemă în care descoperă relațiile matematice prin acțiune proprie, sprijiniți de fișe de lucru cu imagini, scheme și simboluri clare.

De exemplu, în predarea proprietăților patrulaterelor la clasa a VII-a, fiecare elev primește figuri geometrice decupate din carton și este ghidat, prin fișe bilingve (verbal-gestual), să descopere singur proprietățile de simetrie și de paralelism. Rolul profesorului devine cel de mediator al descoperirii, nu de transmițător al informației. Calitatea comprehensiunii astfel dobândite este net superioară celei produse prin expunere directă.

3.2. Învățarea prin cooperare

Metodele cooperative – mozaicul, grupurile de experți, proiectul de echipă – favorizează comunicarea în limbaj mixt (verbal, gestual, grafic) și reduc anxietatea matematică frecventă la elevii cu cerințe educative speciale. Studiile arată că interacțiunea pozitivă în grup dezvoltă atât competențele matematice, cât și abilitățile sociale (Neacșu, 2006).

În practica la clasă, sarcinile cooperative sunt structurate astfel încât fiecare elev să aibă un rol clar și o contribuție vizibilă: unul colectează date, altul calculează, altul reprezintă grafic. Această distribuție a responsabilităților previne marginalizarea elevilor cu dificultăți mai accentuate și creează un context real de utilizare a matematicii.

3.3. Metoda proiectelor

Proiectul matematic, realizat individual sau în echipă, conectează conținuturile abstracte cu realitatea concretă și motivează în mod intrinsec elevii. Teme ca „Geometria în design textil” sau „Calculul costurilor unui produs artizanal” sunt relevante atât pentru curriculumul de matematică, cât și pentru domeniul de pregătire profesională la care elevii sunt înscriși.

Proiectul permite documentare, calcul, reprezentare grafică și prezentare – toate componente evaluate separat, ceea ce permite profesorului să ofere feedback diferențiat în funcție de progresul fiecărui elev. Această abordare este în deplină concordanță cu principiul evaluării autentice, care urmărește performanța în context real (Stoica, 2003).

3.4. Abordarea vizual-manipulativă

Utilizarea materialelor concrete – mulaje geometrice, rigle colorate, piese puzzle matematice, table magnetice, benzi numerice – este o constantă a predării matematicii în educația specială. Această abordare respectă principiul trecerii de la concret la abstract, enunțat de Jean Piaget și reluat de literatura didactică românească (Singer, Voica, 2010). Manipulativele nu sunt simple jucării; ele sunt instrumente epistemice care îl ajută pe elev să interiorizeze structuri matematice înainte ca acestea să

fie formalizate simbolic. Trecerea de la obiect la desen, de la desen la schemă și de la schemă la simbol este un traseu pe care elevul îl parcurge în propriul ritm, cu sprijin vizual explicit la fiecare etapă.

4. Instrumente digitale în predarea matematicii

Tehnologia digitală a deschis un nou orizont de posibilități pentru predarea matematicii în educația specială. Aplicațiile interactive vizualizează concepte abstracte, oferă feedback imediat și permit un ritm individualizat de lucru – caracteristici esențiale pentru elevii cu deficiențe auditive sau asociate.

GeoGebra este un instrument matematic gratuit care permite reprezentarea dinamică a funcțiilor, construcțiilor geometrice și statisticilor. Elevul poate modifica parametrii și observa în timp real cum se schimbă graficul sau figura geometrică – o experiență vizuală care suplinește sau completează explicația verbală. La clasa a IX-a, introducerea funcțiilor de gradul I prin GeoGebra le-a permis elevilor să intuiască relația dintre coeficienți și forma graficului înainte de orice demonstrație formală.

Wordwall oferă posibilitatea creării de jocuri didactice personalizate: asocieri de termeni matematici cu definiții, ordonări de pași într-un algoritm, completări ale unor relații. Elementul ludic reduce rezistența față de conținuturile dificile și transformă evaluarea formativă într-o experiență motivantă. Jocurile pot fi adaptate ca nivel de dificultate și vizualizate pe ecranul tablei interactive sau pe tabletele elevilor.

LearningApps permite crearea și utilizarea de aplicații interactive de tip exercițiu, pe care elevii le rezolvă pe calculatoare sau tablete. Aplicațiile sunt construite cu suport vizual sporit și instrucțiuni simplificate, adaptate nivelului de limbaj al fiecărei clase, iar profesorul poate urmări în timp real rezultatele fiecărui elev.

Kahoot! este utilizat ca instrument de evaluare formativă interactivă. Întrebările cu variante de răspuns, afișate vizual și însoțite de imagini, testează rapid achizițiile dintr-o lecție și oferă profesorului o imagine de ansamblu clară. Competiția pozitivă stimulează participarea chiar și a elevilor cu tendințe retrase și face din evaluare un moment anticipat cu plăcere, nu cu teamă.

5. Evaluarea inovativă

Evaluarea în contextul educației speciale necesită o regândire profundă a instrumentelor tradiționale. Testele scrise clasice dezavantajează elevii cu vocabular redus sau cu dificultăți de citire a enunțurilor. Evaluarea modernă diversifică probele și centrează feedbackul pe progres, nu pe comparație (Manolescu, 2010).

Portofoliul matematic reunește probe rezolvate, fișe de reflecție, schițe și planșe ale proiectelor, oferind o imagine cuprinzătoare a evoluției elevului pe parcursul unui modul/interval de cursuri. El este, totodată, un instrument de valorizare a efortului – fiecare elev vede, la finalul

perioadei, traseul parcurs.

Evaluarea prin produs – construcția unui model geometric din materiale reciclabile, realizarea unui grafic statistic pe date reale, elaborarea unui plan de lucru pentru o activitate practică – valorifică inteligențele multiple și permite elevilor să demonstreze înțelegerea matematică prin alte canale decât cel lingvistic (exprimarea verbală sau scrisă).

Autoevaluarea și interevaluarea, realizate cu ajutorul unor grile simple cu pictograme și scale grafice, îi obișnuiesc pe elevi să devină conștienți de propriul proces de învățare și să dezvolte gândirea metacognitivă – o competență cu valoare formativă pe termen lung.

6. Reflecții din practica didactică

Observarea sistematică a activității la clasă, consemnată în jurnalul de observație reflexivă al profesorului, relevă câteva constante semnificative. Elevii cu deficiențe auditive răspund pozitiv la sarcinile cu suport vizual explicit, la activitățile care le oferă autonomie în rezolvare și la evaluările care nu depind exclusiv de lucrarea scrisă a elevului. Combinarea sistematică a metodelor active cu instrumentele digitale generează o creștere observabilă a motivației și a persistenței în fața sarcinilor matematice dificile.

Un aspect important este că matematica, prin caracterul ei preponderent simbolic și grafic, este una dintre disciplinele care se adaptează cel mai natural la stilul de procesare vizuală al elevilor cu deficiențe auditive. Limbajul matematic și limbajul gestual se completează organic: ambele sunt sisteme de simboluri cu structuri interne riguroase, utilizate pentru a descrie relații și a rezolva probleme. Profesorul care valorifică această convergență construiește lecții în care elevul se simte competent și capabil.

7. Concluzii

Inovația metodologică în predarea matematicii nu este un lux pedagogic, ci o necesitate reală în educația specială. Elevii cu deficiențe auditive sau cu deficiențe asociate au dreptul la o matematică accesibilă, atractivă și relevantă. Metodele active, instrumentele digitale și formele diversificate de evaluare nu coboară ștacheta academică – ele o fac mai accesibilă, menținând rigoarea și profunzimea conținuturilor.

Profesorul care îmbracă matematica în vizual, în acțiune și în joc nu simplifică, ci traduce – în limbajul elevului său. Aceasta este, în fond, esența unei predări autentice: nu livrarea unui conținut, ci construirea înțelegerii. Iar pentru elevul cu deficiențe auditive, a construi înțelegerea matematică înseamnă a dobândi o cheie de lectură a lumii care nu depinde de auz, ci de gândire.

Bibliografie:

- Cerghit, Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Gherguț, Alois, Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Ionescu, Miron; Radu, Ioan, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

- *Manolescu, Marin*, Teoria și metodologia evaluării, *Editura Universitară, București, 2010.*
- *Neacșu, Ioan*, Instruire și învățare, *Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.*
- *Singer, Mihaela; Voica, Cristian*, Didactica matematicii, *Editura Paralela 45, Pitești, 2010.*
- *Stoica, Adrian*, Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică, *Editura Humanitas Educațional, București, 2003.*

STRATEGII DIDACTICE INOVATOARE ÎN FORMAREA INTERPREȚILOR DE CANTO CLASIC

*Prof. Andriuți Iraida,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

Metodele inovatoare de predare ocupă un loc important în sistemul de învățământ. Apariția acestora este determinată de cerințele societății moderne, aflate într-un proces continuu de dezvoltare și schimbare. În consecință, și sistemul de învățământ trebuie să se transforme și să se perfecționeze pentru a corespunde acestei societăți.

Abordările inovative în procesul didactic reprezintă un mijloc eficient de dezvoltare a activității cognitive, comunicative și personale a elevilor. Acestea sunt bazate pe colaborarea activă dintre profesori și copii, implicarea cadrului didactic în problemele acestora și oferirea posibilității de afirmare personală. Totodată, afirmarea de sine contribuie la creșterea motivației pentru învățare și la alegerea ulterioară a traseului profesional și de viață al elevilor.

În contextul implementării metodelor inovatoare de predare, fiecare cadru didactic trebuie să își stabilească următoarele obiective:

- procesul de învățare trebuie să fie interactiv;
- disciplina studiată trebuie să fie interesantă pentru elevi;
- procesul educațional trebuie să contribuie la formarea abilităților de comunicare și la adaptarea la condițiile de viață dinamice și în continuă schimbare;

În articolul de față îmi propun să abordez metodele inovatoare de predare aplicate disciplinei canto clasic. Utilizarea strategiilor didactice moderne permite adaptarea predării la particularitățile vocale individuale, stimulând motivația, creativitatea și autonomia interpretativă a elevilor. Prin implicarea activă a acestora în procesul de învățare, metodele inovatoare contribuie la înțelegerea conștientă a tehnicii vocale, la formarea abilităților de comunicare artistică și la dezvoltarea gândirii critice și reflexive. Totodată, aceste metode favorizează colaborarea profesor-elev, creând un climat educațional deschis și dinamic, esențial pentru perfecționarea interpretării vocale și pentru formarea viitorilor artiști lirici.

Instruirea în domeniul vocal presupune metode inovatoare ce îmbină tradiția tehnicii vocale cu tehnologiile moderne și cu abordări interactive. Așadar, putem distinge câteva categorii de metode, precum:

1. Metode interactive

- lucrul în echipă pe ansambluri vocale: dezvoltarea ascultării și a omogenității sonore;
- dezbateri despre stilistică și interpretare: elevii înțeleg și rețin mai ușor materialul atunci când sunt ei înșiși subiecți activi ai procesului educațional;
- simularea audițiilor – se creează un cadru realist de concurs sau audiție ce urmărește pregătirea individuală, prezentarea scenică, evaluarea argumentată, ceea ce determină dezvoltarea gestionării emoțiilor;
- metoda discuției dirijate: profesorul adresează întrebări ce stimulează gândirea critică – ex. „Ce tip de respirație ai folosit aici?”, „Cum influențează textul expresivitatea frazei muzicale?” – în urma cărora studentul devine participant activ în propria formare;

2. Metode bazate pe tehnologie

- înregistrarea și autoevaluarea interpretării;
- utilizarea aplicațiilor pentru: intonație, control ritmic (aplicație de pian, metronom etc.);
- audierea unor interpretări variate pe platforme precum Youtube;

3. Metoda studiului de caz

- analiza interpretării unor mari cântăreți de operă;
- compararea diferitelor versiuni ale aceleiași arii/lie;
- studierea contextului istoric și stilistic al unei lucrări;

4. Învățare reflexivă

- autoevaluarea periodică a progresului;
- documentarea sistematică a evoluției vocale într-un jurnal de studiu;
- stabilirea obiectivelor personale de dezvoltare artistică;

În cadrul educației vocale, metodele inovatoare sunt eficiente deoarece contribuie la creșterea autonomiei artistice, dezvoltă conștiința corporală și vocală, stimulează creativitatea interpretativă și pregătesc studentul pentru realitățile profesionale moderne.

Aplicarea acestor metode inovatoare permite elevilor, la rândul lor, să înțeleagă și să rețină mai ușor materialul muzical, să își formeze un interes pentru disciplina studiată, să își dezvolte independența intelectuală, să își formează opinii și competențe profesionale.

În concluzie, metodele inovatoare de predare în instituțiile de învățământ sunt orientate spre creșterea eficienței procesului educațional, formarea orientărilor și competențelor profesionale, dezvoltarea gândirii creative, autoeducației, autoperfecționării și autocontrolului elevilor.

Bibliografie

- Bannan, Nicholas, Dunbar, Robin I. M., *Acoustic Processing and the Origin of Human Vocal Communication în Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, vol. 8, nr. 2, 2024
- Breslavets, Halyna, Shpak, Halyna, *Distance Vocal Training in the Postmodern Period în Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, vol. 15, nr. 2, 2023
- Cobb, Clarkia, *Vocal Pedagogy with the Contemporary Commercial Music (CCM) Singer în WWU Graduate School Collection*, 2022
- Duan, Li, *The Application of Modern Virtual Reality Technology in the Teaching of Vocal Music în Curriculum and Teaching Methodology*, vol. 6, nr. 19, 2023,
- Hughes, Diane, *Contemporary Vocal Artistry in Popular Culture Musics: Perceptions, Observations and Lived Experiences în Teaching Singing in the 21st Century*, vol. 14, 2014
- Keskinen, Katri A., Juntunen, Marja-Leena, *Perspectives on Popular Music Voice Teaching: A Systematic Review of Contemporary Literature în Journal of Popular Music Education*, vol. 8, no. 2, 2024
- Kyrylenko, Yana, Merezhko, Yuliia, *Modern vocal techniques as a tool for improving vocal and vocal ensemble skills of art education*, Editura UBB Musica, Cluj, 2025
- Leongomez, Juan David, Havlicek, Jan, *Musicality in Human Vocal Communication: An Evolutionary Perspective în Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, vol. 377, no. 1841, 2022,
- Mychovych, Mykola, *Modern Vocal Techniques and Methods of Their Study în Art and Education*, vol. 55, no. 2, 2022
- Sear, Joanna, *Modern Vocal Pedagogy: Investigating a Potential Curricular Framework for Training Popular Music Singing Teachers în Journal of Popular Music Education*, vol. 8, no. 1, 2024
- Shi, Yaoyao, *The Use of Mobile Internet Platforms and Applications in Vocal Training: Synergy of Technological and Pedagogical Solutions în Interactive Learning Environments*, vol. 31, no. 6, 2021
- Stephens, Jacqueline, *The contemporary classical singer: why new music is necessary in 21st-century vocal pedagogy: treatise submitted in partial fulfilment of the requirements for the Doctor of Musical Arts degree*, Editura The University of Texas, Texas, 2023
- Wasbotten, Lachman, *From Classical to Contemporary: The Evolution of Classical Vocal Pedagogy in the Modern Studio*, Editura Arizona State University, 2022

GEOMETRIA SUNETELOR: DIALOGUL INTERDISCIPLINAR ÎNTRE MATEMATICĂ ȘI MUZICĂ ÎN PROCESUL DIDACTIC

*Prof. Badea Ana-Maria,
Colegiul Național „Nichita Stănescu”, Ploiești*

Matematica și muzica sunt percepute adesea de către elevi ca doi piloni diametral opuși ai cunoașterii: prima fiind asociată cu logica abstractă, formulele rigide și rigoarea rece, în timp ce a doua aparține sensibilității, intuiției și libertății creative. Cu toate acestea, legătura dintre ele este profundă și structurală, avându-și rădăcinile încă în *Quadrivium*-ul pitagoreic, unde muzica era definită drept matematica definită în timp. În contextul provocărilor educaționale actuale, readucerea acestui dialog interdisciplinar în clasa de matematică reprezintă o manifestare pură a artei de a preda, transformând concepte teoretice aride în experiențe vii, palpabile și profund înțelese.

Una dintre principalele bariere în învățarea matematicii la nivel gimnazial este nivelul ridicat de abstractizare, care generează deseori fenomenul de anxietate matematică. Artă predării constă tocmai în capacitatea cadrului didactic de a construi punți senzoriale și metaforice între abstract și concret. Muzica oferă un suport ideal în acest sens, deoarece este guvernată de aceleași legi ale simetriei, proporției și periodicității ca și matematica. Geometria își găsește o oglindire fascinantă în arhitectura compozițională a marilor clasici. Structurile muzicale polifonice, precum fuga sau canonul, funcționează pe baza unor algoritmi riguroși de transformare geometrică. Analiza unei partituri dezvăluie tehnici precum translația (schimbarea tonalității unei melodii păstrând intervalele), simetria axială (inversiunea melodică, unde intervalele ascendente devin descendente) sau simetria față de un punct (retrogradarea, adică citirea melodiei de la sfârșit la început). Prin aducerea acestor exemple la clasă, matematica își pierde eticheta de „știință abstractă” și devine instrumentul prin care se decodează frumusețea și armonia din jur. Mai mult, concepte geometrice complexe, cum ar fi transformările axiale, simetria sau translația, își găsesc o corespondență perfectă în tehnicile de compoziție muzicală (cum ar fi fuga sau canonul lui Bach). Analizarea modului în care o temă muzicală este inversată sau oglindită pe portativ reprezintă un exercițiu excelent de geometrie aplicată, stimulând gândirea spațial-temporală a elevilor.

Exemplu de bună practică: Activitate didactică aplicată (Geometrie și Simetrie)

Pentru a demonstra aplicabilitatea acestui dialog în practica pedagogică, am proiectat și implementat o activitate experimentală bazată pe abordarea interdisciplinară STEAM, adresată elevilor de ciclu gimnazial.

În cadrul capitolului „Izometrii și transformări geometrice” (simetria axială, translația), elevii au analizat vizual și auditiv o partitură de tip „canon” (de exemplu, din creația lui J.S. Bach). Folosind hârtie milimetrică, elevii au construit un sistem de coordonate în care axa orizontală a reprezentat timpul (ritmul), iar cea verticală frecvența (notele muzicale).

Sarcina de lucru a constatat în transpunerea unei melodii simple în acest sistem grafic, iar ulterior, elevii au avut ca obiectiv să aplice o simetrie axială față de o linie mediană aleasă pentru a „răsturna” melodia inițială. Din punct de vedere matematic, activitatea a testat riguros modul în care coordonatele punctelor plane (x, y) se modifică în funcție de axa de simetrie. Din punct de vedere artistic, elevii au transpus punctele rezultate înapoi pe portativ și au interpretat noua secvență sonoră. Ei au putut observa direct cum o transformare geometrică riguroasă nu distruge muzicalitatea, ci din contră, generează o nouă linie melodică perfect armonică, apelând la tehnica compozițională cunoscută sub numele de inversiune muzicală.

Pentru a completa dimensiunea umanistă a lecției, activitatea a fost corelată cu o scurtă incursiune istorică privind experimentele pitagoreice. Elevii au înțeles că ordinea geometrică și proporțiile numerice simple stau la baza percepției noastre asupra frumosului artistic.

Impactul acestui demers a fost remarcabil. Elevii care prezentau un blocaj în fața formalismului geometric tradițional au asimilat mult mai rapid noțiunile prin intermediul canalului vizual, auditiv și kinestezic. Abordarea a stimulat gândirea critică și flexibilitatea cognitivă, demonstrând că ambele emisfere cerebrale pot conlucra armonios în procesul de rezolvare a problemelor geometrice.

Exemplu de bună practică: Proiectul didactic „Ritm și Geometrie”

Pentru a demonstra aplicabilitatea acestui dialog, am implementat la ciclul gimnazial o activitate experimentală bazată pe abordarea STEM/STEAM, structurată pe trei coordonate interconectate:

1. **Modelarea fracțiilor prin ritm:** Elevii au primit măsuri muzicale incomplete (de exemplu, măsuri de $4/4$ sau $3/4$) în care lipseau anumiți timpi. Pentru a rezolva „puzzle-ul”, aceștia au trebuit să formuleze și să rezolve ecuații matematice simple cu fracții, determinând ce valori de note sau de pauze ($1/2$, $1/4$, $1/8$) restabilesc echilibrul matematic al măsurii. Rezultatul corect a fost ulterior validat prin bătai ritmice din palme.
2. **Izometrii pe portativ:** În cadrul lecției de geometrie dedicată simetriei și transformărilor riguroase, elevii au utilizat o temă melodică simplă de 8 note. Folosind un sistem de

coordonate unde axa orizontală reprezenta timpul, iar cea verticală înălțimea sunetelor, elevii au aplicat o simetrie axială pentru a construi o melodie „în oglindă”. Activitatea a demonstrat cum regulile stricte ale geometriei generează structuri muzicale perfect coerente.

3. **Dimensiunea umanistă și istorică:** Activitatea a fost completată de o incursiune istorică în experimentele lui Pitagora cu monocordul. Elevii au calculat rapoartele numerice dintre lungimile corzilor și au înțeles cum proporțiile matematice simple (2:1 pentru octavă, 3:2 pentru cvintă) stau la baza gamei muzicale, realizând o sinteză între istoria științei și evoluția culturii.

În concluzie, arta predării matematicii nu se rezumă la memorarea unor teoreme sau la aplicarea mecanică a unor algoritmi. Ea rezidă în capacitatea profesorului de a dezvălui poezia ascunsă în spatele cifrelor și ordinea matematică din spatele artelor. Într-un astfel de cadru interdisciplinar, matematica își recapătă statutul original: acela de limbaj universal care descrie, în egală măsură, rigoarea universului fizic și sensibilitatea spiritului uman.

Bibliografie

1. Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
2. Loi Maurice, *Matematica și estetica*, Editura Științifică, București, 1995.
3. Pitagora, *Fragmentele filosofice*, Editura Humanitas, București, 2005.

FIȘĂ DE LUCRU INTEGRATĂ: DIALOGUL ARTELOR ȘI AL ȘTIINȚEI ÎN UNIVERSUL LUI CREANGĂ

Prof. învă. primar Bejenaru Dudu-Cătălin,
Școala Gimnazială nr.1, Tutova, județul Vaslui

Text suport: „La cireșe”, din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă

Clasa: a IV-a

Tipul activității: Evaluare transdisciplinară

Nume elev: _____

Data: _____

● MODULUL 1: UMANITATE ȘI LITERATURĂ (Dimensiunea Moral-Afectivă)

„Săracu de mine, ce să fac? Îmi luam inima-n dinți și de pe o creangă pe alta, mai de-a dreptul, zburam de la un cireș la altul, până ce dădeam peste unul mai plin de cireșe mănărețe...”

1. Empatie și rezolvarea conflictelor (Busola Morală)

Nică alege să intre în livada mătușii Mărioara fără permisiune, ghidat doar de poftă.

- Pune-te în rolul mătușii Mărioara. Descrie, în 2-3 propoziții, ce ai simțit când ai văzut că munca ta din livadă și proprietatea nu sunt respectate de nepotul tău:

2. Expresivitatea limbajului (Vocabular)

În fragmentul de mai sus, Nică folosește expresia „își lua inima-n dinți”. Care este sensul acestei expresii în contextul acțiunilor sale?

- A) I s-au îmbolnăvit dinții din cauza cireșelor acre sau crude.
- B) A dat dovadă de un curaj nebunesc, învingându-și frica instantaneu pentru a acționa.
- C) A început să plângă de speriat ce era în vârful pomului.

● MODULUL 2: ȘTIINȚE ALE NATURII (Mecanica și Biologia din Livadă)

3. Fizica sunetului (Cum călătorește fâșâitul prin cânepă?)

Când Nică sare din cireș și fuge prin cultura de cânepă, plantele se lovesc unele de altele și produc un zgomot specific.

- Explică pe scurt cum ajunge sunetul produs de mișcarea lui Nică prin cânepă până la urechea mătușii Mărioara. Folosește obligatoriu în răspunsul tău cuvântul **vibrație** sau **undă sonoră**:

4. Botanică și Eco-responsabilitate (Ciclul de viață al cireșului)

Pentru ca Nică să găsească cireșe „mănărețe”, pomul a trecut prin transformări majore. Ordonează etapele de dezvoltare ale cireșului (de la 1 la 4):

- Coacerea fructelor în luna iunie (faza de fruct)
- Polenizarea florilor de către albine primăvara (faza de floare)
- Absorbția apei și a nutrienților prin rădăcini (faza de puiet)
- Căderea frunzelor și conservarea energiei (faza de repaus hibernal)

MODULUL 3: MUZICĂ ȘI MIȘCARE (Ritmul și Dinamica Goanei)

5. Matematica ritmului (Urmărirea în măsuri)

Goana lui Nică prin cânepă, urmat de mătușa Mărioara cu bota, are un ritm alert. Haideți să transformăm această urmărire într-un exercițiu de percuție corporală.

- **Regula:** Execută bătăile de mai jos în grup, păstrând cadența.
 - Pasul lui Nică (Sprint rapid): **Două optimi** (♩♩) → *Bate rapid de două ori din palme*
 - Pasul mătușii (Pas greu): **O pătrime** (♩) → *Bate o dată apăsând cu piciorul în podea*
- **Exercițiu:** Calculează matematic câte bătăi (timpi) durează măsura de mai jos:

♩ (Mătușa) + ♩♩ (Nică) + ♩ (Mătușa) = _____ timpi în total.

6. Audiție și corespondență emoțională (Dinamica muzicală)

Ascultă fragmentul din piesa „Zborul cărăbușului” de Nikolai Rimski-Korsakov.

- Ce element de limbaj muzical redă cel mai bine starea de panică a lui Nică din timpul fugii prin cânepă?
- A) *Nuance* (muzica se oprește brusc în liniște totală)
- B) *Tempo* (ritmul foarte rapid, agitat și continuu al notelor)
- C) *Linia melodică* (un cântec de leagăn, lent și liniștitor)

PROVOCAREA CREATIVĂ (Sinteza Transdisciplinară)

Desenează o „**Hartă Vizuală a Sunetelor**” din momentul prinderii lui Nică.

- Reprezintă sunetele speriate și rapide ale lui Nică folosind **linii frânte, subțiri și culori calde** (roșu, galben).

- Reprezintă pașii grei ai mătușii Mărioara și loviturile de botă folosind **linii groase, drepte și culori reci/închise** (maro, albastru).

BAREM DE EVALUARE PE COMPETENȚE

Competențe specifice vizate (conform Programei Școlare):

- **CLR (Limba și literatura română) – C.S. 3.1 & 3.5:** Extragerea de informații dintr-un text și exprimarea reacțiilor față de cele citite.
- **Științe ale naturii – C.S. 2.1 & 2.4:** Identificarea unor procese fizice/biologice simple din mediul înconjurător.
- **Muzică și mișcare – C.S. 1.1 & 2.1:** Corelarea elementelor de ritm și tempo cu stări emoționale prin intermediul percuției.

Item	Competența	Descriptor: SUFICIENT (S)	Descriptor: BINE (B)	Descriptor: FOARTE BINE (FB)
1	CLR (Empatie)	Numește o reacție simplă, axată doar pe pedeapsă fizică (ex: „l-a bătut”).	Describe parțial supărarea mătușii (ex: „s-a supărat că i-a stricat toată cânepa”).	Explică nuanțat impactul psihologic (lipsa de respect pentru munca proprie, încălcarea proprietății).
2	CLR (Vocabular)	Selectează o variantă greșită.	N/A (Item cu alegere unică).	Selectează varianta corectă: B (A dat dovadă de un curaj nebunesc).
3	Științe (Fizică)	Menționează simplu că sunetul se aude în aer, fără alte detalii mecanice.	Explică faptul că mișcarea plantelor produce un zgomot care se deplasează spre ureche.	Folosește corect noțiunea de vibrație sau undă sonoră transmisă prin aer până la timpan.
4	Științe (Biologie)	Ordonează corect cel mult 1-2 etape din ciclul biologic.	Ordonează corect 3 etape din cele 4.	Ordonează perfect ciclul biologic al plantei. Secvența corectă: 2, 1, 3, 4.
5	Muzică (Ritm)	Calculează greșit timpii sau nu reușește să țină percuția corporală de grup.	Calculează corect timpii, dar ezită la accelerarea ritmului corporal sau la sincronizare.	Calculează corect (3 timpii) și execută fluid formulele ritmice sincronizat cu clasa.

6	Muzică (Audiție)	Selectează o variantă greșită.	N/A (Item cu alegere unică).	Selectează varianta corectă: B (<i>Tempo</i> foarte rapid și agitat).
7	Arte (Creativitate)	Realizează un desen oarecare, ignorând codul de culori și linii solicitat.	Respectă parțial tema, utilizând fie culorile, fie tipurile de linii pentru a sugera dinamica.	Transpune excelent stimulul auditiv în desen, respectând fidel contrastul de linii și culori calde/reci.

Bibliografie

- Creangă, Ion – *Amintiri din copilărie*, Editura Ion Creangă, București, 1982.
- Cucoș, Constantin – *Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Ministerul Educației Naționale – *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română (clasa a III-a - clasa a IV-a)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2014.
- Ministerul Educației Naționale – *Programa școlară pentru disciplina Muzică și mișcare (clasa a III-a - clasa a IV-a)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2014.
- Ministerul Educației Naționale – *Programa școlară pentru disciplina Științe ale naturii (clasa a III-a - clasa a IV-a)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2014.
- Rimski-Korsakov, Nikolai – *Interludiul orchestral „Zborul cărăbușului” din opera Povestea țarului Saltan*, Editura Muzicală, București, 1978 (Partitură și suport de analiză pentru dinamică).

ARTA PREDĂRII LA CLASELE PRIMARE: DIALOG ÎNTRE MUZICĂ, ȘTIINȚĂ ȘI UMANITATE

(studiu interdisciplinar)

*Prof. înv. primar Bejenaru Dudu-Cătălin,
Școala Gimnazială Nr.1, Tutova, județul Vaslui*

Rezumat

Acest studiu investighează specificul actului didactic la nivelul învățământului primar, privit ca o intersecție organică între muzică, știință și umanitate. Perioada școlară mică (6-11 ani) reprezintă o etapă de tranziție critică, în care gândirea abstractă se dezvoltă prin intermediul experiențelor senzoriale și al atașamentului emoțional.

Lucrarea demonstrează că predarea eficientă la clasele primare nu poate fi redusă la o simplă transmitere tehnică de informații. Prin integrarea ritmului și a jocului (muzica), a rigorii metodologice și neurobiologice (știința) și a validării afective (umanitatea), învățătorul construiește un mediu de învățare complet, stimulat și memorabil.

1. Introducere: Particularitățile vârstei școlare mici

Învățământul primar reprezintă temelia întregului parcurs academic și personal al individului. La această vârstă, copilul explorează lumea nu fragmentat, pe discipline rigide, ci global și integrat. Din acest motiv, învățătorul nu este un simplu transmițător de conținuturi curriculare, ci un arhitect de experiențe.

Modelul triadic propus în acest studiu subliniază că reușita pedagogică la clasele primare depinde de armonia dintre:

Muzică – privită ca instrument de calibrare psihomotorie, atenție și joc structural.

Știință – înțeleasă ca fundament neurocognitiv al dezvoltării creierului copilului.

Umanitate – definită ca spațiu al siguranței emoționale, al poveștilor și al valorilor morale primordiale.

2. Muzica: Ritmul organic, jocul didactic și coordonarea în clasă

Pentru școlarul mic, mișcarea și sunetul sunt limbaje native. Muzica, în contextul claselor primare, devine o metodă fundamentală de organizare a învățării.

Managementul timpului și al energiei prin ritm

Atenția voluntară a unui copil de 7-8 ani este limitată la perioade scurte (aproximativ 15-20 de minute). Învățătorul-muzician folosește tehnica alternanței ritmice. Trecerea de la o activitate statică (scris, calcul) la una dinamică se face prin „*energizante ritmice*” (bătăi din palme, cântece scurte cu mișcare asociată). Acest ritm pedagogic previne surmenajul și menține creierul în stare de alertă optimă.

Cântecul și rima ca ancore mnemotehnice

În această etapă, memorarea logică este în plină formare, sprijinindu-se puternic pe memoria mecanică și pe asocierile auditive. Învățarea tablei înmulțirii, a regulilor ortografice sau a zilelor săptămânii prin versuri ritmate și linii melodice simple (metoda învățării prin cântec) transformă efortul cognitiv abstract într-o activitate plăcută și ușor de stocat în memoria de lungă durată.

Clasa ca ansamblu coral (Polifonia comportamentală)

La clasele primare, egocentrismul specific primei copilării face loc treptat muncii în echipă. Activitățile de grup sunt similare unei orchestre: copiii învață să își coordoneze eforturile, să își aștepte rândul (pauza muzicală) și să își moduleze volumul vocii pentru a obține o armonie colectivă.

3. Știința: Dezvoltarea sinaptică și arhitectura cognitivă a copilului

Predarea la clasele primare nu se bazează pe intuiție oarbă, ci pe legile riguroase ale psihologiei dezvoltării și ale neuroștiințelor.

Neuroplasticitatea și învățarea multisenzorială

Creierul școlarului mic se află într-o fază intensă de remodelare sinaptică. Știința cognitivă demonstrează că utilizarea materialului concret-intuitiv (obiecte manipulabile, jetoane, experimente simple cu apă, magneți sau plante) activează arii corticale multiple. Copilul de vârstă școlară mică are nevoie să „atingă” conceptul pentru a-l înțelege (de la stadiul operațiilor concrete descris de Jean Piaget la cel al operațiilor formale).

Somatizarea cunoașterii și oboseala sinaptică

Studiile de neurobiologie arată că postura fizică și mișcarea activează cerebelul, zonă strâns legată de procesarea informațiilor logice. Știința predării impune introducerea pauzelor active și a elementelor de motricitate fină (modelaj, decupaj), esențiale pentru dezvoltarea centrilor limbajului și ai gândirii matematice din cortex.

4. Umanitatea: Povestea, atașamentul sigur și pedagogia blândeții

Niciun stimul muzical sau metodă științifică nu își produce efectul dacă în sala de clasă lipsește căldura umană. Pentru un copil din clasele primare, învățătorul este un substitut parental de autoritate și atașament.

Teoria atașamentului aplicată în educație

Conform studiilor de psihologie umanistă, copiii învață doar atunci când se simt în siguranță fizică și emoțională. Dacă învățătorul folosește frica, ironia sau sancțiunea excesivă ca pârgii de control, amigdala cerebrală a copilului declanșează răspunsul de „luptă sau fugă”, blocând complet învățarea. Umanitatea se traduce prin zâmbet, validare, contact vizual cald și validarea fiecărui efort mic.

Storytelling (Arta poveștii) ca vehicul moral

Gândirea școlarului mic este profund narativă. Marile valori ale umanității (generozitatea, curajul, onestitatea, empatia) nu se predau prin definiții reci, ci prin povești, parabole și basme. Personajele literare devin oglinzi în care copiii își analizează propriile emoții și comportamente, dezvoltându-și inteligența emoțională.

Schimbarea paradigmei asupra greșelii

La clasele primare se fixează atitudinea față de eșec pentru tot restul vieții. O pedagogie umanistă normalizează eroarea. Greșeala nu se penalizează cu roșu agresiv, ci este integrată ca un pas firesc în procesul de „descoperire”. Învățătorul cultivă o mentalitate de creștere, arătându-i copilului că inteligența se dezvoltă prin exercițiu și perseverență.

5. Concluzii: Profilul învățătorului ca polimat

La nivelul claselor primare, arta predării atinge apogeul integrării disciplinare. Învățătorul de excepție reușește să fie un punct de legătură perfect între cele trei dimensiuni:

[MUZICĂ]

(Joc, Ritm & Mișcare)

/ \

/ \

/ (Î) \ <- Învățătorul ca mediator

/ \

[ȘTIINȚĂ] --- [UMANITATE]

(Neurobiologie & (Atașament sigur &

Metode concrete) Povești cu sens)

Când predă matematica, el folosește **știința** pentru a eșalona pașii cognitivi, **muzica** pentru a ritma calculul mental și **umanitatea** pentru a încuraja copilul care ezită. Acest dialog triadic transformă școala primară dintr-un spațiu al normelor rigide într-un mediu primitiv al cunoașterii, unde dragostea pentru învățare este sădită pe viață.

Bibliografie

- Bocoș, Mușata-Dacia, *Didactica disciplinelor din profilul pedagogic. Teorie și realizări practice*, Editura Paralela 45, Pitești, 2007.
- Bruner, Jerome, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Cozolino, Louis, *Predarea bazată pe atașament. Cum se creează o clasă sigură din punct de vedere emoțional*, Editura Trei, București, 2017.
- Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Dweck, Carol S., *Mindset: O nouă psihologie a succesului*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2017.
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2008.
- Piaget, Jean, *Psihologia copilului*, Editura Cartimpex, Cluj-Napoca, 1998.
- Rogers, Carl R., *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*, Editura Trei, București, 2008.
- Sawyer, R. Keith, *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011.

JOCUL DIDACTIC- MIJLOC EFICIENT DE FORMARE A DEPRINDERILOR MATEMATICE

Prof. înv. primar Bocşa Aurelia-Georgeta, Şcoala Gimnazială „Dr. Petru Şpan” Lupşa

Studiul matematicii, în clasele primare, urmăreşte să asigure cunoştinţe matematice de bază, să formeze deprinderi de calcul. Pentru a ajunge la deprinderi intelectuale temeinice, este nevoie de mult exerciţiu, de mult antrenament.

Jocul didactic aduce varietate în matematică, el înviorează lecţia şi face ca drumul spre deprinderi să fie mai sigur şi mai plăcut. Jocul didactic are un rol deosebit în amplificarea acţiunii formative a matematicii, realizând o continuare a activităţii de învăţare.

Jocurile didactice exercită o influenţă deosebită asupra dezvoltării psihice a copilului, contribuind la dezvoltarea intelectuală, la formarea percepţiilor, la educarea spiritului de observaţie, a imaginaţiei creatoare, a gândirii, a limbajului.

Numeroase jocuri didactice organizează procesul perceperii analitico-sintetice a însuşirilor caracteristice ale obiectelor. Situaţiile concrete ale jocului solicită copilului alegerea obiectelor după culoare, mărime, formă şi găsirea asemănărilor şi deosebirilor dintre ele. Astfel, în desfăşurarea jocurilor : loto, mozaic, domino, copilul analizează obiectele, diferenţiază corect figurile geometrice, culorile principale şi complementare, învăţând totodată şi denumirea lor.

Percepţia spaţiului se dezvoltă prin jocurile matematice de construcţie. Pe această cale copilul se familiarizează cu raporturile spaţiale dintre obiecte : sus - jos; faţă - spate; aproape - departe.

Prin jocuri de forma: „Găseşte un obiect de aceeaşi formă!” copilul învaţă să deosebească formele rotunde, ovale, pătrate, dreptunghiulare şi triunghiulare ale obiectelor. Comparând obiectele după diferite dimensiuni, copilul învaţă să cunoască dimensiunile de lungime (lung - scurt), de înălţime (înalt - scund), de mărime (mare - mic), de grosime (gros - subţire) etc. Aceste jocuri activează operaţiile gândirii: analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea. Operaţia de comparare se dezvoltă prin jocurile în care copilul este pus să grupeze obiectele după trăsăturile caracteristice. Prin comparaţie copilul observă caracteristicile comune şi diferite ale obiectelor şi astfel le clasifică în diferite categorii de obiecte. Clasificarea nu este posibilă fără generalizare. De pildă, în jocul „Cine are acelaşi număr?” copiii au prilejul să compare cantităţile.

Jocurile matematice orale ajută la dezvoltarea limbajului matematic, dezvoltând promptitudinea reacţiilor verbale. O parte din jocuri contribuie la formarea vocabularului şi la

activizarea vorbirii. La folosirea acestor jocuri trebuie ținut cont ca fixarea semnificației cuvintelor în memoria copilului să fie asociată cu acțiunile jocului. Numai în felul acesta sensul cuvintelor se poate reține mai ușor. Aceste jocuri ajută și în educarea unei exprimări corecte din punct de vedere gramatical. De pildă, „Caută-ți căsuța!”

Unele jocuri legate de compunerea și descompunerea numerelor oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor prin diversele soluții de rezolvare. Unii elevi vor găsi soluții variate și mai ingenioase, iar alții, cu posibilități mai mici, vor fi ajutați pentru a nu se descuraja.

Jocurile realizate prin muncă independentă permit formarea unei imagini clare asupra lacunelor elevilor sau progreselor înregistrate, ajutând astfel preîntâmpinarea rămânerii în urmă și stimularea unor aptitudini.

Jocul didactic matematic are o eficiență formativă crescută în situația consolidării și verificării cunoștințelor. Repetarea, consolidarea sau verificarea prin joc se realizează diferit, în funcție de scopul imediat al activității, de forma pe care o îmbracă acțiunea jocului și de materialul didactic folosit. Unele jocuri pot crea copiilor posibilitatea de a număra o anumită cantitate: „Cine știe să numere mai bine?”, de a stabili suma obiectelor numărate: „Câți porumbei sunt?”, de a indica locul fiecărui număr în șirul numeric: „A câta jucărie lipsește?”, de a raporta numărul la cantitatea corespunzătoare și invers: „Te rog să-mi dai tot atâtea jucării!”, să efectueze operații de adunare și scădere: „Să adăugăm – Să scădem!”.

Prin jocurile: „La magazin”, „La librărie”, pe lângă operațiile aritmetice subordonate unui scop practic, acela de a face cumpărături, elevilor li se oferă posibilitatea exersării unei atitudini civilizate.

Valoarea formativă a jocului didactic în dezvoltarea spiritului de colectiv. Desfășurându-se pe grupe, jocurile sprijină colaborarea între elevi, stimulează forțele colective în vederea obținerii unui loc mai bun în clasamentul echipelor, educă simțul de răspundere, onestitatea. De exemplu, jocul: „Cine urcă mai repede scara?”

O parte din jocurile matematice contribuie la dezvoltarea spiritului de independență. Din această categorie fac parte jocurile de tip domino.

Jocul matematic este cel prin care se poate realiza temeinic și mai plăcut atât natura instructivă cât și cea formativă a procesului de învățământ.

Jocul didactic matematic nu înseamnă „o joacă de copil”, el este o activitate serioasă, care sprijină, într-un mod plăcut, înțelegerea problemelor, fixarea și formarea unor deprinderi aritmetice durabile, precum și împlinirea personalității școlarilor.

Prin jocuri se dezvoltă mobilitatea proceselor cognitive, inițiativa, inventivitatea, deprinderile de muncă independentă, perseverența, dârzenia pentru învingerea dificultăților, atitudinea disciplinată, competitivitatea, angajează la efort toate capacitățile elevului, fără a produce oboseală.

Bibliografie

- Bocoș, Mușata. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2013.
- Cerghit, Ioan. Metode de învățământ. Ediția a IV-a. Iași: Editura Polirom, 2006.
- Cucos, Constantin. Pedagogie. Ediția a III-a. Iași: Editura Polirom, 2014.
- Păun, Emil, și Dan Potolea, coord. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002.
- Radu, Ion T., coord. Psihologie educațională. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
- Șerdean, Ioan. Didactica matematicii pentru învățământul primar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
- Tomșa, Gheorghe. Psihopedagogie preșcolară și școlară. București: Editura Coresi, 2005.
- Voiculescu, Elena. Pedagogie preșcolară. București: Editura Aramis, 2001.

IMPORTANȚA LIMITELOR DE FUNCȚII ÎN DEZVOLTAREA DISCIPLINELOR MODERNE PRIN EXEMPLE PRACTICE

*Prof. Bulai Cristiana,
Colegiul Național de Agricultură și Economie*

Cine s-ar fi gândit că un concept aparent arid, precum limita unei funcții, poate fi responsabil pentru felul în care funcționează un motor, pentru modul în care medicii analizează o doză de medicament sau chiar pentru felul în care internetul îți livrează acest articol?

Limitele nu sunt afișul principal al spectacolului, dar fără ele scena științei moderne ar fi... goală.

În școală de cele mai multe ori limita se prezintă așa: limita unei funcții $f(x)$ când x tinde către a este L , dacă valorile lui $f(x)$ se apropie din ce în ce mai mult de L , atunci când x se apropie de a .

Notăm: $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = a$.

Într-un exemplu simplu calculul unei limite se reduce la $\lim_{x \rightarrow 2} (x^2 - 3x + 1) = -1$.

O limită este, de fapt, o încercare de a privi infinitul prin lupa finitului. Este felul în care matematica întreabă: „Ce se întâmplă dacă mergem din ce în ce mai aproape... dar nu chiar până la capăt?” Această joacă subtilă cu infinitul a făcut posibilă analiza matematică, iar analiza matematică a dat naștere aproape tuturor disciplinelor moderne care pretind că pot măsura, prezice și optimiza.

Privim însă la importanța limitei în viața de zi cu zi. Vom analiza problema limitelor în tehnologia digitală – *streaming* video. Atunci când vezi un film pe Netflix sau pe YouTube, serverele nu-ți trimit filmul întreg deodată, ci fragmente tot mai mici, tot mai apropiate de continuitate. Ideea de a reconstrui un semnal prin „aproximări din ce în ce mai fine” este exact o aplicație a limitelor. Altfel spus, fără limite, am fi rămas la casetele VHS și pauzele de „buffering infinit”.

Să analizăm problema calității unui video în *streaming*.

Un videoclip online are calitatea maximă de **100%**. În timpul redării, calitatea transmisiei se apropie treptat de acest nivel, pe măsură ce serverul trimite fragmente tot mai detaliate.

Calitatea după primii n pași de încărcare este dată de funcția:

$$Q(n) = 100 \left(1 - \frac{1}{2^n} \right) \text{ unde } n - \text{numărul de fragmente descărcate}$$

- a) Determină limita calității $Q(n)$ atunci când $n \rightarrow \infty$ Ce înseamnă aceasta pentru utilizator?
- b) Află calitatea videoclipului după 1, 2, 3 și 5 fragmente descărcate.

a) Dacă calculăm limita: $\lim_{n \rightarrow \infty} Q(n) = 100 \cdot \left(1 - \frac{1}{2^n}\right)$

Deci: $\lim_{n \rightarrow \infty} Q(n) = 100\%$

Deci pe măsură ce descarci tot mai multe fragmente, calitatea se apropie de valoarea perfectă (100%). Serverul reconstituie treptat videoclipul fără pierderi

b) Dacă calculăm valori intermediare atunci vom obține:

$$Q(1) = 100 \cdot \left(1 - \frac{1}{2^1}\right) = 50\%$$

$$Q(2) = 100 \cdot \left(1 - \frac{1}{2^2}\right) = 75\%$$

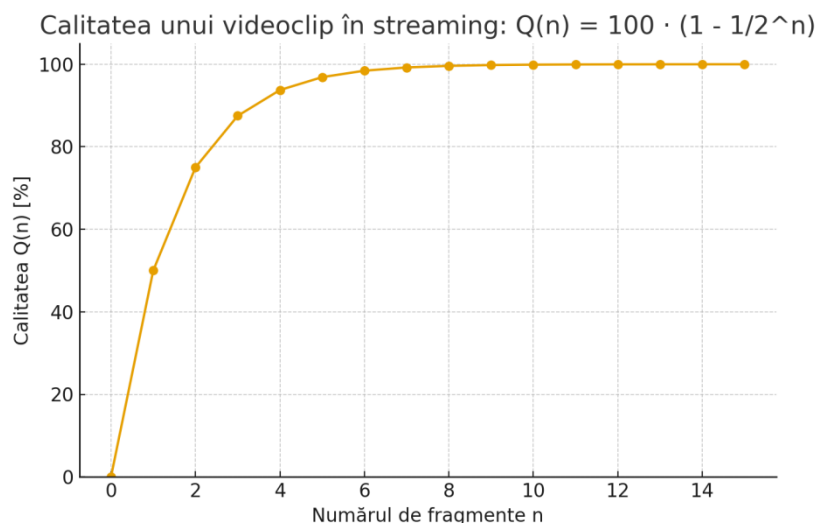
$$Q(3) = 100 \cdot \left(1 - \frac{1}{2^3}\right) = 87,5\%$$

$$Q(5) = 100 \cdot \left(1 - \frac{1}{2^5}\right) = 96,875\%$$

Interpretând rezultate obținute se poate constata:

- după **1 fragment**, vezi o imagine foarte pixelată (50% din calitate),
- după **2 fragmente**, calitatea crește la 75%,
- după **5 fragmente**, calitatea aproape a atins nivelul maxim (97%).

Această problemă arată cum **limitele** descriu procese de îmbunătățire progresivă. În *streaming* video, calitatea nu vine instantaneu, ci se apropie din ce în ce mai mult de perfecțiune.



Bibliografie:

- Crilly, Tony – 50 de idei pe care trebuie să le cunoști – Matematică, Editura Litera, București, 2017
- Weisstein, Eric W. – Limit, MathWorld – Wolfram Research. <https://mathworld.wolfram.com/Limit.html>
- Nielsen, M. – Neural Networks and Deep Learning, Determination Press, 2015

JOCUL DIDACTIC – ARTA PREDĂRII ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*Prof. înv. primar Caranda Gheorghiuța
Școala Gimn. „Prof. Nicolae Caranda” Glogova*

Introducere

Dezvoltarea competențelor de comunicare reprezintă una dintre prioritățile învățământului primar, deoarece acestea constituie baza întregului parcurs educațional al elevului. Comunicarea eficientă presupune nu doar însușirea corectă a limbii române, ci și capacitatea de a înțelege, interpreta și transmite mesaje în contexte variate. În acest proces, profesorul are rolul de a crea situații de învățare care să stimuleze participarea activă, cooperarea și exprimarea liberă a copiilor.

Dintre strategiile utilizate în activitatea didactică, jocul didactic ocupă un loc important, deoarece răspunde particularităților de vârstă ale școlarului mic. Prin joc, elevul învață într-un climat relaxat, fără teama de a greși, își dezvoltă vocabularul, gândirea și creativitatea, iar învățarea devine o experiență plăcută. În practica didactică am constatat că activitățile bazate pe joc cresc interesul pentru lecție și facilitează formarea competențelor prevăzute de curriculum la disciplina comunicare în limba română, respectiv limba și literatura română.

Voi prezenta exemple de jocuri didactice utilizate în activitatea la clasă, care au avut rezultate pozitive în dezvoltarea comunicării orale și scrise a elevilor.

Detectivii propozițiilor

În cadrul unei lecții de consolidare desfășurate la clasa a II-a am organizat jocul „**Detectivii propozițiilor**”, având ca scop consolidarea deprinderii de alcătuire corectă a propozițiilor și utilizarea semnelor de punctuație.

Elevii au fost împărțiți în echipe și au primit plicuri cu cartonașe pe care erau scrise cuvinte în ordine aleatorie. Sarcina fiecărei echipe a fost să reconstituie propoziția și să explice ordinea cuvintelor. De exemplu, din cuvintele **copiii – în – parc – aleargă – veseli**, elevii au alcătuit propoziția „**Copiii aleargă veseli în parc.**” Ulterior au transformat-o în propoziție interogativă și exclamativă, identificând semnele de punctuație corespunzătoare. Activitatea s-a desfășurat sub formă de competiție, fiecare răspuns corect fiind recompensat prin puncte acordate echipei. La final, elevii au formulat concluzii privind regulile respectate și au explicat ce au învățat în timpul jocului. Am observat o implicare activă a tuturor copiilor, inclusiv a celor mai timizi, iar exprimarea orală a devenit mai sigură și mai coerentă.

Vânătorii de greșeli

La clasa a III-a, în cadrul unei lecții de consolidare a ortografiei și punctuației, am utilizat jocul „**Vânătorii de greșeli**”. Fiecare echipă a primit un text scurt în care au fost introduse intenționat greșeli de scriere.

Un exemplu de text a fost:

ieri copii au vizitat biblioteca comunală. doamna învățătoare lea recomandat mai multe cărți interesante.

Elevii au identificat și au corectat greșelile, obținând varianta:

„Ieri, copiii au vizitat biblioteca comunală. Doamna învățătoare le-a recomandat mai multe cărți interesante.”

După corectare, fiecare echipă a explicat regulile aplicate, iar colegii au completat răspunsurile atunci când era necesar. În partea a doua a activității, elevii au redactat propriile texte, introducând intenționat câteva greșeli, care au fost descoperite și corectate de celelalte echipe.

Jocul a stimulat atenția, spiritul de observație și responsabilitatea față de exprimarea corectă. Comparativ cu exercițiile obișnuite, elevii au fost mai implicați și au manifestat interes pentru explicarea regulilor ortografice.

Clasa: a IV-a

Disciplina: Limba și literatura română

Tema lecției: Consolidarea normelor ortografice și de punctuație

Competențe specifice vizate:

- identificarea și corectarea greșelilor de ortografie și punctuație;
- aplicarea regulilor de scriere corectă;
- argumentarea soluțiilor propuse;
- dezvoltarea spiritului de observație și a cooperării.

În cadrul unei lecții de consolidare am urmărit transformarea activităților de corectare a textelor într-un demers atractiv și interactiv. În acest scop am organizat jocul didactic „**Vânătorii de greșeli**”, prin care elevii au devenit „inspectori ai limbii române”, având misiunea de a descoperi și corecta erorile ascunse într-un text.

Înainte de începerea activității am pregătit patru plicuri, fiecare conținând câte un text. În fiecare text am introdus intenționat greșeli de ortografie, punctuație și folosire a majusculei.

Unul dintre textele distribuite echipelor a fost următorul:

ieri copii au vizitat muzeul satului. doamna învățătoare lea explicat cum trăiau oamenii odinioară iar elevii au ascultat cu mare interes.

Elevii au primit câte un marker verde pentru identificarea greșelilor și un marker albastru pentru rescrierea formei corecte. Timpul de lucru a fost de șase minute.

După expirarea timpului, reprezentantul fiecărei echipe a citit textul corectat:

„Ieri, copiii au vizitat Muzeul Satului. Doamna învățătoare le-a explicat cum trăiau oamenii odinioară, iar elevii au ascultat cu mare interes.”

Nu m-am limitat la verificarea răspunsurilor, ci am solicitat elevilor să justifice fiecare modificare.

Am adresat întrebări precum:

- De ce ați scris **Ieri** cu literă mare?
- De ce ați folosit virgula după cuvântul **odinioară**?
- De ce se scrie **le-a** și nu **lea**?

Elevii au explicat regulile folosind exemple proprii, iar colegii au completat răspunsurile atunci când era necesar.

În partea a doua a activității, fiecare echipă a redactat un text scurt cu tema **„O zi în școala mea”**, introducând intenționat trei greșeli. Fișele au fost schimbate între echipe, iar fiecare grupă a devenit „echipa de control”, având sarcina de a descoperi și explica toate erorile.

Momentul evaluării s-a realizat prin afișarea textelor pe tablă și discutarea fiecărei corecturi. Elevii au completat apoi o fișă de autoevaluare în care au răspuns la întrebările:

- Ce regulă am aplicat cel mai ușor?
- Ce greșeală am făcut și cum o voi evita pe viitor?
- Ce am învățat din activitatea de astăzi?

Pe parcursul jocului am observat că elevii au fost mult mai atenți la detalii decât în exercițiile obișnuite din manual. Faptul că au avut rolul de „inspectori” i-a motivat să verifice fiecare cuvânt și fiecare semn de punctuație. Discuțiile purtate în cadrul echipelor au favorizat argumentarea și autocorectarea, iar greșelile au fost privite ca oportunități de învățare.

Comparând rezultatele obținute la această activitate cu cele din evaluările anterioare, am constatat o diminuare a numărului de greșeli de ortografie și o utilizare mai corectă a semnelor de punctuație în redactările individuale. Consider că jocul didactic și-a atins scopul, demonstrând că învățarea regulilor limbii române poate deveni atractivă atunci când elevii sunt implicați activ în descoperirea și explicarea propriilor erori.

Bibliografie

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.
- Ministerul Educației, *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română – clasele pregătitoare, I și a II-a*, București.
- Ministerul Educației, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română – clasele a III-a și a IV-a*, București.

MELOTERAPIA LA ORELE DE ISTORIE

*Prof. Cazacu Camelia,
Școala Gimnazială „Constantin Gh. Marinescu” Galați*

Integrarea meloterapiei la orele de istorie presupune folosirea sunetelor și a muzicii specifice diverselor epoci pentru a reduce stresul elevilor și pentru a stimula memoria. Această metodă interdisciplinară activează sistemul limbic al creierului, facilitând o mai bună înțelegere a contextului studiat.

Meloterapia susține dezvoltarea emoțională a copiilor, îmbunătățirea concentrării, a stimei de sine și a comunicării, utilizată cu succes în întreaga lume, în special în lucrul cu persoane cu dizabilități, dar și în rândul copiilor tipici, pentru a crea un mediu școlar mai plăcut, deschis și creativ. Muzica are puterea de a ne emoționa, de a ne calma sau energiza, și chiar de a ne schimba starea de sănătate. Nu este de mirare că de-a lungul timpului, muzica a devenit și un instrument terapeutic. Meloterapia, cunoscută și ca terapie prin muzică, folosește această artă universală în scopuri clinice sau educaționale, pentru a susține sănătatea fizică, emoțională și mentală a oamenilor.

Avantajele Meloterapiei în Educație

- **Reducerea stresului:** Elevii sunt relaxați în timpul situațiilor tensionate, cum ar fi perioadele de evaluare.
- **Stimularea cognitivă:** Prin ritm și armonie, se susține dezvoltarea emoțională și capacitatea de concentrare.
- **Activarea memoriei:** Conectarea evenimentelor istorice cu fundalul sonor specific ajută la fixarea informației și trezește curiozitatea.

Cum poate fi implementată la clasă

- **Fundal sonor tematic:** Redarea unor piese specifice epocii studiate (de exemplu, muzică renașcentistă sau barocă) poate ajuta la transpunerea elevilor în atmosfera istorică respectivă
- **Activități de relaxare:** Utilizarea sunetelor pentru a induce o stare de calm înaintea unor evaluări sau a unor lecții complexe.
- **Explorarea istoriei muzicii:** Elevii pot discuta despre cum era privită terapia prin muzică în Antichitate, Egipt sau Evul Mediu, Epoca Modernă, făcând o legătură directă între artă și istoria medicinei sau a religiilor.

Terapia prin muzică nu este o invenție modernă – de fapt, rădăcinile ei se întind până în cele mai vechi timpuri, când muzica era considerată o forță vindecătoare, aproape magică, strâns legată de spiritualitate și sănătate.

- În Egiptul Antic, muzica era utilizată în ritualuri religioase și de vindecare.
- În Grecia Antică, filozofi precum Platon și Aristotel discutau despre influența muzicii asupra sufletului și echilibrului emoțional. Platon spunea că muzica are „puterea de a forma caracterul”.
- Pitagora considera muzica o știință a armoniei universale și un mijloc de purificare spirituală – „muzicoterapia” era, pentru el, o formă de tratament al sufletului.
- În China și India Antică, muzica era parte integrantă a medicinei tradiționale, fiind folosită pentru echilibrarea energiilor corpului (*yin* și *yang*, chakrele etc.).
- În Evul Mediu, cântările gregoriene erau considerate vindecătoare și folosite în mănăstiri pentru alinarea suferințelor trupesti și sufletești.
- În perioada Renașterii, s-a păstrat ideea că muzica poate influența starea de sănătate, iar medici și filosofi scriau tratate despre „proprietățile terapeutice ale sunetelor”.
- În secolul XIX începe documentarea științifică a efectelor muzicii asupra stării psihice și fiziologice. Muzica era folosită în spitale militare pentru tratarea soldaților cu traume de război.
- După Primul și Al Doilea Război Mondial, muzicienii cântau voluntar pentru soldații răniți în spitale. S-a observat că aceștia reacționau pozitiv – aveau mai puțină durere, anxietate și depresie.
- Aceste observații empirice au condus la stabilirea meloterapiei ca domeniu formal de intervenție terapeutică.

Utilizarea meloterapiei reprezintă un demers educativ care presupune stimularea participării active și conștiente la procesul instructiv-educativ, la creșterea motivației, a curiozității și creativității, a învățării prin descoperire și crearea unui climat plăcut.

Meloterapia contribuie la formarea atitudinilor participative și a comportamentelor sociale pozitive. Meloterapia susține dezvoltarea cognitivă și educațională, având un puternic caracter formativ

Bibliografie:

- Bacău Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Cucoș, C., (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași;
- Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București

PROIECT DIDACTIC CU TEMA: ECOSISTEMUL UNEI PĂDURI DE FOIOASE

*Prof. Constantin Aurora,
Școala Gimnazială „Mihai Viteazul” Brăila*

Disciplina: Biologie

An școlar: 2025-2026

Clasa: a V-a

Data:

Profesor: Constantin Aurora

Unitatea de învățare: Viețuitoarele din mediul mai apropiat și mai îndepărtat

Tema lecției: Ecosistemul unei păduri de foioase

Tipul lecției: mixtă

Durata: 50 min

Locul de desfășurare: laboratorul de biologie

Competențe generale:

1. Explorarea sistemelor biologice, a proceselor și a fenomenelor, cu instrumente și metode științifice
2. Comunicarea adecvată în diferite contexte științifice și sociale
3. Rezolvarea unor situații problemă din lumea vie, pe baza gândirii logice și a creativității
4. Manifestarea unui stil de viață sănătos într-un mediu natural propice vieții

Competențe specifice:

1.1 Extragerea informațiilor din texte, filme, tabele, desene, scheme, ca surse pentru identificarea caracteristicilor unor sisteme biologice, a unor procese și fenomene

1.2 Realizarea dirijată a unor activități simple de investigare pe baza unor fișe de lucru date

2.1 Organizarea informațiilor științifice după un plan dat

2.2. Utilizarea adecvată a terminologiei specifice biologiei în comunicarea orală și scrisă

4.1. Utilizarea achizițiilor din domeniul biologiei în viața cotidiană

Obiective educaționale

- Obiective cognitive

OC1-Să definească noțiunea de ecosistem

OC2-Să descrie biotopul ecosistemului unei păduri de foioase

OC3-Să descrie biocenoza ecosistemului precum și adaptările organismelor la mediul de viață

- Obiective afective

OA1-Să conștientizeze importanța pădurii pentru viața oamenilor și pentru echilibrul pădurii

OA2-Să manifeste atitudini de protejare și ocrotire a pădurilor .

Metode și tehnici de predare: conversația, explicația, descrierea, observația, învățarea prin descoperire, joc didactic

Forme de organizare: frontală, individuală

Resurse didactice: tabla interactivă, Google slides, film Youtube, Google forms, Learningapps

Metode de evaluare: evaluare continuă pe parcursul lecției

Etapele lecției	Competențe	Activitatea		Strategii didactice			Metode/ instrumente de evaluare
		<i>Profesor</i>	<i>Elevi</i>	<i>Resurse procedurale</i>	<i>Resurse materiale</i>	<i>Forme organizare</i>	
1.Moment organizatoric		Notează absenții, organizează clasa pentru lecție;	Își pregătesc pentru oră manualele, caietele și instrumentel e digitale.			Frontal	
2. Verificarea cunoștințelor		Verifică cunoștințele din lecția anterioară. Link Learningapps https://learningapps.org/watch?v=p0mdqcbij	Elevii postează răspunsul pe platforma	Convers ația	Aplicația Learningapp s	Frontal	Observația sistematică Răspunsurile elevilor

		<u>26</u>	Learningapps				
3. Captarea atenției		Profesorul le spune elevilor o ghicitoare pentru a recunoaște ecosistemul ce va fi predat „Este casa veveriței, Frunza cade an de an, Stejarul e rege-n ea Despre ce loc vorbeam?	Ascultă ghicitoarea Răspund: pădurea de foioase	Conversația	ghicitoare	Frontal	orală
4. Anunțarea temei și a obiectivelor		Anunță tema lecției „Ecosistemul unei păduri de foioase” și prezintă obiectivele pe care elevii trebuie să le cunoască la terminarea lecției	Elevii receptează informația transmisă de către profesor și își notează titlul pe	Explicația	caiete	Frontal	

			caiete.				
5. Dirijarea procesului învățare	OC1 OC2	Profesorul introduce noțiunile noi prin intermediul unei prezentări în Google slides https://docs.google.com/presentation/d/1N46U1xWAfLVmb8v49pr0eTZrqwYuaCvpBYTuPZGzhFk/edit?usp=s haring Solicită elevilor să urmărească prezentarea în google slides, să identifice elementele biotopului,	Elevii urmăresc prezentarea în Google slides și notează în caiete Ascultă și notează în caiete Identifică elementele	Explicația Conversația Învățarea prin descoperire Conversația Explicația Descrierea	Google slides	Frontal Frontal	Răspunsurile elevilor Aprecieri verbale

	OC3	să descrie biocenoza	biotopului,				
	OA1	peșterii, adaptările	biocenozei				
	OA2	organismelor ce trăiesc în pădurea de foioase.	și descriu adaptările organismelor ce trăiesc în pădurea de foioase				
		După fiecare secvență realizează schema la tablă	Notează în caiete	Explicația	Caiete		Aprecieri verbale
		Profesorul propune spre rezolvare fișa de aplicații. https://docs.google.com/document/d/1-LP2G6Gg0C168jMwTTPmP2Nha2BoE_OPtJ7J1lrpFrc/edit?usp=sharing	Elevii accesează link-ul și rezolvă sarcinile propuse în fișă		Google docs		
		Profesorul prezintă un			Youtube	Frontal	

		film de pe Youtube cu tema „Pădurile de foioase” https://youtu.be/u7xye1Wbmgo?si=_c-UpGGrxTA7xsCD Profesorul întreabă elevii: „Care sunt elementele caracteristice pădurii de foioase observate în filmuleț?”	Privesc videoclipul Ascultă Răspund la întrebare	Explicația Observația Explicația conversația		frontal	
6. Obținerea performanței elevilor și realizarea feed-back-ului		Profesorul îi invită pe elevi să rezolve testul în Google forms https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiyhdb1uvtwl49G10RoDI0QKr_AfTvBEB4ELSqBk-	Accesează linkul și rezolvă testul	Conversația Explicația	Google forms	individual	Observația sistematică Răspunsurile elevilor Aprecieri verbale

		MWu7Czw/viewform?usp=publish-editor					
7. Tema pentru acasă		Ca temă, profesorul le propune să rezolve exercițiul nr.3, pag 48 manual	Elevii ascultă și notează să tema. Se clarifică eventualele probleme.	Conversația Explicația	manual	individual	

Bibliografie:

- Traian Șăitan, Adriana Simona Popescu, Marinela Roxana Roșescu, Daniela Petrov, Florica Alexandrescu, Gina Barac, Valer Cerbu, Cristian Gurzu, Biologie. Manual pentru clasa a Va-Editura DPH, Bucuresti,2022
- Viorel Lazar, Daniela Caprarin, Metode didactice utilizate in predarea biologie, Editura Arves, 2008.
- Ciurchea Maria, Ciolac-Russu Anca, Iordache I., Metodica predării științelor biologice, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982

DE LA VIBRAȚIE LA EMOȚIE: LEGĂTURA DINTRE FIZICĂ ȘI MUZICĂ

*Prof. Cortojan Viorica,
Școala Gimnazială „Constantin Gh. Marinescu” Galați*

Muzica este adesea considerată limbajul sufletului, însă, la baza ei, se află legi matematice și fizice riguroase. Legătura dintre fizică și muzică datează încă din antichitate, când Pitagora a descoperit că intervalele muzicale plăcute urechii (consonanțele) corespund unor rapoarte numerice simple între lungimile corzilor vibrante. Partea din fizică ce studiază producerea, propagarea și recepția sunetelor se numește **acustică**, iar aplicarea ei în domeniul muzical deschide ușa către înțelegerea modului în care arta se transformă din vibrație în emoție.

Din punct de vedere fizic, sunetul este o **undă mecanică longitudinală** care se propagă printr-un mediu elastic (aer, apă sau solide). Sunetul nu se poate propaga în vid, deoarece are nevoie de molecule pe care să le pună în mișcare.

Caracteristicile fizice ale sunetului:

- **Frecvența:** Reprezintă numărul de vibrații pe secundă și se măsoară în **Hertz (Hz)**. Urechea umană poate auzi sunete cuprinse între 20 Hz și 20.000 Hz.
- **Amplitudinea:** Reprezintă „înălțimea” undei și determină intensitatea (volumul) sunetului, măsurată în **Decibeli (dB)**.
- **Viteza sunetului:** În aer, la temperatura camerei, sunetul circulă cu aproximativ **343 m/s**.

Acustica nu studiază doar cum se produce sunetul, ci și cum se comportă el într-un spațiu închis (într-o cameră, o sală de concert sau un studio). Sunetul muzical este o undă periodică, regulată. Atunci când o coardă de chitară vibrează, ea lovește moleculele de aer din jur, creând zone de compresie (densitate mare) și rarefiere (densitate mică). Aceste variații de presiune călătoresc prin aer până ajung la timpanul nostru. Sunetul este considerat a fi muzical atunci când în sursa sa sonoră se formează unde staționare, sunetele emise fiind periodice. Sunetul muzical are o serie de însușiri precum: o înălțime constantă, modificarea acesteia trebuie să depindă numai de voința executantului, o intensitate care să poată fi modulată după necesitate sau după dorință, un timbru caracteristic, personal, bine definit și inconfundabil, o durată convenabilă, suficientă cerinței muzicale, durată care poate fi mică (coarde lovite, ciupite etc.), sau mare (coarde solícitate cu arcușul, tuburi sonore). Când o undă sonoră lovește un perete, pot exista trei fenomene:

Reflexia: Sunetul se întoarce înapoi (fenomenul de ecou sau reverberație).

Absorbția: Materialele moi (antifonice, draperii) rețin energia sunetului și nu-l lasă să revină înapoi.

Difuzia: Sunetul este împrăștiat uniform în toate direcțiile.

Ceea ce un muzician numește „expresivitate” sau „notă”, un fizician traduce prin parametri măsurabili:

1. **Frecvența** are corespondent muzical **înălțimea sunetului**. Frecvențele înalte dau sunete acute (subțiri), iar frecvențele joase dau sunete grave (groase). Sunetele grave au frecvențele joase (tinetul sau chitara bas) iar sunetele înalte (ascuțite) au frecvențe înalte (fluier, vioară).

2. **Amplitudinea** are corespondent **intensitatea / dinamica**. Reprezintă energia undei. În muzică, aceasta dictează nuanțele de la *pianissimo* la *fortissimo* . O amplitudine mare înseamnă un sunet puternic (concert rock) iar o amplitudine mică înseamnă un sunet slab (o șoaptă).

3. **Forma undei** (Spectrul de frecvențe) are corespondent muzical **timbrul**. Este „personalitatea” sunetului. Permite diferențierea aceleiași note (de exemplu, la central - 440 Hz) cântată la pian versus la vioară.

4. **Durata** are corespondent **ritmul și lungimea notei**. Reprezintă timpul în care unda continuă să propage vibrația până la atenuare.

În muzică, o sală de concerte bine proiectată acustic va folosi aceste fenomene pentru ca muzica să se audă cald și clar în orice colț al sălii, fără ecouri deranjante. Când auzim o notă la chitară, nu auzim o singură frecvență. Auzim o frecvență principală (numită **frecvență fundamentală**) și o serie de frecvențe mai mici numite **armonice**. Amestecul unic de armonice oferă fiecărui instrument **timbrul** său specific (motivul pentru care o vioară sună diferit de un pian, chiar dacă cântă exact aceeași notă). Atunci când două note sună bine împreună, fizica ne spune că frecvențele lor se află în rapoarte matematice simple (de exemplu, **o octavă** are raportul de 2:1, adică o notă are exact dublul frecvenței celeilalte). Aceasta se numește **consonanță**. Dacă rapoartele sunt complicate, creierul percepe sunetul ca fiind instabil sau neplăcut (**disonanță**). Fizica și muzica sunt strâns legate, iar înțelegerea modului în care funcționează instrumentele muzicale ne ajută să vedem frumusețea legilor naturii puse în practică. În esență, orice instrument muzical este un dispozitiv conceput pentru a produce sunete controlate, transformând energia mecanică (lovire, ciupire, suflare) în energie acustică.

La **instrumente cu coarde** (exemple: chitară, vioară, pian, harpă) sursa sunetului este o coardă întinsă care vibrează atunci când este ciupită, lovită sau frecată cu un arcuș. Fizica din spatele lor se bazează pe undele staționare. Frecvența cu care vibrează o coardă depinde de lungimea ei, de tensiunea din ea și de masa pe unitatea de lungime. Dacă scurtăm coarda (apăsând-o pe tastieră), frecvența crește, deci sunetul devine mai ascuțit. Coardele groase (masă mare) vibrează mai lent, producând sunete grave (de aceea corzile de bas sunt groase). Cu cât strângem mai tare coarda (acordare), cu atât va vibra mai repede. Cutia de rezonanță: Coarda singură deplasează foarte puțin

aer, deci s-ar auzi foarte încet. Corpul de lemn al chitarei sau viorii acționează ca o cutie de rezonanță: aerul din interior și pereții instrumentului vibrează la unison cu coarda, amplificând puternic sunetul.

Instrumentele de suflat (exemple: flaut, clarinet, trompetă, nai) au ca sursă a sunetului o coloană de aer care vibrează în interiorul unui tub. Undele staționare se formează în interiorul instrumentului. Un tub deschis la ambele capete (ca flautul) produce o frecvență fundamentală unde lungimea undei este dublul lungimii tubului. Un tub închis la un capăt (ca unele țevi de orgă sau clarinetul, parțial) produce un sunet mai grav pentru aceeași lungime, deoarece lungimea undei este de patru ori lungimea tubului .

Muzicianul modifică lungimea efectivă a coloanei de aer prin acoperirea sau descoperirea orificiilor (la flaut/clarinet) sau prin acționarea pistoanelor (la trompetă). Un tub mai lung înseamnă o undă mai lungă, deci o frecvență mai mică (sunet mai grav).

Instrumentele de percuție (Exemple: tobe, xilofon, țambal, gong) produc sunetele prin lovirea unei membrane întinse sau a unui obiect solid rigid. La **tobe** (membrane) vibrația unei membrane bidimensionale este mult mai complexă decât cea a unei coarde unidimensionale. Modurile de vibrație nu sunt numere întregi perfecte (nu sunt perfect armonice), ceea ce oferă tobelor un sunet mai degrabă ritmic/percutant decât o notă muzicală perfect definită. În cazul xilofonului barele de lemn sau metal sunt tăiate la lungimi specifice. Când sunt lovite, ele vibrează în valuri de încovoiere. Barele mai scurte și mai rigide vibrează mai repede, producând note mai înalte.

Muzica și fizica nu sunt două domenii separate, ci se completează perfect. Muzica folosește regulile stricte ale acusticii pentru a crea emoție.

Înțelegerea conceptelor precum frecvența, rezonanța și armonicile nu doar că explică funcționarea instrumentelor, dar oferă și o apreciere mai profundă a geniului din spatele compozițiilor muzicale, demonstrând că arta supremă are la bază o știință perfectă. Fără legile fizicii — fără vibrație, rezonanță și unde staționare — instrumentele muzicale nu ar putea exista, iar lumea noastră ar fi mult mai tăcută. Artă muzicii este, în esență, capacitatea umană de a sculpta frumos undele sonore pe care fizica ni le pune la dispoziție.

Bibliografie:

- Luca, Rodica, *Elemente de acustică muzicală*, Editura Muzicală, București, 2004
- Măriuț, Mihai; Iorga, Simona, *Fizică. Manual pentru clasa a XI-a*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018
- <https://www.fizichim.ro/docs/fizica/clasa7/capitolul6-unde-mecanice-sunetul/VI-4-acustica/VI-4-2-proprietatile-sunetului>

EMPATIA ȘI ROLUL ACESTEIA ÎN INTERACȚIUNEA UMANĂ

Prof. Crețu Cristina,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași

Distincția între bine și rău, cele două concepte esențiale în dezvoltarea morală a individului, este o preocupare veche. Tema răului provenind din materie, care apare la Platon, este preluată de Aristotel și explicată ca privație, adică nu materia este sursa răului, ci o privațiune în materie, o proprietate lipsă a acesteia. Ideea se regăsește la Sfântul Augustin, care consideră că răul nu are o natură proprie, în paradigma creștină materia/corpul nu reprezintă cauza păcatului, ci doar o ocazie a manifestării acestuia. Astfel, cauza răului ar sta în voința omului, în întoarcerea de la un bine superior (Cornea, 2010). Faptul că răul nu este o realitate separată, independentă, va apărea și la Toma din Aquino. Ceea ce va deveni mult mai târziu conceptul de *empatie* este teoretizat de Toma din Aquino prin împletirea a două dimensiuni, rațională și afectivă, el vorbind despre o compasiune emoțională, prin *misericordie*/milă (rezonarea cu suferința celui alt, identificarea cu durerea altuia), *caritas* (dorința binelui pentru celălalt, ca și cum ar fi propriul bine, iubirea creștină a aproapelui), dar și despre o înțelegere rațională, prin cunoașterea suferințelor celui alt și voința de a le diminua.

Termenul de empatie, cu rădăcini în filosofie, estetică, teologie, se conturează mai târziu, în secolul al XIX-lea, evoluând din conceptul de înțelegere, *comprehensiune* (*Verstehen*), în simțire interioară (*Einfühlung*), care înseamnă relaționarea umană prin imitarea internă a emoțiilor altora. În secolul următor, conceptul se dezvoltă în psihologie, unde se face distincția între simpatie, compasiune și empatie. Pentru Lipps și Titchener, empatia se explică prin proiecție, o proiectare a trăirilor proprii într-un obiect empatizat și apoi o retrăire a acestora (Pavelcu, 1965).

În psihologia umanistă, empatia este definită ca abilitatea de a înțelege profund ceea ce simte o altă persoană și este considerată esențială în procesul terapeutic, în relația dintre terapeut și client. Pentru Carl Rogers, empatia înseamnă a avea acces la sfera interioară a altei persoane, ca și cum ai fi aceasta, fără a pierde însă din vedere acest *ca și cum*, adică a-l înțelege pe celălalt cu toate suferințele și trăirile lui, fără a te lăsa copleșit, fără a pierde propria identitate (Clark, 2023).

În psihologia cognitivă, se distinge empatia cognitivă, capacitatea de a înțelege gândurile altora, și empatia afectivă, ce constă în rezonarea profundă cu emoțiile celorlalți. Astfel, empatia depășește pragul experienței individuale și devine importantă la nivelul societății, deoarece dezvoltă comportamente necesare vieții sociale, ca altruismul, cooperarea etc.

În cercetările contemporane, empatia este abordată interdisciplinar, în neuroștiințe, cu preocupările pentru dimensiunea biologică a empatiei, prin neuronii oglindă (Goleman, 2001), în psihologia clinică, cu rolul empatiei în sănătatea mentală (Gilbert, 2009), în tehnologie, cu preocuparea pentru dezvoltarea de programe, sisteme care să reacționeze la emoțiile umane etc.

Rolul empatiei în relațiile interumane este foarte relevant, atât la nivelul familiei, cât și al grupului de prieteni sau în interacțiunea socială, deoarece, prin înțelegerea reciprocă și crearea unui mediu afectiv propice, se pot dezvolta încrederea, capacitatea de comunicare, apropierea de ceilalți și consolidarea unor valori, precum solidaritatea, respectul, toleranța, importante atât la nivelul individului, cât și la cel al comunității.

Numeroase studii au fixat rădăcinile empatiei la o vârstă foarte fragedă (Goleman, 2001). Din primii ani de viață, copii dovedesc înțelegere față de suferința altora și exprimă acest lucru prin reacții comportamentale care arată empatia. Imitația motorie este considerată baza timpurie a empatiei și ea se menține până copilul învață să meargă de-a bușilea, apoi, după doi ani și jumătate, începe să discearnă între durerea proprie și a celuilalt, conturându-se treptat propria sensibilitate. La copii, empatia se formează prin observarea modului în care cei din jur reacționează atunci când suferă sau întâmpină probleme. Astfel, copilul își dezvoltă un repertoriu empatic reactiv, reacționând și ajutându-i pe cei care sunt supărați (Goleman 2001).

Despre schimburile de reacții între părinți și copii vorbește Daniel Stern, care consideră că cele mai importante reacții emoționale se formează în acest context. El numește acest fenomen *racordare* (Stern, 1987), adică receptarea cu empatie a emoțiilor copilului de către părinte și reciprocitatea sentimentelor, fenomen care duce la conturarea unui orizont de așteptare emoțional al individului când ajunge la o vârstă adultă (Goleman, 2001). Întreruperea sau lipsa racordării, dezacordarea, poate cauza mari suferințe emoționale, evitarea sau îndepărtarea unor emoții, ceea ce conduce în timp la dezechilibre emoționale.

Empatia este importantă în interacțiunea socială, fiind considerată rădăcina moralității, a altruismului, ceea ce îi determină pe oameni să respecte o serie de principii morale (Hoffman, 2001). Înțelegerea profundă a celuilalt conduce astfel la o acțiune morală, la o intervenție în concordanță cu principiile însușite.

Lipsa empatiei duce, de cele mai multe ori, la cruzime față de oameni sau animale. Această absență stă la baza ansamblului emoțional al unui agresor, de la furie și frustrare, la fantezie bolnavă și apoi la provocarea suferinței victimelor (Goleman, 2001). Cele mai frecvente trăsături asociate psihopatiei sunt lipsa sentimentului de vinovăție, a remușcărilor, dificultățile de relaționare adevărată, minciună, manipulare, indiferența la emoțiile victimelor. Un studiu al psihologului Robert Hare a arătat că psihopații nu reacționează diferit la cuvinte cu încărcătură emoțională (cum ar fi *a ucide*), față de cuvintele neutre, cum fac majoritatea oamenilor, ceea ce a fost interpretat ca o

disfuncționalitate a nucleului amigdalian și a circuitelor aferente (Hare, 1999). Însă, chiar dacă există o bază biologică pentru lipsa de empatie, acest lucru nu înseamnă că toți oamenii aceștia ajung psihopați; este un cumul de factori, nu doar emoționali, ci și psihologici, sociali, economici.

În psihoterapie, empatia este considerată o condiție esențială. Conceptul a fost teoretizat de Carl Rogers, prin terapia centrată pe persoană, în care empatia este fundamentală, alături de autenticitate și acceptare necondiționată (Rogers, 2025). În cadrul ședinței de psihoterapie, psihoterapeutul se raportează la discursul verbal și nonverbal al clientului, înțelege din interiorul perspectivei acestuia, creează siguranță psihologică și ajută la clarificarea emoțiilor. Prin capacitatea empatică, terapeutul se implică emoțional în relația cu clientul, pentru a contura situația acestuia dintr-o perspectivă mai largă, astfel devenind un *observer participant* (Clark, 2023), care, pe de o parte, înțelege detalii ale situațiilor experimentate de client și, pe de altă parte, își formează o viziune detașată, reflexivă, obiectivă asupra materialului oferit de acesta. Una dintre provocările empatiei în psihoterapie, pe lângă înțelegerea ei corectă, este diferențierea de simpatie, compasiune, proiecție, identificare. Empatia înseamnă capacitatea de a trăi emoțiile și gândurile celuilalt, fără a pierde propria identitate; simpatia înseamnă a arăta îngrijorare, a fi alături pentru a oferi ajutor; compasiunea este nevoia de a micșora durerea cuiva; identificarea presupune a deveni celălalt, prin îndepărtarea de identitatea proprie; proiecția se îndepărtează de empatie prin faptul că impune celuilalt propriile trăiri.

Pornind de la studiile lui Carl Rogers, Arthur Clark dezvoltă un model integral al empatiei în terapie, care presupune trei dimensiuni: subiectivă, obiectivă, interpersonală (Clark, 2023). Empatia subiectivă presupune activarea de către terapeut a unor capacități interioare de identificare, intuiție, imaginație prin care acesta rezonează cu situația clientului. Empatia obiectivă are la bază experiența teoretică solidă a terapeutului din care își selectează informațiile relevante. Empatia interpersonală se conturează prin interacțiuni verbale și nonverbale, pentru exprimarea clară a empatiei, astfel încât clientul să se simtă înțeles. Așadar, empatia nu este văzută doar ca o atitudine de bază, ci ca o abilitate interpersonală dinamică, prin ajustarea continuă a răspunsurilor în construirea corectă a alianței terapeutice.

Pornind de la teoria analizei tranzacționale a lui Berne, s-a conturat mai târziu conceptul de *tranzacție empatică*, prin înțelegerea emoțională și validarea mesajelor între terapeut și client (Hargaden, Sills, 2002), între care există o relație adult-adult, la nivel social, dar și una adult-copil, la nivel psihologic. Câteva tipuri de tranzacții empatice ar fi următoarele: interogația sau explorarea, invitația la descoperirea de sine, la a pune în cuvinte răspunsurile nonverbale; specificarea, prin verbalizarea de către terapeut a gândurilor și afectelor clientului; confruntarea, prin utilizarea unor informații anterioare pentru eliminarea unor prejudecăți sau credințe; confirmarea, ca susținere a schimbării, a unor aspecte neconștientizate anterior de client; explicația, prin descrierea dinamicii experienței clientului; ilustrarea, prin utilizarea imaginației (povești, umor) pentru susținerea benefică

a terapiei; conținerea, prin oferirea unei prezențe care sprijină, nu judecă; cristalizarea, prin sintetizarea clară a emoțiilor și formularea coerentă, astfel încât persoana să își vadă mai clar propria stare interioară.

Interpretările numeroase și variate cu privire la empatie au dus la elaborarea unor instrumente specifice, cum ar fi scala de empatie a lui R. Hogan, chestionarul de măsurare a empatiei emoționale al lui A. Mehrabian și N. Epstein, testul de intuiție și empatie al lui R. Dymond, indexul de reactivitate interpersonală al lui M.H. Davis, ca unele dintre cele mai utilizate în cercetările actuale. Scala de empatie a lui Hogan măsoară empatia ca abilitate socială și cognitivă, cu accent pe înțelegerea socială, pe interacțiunea eficientă. Chestionarul lui Mehrabian și Epstein măsoară empatia emoțională, cu accent pe reacțiile emoționale, cât de mult se pot simți reacțiile celuilalt. Testul lui Dymond are o dimensiune cognitivă, fiind centrat pe acuratețea percepției asupra gândurilor și emoțiilor celuilalt, comparând propria percepție cu a altora.

Cel mai cunoscut și cel mai utilizat instrument este indexul de reactivitate interpersonală al lui M.H. Davis, care este un model complex ce include empatia cognitivă (a înțelege sentimentele și gândurile altuia) și afectivă (a răspunde emoțional la starea altuia, dar cu diferențierea empatiei sănătoase - grija empatică, de reacția exagerată - distres personal). Modelul are patru dimensiuni: adoptarea punctului de vedere al celuilalt (*perspective taking*), manifestarea compasiunii (*empathic concern*), disconfortul personal (*personal distress*) și empatia imaginară, prin identificarea cu personaje fictive (*fantasy*). Ideea de bază este aceea că empatia nu este un proces izolat, ci o interacțiune între înțelegerea cognitivă, un răspuns emoțional și reglarea propriei reacții. De exemplu, dacă pornim de la situația unei persoane care își pierde slujba, cele patru dimensiuni ar putea fi formulate astfel: înțelegerea dezamăgirii, fără implicare emoțională (*perspective taking*); resimțirea compasiunii, nevoia de a oferi sprijin (*empathic concern*), experimentarea unui disconfort din cauza emoției puternice a celuilalt (*personal distress*); imaginarea unei situații pentru poziționarea în locul celuilalt (*fantasy*). Oferind patru tipuri diferite de răspuns empatic, modelul lui Davis este utilizat în mai multe domenii, ca psihologie clinică, neuroștiințe, psihologie socială (Davis, 1983).

Empatia a fost studiată, în psihologia personalității, prin raportare la alți factori, cum ar fi agresivitatea, motivația, temperamentul, aptitudinile. Un aspect important, deși mai puțin studiat, este relația dintre empatie și creativitate. Vom prezenta în continuare această relație, prin care vom exemplifica rolul empatiei în relația profesor-elev, unul din aspectele fundamentale ale relaționării în context școlar. În 1963, R.L. Mooney propune un model de analiză a creativității (Sălăvăstru, 2004), prin patru factori: procesul creației, persoana (personalitatea creativă), produsul creației (performanța creativă) și mediul care influențează creația. Toți acești factori sunt relevanți și în definirea empatiei. M. Caluschi a pus în legătură empatia și creativitatea, arătând elemente care le definesc deopotrivă: ambele sunt considerate trăsături ale personalității, se manifestă ca procese și se finalizează cu un

produs, sunt relaționate cu inteligența, motivația, opuse agresivității și pot fi exersate (Caluschi, 2001). Empatia și creativitatea se influențează reciproc, astfel că empatia duce la performanță creativă în variate domenii, iar creativitatea permite manifestarea empatiei la nivel de aptitudine.

Ambele pot fi dezvoltate și exersate în școală, unde rolul profesorului este esențial. Putem oferi exemple concrete din activitatea didactică și din experiența de 20 de ani ca profesor la ciclul gimnazial și liceal. Așadar, profesorul poate oferi un model de ascultare activă, lăsând copiii să-și exprime punctul de vedere și validându-le emoțiile, model ce poate deveni un stil de lucru la clasă pe care elevii îl pot prelua. Un exercițiu foarte util, care implică atât empatia, cât și creativitatea, este adoptarea perspectivei, adică plasarea în locul celuilalt pentru înțelegerea gândurilor și emoțiilor altei persoane. Jocurile de rol sunt alte metode eficiente, indiferent de vârstă, care transpun copiii în anumite contexte și solicită soluții creative și reacții empatică. Un loc aparte îl are contactul cu diferite situații de viață prin intermediul lecturii. Prin textele literare, elevii pot discuta situațiile în care se află personajele, ce simt acestea și de ce, pot schimba perspectiva, experimentând un alt punct de vedere și arătând cum ar face ei în acea situație, ce emoții ar încerca. De la analiza empatică a unui personaj literar, la scrierea unui jurnal din perspectiva unui personaj pozitiv sau negativ și apoi la dezbateri morale cu valorificarea experienței personale și culturale, activitățile din cadrul orelor pot fi decisiv formatoare și un exemplu direct de relaționare, înțelegere, comunicare. Literatura nu este, așadar, doar un obiect de studiu, ci o modalitate prin care se pot forma tineri sensibili, deschiși, toleranți.

În concluzie, empatia este o abilitate fundamentală care permite înțelegerea adâncă a emoțiilor celorlalți, având un rol esențial atât în dezvoltarea personală, cât și în interacțiunea socială, conducând la o comunicare mai eficientă și la diminuarea conflictelor.

Bibliografie

- Adămuț, A., *Filosofie și teologie la Sfântul Augustin*, Editura Academiei Române, București, 2009
- Kenny, A., *Toma d'Aquino*, Editura Humanitas, București 1998
- Caluschi, M., *Grupul creativ de formare. Experimente–programe–proiecte apud* Potâng, Angela, Bolocan, Lilia. *Empatie și creativitate în Studia Universitas*. Revistă științifică a universității de stat din Moldova, 2009, nr. 9 (29)
- Clark, A.J., *Empatie și sănătate mentală*, Editura Trei, București, 2023
- Cornea, A., *O istorie a neînțelegerii în filozofia greacă. De la Heraclit la Damascios*, Humanitas, București, 2010
- Davis, M.H., *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113-126.
- Gilbert, P., *The Compassionate Mind. A New Approach to Life's Challenges*, New Harbinger, New York, 2009
- Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București, 2001
- Hare, R.D., *Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths Among Us*, Guilford Publications, 1999

- Hargaden, H., Sills, Ch., *Transactional Analysis: A Relational Perspective*, Brunner-Routledge, 2002
- Hoffman, M.L., *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, 2001
- Pavelcu, V., *Drama psihologiei*, Editura Științifică, București, 1965
- Rogers, C., *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*, Editura Trei, București, 2025
- Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Polirom, Iași, 2004
- Stern, D., *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York, 1987
- Toma din Aquino, *Summa Theologica III (IIa IIae)*, notă preliminară, note și îngrijirea ediției de Alexander Baumgarten, Polirom, Iași, 2016
- Trout, J.D., *Why Empathy Matters: The Science and Psychology of Better Judgment*, Penguin Publishing Group, 2010

INTEGRAREA ABORDĂRILOR TRANSDISCIPLINARE ÎN PREDAREA MUZICII ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL MODERN

*Prof. Damian Petronela,
Palatul Copiilor, Iași*

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de complexitatea tot mai mare a realității sociale, culturale și tehnologice. În acest context, paradigma disciplinară tradițională, centrată pe compartimentarea rigidă a cunoașterii, se dovedește adesea insuficientă pentru a răspunde nevoilor de formare ale elevilor. Perspectivele transdisciplinare apar ca un răspuns necesar la aceste provocări, propunând o abordare integratoare a cunoașterii, orientată spre sens, conexiune și experiență. În predarea educației muzicale, aplicarea unei perspective transdisciplinare oferă oportunitatea de a valorifica muzica nu doar ca domeniu artistic autonom, ci ca limbaj universal care intersectează știința, cultura, emoția, spiritualitatea și educația pentru viață.

Transdisciplinaritatea presupune depășirea granițelor dintre discipline, fără a le anula specificul, și orientarea către probleme, valori și experiențe care traversează mai multe domenii ale cunoașterii. Spre deosebire de interdisciplinaritate sau multidisciplinaritate, transdisciplinaritatea vizează niveluri de realitate diferite și pune accent pe unitatea cunoașterii și pe formarea integrală a persoanei. În acest sens, educația muzicală se pretează în mod natural unei abordări transdisciplinare, deoarece muzica se află la intersecția dintre rațiune și sensibilitate, dintre matematică și emoție, dintre istorie, cultură și expresie personală.

În procesul educațional, muzica nu este doar un obiect de studiu, ci o experiență trăită, care implică dimensiuni cognitive, afective, sociale și culturale. Predarea educației muzicale din perspectivă transdisciplinară presupune valorificarea acestor dimensiuni într-o manieră integrată, astfel încât elevul să înțeleagă muzica în relație cu sine, cu ceilalți și cu lumea. Sunetul devine prilej de reflecție asupra armoniei, ritmul poate fi pus în legătură cu ordinea naturală și cu structurile matematice, iar expresia muzicală se poate corela cu emoțiile, valorile și identitatea culturală.

Aplicarea perspectivelor transdisciplinare în educația muzicală favorizează dezvoltarea gândirii complexe și a capacității de a realiza conexiuni semnificative. De exemplu, studiul unei lucrări muzicale poate fi asociat cu contextul său istoric, cu elemente de literatură, filosofie sau arte vizuale, dar și cu aspecte științifice legate de acustică sau fiziologia auzului. Astfel, muzica devine

un nod de convergență a cunoașterii, iar elevul este stimulat să depășească învățarea fragmentată și să construiască sensuri personale și durabile.

Educația muzicală abordată transdisciplinar contribuie în mod semnificativ la formarea competențelor-cheie pentru viață. Prin activitățile de interpretare, creație și audiere, elevii își dezvoltă capacitatea de cooperare, empatia, responsabilitatea și respectul față de diversitate. Muzica facilitează comunicarea nonverbală și creează contexte autentice de interacțiune socială, în care diferențele culturale și individuale sunt valorizate. În acest cadru, profesorul devine un mediator al experiențelor de învățare, care stimulează dialogul, reflecția și explorarea creativă.

O perspectivă transdisciplinară aplicată educației muzicale presupune și reconsiderarea rolului evaluării. Accentul se mută de la performanța strict tehnică la procesul de învățare, la progresul individual și la capacitatea elevului de a integra cunoștințele și experiențele dobândite. Evaluarea devine formativă, reflexivă și orientată spre dezvoltare personală, încurajând autonomia și încrederea în sine. Elevul este invitat să își analizeze propriile trăiri și interpretări muzicale, să își exprime punctul de vedere și să își asume responsabilitatea pentru propriul parcurs educațional.

Într-o lume marcată de tehnologizare și globalizare, educația muzicală transdisciplinară poate integra în mod creativ noile tehnologii și resurse digitale. Utilizarea aplicațiilor muzicale, a platformelor multimedia sau a proiectelor colaborative online deschide noi perspective asupra învățării și favorizează accesul la diversitate culturală. În același timp, abordarea transdisciplinară permite discutarea impactului tehnologiei asupra creației și receptării muzicale, stimulând gândirea critică și conștiința culturală a elevilor.

Dimensiunea transdisciplinară a educației muzicale contribuie la formarea unei viziuni holistice asupra lumii, în care cunoașterea nu este fragmentată, ci integrată într-un sistem de valori și semnificații. Muzica devine un instrument de autocunoaștere, de reflecție asupra condiției umane și de conectare cu universalul. Elevul nu învață doar să recunoască sunete sau să interpreteze piese, ci să înțeleagă muzica drept expresie a experienței umane fundamentale, comună tuturor culturilor.

Dincolo de fundamentele teoretice care susțin necesitatea unei abordări transdisciplinare în educația muzicală, devine esențială raportarea la practica didactică concretă. Transdisciplinaritatea nu se limitează la un discurs conceptual, ci se manifestă în mod autentic prin activități de învățare care valorifică conexiunile dintre muzică și celelalte domenii ale cunoașterii. În acest sens, exemplele de activități educaționale devin relevante nu doar ca ilustrare a principiilor teoretice, ci ca modalități eficiente de transformare a educației muzicale într-o experiență de învățare integrată, semnificativă și adaptată cerințelor educației moderne. Activitățile transdisciplinare propuse evidențiază potențialul muzicii de a deveni un nucleu al dialogului dintre știință, artă, tehnologie și educație pentru valori, contribuind la formarea holistică a elevului.

1. Muzica și știința sunetului – explorarea acusticii

Elevii investighează relația dintre sunet, vibrație și frecvență pornind de la instrumente muzicale reale sau digitale. Activitatea presupune producerea sunetelor prin diverse surse (instrumente, obiecte cotidiene, aplicații digitale) și observarea modului în care intensitatea, înălțimea și timbrul sunt influențate de material, dimensiune și tehnică de interpretare. Elevii pot corela aceste observații cu noțiuni de fizică (vibrații, unde sonore) și biologie (percepția auditivă), realizând concluzii despre rolul științei în înțelegerea muzicii.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – fizică – biologie – tehnologie

Competențe dezvoltate: gândire științifică, curiozitate, învățare prin descoperire

2. Muzica și matematica – ritm, proporție și structură

Elevii analizează structura ritmică a unor piese muzicale și o raportează la fracții, proporții și tipare matematice. Prin exerciții de percuție corporală sau acompaniament ritmic, aceștia înțeleg valoarea notelor ca fracții dintr-o măsură și descoperă regularitatea matematică din structura muzicală. Activitatea poate continua cu crearea unor structuri ritmice proprii, pornind de la concepte matematice simple.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – matematică

Competențe dezvoltate: gândire logică, creativitate, capacitate de abstractizare

3. Muzica și literatura – expresia emoției și a sensului

Elevii ascultă o lucrare muzicală și o pun în relație cu un text literar (poezie, fragment epic) care exprimă emoții sau teme similare. Sunt încurajați să identifice stările afective comune și să creeze propriile texte inspirate de muzică sau, invers, să improvizeze sonor pornind de la un text literar. Activitatea favorizează dialogul între limbajul verbal și cel muzical.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – limba și literatura română

Competențe dezvoltate: sensibilitate artistică, exprimare creativă, empatie.

4. Muzica și istoria – context cultural și identitate

Pornind de la o piesă muzicală specifică unei epoci sau unui spațiu cultural, elevii analizează contextul istoric și social în care aceasta a fost creată. Muzica devine un document cultural care reflectă valorile, evenimentele și mentalitățile timpului respectiv. Elevii pot realiza prezentări, colaje audio-vizuale sau proiecte tematice care evidențiază legătura dintre muzică, istorie și identitate culturală.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – istorie – educație civică

Competențe dezvoltate: conștiință culturală, gândire critică, respect pentru diversitate

5. Muzica și educația emoțională – autocunoaștere și reflecție

Elevii sunt invitați să asculte sau să interpreteze fragmente muzicale cu caracter expresiv și să reflecteze asupra emoțiilor trăite. Activitatea poate include jurnalul emoțional, discuții ghidate sau

exerciții de improvizație muzicală care să exprime stări afective. Muzica este utilizată ca instrument de autocunoaștere și reglare emoțională.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – educație socio-emoțională – consiliere

Competențe dezvoltate: inteligență emoțională, comunicare, autorefecție.

6. Muzica și tehnologia – creație și expresie digitală

Elevii folosesc aplicații digitale pentru a crea compoziții muzicale simple, a edita sunete sau a realiza proiecte multimedia. Activitatea permite explorarea relației dintre tehnologie și creația artistică și stimulează reflecția asupra impactului digitalizării asupra artei. Elevii pot lucra colaborativ, dezvoltând produse creative integrate.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – TIC – educație media

Competențe dezvoltate: competențe digitale, creativitate, colaborare

7. Muzica și educația pentru valori – dialog și responsabilitate

Pornind de la lucrări muzicale cu mesaj social sau cultural, elevii discută teme precum solidaritatea, pacea, libertatea sau identitatea. Activitatea poate culmina cu realizarea unui moment artistic cu mesaj civic-educativ, adresat comunității școlare. Muzica devine astfel un mijloc de educație pentru valori și implicare socială.

Dimensiuni integrate: educație muzicală – educație civică – etică

Competențe dezvoltate: responsabilitate socială, spirit civic, cooperare

Aceste activități reflectă **aplicabilitatea concretă a perspectivelor transdisciplinare în educația muzicală**, demonstrând că muzica poate deveni un nucleu integrator al cunoașterii. Prin astfel de demersuri, educația muzicală își depășește granițele disciplinare și contribuie la formarea elevului, în acord cu cerințele educației moderne.

În acest context, perspectiva transdisciplinară aplicată predării educației muzicale reprezintă nu doar o strategie didactică, ci o filosofie educațională. Ea presupune deschidere, flexibilitate și valorizarea complexității, atât din partea profesorului, cât și a elevului. Prin cultivarea dialogului dintre domenii și prin integrarea dimensiunilor cognitive, afective și culturale, educația muzicală își afirmă rolul esențial în formarea unor indivizi creativi, reflexivi și responsabili. Astfel, muzica devine un spațiu privilegiat al educației transdisciplinare, capabil să răspundă provocărilor lumii contemporane și să contribuie la construirea unui viitor educațional bazat pe sens, unitate și umanitate.

Bibliografie:

- Cucos, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014.
- Joița, E. *Instruirea constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
- Bocoș, M. *Instruirea interactivă*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2017.

- Albulescu, I. *Didactica disciplinelor socio-umane*. Cluj-Napoca: Editura Didactică și Pedagogică, 2018.
- Breazul, G. *Educația muzicală în școala românească*. București: Editura Muzicală, 2001.
- Antonesei, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura Polirom, 2000.

LECTURA ÎN ERA DIGITALĂ

*Prof. Diaconița Cristina-Liliana,
Liceul Tehnologic „General Ioan Culcer” Tg-Jiu, jud. Gorj*

I. Introducere

Dezvoltarea accelerată a tehnologiei digitale a influențat profund modul în care elevii accesează informația, comunică și învață. Într-un context în care informația este disponibilă instantaneu, iar lectura tradițională concurează cu multiple forme de consum rapid al conținutului, școala are responsabilitatea de a regândi strategiile prin care cultivă interesul pentru lectură. Provocarea actuală nu este opoziția dintre carte și tehnologie, ci valorificarea lor complementară în procesul educațional.

Lectura rămâne o competență esențială pentru dezvoltarea intelectuală și personală, contribuind la formarea gândirii critice, a capacității de comunicare și a sensibilității culturale. În același timp, elevii de astăzi se raportează diferit la informație, sub influența mediului digital și a instrumentelor bazate pe inteligență artificială. În acest context, rolul profesorului este de a transforma lectura într-o experiență relevantă și motivantă, adaptată nevoilor generației actuale.

Pornind de la aceste premise, a fost inițiat proiectul educațional **„Lectura în era digitală”**, implementat în anul școlar 2025–2026, care își propune valorificarea lecturii ca instrument de formare personală și culturală, prin integrarea echilibrată a resurselor digitale și a tehnologiilor emergente. Proiectul urmărește stimularea interesului pentru literatură, dezvoltarea competențelor de interpretare și argumentare, precum și formarea unei atitudini responsabile față de utilizarea tehnologiei în învățare.

II. Fundamentare teoretică

Literatura de specialitate evidențiază faptul că lectura nu este doar un proces de decodificare a textului, ci unul complex de construire a sensului, în care cititorul interacționează activ cu textul prin raportare la propriile experiențe și valori. Astfel, lectura devine un proces reflexiv, care contribuie la dezvoltarea competențelor de analiză, interpretare și argumentare.

Educația actuală promovează dezvoltarea competențelor de literație și digitale ca dimensiuni complementare ale profilului elevului. Integrarea tehnologiei nu înlocuiește lectura, ci diversifică modalitățile de învățare, sprijinind organizarea ideilor și exprimarea creativă.

În acest context, ideile lui Solomon Marcus privind sensul, creativitatea și dialogul în educație subliniază rolul formării gândirii critice și al responsabilității intelectuale. Din această perspectivă, utilizarea inteligenței artificiale devine relevantă doar în măsura în care sprijină reflecția și autonomia elevului.

Proiectul „**Lectura în era digitală**” se bazează pe această viziune integrată, în care lectura, tehnologia și valorile educaționale se completează. Activitățile propuse au urmărit transformarea elevilor din receptori pasivi în participanți activi la interpretare, creație și dialog cultural, demonstrând potențialul mediului digital ca suport al lecturii.

III. Prezentarea proiectului:

1. Scopul proiectului „Lectura în era digitală” este stimularea interesului elevilor pentru lectură și formarea unor cititori activi, reflexivi și responsabili, capabili să valorifice atât cartea tipărită, cât și resursele mediului digital în procesul de cunoaștere și dezvoltare personală.

Proiectul urmărește promovarea lecturii ca valoare culturală și educativă fundamentală, dezvoltarea gândirii critice și a capacității de interpretare a textului literar, precum și formarea unei atitudini echilibrate și responsabile față de utilizarea tehnologiei și a inteligenței artificiale în procesul de învățare. Prin activitățile propuse, elevii sunt încurajați să descopere lectura ca experiență de reflecție, creativitate și dialog cultural, integrând valorile literaturii în contextul realităților educaționale și tehnologice ale societății contemporane.

2. Grupul țintă căruia i se adresează proiectul:

- **Beneficiari direcți** – elevi din învățământ liceal și profesional, clasele IX-XII.
- **Beneficiari indirecți** – profesori din toate ariile curriculare, părinți, comunitatea locală.

NUMĂR DE ELEVI IMPLICAȚI: 50 de elevi

3. Activități propuse:

Activitatea 1 – Deschiderea proiectului: activitatea „OMENESC și OMENIE”: de la valori la personaje de Nobel, în cadrul căreia elevii sunt invitați să reflecteze asupra valorilor morale fundamentale precum empatia, solidaritatea, responsabilitatea și demnitatea, pornind de la texte literare și de la ideile lingvistului și matematicianului Solomon Marcus privind nevoile fundamentale ale ființei umane. Prin jocuri de rol, dezbateri și analiza personajelor literare și istorice, elevii propun simbolic un „candidat” – personaj pentru un Nobel al Omeniei. Activitatea combină lectura tematică cu exprimarea creativă, elevii realizând discursuri argumentate, afișe tematice și materiale video, utilizând tehnologia digitală ca suport pentru organizarea ideilor și comunicarea rezultatelor. Această etapă a proiectului stimulează gândirea critică, colaborarea și implicarea activă a elevilor, demonstrând că lectura poate fi un instrument de reflecție și creație, nu doar de informare. Activitatea se finalizează cu un *mini-concurs: „Nobelul pentru omenie – ediția școlii”, Cel mai bun discurs, Cea mai bună reclamă / clip, Cel mai bun afiș, Premiul „Votul publicului”*

Activitatea 2 – Atelier interdisciplinar: „Ziua Națională a Lecturii” s-a desfășurat în biblioteca liceului și a continuat demersul început în A1 din proiect. Elevii au descoperit fondul de carte al bibliotecii și au primit recomandări pentru titluri diverse. Sub coordonarea profesorilor din proiect, elevii au participat la lecturi cu voce tare din opere clasice și contemporane, la interpretarea expresiilor biblice de uz cotidian și la activități de creație, precum realizarea de semne de carte. Atelierul a fost completat de oferirea unor cărți-cadou din biblioteca personală, pentru a stimula formarea unei mini-biblioteci proprii. Această activitate încurajează elevii să privească lectura ca o experiență vie, interactivă și plină de sens cultural, integrând dimensiunea socială și artistică

Activitatea 3 – Lectură aplicată și reflecție: „Ziua Internațională a Poeziei” propune elevilor să exploreze universul poetic prin citirea, interpretarea și comentarea unor poezii alese din creația autorilor clasici și contemporani. Elevii au fost invitați să realizeze materiale creative inspirate de poezie – postere, colaje sau materiale digitale – și să participe la discuții și dezbateri pe teme morale, culturale și estetice. Prin această activitate, lectura poeziei devine un prilej de introspecție, analiză critică și exprimare artistică, elevii fiind încurajați să lege mesajul literar de experiențele și valorile proprii

Activitatea 4 – „Ziua Mondială a Cărții, a dreptului de Autor, Ziua Bibliotecarului din România” a fost dedicată aprofundării cunoștințelor despre importanța cărții și a respectului pentru drepturile de autor. Elevii au organizat expoziții tematice în bibliotecă pentru a înțelege rolul instituției în promovarea lecturii și culturii. Aceștia au creat materiale informative și creative, cum ar fi afișe sau prezentări digitale, care să evidențieze importanța lecturii și a valorilor culturale. Această activitate urmărește dezvoltarea responsabilității, respectului pentru creația intelectuală și conectarea elevilor cu comunitatea culturală a școlii

Activitatea 5 – Evenimentul de închidere a reunit toate produsele și experiențele proiectului: expoziție cu afișele și materialele video realizate, recitaluri de fragmente literare, prezentarea colajelor literare.

A fost organizat un concurs de creație literară, poezie și postere digitale cu tema „*Ce înseamnă lectura pentru mine în era digitală?*”. Evenimentul a permis evaluarea impactului proiectului asupra competențelor de lectură, creativitate, colaborare și utilizare responsabilă a tehnologiei, și a constituit momentul de diseminare a rezultatelor către întreaga comunitate școlară

IV. Rezultate și impact

Implementarea proiectului „**Lectura în era digitală**” a demonstrat că activitățile de lectură desfășurate interdisciplinar și susținute de utilizarea responsabilă a tehnologiei contribuie la creșterea motivației elevilor și la dezvoltarea competențelor de comunicare, reflecție și colaborare.

Activitatea „**OMENESC și OMENIE – de la valori la personaje de Nobel**” a avut un impact semnificativ, elevii analizând personaje literare și situații reale pentru identificarea unor valori

precum empatia, solidaritatea și responsabilitatea. Realizarea de discursuri, afișe și materiale video a stimulat creativitatea și gândirea critică.

De asemenea, proiectul a contribuit la dezvoltarea competențelor digitale prin utilizarea aplicațiilor educaționale și a instrumentelor bazate pe inteligență artificială, elevii învățând să le folosească pentru organizarea și structurarea ideilor, în spiritul utilizării responsabile a tehnologiei.

Evaluarea proiectului, realizată prin observarea activității elevilor și analiza produselor finale, a evidențiat progres în competențele de lectură, argumentare și colaborare, precum și o atitudine mai responsabilă față de mediul digital.

În ansamblu, proiectul confirmă faptul că lectura devine mai atractivă pentru generația digitală atunci când este integrată în activități interactive, centrate pe valori și creativitate, iar tehnologia poate susține eficient formarea unor cititori activi și reflexivi.

V. Concluzii

Proiectul „**Lectura în era digitală**” confirmă necesitatea adaptării demersului didactic la realitățile societății contemporane, fără a renunța la valorile fundamentale ale educației prin lectură. Experiența desfășurată a demonstrat că integrarea echilibrată a tehnologiei și a inteligenței artificiale poate susține procesul de învățare atunci când este orientată spre dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a responsabilității.

Dincolo de promovarea lecturii, proiectul a creat contexte autentice de dialog, reflecție și colaborare, în care elevii au fost încurajați să își exprime opiniile, să argumenteze și să raporteze mesajul textelor literare la propriile experiențe și la provocările lumii actuale. Astfel, lectura și-a reafirmat rolul de instrument al formării intelectuale și morale, contribuind la dezvoltarea unei culturi a dialogului și a participării active.

Prin caracterul său interdisciplinar și prin posibilitatea adaptării activităților la diferite niveluri de învățământ, proiectul poate constitui un model de bună practică pentru profesorii interesați să valorifice lectura într-un mod inovator și relevant pentru generația digitală. În acest sens, experiența prezentată demonstrează că modernizarea educației nu presupune înlocuirea tradiției, ci integrarea creativă a noilor resurse în sprijinul unei învățări autentice și durabile.

Bibliografie:

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Marcus, Solomon, *Semn, limbaj, cunoaștere*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
- Rosenblatt, Louise M., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1995.
- OECD, *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, 2023.

GAMIFICAREA ÎN PREDAREA SECURITĂȚII CIBERNETICE — PROIECT DIDACTIC

*Prof. Drăgan Elena,
Colegiul Național de Informatică „Tudor Vianu”, București*

Argument

Conceptele de securitate cibernetică — phishing, parole, inginerie socială — li se par adesea elevilor abstracte și „de departe”, ceva ce se întâmplă altora, în știri. Acest proiect didactic propune o variantă gamificată de predare a acestor noțiuni la disciplina Informatică, sub forma unei „misiuni” cu trei etape, prin care elevii descoperă activ, nu li se explică pasiv, cum se recunoaște o tentativă de atac online.

Date generale

Disciplina: Informatică / TIC

Clasa: a IX-a / a X-a (ciclul liceal)

Subiectul lecției: Recunoașterea și prevenirea atacurilor de tip phishing și inginerie socială

Tipul lecției: lecție mixtă, de formare a priceperilor și deprinderilor, cu structură gamificată

Durata: 2 ore (100 de minute)

Locul de desfășurare: sala de clasă / laboratorul de informatică

Competențe generale

- Utilizarea responsabilă și în siguranță a tehnologiei digitale.
- Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de analiză a informației din mediul online.

Competențe specifice / Obiective operaționale

- Să identifice cel puțin trei indicii ale unui mesaj de tip phishing (adresă expeditor, link, ton al mesajului).
- Să compare o parolă vulnerabilă cu una robustă, justificând diferența pe criterii concrete.
- Să explice rolul autentificării în doi factori în protejarea unui cont online.
- Să rezolve, în echipă, o provocare simplă de tip Capture the Flag, aplicând noțiuni de codificare a informației.

Strategii didactice

Metode și procedee: joc didactic gamificat, problematizarea, descoperirea dirijată, lucrul în echipă, conversația euristică

Mijloace de învățământ: calculator/tabletă cu conexiune la internet, formular digital cu mesaje-exemplu (construite pentru exercițiu, fără date reale), instrument de testare a complexității parolelor, fișe cu provocări de tip CTF adaptate nivelului liceal

Forme de organizare: activitate individuală (etapele 1–2) și pe echipe de doi (etapa 3)

Desfășurarea lecției

Etapa lecției	Timp	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode / mijloace	Evaluare
Moment organizatoric	3 min	Verifică prezența, pregătește accesul la formularul digital al activității.	Își pregătesc dispozitivele de lucru.	Conversație	—
Captarea atenției	5 min	Prezintă un exemplu real (anonimizat) de e-mail fraudulos, întreabă: „Voi ați da click?”	Formulează păreri, dezbăt scurt.	Conversație euristică	Observare
Anunțarea temei și a obiectivelor	2 min	Anunță tema sub forma unei „misiuni” cu trei etape și scorul aferent.	Ascultă, clarifică regulile.	Expunere scurtă	—
Etapa 1 — „Detectivul de e-mailuri”	20 min	Distribuie formularul cu mesaje-exemplu; ghidează analiza indiciilor.	Identifică individual mesajele suspecte și motivează alegerea.	Descoperire dirijată, joc didactic	Punctaj pentru fiecare răspuns corect
Etapa 2 — „Constructorul de parole”	20 min	Prezintă instrumentul de testare a parolelor; coordonează comparațiile.	Compară parole slabe/robuste, formulează criteriile unei parole sigure.	Problematizare, exercițiu practic	Insignă digitală la finalizare
Etapa 3 — „Misiunea CTF junior”	30 min	Oferă fișele cu provocări (mesaj cifrat, informație ascunsă în imagine); monitorizează echipele.	Lucrează în echipe de doi, cronometrat, pentru a obține „codul secret” final.	Lucru în echipă, joc didactic cronometrat	Cod secret obținut / timp de rezolvare
Fixarea cunoștințelor și feedback	15 min	Centralizează scorurile, recapitulează criteriile esențiale discutate.	Completează o reflecție scrisă scurtă: ce au învățat, ce ar face diferit.	Conversație, reflecție scrisă	Reflecție scrisă (autoevaluare)
Evaluare finală	5 min	Anunță clasamentul final și acordă insignele/diplomele simbolice.	Primesc feedback, comentează experiența.	Joc didactic, conversație	Feedback oral

Exemple concrete folosite în activitate

Pentru Etapa 1, elevii au primit, printre altele, următorul tip de mesaj-exemplu (text construit special pentru exercițiu, fără nicio adresă sau date reale): „Contul dvs. Netflix a fost suspendat din motive de securitate. Confirmați identitatea în următoarele 24 de ore la link-ul: netflix-cont-verificare.support-id.ro, altfel contul va fi șters definitiv.” Sarcina elevilor a fost să identifice, fără

ajutor, cel puțin trei indicii: domeniul „support-id.ro”, care nu are nicio legătură cu un serviciu de streaming; numele serviciului scris greșit, intenționat („Netflex” în loc de un nume real); și tonul de urgență artificială, menit să grăbească o reacție necugetată. Mesajele „autentice” din același set conțineau, prin contrast, domenii instituționale plauzibile și un ton neutru, fără presiune temporală.

Pentru Etapa 2, elevii au comparat, folosind un instrument simplu de evaluare a complexității parolelor, exemple precum „parola123” (estimat: spart instant, prin atac de tip dicționar) față de o parolă generată din fraze, de tipul „7Caini-Verzi-Saltă!Mar”, semnificativ mai rezistentă deși la fel de memorabilă. Discuția a continuat firesc spre autentificarea în doi factori, ca a doua barieră de protecție în cazul în care parola este totuși compromisă.

Pentru Etapa 3, provocarea CTF a constat într-un mesaj cifrat cu o cifrare Caesar simplă (deplasare cu 3 poziții): „Furmw vhfuhw hvwh fbehu”. Echipele au avut de observat tiparul de deplasare a literelor și de aplicat decodarea pentru a obține fraza „Codul secret este cyber”, care reprezenta cuvântul de validare pentru finalizarea misiunii. Pentru echipele care au terminat mai rapid, a existat o provocare bonus: o informație ascunsă în ultimii biți ai unei imagini, rezolvabilă cu un instrument online de bază de tip steganografie, fără cunoștințe tehnice avansate.

Observații din aplicarea la clasă

La aplicarea acestui proiect, structura gamificată a determinat o implicare vizibil mai ridicată decât o predare clasică, expozitivă, a aceluiași conținut: mai puține telefoane folosite în alte scopuri, mai multe întrebări din proprie inițiativă și discuții spontane între elevi pe strategii de rezolvare. Câțiva elevi au raportat ulterior, în săptămânile următoare, că au recunoscut și au semnalat mesaje suspecte primite pe conturile personale, aplicând direct criteriile discutate la oră — un indiciu că obiectivele lecției au fost atinse dincolo de spațiul clasei.

Concluzii

Experiența aplicării acestui proiect confirmă faptul că securitatea cibernetică nu trebuie predată ca un capitol teoretic izolat, ci ca un set de reflexe pe care elevul le exersează activ, cu propriile greșeli și descoperiri. Structura pe etape, cu dificultate progresivă și recompense vizibile (punctaj, insignă, „cod secret”), a transformat un conținut perceput inițial ca abstract într-o experiență concretă, în care elevii au exersat exact comportamentele pe care lecția și-a propus să le formeze: verificarea unui expeditor, evaluarea unei parole, atenția la detalii suspecte.

Un avantaj suplimentar al acestui format este flexibilitatea sa: cele trei etape pot fi folosite și separat, ca activități scurte de 15–20 de minute, integrate la începutul altor lecții de Informatică, sau pot fi adaptate la gimnaziu prin simplificarea exemplelor și reducerea componentei de criptografie. Recomandăm, de asemenea, extinderea aceluiași tip de structură la alte teme conexe de educație

digitală — protecția datelor personale, utilizarea responsabilă a rețelelor sociale sau verificarea credibilității unei surse de informație online — domenii în care motivația elevului crește, în mod similar, atunci când teoria este înlocuită cu o provocare pe care o rezolvă singur.

Bibliografie

- Kapp, Karl M., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco, 2012.
- Deterding, Sebastian, Dixon, Dan, Khaled, Rilla, Nacke, Lennart, *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, Tampere, 2011.
- Hoffman, Andrew, *Web Application Security: Exploitation and Countermeasures for Modern Web Applications*, O'Reilly Media, Sebastopol, 2020.
- Istrate, Olimpiuș, *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*, Editura Agata, Botoșani, 2000.
- ***, *Programa școlară pentru disciplina Informatică și TIC*, Ministerul Educației, București, 2019.

CÂND MUZICA DEVINE LIMBAJUL ÎNVĂȚĂRII: DE LA RITM LA CUNOAȘTERE

*Prof. înv. primar Enache Andreea Oana,
Liceul cu Program Sportiv Câmpulung*

În clasa pregătitoare, diferențele dintre elevi devin vizibile încă din primele săptămâni de școală. Unii citesc deja cursiv, alții descoperă pentru prima dată literele. Unii rezolvă rapid exercițiile matematice, în timp ce alții au nevoie de sprijin și încurajare pentru fiecare pas. În acest context, provocarea învățătorului nu este doar transmiterea informațiilor, ci identificarea acelor modalități prin care fiecare copil să poată înțelege, participa și învăța cu plăcere.

Experiența didactică arată că muzica are capacitatea de a transforma atmosfera unei lecții și de a crea contexte autentice de învățare. Un exercițiu de despărțire în silabe devine mai accesibil atunci când este însoțit de ritm și mișcare, o problemă de matematică poate fi înțeleasă mai ușor prin succesiuni sonore, iar explorarea fenomenelor din natură capătă sens atunci când elevii observă, ascultă și reproduc sunetele din mediul înconjurător. În aceste situații, muzica nu reprezintă un simplu element de relaxare sau de captare a atenției, ci devine un instrument pedagogic prin care elevii construiesc cunoașterea.

Tema este deosebit de actuală în contextul educației bazate pe competențe, care pune accent pe învățarea activă, interdisciplinară și centrată pe elev. Documentele curriculare pentru învățământul primar promovează integrarea conținuturilor și utilizarea unor strategii didactice variate, capabile să valorifice particularitățile individuale ale copiilor și să stimuleze participarea activă la procesul educațional. Muzica răspunde acestor cerințe prin caracterul său accesibil, prin dimensiunea emoțională și prin posibilitatea de a realiza conexiuni firești între domenii diferite ale cunoașterii. Prezenta lucrare își propune să evidențieze rolul muzicii ca resursă didactică în învățarea interdisciplinară la ciclul primar și să ofere exemple de activități care pot fi integrate cu ușurință în practica didactică. Demersul îmbină fundamentarea teoretică oferită de literatura de specialitate cu exemple inspirate din activitatea curentă desfășurată la clasă, demonstrând că muzica poate deveni un limbaj comun prin care copiii înțeleg mai ușor concepte din matematică, comunicare, științe și educație socio-emoțională.

În ultimele decenii, cercetările din domeniul psihologiei educației și al neuroștiințelor au evidențiat faptul că experiențele muzicale influențează pozitiv dezvoltarea cognitivă, atenția, memoria de lucru și capacitatea de concentrare. Departamentul reprezintă exclusiv un domeniu artistic,

muzica activează simultan procese cognitive, motorii și emoționale, favorizând realizarea unor conexiuni complexe între diferite zone ale creierului. Un reper fundamental îl constituie teoria inteligențelor multiple elaborată de Howard Gardner, care redefinește conceptul tradițional de inteligență și afirmă existența mai multor modalități prin care oamenii învață și rezolvă probleme. În lucrarea *Frames of Mind*, Gardner precizează că „An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings.” (Gardner, 1983). În această perspectivă, inteligența muzicală nu reprezintă un talent rezervat viitorilor muzicieni, ci o resursă cognitivă care poate sprijini învățarea în numeroase contexte educaționale.

Această abordare este susținută și de teoria socioculturală a lui Lev Vygotsky, potrivit căreia dezvoltarea cognitivă este rezultatul interacțiunii dintre copil și mediul social. Activitățile muzicale desfășurate în perechi sau în grup creează contexte naturale de colaborare, comunicare și învățare reciprocă. Ritmul, cântecul și mișcarea devin instrumente prin care elevii își dezvoltă limbajul, își coordonează acțiunile și își construiesc cunoștințele împreună cu ceilalți.

La rândul său, John Dewey, unul dintre promotorii educației experiențiale, consideră că învățarea autentică apare atunci când elevul este implicat activ în rezolvarea unor situații concrete. Afirmatia sa, „Education is not preparation for life; education is life itself.” (Dewey, *My Pedagogic Creed*, 1897), sintetizează ideea că experiențele trăite în școală trebuie să fie semnificative și relevante pentru copil. Din această perspectivă, activitățile muzicale integrate în lecții oferă contexte reale de explorare, descoperire și reflecție, transformând elevul din simplu receptor de informații în participant activ la propria învățare.

În ciclul primar, unde jocul reprezintă forma naturală de învățare, muzica facilitează trecerea de la experiența concretă la înțelegerea conceptelor abstracte. Ritmul poate sprijini formarea noțiunilor matematice, melodia poate susține dezvoltarea limbajului, iar audițiile și creațiile muzicale pot contribui la educația emoțională și la dezvoltarea creativității. Astfel, muzica nu completează lecția, ci devine parte integrantă a procesului de construire a cunoașterii.

Una dintre dificultățile întâlnite frecvent în clasă este trecerea de la numărarea concretă la efectuarea calculelor mentale. În această etapă, mulți elevi utilizează încă degetele sau obiectele pentru a realiza adunări și scăderi simple, iar exercițiile repetitive conduc adesea la scăderea interesului pentru activitate.

Pornind de la această observație, activitatea a fost reorganizată prin introducerea ritmului ca suport pentru reprezentarea numerelor și a operațiilor matematice. Fiecărui elev i-au fost distribuite două bețe ritmice, iar profesorul a stabilit convenții simple: o bătaie reprezintă o unitate, iar o pauză marchează separarea celor două numere. După reproducerea ritmului, elevii formulau verbal operația, justificau răspunsul și inventau propriile secvențe pentru colegi. În etapa următoare, activitatea a fost transferată în lucru pe echipe. Fiecare grup a creat un „dicționar al ritmurilor matematice”, iar celelalte

echipe au identificat exercițiile ascunse în secvențele sonore. S-a observat o creștere evidentă a implicării elevilor, inclusiv a celor care manifestau reținere în cadrul exercițiilor clasice. Ritmul a devenit un suport cognitiv care a facilitat reprezentarea mentală a numerelor și a redus teama de a greși. În același timp, activitatea a stimulat colaborarea și comunicarea între colegi.

Din perspectivă pedagogică, această strategie valorifică învățarea multisenzorială, întrucât elevii ascultă, execută mișcări, verbalizează și rezolvă simultan sarcina de lucru. Asocierea informației matematice cu ritmul facilitează memorarea și consolidează înțelegerea relațiilor dintre numere.

În clasele mici, citirea expresivă reprezintă o competență dificil de format, deoarece elevii se concentrează în primul rând asupra decodificării textului. Ca urmare, lectura devine uneori mecanică, iar mesajul textului este înțeles superficial. Pentru dezvoltarea expresivității și a atenției asupra conținutului, lectura unei povești a fost îmbinată cu elemente muzicale. Înaintea citirii, elevii au ascultat trei fragmente muzicale contrastante: unul vesel, unul misterios și unul liniștit. Fiecare fragment a fost asociat unui personaj sau unei stări emoționale din poveste. Pe parcursul lecturii, ori de câte ori apărea un anumit personaj, elevii reproduceau ritmul sau motivul muzical stabilit anterior. În momentul în care atmosfera textului se modifică, se modifică și acompaniamentul ritmic realizat de clasă. La final, copiii au fost invitați să explice de ce au ales un anumit ritm pentru fiecare personaj și cum s-ar fi schimbat povestea dacă muzica ar fi fost diferită. Discuțiile au evidențiat faptul că elevii au înțeles mai bine emoțiile personajelor și relațiile dintre acestea. Chiar și copiii care citeau mai lent au participat activ, deoarece puteau contribui prin ritm și prin exprimarea propriilor interpretări. Din punct de vedere didactic, activitatea dezvoltă simultan competențele de receptare a mesajului scris, exprimarea orală, creativitatea și educația estetică. În plus, muzica facilitează implicarea afectivă a elevului, aspect esențial pentru înțelegerea profundă a textului.

Într-o perioadă în care educația urmărește dezvoltarea competențelor și formarea unor elevi capabili să învețe pe tot parcursul vieții, muzica își depășește rolul tradițional de disciplină artistică și devine o resursă pedagogică valoroasă. Integrarea sa în activitățile desfășurate la ciclul primar facilitează învățarea interdisciplinară, stimulează participarea activă și contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului. Exemplele prezentate demonstrează că muzica poate sprijini formarea competențelor matematice, dezvoltarea limbajului, înțelegerea fenomenelor științifice și educația socio-emoțională. Ritmul, mișcarea și audiția muzicală nu reprezintă simple activități complementare, ci strategii didactice prin care elevii explorează, descoperă și construiesc sensuri noi. Experiența didactică confirmă faptul că elevii învață mai eficient atunci când sunt implicați activ în procesul educațional, când pot experimenta și când cunoștințele sunt prezentate într-un context apropiat de interesele și particularitățile lor de dezvoltare. În acest sens, muzica devine un limbaj universal al învățării, capabil să creeze punți între artă, știință și umanitate.

Așadar, valoarea educativă a muzicii nu constă doar în formarea gustului estetic sau în dezvoltarea sensibilității artistice, ci și în capacitatea acesteia de a susține procese cognitive complexe și de a transforma lecția într-o experiență autentică de învățare. Atunci când profesorul utilizează muzica în mod conștient și integrat, aceasta devine un instrument care apropie copilul de cunoaștere și îi oferă bucuria de a descoperi lumea prin explorare, colaborare și creativitate.

Bibliografie

- *Dewey, John*, My Pedagogic Creed, The School Journal, Vol. LIV, No. 3, Chicago, 1897.
- *Gardner, Howard*, Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New York, 1983.
- *Ministerul Educației Naționale*, Programă școlară pentru disciplina Muzică și mișcare. Clasele pregătitoare – clasa a IV-a, București, 2013.
- *Sousa, David A.*, How the Brain Learns, 6th Edition, Corwin, Thousand Oaks, California, 2022.

ARTA PREDĂRII PRIN TEXTELE MULTIMODALE.

VALORIFICAREA ROMANULUI GRAFIC *HAIKU SIBERIAN*

ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE

Prof. Focșa Diana-Elena, Școala Gimnazială Sânpetru

I. Introducere

În contextul actual al educației, caracterizat prin diversitate culturală și lingvistică, dezvoltarea competenței interculturale reprezintă una dintre direcțiile importante ale procesului instructiv-educativ. În acest cadru, este esențial ca elevii să învețe să înțeleagă, să accepte și să valorizeze diferențele dintre oameni, dezvoltând atitudini bazate pe respect, empatie și dialog.

Romanul grafic *Haiku siberian*, de Jurga Vilè și Lina Itagaki, constituie un suport didactic valoros pentru atingerea acestor obiective datorită caracterului său multimodal, care îmbină componenta textuală cu imaginea într-o manieră accesibilă și expresivă. Această combinație facilitează înțelegerea unor experiențe istorice și culturale complexe, oferind elevilor posibilitatea de a observa și interpreta elemente culturale diverse, stimulând totodată gândirea critică și empatia.

Demersul didactic prezentat în această lucrare urmărește valorificarea romanului grafic în vederea dezvoltării competențelor interculturale prin activități interactive, centrate pe elev. Analiza multimodală, colaborarea în perechi și în grup, precum și sarcinile creative au favorizat realizarea unor conexiuni între experiențele personajelor și propriile experiențe ale elevilor, contribuind la formarea unei atitudini deschise și reflexive față de alteritate și la dezvoltarea competenței de comunicare într-o societate multiculturală.

II. Fundamentare teoretică

Abordările actuale din didactica limbii și literaturii române pun accent pe formarea unui cititor activ, capabil să interpreteze critic mesajele literare și să stabilească relații între text, imagine și propriile experiențe de viață. Potrivit lui Ion Manolescu, banda desenată și romanul grafic reprezintă forme de expresie specifice culturii contemporane, în care sensul se construiește prin interacțiunea dintre componenta verbală și cea vizuală. Din această perspectivă, textele multimodale oferă un cadru favorabil dezvoltării unor practici didactice interactive. În acest sens, Roxana Munteanu subliniază importanța valorificării textelor multimodale în activitatea didactică, acestea oferind contexte autentice de învățare prin integrarea limbajului verbal și a componentei vizuale. Analiza relației dintre

Pornind de la aceste repere teoretice, activitatea propusă valorifică romanul grafic *Haiku siberian* ca suport didactic pentru dezvoltarea competențelor interculturale într-o societate plurilingvă. Metodele interactive, colaborarea și sarcinile creative urmăresc implicarea elevilor în construirea sensului și în raportarea reflexivă la experiențele culturale prezentate în text.

Activitatea didactică s-a desfășurat pe parcursul a două ore de limba și literatura română, la clasa a VII-a, fiind organizată după modelul evocare – construirea sensului – reflecție. Demersul a urmărit dezvoltarea competențelor interculturale și a competențelor de receptare a textului multimodal prin valorificarea romanului grafic *Haiku siberian*, utilizând metode interactive și activități centrate pe elev.

În a doua oră, demersul didactic a fost reluat și aprofundat. Etapa de evocare a presupus reactivarea informațiilor din ora anterioară, prin discutarea fragmentelor analizate (viața de familie, relațiile dintre copii, sărbătorile, influențele culturale japoneze). În etapa de construire a sensului,

activitatea centrală a fost *Oglinzi culturale*, în care elevii au lucrat în grupe reorganizate, fiecare membru contribuind cu informațiile dobândite în activitatea din ora anterioară. Această reorganizare a favorizat colaborarea autentică și interdependența, elevii fiind nevoiți să împărtășească și să integreze perspective diferite pentru a completa sarcina. Activitatea a facilitat nu doar compararea culturilor, ci și negocierea sensurilor și raportarea la propria identitate culturală.

Etapă de reflecție a inclus atât discuția ghidată, bazată pe întrebări deschise (despre asemănări, diferențe și dinamica identității), cât și o sarcină creativă – realizarea unei poezii de tip haiku în perechi, utilizând elemente plurilingve. Această activitate a oferit elevilor un context de exprimare liberă, în care accentul a fost pus pe creativitate și autenticitate, nu pe corectitudine formală. În final, activitatea de sinteză, *Cuvântul meu, cuvântul celuilalt*, a consolidat conceptele-cheie și a evidențiat modul în care elevii și-au construit propriile reprezentări despre cultură, interculturalitate și plurilingvism.

În ansamblu, organizarea pe două ore, fiecare structurată pe cele trei etape didactice, a asigurat coerența demersului și progresul în învățare. Analiza multimodală a textului, colaborarea și sarcinile creative au favorizat identificarea elementelor culturale, negocierea sensurilor și exprimarea personală într-un climat de învățare sigur și participativ. Activitățile au fost concepute în acord cu obiectivele propuse, deoarece analiza multimodală a textului a permis identificarea elementelor culturale, lucrul în perechi și în grup a facilitat compararea și negocierea acestora, iar sarcinile creative au contribuit la dezvoltarea competenței interculturale, la dezvoltarea competențelor de receptare a textului multimodal și la crearea unui climat sigur.

Întregul demers didactic a pus accent pe colaborare, exprimare personală și reflecție, oferind elevilor oportunitatea de a interpreta textul multimodal, de a valoriza diversitatea culturală și de a utiliza creativ resursele lingvistice într-un climat de învățare sigur și participativ.

IV. Rezultate, reflecții și concluzii

Implementarea activităților a evidențiat un nivel ridicat de implicare din partea elevilor și o receptivitate crescută față de abordarea propusă. Extinderea demersului de la o oră la două ore de curs a fost determinată de interesul manifestat de elevi și de necesitatea aprofundării unor teme și activități, fără a afecta coerența proiectului didactic. Activitățile interactive, desfășurate individual, în perechi și în grup, au creat un climat de învățare colaborativ, în care elevii s-au simțit încurajați să își exprime opiniile și să valorifice propriile experiențe.

Observațiile realizate pe parcursul activităților, precum și analiza produselor elevilor (fișe de lucru, poezii haiku, contribuții în cadrul activităților de reflecție și creație) au evidențiat dezvoltarea capacității de identificare și interpretare a elementelor culturale, realizarea de comparații între culturi și raportarea acestora la experiența personală. Activitățile colaborative, în special *Oglinzi culturale*,

au favorizat negocierea sensurilor, schimbul de perspective și asumarea unui rol activ în procesul de învățare, demonstrând că dialogul și colaborarea reprezintă resurse autentice pentru dezvoltarea competențelor interculturale.

Rezultatele au evidențiat valorificarea unor resurse plurilingve, elevii utilizând elemente din alte limbi în contexte creative și funcționale. Totodată, evaluarea formativă, feedbackul oferit între colegi și momentele de autoevaluare au susținut reflecția asupra propriului proces de învățare și consolidarea conceptelor abordate.

Din perspectiva profesorului, activitatea a confirmat valoarea pedagogică a romanului grafic ca resursă didactică pentru predarea limbii și literaturii române. Îmbinarea textului și a imaginii a facilitat accesul elevilor la conținuturi culturale complexe, iar metodele interactive au stimulat colaborarea, gândirea critică și exprimarea creativă. Experiența didactică a demonstrat că dezvoltarea competențelor interculturale prin intermediul textului multimodal este favorizată de activități autentice, centrate pe elev, care transformă diferențele culturale în oportunități de învățare și dialog.

Valorificarea romanului grafic *Haiku siberian* a contribuit, astfel, la crearea unui demers didactic relevant și motivant, în care elevii au învățat să interpreteze și să accepte diversitatea culturală prin reflecție, colaborare și exprimare creativă. Activitatea confirmă potențialul textelor multimodale de a susține formarea unor competențe esențiale pentru educația contemporană și poate constitui un model de bună practică în predarea limbii și literaturii române.

Bibliografie

- Manolescu, Ion, „Benzile desenate și canonul postmodern”, Editura Cartea Românească, București, 2011
- Munteanu, Roxana, „Textul multimodal – perspectivă teoretică asupra benzilor desenate”, 2018, preluat de pe https://www.anpro.ro/html/date/p34_2017_dosar.pdf, consultat la 25.06.2026
- Sâmișăian, Florentina, „O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev”, Editura Art, București, 2014
- Vîle, J. & Itagaki L. „Haiku siberian”, Editura Frontiera, București, 2020

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA PRIN TEATRU

Jocul teatral și improvizația – instrumente moderne pentru dezvoltarea personală și artistică a elevilor

*Prof. Hegyi Ana,
Palatul Copiilor Iași, Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

În contextul educației contemporane, accentul se deplasează tot mai mult de la simpla transmitere a informațiilor către dezvoltarea competențelor de comunicare, colaborare, creativitate și adaptabilitate. Teatrul reprezintă unul dintre cele mai eficiente instrumente educaționale pentru formarea acestor competențe, deoarece oferă elevilor posibilitatea de a învăța prin experiență, joc și interacțiune.

Activitatea mea didactică se desfășoară atât în cadrul Palatului Copiilor Iași, unde coordonez cercuri de teatru pentru elevi din ciclul primar, gimnazial și liceal, cât și la Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași, la specializarea Arta Actorului. În cei aproape douăzeci de ani de activitate am constatat că metodele bazate pe improvizație teatrală dezvoltă nu doar competențele artistice, ci și încrederea în sine, empatia, capacitatea de comunicare și inteligența emoțională.

O sursă importantă de inspirație în activitatea mea este lucrarea „Improvizație pentru teatru” a celebrei pedagoge americane Viola Spolin, considerată una dintre fondatoarele teatrului de improvizație modern.

Educația prin teatru presupune utilizarea tehnicilor și exercițiilor teatrale pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. În cadrul activităților desfășurate, elevii sunt încurajați să exploreze situații de viață, să comunice eficient, să colaboreze și să își exprime emoțiile într-un cadru sigur și creativ.

Prin intermediul jocurilor teatrale inspirate din metodele Violei Spolin, elevii învață să fie spontani, să își asume riscuri creative și să accepte greșeala ca parte firească a procesului de învățare.

Experiența demonstrează că elevii care participă constant la activități teatrale își dezvoltă capacitatea de concentrare, vocabularul, expresivitatea și abilitățile de lucru în echipă.

Exemplu de bună practică nr. 1

Jocul „Da, și...”

Acest exercițiu este inspirat din tehnicile de improvizație și are ca obiectiv dezvoltarea creativității și a colaborării.

Descriere:

Elevii lucrează în perechi. Primul elev începe o poveste sau o situație imaginară. Partenerul trebuie să continue folosind expresia „Da, și...”, acceptând propunerea colegului și adăugând o nouă informație.

Obiective:

- dezvoltarea creativității;
- stimularea ascultării active;
- dezvoltarea spiritului de colaborare;
- creșterea încrederii în propriile idei.

Rezultate observate:

Elevii devin mai deschiși, mai flexibili și mai puțin temători în exprimarea propriilor idei.

Exemplu de bună practică nr. 2

Exercițiul „Statui emoționale”

Activitatea urmărește dezvoltarea inteligenței emoționale și a empatiei.

Descriere:

Profesorul numește diferite emoții: bucurie, teamă, curaj, surpriză, tristețe, speranță. Elevii trebuie să creeze instantaneu o statuie corporală care să reprezinte emoția respectivă.

Ulterior, colegii încearcă să identifice emoția reprezentată și argumentează răspunsul.

Obiective:

- conștientizarea emoțiilor;
- dezvoltarea expresivității corporale;
- cultivarea empatiei;
- îmbunătățirea comunicării nonverbale.

Exemplu de bună practică nr. 3

Teatrul de improvizație aplicat în prevenirea *bullying*-ului

În cadrul Palatului Copiilor Iași am utilizat frecvent teatrul ca metodă de prevenire a comportamentelor agresive și de promovare a relațiilor pozitive între copii.

Elevii construiesc situații inspirate din experiențe reale întâlnite în mediul școlar și propun diferite variante de rezolvare.

Prin asumarea rolurilor de victimă, agresor sau martor, participanții înțeleg mai bine consecințele comportamentelor negative și identifică modalități constructive de intervenție.

Rezultatele obținute au demonstrat o creștere a gradului de empatie și o îmbunătățire a relațiilor dintre elevi.

Exemplu de bună practică nr. 4

Spectacolul ca experiență educativă complexă

Realizarea unui spectacol presupune un proces educațional amplu.

Elevii participă la:

- alegerea textului;
- documentare;
- construcția personajelor;
- repetiții;
- promovarea evenimentului;
- prezentarea publică.

În acest mod sunt dezvoltate simultan competențe artistice, sociale și organizatorice.

Participarea la festivaluri și concursuri județene, naționale și internaționale reprezintă o oportunitate de afirmare și motivare pentru elevi, dar și o formă de validare a muncii depuse.

Impactul asupra elevilor

Activitățile teatrale contribuie la:

- dezvoltarea creativității;
- îmbunătățirea comunicării;
- creșterea încrederii în sine;
- formarea spiritului de echipă;
- dezvoltarea empatiei;
- gestionarea emoțiilor;
- dezvoltarea gândirii critice și reflexive.

Numeroși elevi care au participat la cercurile de teatru și la activitățile desfășurate în cadrul Palatului Copiilor Iași au obținut premii importante la concursuri și festivaluri, iar unii dintre ei au ales ulterior o carieră artistică.

Educația prin teatru reprezintă o modalitate modernă și eficientă de formare a elevilor, răspunzând nevoilor actuale ale societății și ale sistemului educațional. Jocurile teatrale și exercițiile de improvizație inspirate din metoda Violei Spolin transformă procesul de învățare într-o experiență autentică, atractivă și profundă.

Experiența acumulată în activitatea desfășurată la Palatul Copiilor Iași și la Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” confirmă faptul că teatrul nu formează doar actori, ci oameni mai creativi, mai empatici și mai pregătiți pentru provocările vieții.

Bibliografie

1. Spolin, Viola – *Improvizație pentru teatru*, Editura UNATC Press, București, 2008
2. Neelands, Jon – *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, 2009
3. Stanislavski, Konstantin – *Munca actorului cu sine însuși*, Editura Nemira, București, 2013
4. O'Neill, Cecily – *Drama Worlds*, Heinemann Publishing, 1995
5. Bolton, Gavin – *Drama as Education*, Longman Publishing, 1984

CONVERGENȚE PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIA NONFORMALĂ PRIN MUZICĂ ȘI FOLCLOR – DIMENSIUNEA UMANĂ A FORMĂRII ARTISTICE

*Prof. Holban Andrei,
Ansamblul „Cătălina” / Palatul Copiilor Iași.*

Educația actuală nu mai poate fi privită strict din perspectiva acumulării de informații, ci trebuie înțeleasă ca un proces complex, în care dezvoltarea emoțională și socială are un rol la fel de important ca cea cognitivă. În acest context, activitățile nonformale capătă o relevanță tot mai mare, oferind elevilor oportunitatea de a învăța prin experiență directă. Muzica și folclorul ocupă un loc aparte în acest tip de educație, deoarece nu transmit doar cunoștințe, ci creează contexte autentice de formare a caracterului. Ele contribuie la dezvoltarea sensibilității, a disciplinei și a capacității de a lucra în echipă, fiind totodată un mijloc eficient de apropiere de valorile culturale.

Activitățile desfășurate în cadrul ansamblurilor folclorice demonstrează că învățarea poate fi realizată într-un mod natural și atractiv. Copiii și tinerii nu sunt doar spectatori ai actului educativ, ci participanți activi, implicați direct în procesul de formare. Prin repetiții, spectacole și participări la evenimente culturale, aceștia își dezvoltă treptat abilități esențiale. Se observă o creștere a încrederii în sine, o mai bună capacitate de adaptare la situații noi și o implicare mai mare în activitățile de grup. În același timp, contactul cu tradițiile contribuie la consolidarea identității culturale. Experiența directă arată că elevii care sunt implicați constant în astfel de activități devin mai responsabili și mai deschiși către colaborare, iar rezultatele nu întârzie să apară nici în plan educațional.

Un element esențial al educației nonformale este relația care se creează între coordonator și elev. Spre deosebire de cadrul formal, unde accentul cade adesea pe evaluare, în activitățile artistice relația se bazează pe încredere, comunicare și sprijin. Elevii au nevoie să fie înțeleși și încurajați, iar mediul creat în cadrul ansamblurilor permite exprimarea liberă a emoțiilor. În acest fel, procesul educativ devine unul autentic, în care fiecare participant își găsește locul și își poate valorifica potențialul. De multe ori, rolul coordonatorului depășește sfera artistică, acesta devenind un reper pentru elevi, un model de echilibru și implicare.

Deși muzica este percepută în primul rând ca o formă artistică, influența sa asupra dezvoltării cognitive este semnificativă. Activitățile muzicale implică atenție, memorie, coordonare și capacitatea de a lucra sincronizat cu ceilalți. În practică, se observă că elevii implicați în activități

muzicale își dezvoltă mai ușor capacitatea de concentrare și de organizare. Ritmul, repetiția și structura contribuie la formarea unor mecanisme mentale utile și în alte domenii ale învățării. Astfel, educația prin muzică devine un punct de întâlnire între artă și știință, susținând dezvoltarea echilibrată a elevului.

În ciuda beneficiilor evidente, educația nonformală se confruntă cu o serie de dificultăți. Interesul pentru activitățile tradiționale este uneori diminuat de influența mediului digital, iar atenția tinerilor este mai greu de captat. De asemenea, resursele limitate și lipsa unui sprijin constant pot îngreuna desfășurarea activităților. Cu toate acestea, implicarea cadrelor didactice și adaptarea metodelor de lucru pot transforma aceste provocări în oportunități.

Educația nonformală prin muzică și folclor demonstrează că procesul educativ poate fi unul viu, dinamic și profund uman. Dincolo de formarea artistică, aceste activități contribuie la dezvoltarea personală și socială a elevilor. Convergența dintre muzică, educație și dimensiunea umană evidențiază necesitatea unei abordări integrate, în care elevul este privit ca un întreg. Prin astfel de experiențe, educația devine nu doar un proces de învățare, ci unul de formare autentică.

Bibliografie:

- Popescu, Ion – *Folclor românesc*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2015
- Ionescu, Maria – *Educația prin artă*, Editura Polirom, Iași, 2019

INFLUENȚA EDUCAȚIEI PLASTICE ASUPRA ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

Prof. învă. primar Horoiță Ciprian,

Școala Gimnazială nr.1 Perieni

Arta plastică ocupă un loc aparte în arhitectura curriculumului pentru învățământul primar: nu este doar o disciplină de „relaxare” sau un mijloc de umplere a orarului, ci un spațiu privilegiat de cunoaștere, comunicare și construire a sinelui. Prin culoare, linie, formă și compoziție, copilul exprimă ceea ce cuvintele nu reușesc încă să surprindă, construiește relații cu lumea materială și simbolică din jurul său și se descoperă pe sine ca ființă creatoare.

Clasele a III-a și a IV-a reprezintă o perioadă de tranziție semnificativă în dezvoltarea copilului: gândirea concret-operatorie (Piaget, 1952) se consolidează, capacitatea de observație se rafinează, iar conștiința de sine ca creator devine mai acută. Este tocmai vârsta la care intervenția pedagogică bine calibrată poate determina dacă elevul va purta cu el, pentru tot restul vieții, o relație deschisă și bucuroasă cu arta sau, dimpotrivă, o inhibiție alimentată de comparații nefericite și de evaluări rigide.

Viktor Lowenfeld, unul dintre cei mai influenți teoreticieni ai educației artistice, a identificat în lucrarea sa de referință *Creative and Mental Growth* (1947/1987) mai multe stadii ale expresiei plastice la copii. Elevii din clasele a III-a și a IV-a se situează la granița dintre stadiul schematic (7–9 ani) – caracterizat prin scheme grafice repetitive, stabile, cu caracter simbolic – și stadiul dawning realism sau pseudo-naturalist (9–12 ani), în care copilul devine conștient de diferența dintre propriile reprezentări și realitatea observată. Această conștientizare poate genera o criză de expresie: copilul devine nemulțumit de propria producție artistică, se compară cu colegii și cu modelele din mass-media și poate abandona activitatea plastică spontană dacă nu primește susținere adecvată.

Lucrările lui Golomb (2004) privind arta copiilor au demonstrat că această perioadă este deosebit de sensibilă la influența externă: un cuvânt nepotrivit al unui adult, o comparație nefericită sau o evaluare excesiv de tehnică pot inhiba expresia creativă pentru ani de zile. Invers, o atmosferă de acceptare, experimentare și bucurie a procesului poate consolida încrederea în sine a copilului și îl poate ajuta să traverseze criza creativă cu resurse sporite.

Educația plastică îndeplinește, la vârsta de 8–11 ani, o pluralitate de funcții psihologice cu impact profund asupra dezvoltării globale a copilului. În plan cognitiv, cercetările lui Eisner (2002) au demonstrat că educația artistică stimulează gândirea divergentă, flexibilitatea mentală, capacitatea

de observație fină și atenția la detaliu – competențe transferabile în toate celelalte discipline. Procesul de a crea o imagine implică luarea de decizii, rezolvarea de probleme vizuale, planificarea și autoevaluarea – procese cognitive de ordin superior valorificate și în matematică, lectură sau științe.

În plan emoțional, arta plastică funcționează ca un spațiu de externalizare și reglare a trăirilor interioare. Studiile lui Malchiodi (2011) în domeniul art-terapiei cu copii au evidențiat că exprimarea vizuală facilitează procesarea emoțiilor dificile, reduce anxietatea și sporește stima de sine. Chiar și în absența unui context terapeutic explicit, ora de arte plastice bine condusă devine, prin natura sa, un spațiu de siguranță psihologică în care copilul poate explora, greși și descoperi fără teama judecății.

În plan social, activitățile plastice colective – *murals*, proiecte de grup, colaje tematice – cultivă cooperarea, negocierea, respectul pentru perspectivele diferite și sentimentul de *appartenance* la o comunitate creatoare. Conform teoriei inteligenței multiple propuse de Gardner (1983), inteligența spațială și cea kinestezică – profund activate în activitățile plastice – reprezintă forme legitime și valoroase de a cunoaște lumea, adesea insuficient recunoscute în curricula tradițională.

Studiile longitudinale realizate de Hetland et al. (2007) la Project Zero – Harvard, sintetizate în volumul *Studio Thinking*, au identificat opt „obiceiuri ale minții” pe care elevii le dobândesc prin educația artistică: perseverența, asumarea riscului, imaginarea, observarea, reflecția, explorarea, exprimarea și înțelegerea comunității artistice. Aceste dispoziții cognitive și atitudinale, formate în orele de arte plastice, au impact direct asupra modului în care elevii abordează provocările intelectuale din celelalte discipline.

La nivelul clasei a III-a și a IV-a, activitățile de observare și reproducere a naturii moarte, a peisajului sau a portretului stimulează atenția selectivă și memoria vizuală. Exercițiile de compoziție antrenează gândirea spațială și capacitatea de planificare. Analiza unei opere de artă – o activitate relativ rar introdusă la ciclul primar, dar cu efecte remarcabile – dezvoltă vocabularul, gândirea critică și competențele de argumentare (Winner et al., 2013).

Psihologul Carl Rogers (1961) considera creativitatea una dintre expresiile fundamentale ale funcționării psihice sănătoase, indisolubil legată de acceptarea necondiționată și de climatul de securitate oferit de mediul educațional. Ora de arte plastice, prin natura sa, invită la expresie personală: copilul nu reproduce o soluție unică și corectă, ci construiește un răspuns vizual propriu, reflectând experiențele, emoțiile și viziunea sa asupra lumii. Această experiență repetată a „propriei voci” contribuie semnificativ la construirea identității și a sentimentului de competență.

Cercetările lui Deci și Ryan (2000) privind teoria autodeterminării au demonstrat că activitățile în care individul simte autonomie, competență și relaționare generează motivație intrinsecă durabilă. Ora de arte plastice, dacă este condusă cu respect față de inițiativa copilului și cu accent pe procesul creativ mai degrabă decât pe produsul finit, poate deveni una dintre experiențele școlare cele mai bogate în motivație intrinsecă și, implicit, în formare a stimei de sine.

Dincolo de producția artistică propriu-zisă, ora de arte plastice din clasele a III-a și a IV-a poate include activități de receptare și analiză a operelor de artă – o dimensiune adesea neglijată, dar cu potențial formativ imens. Cercetările metodei *Visual Thinking Strategies* (VTS), dezvoltată de Yenawine și Housen (1992, 2013), au demonstrat că discuțiile ghidate în jurul unor opere de artă – fără a furniza elevilor informații prealabile, ci punând întrebări deschise de tipul „Ce observați?”, „Ce vă face să spuneți asta?”, „Ce altceva mai observați?” – stimulează gândirea critică, argumentarea bazată pe dovezi și empatia, cu efecte pozitive măsurabile în lectură și comunicare.

La vârsta de 8–11 ani, copiii sunt deosebit de receptivi la poveștile din spatele operelor de artă: povestea pictorului, a epocii, a intenției. Abordarea narativă a artei – „Ce crezi că s-a întâmplat înainte de momentul surprins în tablou?” sau „Ce simte personajul?” – activează empatia și conectează opera la experiența emoțională a copilului, transformând lectura vizuală într-o experiență vie, personală.

Cercetările privind eficacitatea didactică în educația artistică (Bresler, 1998; Eisner, 2002) converg în a sublinia că factorul cel mai important în calitatea educației plastice nu este curriculumul sau materialele disponibile, ci atitudinea și competența cadrului didactic. Învățătorul care abordează ora de arte plastice cu entuziasm, curiozitate și deschidere față de diversitatea expresiilor copilului creează un climat de siguranță psihologică în care experimentul și greșeala sunt acceptate ca parte firească a procesului creativ.

Această atitudine se concretizează în limbajul evaluativ: în loc de „Nu ai făcut bine cerul”, „Cum ai ales aceste culori? Ce efect ai vrut să obții?” – o formulare care validează alegerea copilului, îi stimulează reflecția și îl plasează în postura de agent al propriei creații. Conform cercetărilor lui Dweck (2006) privind mentalitatea de creștere (*growth mindset*), evaluarea centrată pe proces – efort, strategie, progres – generează reziliență, motivație durabilă și deschidere față de provocări noi, toate esențiale în educația artistică.

Pornind de la particularitățile psihologice ale vârstei și de la obiectivele educației plastice, pot fi identificate câteva strategii didactice cu eficiență dovedită. Prima este abordarea tematică integrată: artele plastice sunt conectate tematic cu literatura, istoria, educația civică sau științele naturii, creând contexte de învățare bogate și relevante. Un proiect vizual despre anotimpuri, de pildă, poate integra observarea naturii, povestirea, cântecul și exprimarea plastică, stimulând transferul de cunoaștere și sporind motivația.

A doua strategie este valorificarea observației directe a naturii și a mediului înconjurător. Desenul după natură – plante, obiecte, peisaje locale – ancorează activitatea plastică în realitatea senzorială a copilului, cultivă atenția, răbdarea și bucuria descoperirii detaliului. Spre deosebire de copierea unor modele standard, observarea directă stimulează gândirea originală și construiește un vocabular vizual personal.

A treia strategie este introducerea metodei *Slow Looking* (Yenawine, 2013) în analiza operelor de artă: elevii sunt invitați să privească o reproducere timp de câteva minute în tăcere, după care împărtășesc observații și interpretări în grup. Această practică, aplicabilă și în clasele a III-a–a IV-a cu adaptări de vocabular, cultivă atenția susținută, empatia și gândirea argumentativă.

A patra strategie vizează valorificarea tehnologiei digitale: prezentările interactive cu imagini de mari dimensiuni ale operelor de artă, vizitele virtuale la muzee (Google Arts & Culture), videoclipurile despre procesul creativ al artiștilor pot aduce arta în sala de clasă într-o manieră vie și captivantă, adaptată universului digital al copilului contemporan.

Evaluarea în ora de arte plastice reprezintă una dintre cele mai delicate provocări pedagogice. Cercetările lui Eisner (2002) și Efland (1990) avertizează că aplicarea unor criterii rigide și uniforme de evaluare în educația artistică poate inhiba expresia personală, produce anxietate și reduce diversitatea soluțiilor vizuale. O evaluare formativă, bazată pe portofoliu, pe autoevaluare și pe conversație despre proces, este mult mai adecvată specificului artei și mai aliniată obiectivelor de formare integrală a personalității.

Portofoliul de arte plastice – o colecție a lucrărilor realizate de-a lungul anului, însoțită de scurte reflecții ale copilului – permite vizualizarea progresului individual, valorifică diversitatea stilistică și oferă fiecărui elev experiența concretă a propriei evoluții. Această experiență a creșterii, documentată și celebrată, este una dintre cele mai puternice contribuții pe care ora de arte plastice o poate aduce la formarea stimei de sine și a identității de creator.

Învățătorul joacă un rol central și ireductibil în această ecuație. Prin atitudinea sa față de procesul creativ, prin calitatea climatului psihologic pe care îl construiește, prin strategiile didactice pe care le alege și prin modul în care evaluează, el modelează nu doar competențele plastice ale elevilor, ci și relația acestora cu creația, cu frumusețea și cu propria interioritate. Un învățător care iubește arta și care crede în potențialul creativ al fiecărui copil este, în sine, cel mai puternic factor de educație estetică pe care sistemul de învățământ îl poate oferi.

Bibliografie

- Bresler, L., *Child art, "fine art, and art for children: The shaping of school practice and implications for change. Arts Education Policy Review*, 1998
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 2000
- Dweck, C. S. *Mindset: The new psychology of success. Random House*, 2006
- Efland, A. D. *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. Teachers College Press*, 1990
- Eisner, E. W. *The arts and the creation of mind. Yale University Press*, 2002
- Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books*, 1993
- Golomb, C. *The child's creation of a pictorial world (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. 2004*

PERCEPȚIA ADOLESCENTULUI MODERN ASUPRA ARTEI

*Prof. Horoiță-Jitcă Daniela-Rodica,
Colegiul Național „Gheorghe Roșca Codreanu” Bârlad*

Arta a reprezentat dintotdeauna o dimensiune fundamentală a experienței umane, un limbaj universal care transcende granițele timpului și spațiului. Cu toate acestea, în contextul contemporan marcat de omniprezența tehnologiei digitale, de ritmul accelerat al vieții și de multiplicarea fără precedent a stimulilor vizuali, relația adolescentului cu arta – în special cu arta clasică și modernă – a suferit transformări profunde și adesea îngrijorătoare.

Profesorul de psihologie sau de științe sociale ocupă o poziție privilegiată în ecuația educației artistice. Spre deosebire de profesorul de arte plastice sau de muzică, acesta dispune de instrumente conceptuale specifice – cunoașterea mecanismelor percepției, a dinamicii grupului, a psihologiei vârstelor și a influenței sociale – care îi permit să abordeze receptarea artei nu doar ca act estetic, ci ca fenomen complex, cu rădăcini în biologie, cultură și identitate personală.

Adolescența reprezintă o perioadă de restructurare profundă a identității, marcată de căutarea autonomiei, de nevoia de apartenență la grup și de intensificarea vieții emoționale (Erikson, 1968). Aceste caracteristici influențează în mod direct modul în care tinerii receptează și interpretează operele de artă. Cercetările din domeniul neuroștiințelor au demonstrat că creierul adolescent se află într-o etapă critică de maturizare, cortexul prefrontal – responsabil cu raționamentul abstract și gândirea critică – neatingând maturitatea deplină decât spre vârsta de 25 de ani (Casey et al., 2008). Această realitate fiziologică explică, în parte, preferința tinerilor pentru stimulii emoționali și vizuali intensi, în detrimentul formelor artistice care solicită răbdare și contemplare.

Pe de altă parte, sistemul limbic hiperactivat în această perioadă conferă adolescentului o sensibilitate estetică deosebită, o capacitate de trăire emoțională intensă care, dacă este canalizată corespunzător, poate deveni un instrument puternic de receptare autentică a artei (Damasio, 1994). Arta, înțeleasă ca expresie a universalului uman, poate deveni pentru adolescent un spațiu de validare a propriilor trăiri și un mijloc de construire a identității.

Generația actuală de liceeni, cunoscută drept Generația Z sau „nativii digitali” (Prensky, 2001), a crescut într-un mediu saturat de imagini, clipuri video și conținut generat de inteligența artificială. Rețelele sociale – Instagram, TikTok, Pinterest – au creat noi canoane estetice, bazate pe imediatitate, spectaculos și viralitate, care intră adesea în tensiune cu temporalitatea și profunzimea

artei clasice (Twenge, 2017). Cercetătorii vorbesc despre „aplatizarea percepției estetice” (Lipovetsky & Serroy, 2013): tânărul consumă imagini cu o viteză amețitoare, fără să se oprească asupra niciuneia, fără să intre în dialog cu opera.

Paradoxal, același mediu digital poate fi valorificat ca poartă de acces spre artă: platforme precum Google Arts & Culture, muzeele virtuale sau videoclipurile educaționale de pe YouTube au atras milioane de tineri spre opere pe care nu le-ar fi descoperit altfel. Cheia constă în medierea pedagogică: profesorul este cel care poate transforma consumul pasiv de imagini digitale într-o experiență estetică autentică și reflexivă.

Prima și cea mai importantă strategie pe care o poate adopta profesorul de psihologie este aceea de a conecta opera de artă la experiența emoțională a elevului. Cercetările lui Fredrickson (2001) privind teoria „broaden-and-build” demonstrează că emoțiile pozitive largesc repertoriul cognitiv și comportamental al individului, facilitând învățarea profundă. Prin urmare, înainte de a analiza un tablou sau o sculptură, profesorul poate iniția o conversație despre emoțiile pe care le evocă opera, invitând elevii să identifice trăiri proprii similare cu cele exprimate de artist.

Tehnica „vizualizării ghidate” – în care profesorul conduce elevii printr-o experiență imaginativă înainte de a prezenta opera – a fost utilizată cu succes în educația estetică (Housen, 2001). Aplicată în orele de psihologie, aceasta poate lua forma unei introspecții ghidate: elevii sunt invitați să închidă ochii și să-și amintească un moment de bucurie intensă sau de tristețe profundă, după care descoperă că un pictor a captat aceeași stare cu secole sau decenii în urmă. Această recunoaștere – „și eu am simțit asta” – creează o punte emoțională autentică între adolescent și opera de artă.

Psihologia percepției oferă instrumente remarcabile pentru explorarea artei. Profesorul poate utiliza concepte precum *gestalt*-ul, figura-fondul sau teoria culorilor pentru a ajuta elevii să înțeleagă de ce anumite opere îi atrag și altele nu. Neuroestetică, ramură relativ recentă fondată de Semir Zeki (1999), studiază mecanismele cerebrale implicate în aprecierea frumosului și poate constitui un cadru fascinant pentru adolescenți: a înțelege că reacția lor la un tablou de Van Gogh implică aceleași zone cerebrale ca și o experiență romantică sau un joc video poate transforma complet relația lor cu arta.

Studiile lui Chatterjee și Vartanian (2014) privind baza neurologică a experienței estetice au demonstrat că există circuite cerebrale specifice activate de contemplarea frumosului, circuite legate de sistemul de recompensă, de empatie și de procesarea emoțională. Prezentarea acestor descoperiri într-o manieră accesibilă și vizual atractivă – prin infografice, videoclipuri animate, demonstrații interactive – poate transforma ora de psihologie într-un veritabil laborator de explorare estetică.

Una dintre cele mai eficiente modalități de a aprofunda percepția artistică este cultivarea gândirii critice prin dialog. Metoda socratică – bazată pe întrebări deschise, pe provocarea presupunțiilor și pe construirea cunoașterii prin schimb de idei – se dovedește deosebit de fertilă în abordarea artei (Paul & Elder, 2006). Un profesor de psihologie poate organiza sesiuni de

„contemplare ghidată" (Slow Looking, după Housen, 2001) în care elevii observă o operă timp de câteva minute înainte de a vorbi, după care sunt invitați să răspundă la întrebări de tipul: „Ce observați mai întâi? Ce sentimente vă trezește această imagine? Ce credeți că a vrut să transmită artistul? Cu ce experiență personală o asociați?”.

Această abordare nu numai că stimulează percepția estetică, dar dezvoltă și competențe transversale esențiale: capacitatea de observație atentă, de argumentare, de empatie și de toleranță față de perspectivele diferite – abilități profund valorizate în societatea contemporană (Ritchhart, 2015).

Psihologia și științele sociale oferă contexte tematice naturale pentru integrarea artei: studiul prejudecăților poate fi ilustrat prin analiza reprezentărilor artistice ale „celuilalt" de-a lungul istoriei; tema identității și a imaginii de sine poate fi explorată prin portretistica de la Rembrandt la Frida Kahlo; fenomenele sociale – migrația, războiul, inegalitatea – au fost exprimate cu forță în operele lui Pablo Picasso, Käthe Kollwitz sau Banksy.

Această integrare curriculară servește unui dublu scop pedagogic: pe de o parte, opera de artă devine un document social și psihologic care iluminează conceptele studiate; pe de altă parte, conceptele psihologice și sociale devin grile de lectură care permit o înțelegere mai profundă a artei. Abordarea interdisciplinară, recomandată de numeroase studii de pedagogie comparată (Beane, 1997), stimulează gândirea complexă și relevanța percepută a cunoașterii.

În loc să trateze cultura digitală ca pe un adversar al receptării artistice profunde, profesorul contemporan poate transforma instrumentele digitale în aliați pedagogici. Vizitele virtuale la marile muzee ale lumii – Luvru, MoMA, Uffizi, Ermitaj – oferă accesibilitate imediată la opere de artă pe care mulți elevi nu le-ar putea vedea altfel. Proiecte de tipul „artă și rețele sociale" – în care elevii creează conținut digital inspirat de operele clasice, le comentează sau le recontextualizează – stimulează implicarea activă și creativă (Duncum, 2010).

Toate strategiile enumerate mai sus presupun un anumit profil al profesorului: nu simplul transmițător de informații, ci mediatorul cultural – cel care construiește punți între lumea adolescentului și patrimoniul artistic al umanității. Conceptul de „profesor reflexiv" (Schön, 1983) este deosebit de relevant în acest context: pedagogul eficient în educația estetică este cel care își evaluează constant propriile reacții față de artă, care recunoaște propriile prejudecăți estetice și care este capabil să creeze un spațiu de siguranță psihologică în care elevii pot explora și exprima reacții autentice, uneori surprinzătoare sau neconvenționale.

Cercetările lui Csikszentmihalyi și Robinson (1990) privind experiența estetică au demonstrat că aceasta atinge profunzimea maximă atunci când există o potrivire între competența observatorului și complexitatea operei – ceea ce ei numesc „starea de flux". Rolul profesorului este de a calibra gradul de provocare, introducând progresiv opere mai complexe, oferind ancorajele conceptuale

necesare și susținând elevii în traversarea dezorientării inițiale specifice contactului cu arta neconvențională sau provocatoare.

Nu în ultimul rând, profesorul de psihologie poate contribui la demitizarea artei – la depășirea sentimentului de intimidare pe care mulți adolescenți îl resimt în fața operelor considerate „mari” sau „inaccesibile”. A arăta că arta este produsul unor ființe umane cu anxietăți, căutări și contradicții similare cu ale noastre – prin studiul biografiei artiștilor, al procesului creativ, al contextului social al operelor – umanizează arta și o face mai apropiată, mai relevantă, mai iubită.

Percepția adolescentului modern asupra artei este modelată de o complexă interacțiune de factori neurologici, psihologici, culturali și sociali. Profesorul de psihologie și științe sociale, prin formarea sa specifică, dispune de instrumente privilegiate pentru a interveni constructiv în această relație. Strategiile analizate – ancorarea emoțională, valorificarea neuroesteticii, dialogul socratic, integrarea curriculară și medierea digitală – nu sunt tehnici izolate, ci componente ale unei abordări holistice, centrate pe adolescent ca ființă bio-psiho-socială în plin proces de construire a identității.

Educația artistică autentic realizată în orele de psihologie și științe sociale poate contribui la formarea unor tineri mai empatici, mai reflectivi, mai capabili să înțeleagă diversitatea umană și să navigheze complexitatea lumii contemporane. Artă, în ultimă instanță, nu este un ornament al educației, ci unul dintre mijloacele cele mai profunde prin care o generație își construiește înțelegerea despre sine și despre lume.

Bibliografie

- Beane, J. A. *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press, 1997
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). *The adolescent brain*. *Developmental Review*, 2007
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Getty Publications, 1990
- Damasio, A. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam, 1994
- Erikson, E. H. *Identity: Youth and crisis*. Norton., 1968
- Housen, A. *Eye of the beholder: Research, theory and practice*. *Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach*, Calouste Gulbenkian Foundation, 2008
- Lipovetsky, G., & Serroy, J., *Estetizarea lumii: A trăi în epoca capitalismului artistic*. Polirom, 2015
- Paul, R., & Elder, L. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*, Pearson, 2006
- Prensky, M. *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 2001
- Ritchhart, R. *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. Jossey-Bass, 2015
- Schön, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 198
- Twenge, J. M. *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. Atria Books, 2017
- Zeki, S. *Inner vision: An exploration of art and the brain*. Oxford University Press, 1999

ARTA PREDĂRII LA CLASA PREGĂTITOARE – ACTIVITĂȚI INTEGRATE PENTRU DEZVOLTAREA COMUNICĂRII, EXPRESIVITĂȚII ȘI RELAȚIONĂRII

*Prof. Lucuț Laurențiu Beniamin Alex și Prof. Ciorba Ioan Cristian,
Liceul Tehnologic Tarna Mare*

Introducere

În ultimii ani, se vorbește mult despre modernizarea educației, despre instrumente digitale, metode interactive și nevoia de a face școala mai atractivă pentru copii. Totuși, în practica de zi cu zi, mai ales la clasa pregătitoare, lucrurile se văd mai simplu și mai clar: un copil învață bine atunci când se simte în siguranță, când este ascultat, când este implicat și când ceea ce face are sens pentru el. De aceea, arta predării nu înseamnă doar să stăpânești conținuturi, ci să știi cum să construiești o experiență de învățare vie, coerentă și umană. La această vârstă, copilul nu separă riguros domeniile de învățare. El nu percepe activitatea în categorii precum comunicare, muzică, dezvoltare personală sau religie.

Lucrarea de față prezintă câteva exemple de activități aplicate la clasa pregătitoare, în care am urmărit să dezvoltăm comunicarea, expresivitatea și relaționarea. Ele pornesc din practica directă și au fost selectate tocmai pentru că au produs schimbări vizibile în comportamentul și implicarea copiilor.

Repere pedagogice

La clasa pregătitoare, comunicarea nu se formează prin explicații teoretice despre cum trebuie să vorbești, ci prin contexte în care copilul simte nevoia să spună ceva, să întrebe, să răspundă, să reacționeze. Un reper important este caracterul experiențial al învățării. Copiii rețin mai bine ceea ce trăiesc decât ceea ce doar aud. Când intră într-o poveste, când folosesc obiecte, când lucrează cu imagini, când spun versuri cu ritm sau joacă un rol, participarea lor crește, iar comunicarea devine spontană. Nu în ultimul rând, este importantă varietatea canalelor de expresie. Unii copii se exprimă mai ușor verbal, alții prin desen, prin mișcare sau prin participarea într-un grup. Activitățile integrate permit tocmai această diversitate și reduc presiunea răspunsului unic.

Colaborarea dintre învățător și profesorul de religie

În multe situații, colaborarea dintre cadrele didactice rămâne la nivel declarativ. În cazul activităților descrise în această lucrare, am urmărit ca această colaborare să fie reală și funcțională.

Nu am lucrat în paralel, ci împreună, pornind de la aceleași obiective și de la aceleași nevoi observate la copii. Învățătorul a avut rolul de a structura activitatea, de a organiza pașii, materialele, sarcinile și momentele de comunicare. Profesorul de religie a susținut dimensiunea relațională și reflexivă a activităților, ajutând copiii să înțeleagă mai bine cum se simt personajele, ce înseamnă să îl ascuți pe celălalt, cum poți repara o greșală sau cum îți poți exprima bucuria ori nemulțumirea fără a răni. Această colaborare a avut un efect benefic din două motive. Pe de o parte, a făcut activitățile mai bogate și mai naturale. Pe de altă parte, copiii au perceput un mesaj educațional coerent. Nu au primit reguli dintr-o parte și exerciții din alta, ci au trăit activități în care limbajul, emoția și comportamentul s-au legat firesc.

Activitatea 1: Salutul ritmat și cercul de comunicare

Una dintre rutinele pe care le-am introdus la începutul zilei a fost salutul ritmat. Activitatea pornea de la un vers simplu, rostit împreună, însoțit de bătăi de palme sau de pași marcați discret. Formula era scurtă, repetitivă și ușor de memorat. După acest moment, fiecare copil era invitat să spună, pe scurt, cum se simte sau ce așteaptă de la ziua respectivă.

La început, răspunsurile au fost scurte și ezitante. Unii copii spuneau doar „bine” sau repetau ce auziseră la colegi. În timp, însă, s-a observat o schimbare. Ritmul și repetiția au creat un cadru sigur, iar copiii au început să se exprime mai autentic. Au apărut răspunsuri precum „sunt bucuros că am venit la școală”, „m-am supărat dimineață”, „aștept să desenăm”, „mi-a fost dor de colegi”. Rolul profesorului de religie a fost important în acest moment de început, pentru că intervențiile sale au ajutat copiii să pună în cuvinte stări pe care le simțeau, dar nu știau încă să le numească. Uneori, o simplă întrebare de tipul „cum crezi că se vede supărarea pe chipul tău?” sau „ce ai putea face când ești neliniștit?” a deschis discuții foarte valoroase. Interpretarea acestei activități arată că ritmul și repetiția pot susține comunicarea la vârste mici. Cuvântul spus într-un cadru ritmat devine mai ușor de rostit, mai ales pentru copiii timizi. În același timp, cercul de comunicare dezvoltă ascultarea și oferă fiecărui copil sentimentul că este văzut și auzit.

Activitatea 2: Poveste, muzicalitate și dialog

O altă activitate cu impact a fost cea construită în jurul unei povești scurte. Nu am folosit povestea doar pentru a exersa ascultarea, ci ca punct de plecare pentru comunicare, expresivitate și reflecție. Povestea era citită expresiv, uneori pe un fundal sonor discret sau însoțită de un refren foarte simplu, repetat de copii în momente-cheie. După audiere, copiii nu primeau imediat întrebări de control, ci erau invitați să spună ce imagine le-a rămas în minte, ce personaj le-a plăcut și ce emoție cred că a trăit acel personaj. Profesorul de religie intervenea în acest moment cu întrebări care duceau discuția spre relații și atitudini: „de ce crezi că a răspuns așa?”, „cum s-ar fi simțit celălalt?”, „ce ar fi fost mai potrivit?”.

În etapa următoare, copiii au recreat povestea în grupuri mici. Unii au desenat, alții au mimat, alții au reluat oral anumite fragmente. Un element foarte valoros a fost libertatea de a reconstrui povestea în propriile lor cuvinte. Această etapă a scos la iveală nu doar capacitatea de exprimare, ci și felul în care copiii înțeleg relațiile dintre personaje.

Interpretarea activității arată că dialogul dintre muzicalitatea limbajului și componenta afectivă susține participarea. Copiii rețin mai ușor atunci când textul are ritm, repetiție și expresivitate. În plus, integrarea reflecției asupra relațiilor transformă o simplă activitate de lectură într-una cu valoare formativă.

Activitatea 3: Jocuri de rol în situații de viață școlară

Pentru dezvoltarea comunicării funcționale, am folosit frecvent jocuri de rol pornind de la situații reale din viața clasei: un coleg care nu te lasă să te joci, un copil care vorbește peste altul, cineva care plânge, altcineva care nu vrea să lucreze în echipă. Copiii primeau pe rând roluri și încercau să redea situația. Uneori, prima variantă de reacție era una impulsivă sau simplistă. Tocmai aici intervenea valoarea activității. După jocul propriu-zis, discutam împreună: ce s-a întâmplat, cine cum s-a simțit, ce s-ar putea spune altfel, cum poți cere ceva fără să superi. Profesorul de religie a susținut foarte bine această etapă prin reformularea unor idei în limbaj accesibil copiilor. Nu era vorba de moralizare, ci de clarificare. Copiii ajungeau să înțeleagă că tonul, cuvântul și gestul pot schimba rezultatul unei situații.

Interpretarea acestei activități este importantă pentru că arată că jocul de rol nu dezvoltă doar expresivitatea, ci și autoreglarea. Copilul învață nu doar ce să spună, ci și cum să spună, când să se oprească și cum să îl audă pe celălalt.

Activitatea 4: Produs comun – afișul unei clase în care ne ascultăm

Pentru a duce comunicarea din plan individual în plan comunitar, am realizat o activitate de grup în care copiii au construit un afiș comun al clasei. Tema a fost: „În clasa noastră vorbim frumos și ne ascultăm”. Activitatea a început cu o discuție în care copiii au spus ce înseamnă pentru ei să vorbești frumos. Răspunsurile au fost variate și foarte sincere. Unii au spus „să nu țipi”, alții „să spui te rog”, „să nu râzi de coleg”, „să aștepti să termine”. Apoi, pe grupuri, copiii au ales idei, au desenat situații și au formulat propoziții simple. Învățătorul a urmărit organizarea și structurarea ideilor, iar profesorul de religie a ghidat partea de sens și relaționare, insistând pe respect, răbdare și grijă față de ceilalți. La final, afișul a fost prezentat de copii în fața clasei. Aici s-a văzut foarte clar progresul. Copiii au vorbit mai sigur, au explicat ce au desenat și de ce au ales anumite reguli. Interpretarea activității arată că produsul comun are o mare valoare formativă. Când copilul contribuie la construirea unei reguli, o înțelege și o acceptă mai ușor decât atunci când o primește gata formulată.

Studiu de caz

În cadrul acestor activități, am urmărit cu atenție evoluția unui copil care, la începutul anului școlar, evita aproape constant să se exprime oral. Răspundea foarte scurt, vorbea doar când era întrebat direct și manifesta teamă de a greși. În activitatea de poveste și dialog, inițial a preferat doar să arate un personaj pe imagine. Nu a dorit să spună nimic. În activitățile următoare, a acceptat să repete un vers scurt împreună cu grupul. La jocul de rol a participat doar prin mimă. În timp, când a simțit că nu este presat și că răspunsurile nu sunt sancționate, a început să spună propoziții scurte. Momentul de progres vizibil a apărut în activitatea de realizare a afișului, când a explicat singur de ce a desenat doi copii care își vorbesc pe rând. Nu a fost o intervenție lungă, dar a fost clară, coerentă și asumată.

Acest studiu de caz confirmă faptul că, la clasa pregătitoare, dezvoltarea comunicării are nevoie de contexte sigure, repetitive și prietenoase. Copilul nu trebuie forțat să vorbească, ci însoțit treptat spre exprimare.

Impact asupra elevilor și asupra comunității școlare

Efectele activităților nu s-au văzut doar în timpul lecțiilor. În timp, copiii au început să folosească mai des formule de adresare potrivite, să ceară cuvântul mai civilizat și să intervină mai puțin impulsiv unii peste alții. Nu s-a produs o schimbare spectaculoasă peste noapte, dar s-a simțit o așezare treptată a relațiilor din clasă.

La nivelul comunității școlare, colaborarea dintre învățător și profesorul de religie a oferit un exemplu de lucru integrat, care poate fi multiplicat și în alte contexte. Într-o perioadă în care copiii au nevoie de coerență și de modele relaționale sănătoase, această formă de colaborare transmite un mesaj puternic: educația nu este fragmentată, ci construită împreună.

Concluzii

Predarea la clasa pregătitoare cere mai mult decât respectarea unei planificări. Ea cere prezență, atenție și capacitatea de a transforma fiecare activitate într-o experiență cu sens pentru copil. În acest sens, arta predării se vede mai ales în felul în care profesorul reușește să lege conținutul de trăire, regula de relație și exercițiul de viața reală. Activitățile integrate descrise în această lucrare au arătat că dezvoltarea competențelor de comunicare este posibilă atunci când copilul este implicat în contexte firești, vii și variate. În final, considerăm că tema simpozionului este una foarte actuală. Dialogul dintre muzică, știință și umanitate nu trebuie înțeles ca o asociere abstractă, ci ca o realitate posibilă în clasă. Ritmul, structurarea activității și relația autentică se pot întâlni într-un demers didactic bine gândit. Iar atunci când acest lucru se întâmplă, predarea devine într-adevăr artă.

Bibliografie

- Bocoș, Mușata, Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Editura Polirom, Iași, 2013;
- Goleman, Daniel, Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche, București, 2008;
- Stan, Liliana, Didactica educației religioase, Editura Institutul European, Iași, 2012;

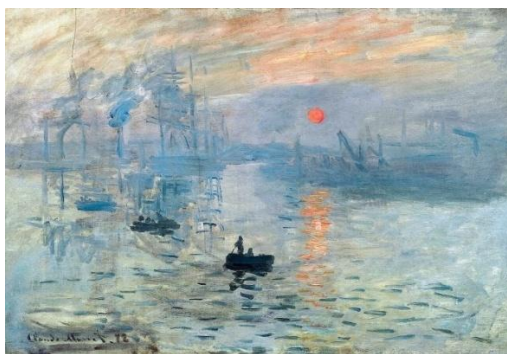
- *Vianu, Tudor, Arta prozatorilor români, Editura Minerva, București, 1973;*

LUMINĂ, CULOARE ȘI SUNET: TRANSPUNEREA TEHNICILOR PICTURALE IMPRESIONISTE ÎN PIANISTICA LUI CLAUDE DEBUSSY

*Prof. Macovei Ecaterina-Andreea,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

La sfârșitul secolului al XIX-lea, Parisul a devenit epicentrul unei metamorfoze artistice, având drept urmare schimbarea definitivă a percepției artelor. În strânsă legătură cu Revoluțiile din anul 1848, dar și cu lupta artiștilor și intelectualilor împotriva rigurilor academice, a conservatorismului și a stilului romantic, un cerc restrâns de *rebeli* – pictori, poeți și muzicieni – începea să asculte „vibrația” aerului și să privească luminile și umbrele ca pe elemente vii, aflate într-o continuă schimbare. Intersecția fascinantă a interdisciplinarității artelor constituie punctul în care tușa de pensulă a lui Claude Monet se transformă în acordul-culoare al lui Claude Debussy. Astfel, „pictura sonoră” nu rămâne doar o metaforă, ci se metamorfozează într-un sistem riguros de inovație pianistică.

Revoluția vizuală s-a caracterizat prin trecerea de la contur la senzație. Scopul principal al pictorilor impresionisti a fost acela de a reda cu precizie și migală viața contemporană, prin captarea efectelor tranzitorii ale luminii și a modului în care aceasta transformă culoarea, ținând astfel un obiectiv măreț, revoluționar, în opoziție cu orientarea contemporanilor spre subiecte istorice, biblice sau alegorice. Un aspect crucial îl reprezintă mutarea centrului de interes și de observație de la subiectul ales, la noul element principal – lumina – care „dematerializează” subiectul. Procedeu regăsit și în muzica impresionistă, ștergerea conturilor clare induce senzația unei existențe continue, nu doar impresia captării unui moment în interiorul unei pânze. În acest sens, criticul Jules-Antoine Castagnary sintetiza perfect această nouă viziune în revista *Le Siècle*: „Ei nu redau un peisaj, ci senzația pe care un peisaj o produce”.



„Impresie, răsărit de soare” - Claude Monet, 1872, Muzeul Marmottan, Paris

Alchimiștii sunetului: Erik Satie și mirajul rus

Muzica impresionistă și-a găsit calea spre originalitate prin două surse opuse, dar complementare:

- Erik Satie (1866-1925), atestat ca fiind primul compozitor impresionist¹, în pofida stilului său excentric, a reușit să confere muzicii o liniște introspectivă, în care „desfășurarea discursului sonor se subordonează rafinamentului coloristic, valorificând registrele cu sonorități estompate ale diferitelor instrumente”², prin intermediul utilizării registrului grav al flautului, al clarinetului, al cornului și a efectelor obținute prin pedalizare la pian.
- Influența rusă, pe filiera contactului cu muzica lui Modest Petrovici Musorgski și a lui Nikolai Andreevici Rimski-Korsakov, a oferit francezilor „ustensilele” necesare conturării unui nou limbaj muzical, prin intermediul scărilor modale, asimetriilor ritmice și pitorescului sonor, înlocuind arhitectura masivă wagneriană.

Pentru a înțelege astfel cum se traduce „lumina” pe claviatură, putem urmări acest sistem de echivalențe:

Tehnica picturală	Strategia pianistică a lui Claude Debussy	Efectul estetic
Abandonarea conturului	Folosirea sincopelor, a contratimpilor, a gamei hexatonice și a modurilor medievale	Atmosferă vagă, onirică, suspendare temporală
Tușe de culoare pură	Sucesiuni de acorduri de nonă și undecimă, nepregătite sau nerezolvate	Sunetul devine „culoare” pură, nu tensiune armonică
Reflexii în apă	Arpegii rapide, triluri, utilizarea registrului supra-acut	Imaginea „licăriri” și a mișcării fluide
Pictura <i>en plein air</i>	Titluri evocatoare ale pieselor	Sugestivitate, în detrimentul descrierii naturii

L'isle Joyeuse a fost terminată de Claude Debussy la Jersey, în 1904, este o bacanală³ complexă, virtuoasă, ce reunește forța orchestrală atribuită pianului și grația picturală. Inspirată de

¹ Mary E. Davis, *Erik Satie*, seria „Critical Lives”, Reaktion Books, Londra, 2007, pp. 54-57.

² Conform George Pascu, Melania Boțocan - *Carte de istorie a muzicii*, vol. II, Editura Vasiliana '98, Iași, 2003, p. 495.

³ Piesă instrumentală sau orchestrală, din perioada clasică și romantică, cu ritm alert, punctat, cu o factură acordică și sonoritate amplă.

tabloul *The Embarcation for Cythera* a lui Antoine Watteau, piesa pentru pian solo, de mari dimensiuni, reprezintă un periplu sinestezic, compozitorul scriindu-i editorului său, Jacques Durand: „But God, how difficult it is to perform... That piece seems to assemble all the ways to attack a piano since it unites force and grace...”⁴.



The Embarcation for Cythera - Antoine Watteau, 1718-1719

Motivele de bază ale lucrării *L'isle joyeuse*:

Cadența (ms. 1):



Tema principală (ms. 9):



Dezvoltarea temei (ms. 21-22):



Prima temă de vals (ms. 67-70):



A doua temă, mișcare de vals (ms. 220-224):

valz tunc:



⁴ „Dar, Doamne, cât de greu este de interpretat... Piesa aceea pare că adună toate modalitățile de a ataca un pian, deoarece unește forța și grația...” (trad. n.) - Claude Debussy, scrisoare către Jacques Durand, 1904, citată în prefața ediției: *L'Isle joyeuse*, ed. Ernst-Günter Heinemann (München: G. Henle Verlag, 2003).

Motivul de fanfară (ms. 200-204):



Astfel, aceste motive generatoare stau la baza unei interdependențe estetice, legătura dintre cele două arte fiind atmosfera, tehnica și structura.

1. **De la tușa de pensulă la acordul-culoare:** În pictura impresionistă, subiectul nu mai este definit de o linie continuă, ci este construit din puncte sau urme de culoare pură. Transpunerea acestui procedeu în arta pianului este realizată de Claude Debussy prin înlocuirea melodiei tradiționale (linia continuă) cu motive scurte, laconice, alternate cu acorduri de septimă, nonă sau undecimă, care nu mai au rol funcțional, ci au rol pur coloristic. Acordul devine o „pată de culoare” sonoră care are o valoare proprie, nu primește valoare printr-o înlănțuire funcțională.
2. **De la lumină la timbru și rezonanță:** Lumina este protagonista tablourilor lui Claude Monet, „dematerializând” formele, creând profunzime și ambiguitate. La Debussy, „lumina” este echivalentul timbrului, ce se împletește cu ștergerea conturilor metrice, prin folosirea pianului ca pe o orchestră, apelând la:
 - registrul acut și supra-acut pentru a sugera reflexii cristaline;
 - efectele obținute în urma utilizării cu măiestrie a pedalelor pianului, pentru a crea o „aură” de rezonanță care să învâluie și să estompeze „marginile” sunetului (echivalentul atmosferei vibrante din natură);
 - dinamica estompată, prin folosirea nuanțelor *pp* și *ppp*, ce conturează profunzime și distanță.
3. **De la lipsa conturului clar la sisteme modale și hexatonale:** Impresioniștii au abandonat complet utilizarea negrului și a griului în umbre sau contur, folosind, în schimb culori complementare. Debussy abandonează scările majore sau minore stricte și sistemul tonal-funcțional, în favoarea gamei hexatonice *Si b - Do - Re - Mi - Fa# - Sol# - La#* și a modurilor medievale. Acestea, prin natura lor, nu au o atracție intensă spre tonică, creând o stare de imponderabilitate și ambiguitate, echivalentul vizual al ceții sau al reflexiilor mișcătoare acvatice.

L'isle joyeuse reprezintă un model de sinestezie, prin simbioza dintre artele plastice și pianistica debussyana, reflectată în conversia riguroasă a luminii și a culorilor în timbru și armonie, unde dualismul dintre structura modală și utilizarea pasageră a tonalității redă, pe claviatură, fluiditatea atmosferei picturale impresioniste. Această alchimie interpretativă transformă motivele recurente ale lucrării în veritabile *etichete ale impresiilor*, depășind simpla execuție tehnică, cu scopul de a deveni repere simbolice ale senzației pure.

Astfel, studiul acestor interferențe relevă faptul că Debussy, prin genialitatea conturării universului său muzical, „stabilește punți” între invizibilul sonor și percepția cromatică, rezultând faptul că transpunerea tehnicilor vizuale în muzică nu constituie o imitație, ci o reconstrucție a vibrației efemere, oferind interpretului libertatea de „a picta” sunetul într-o țesătură spectaculoasă.

Bibliografie:

- *Castagnary, Jules-Antoine, în revista „Le Siècle”, 1874.*
- *Davis, Mary E., Erik Satie, Critical Lives series, Reaktion Books, London, 2007, pp. 54-57.*
- *Debussy, Claude, L'Isle joyeuse, editată de Ernst-Günter Heinemann, München: G. Henle Verlag, 2003.*
- *Pascu, George și Boțcan, Melania, O carte de istorie a muzicii, volumul I, Editura Vasiliana '93, Iași, 2003*

STRATEGII METODOLOGICE PENTRU OPTIMIZAREA STUDIULUI INDIVIDUAL: ÎNTRE NEUROPLASTICITATE ȘI ARHITECTURA MEMORIEI MUZICALE

*Prof. Macovei Rareș,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

Într-o eră a vitezei și a suprasolicitării informaționale, când elevii sunt atât de tentați de utilizarea permanentă a tehnologiei și a dispozitivelor care le oferă într-un timp foarte scurt o multitudine de informații, optimizarea timpului petrecut în fața instrumentului devine esențială nu doar pentru performanță, ci și pentru sănătatea fizică și psihică a acestora. Astfel, se ridică o problemă care nu poate fi ignorată: necesitatea tranziției de la metodele de studiu tradiționale, bazate pe cantitate, către o abordare calitativă, ce vizează înțelegerea proceselor cognitive.

Introducere – criza studiului cantitativ

De-a lungul deceniilor, pedagogia pianistică a privilegiat ideea conform căreia măiestria este produsul direct al numărului de ore de studiu. Deși suntem întru totul de acord că formarea reflexelor pianistice se bazează pe studiu zilnic, constant și consecvent, cu atenție deosebită la asimilarea tuturor detaliilor care conduc spre reușita cunoașterii unei partituri, realitatea de la clasă demonstrează că repetiția mecanică („repetarea de 10 ori, fără greșală”), adoptată din ce în ce mai des de elevi, pentru că le permite ca mintea lor să fie orientată spre alte direcții, duce adesea la plictis, plafonare, chiar la afecțiuni musculare (în urma necontrolării permanente a aparatului pianistic) sau blocaje de memorie pe scenă.

Rezultă astfel faptul că pedagogul modern nu mai are doar rolul de a corecta note greșite, ci de a deveni un „arhitect al gândirii” elevului. Pentru obținerea rezultatelor durabile, este necesară cunoașterea cât mai amănunțită a elevului, a particularităților sale cognitive, motrice și emoționale, adaptarea strategiilor pedagogice la profilul său individual, precum și a factorilor motivaționali care îi modelează parcursul artistic. În această manieră, profesorul trebuie să propună variante atractive ale „repetării de 10 ori, fără greșală” a unui fragment, prin indicarea variantelor de studiu alternativ rar-repede, *piano-forte*, pe formule ritmice, cu solfegiere melodică sau ritmică, intonare sau numărare cu voce tare ș.a. Sigur, toate acestea trebuie să fie învăluite și nelipsite de conștientizarea sensului muzical, a construcției sonore și eventual, a integrării tehnologiei ca metodă de feedback, prin înregistrarea audio-video a pasajului studiat pentru conștientizarea progresului.

Neuroplasticitatea: Pianul în ipostaza de sculptor mental

Fiecare pasaj nou învățat reprezintă crearea unei noi căi neuronale. Neuroștiința indică faptul că aceste căi se consolidează prin **mielinizare** – procesul prin care axonii neuronilor sunt acoperiți cu o substanță izolatoare (mielină) care accelerează transmiterea impulsurilor nervoase

¹.

Din perspectivă pedagogică, acest fapt are o consecință radicală: creierul nu face distincție între o repetiție corectă și una greșită, fără atenția sporită a elevului. Din acest fapt, dacă un elev studiază un fragment cu o eroare de text sau de digitație, el „mielinizează” greșeala, făcând-o extrem de dificil de corectat ulterior. Studiile de neuroplasticitate, precum cele coordonate de Alvaro Pascual-Leone² la Harvard, au demonstrat că procesul de corectare a unei deprinderi eronate este de 10 ori mai costisitor din punct de vedere energetic și temporal decât învățarea corectă de la 0. Motivul principal îl reprezintă mecanismul de rescriere a noii informații corecte peste cea învățată eronat, fiind imposibilă ștergerea completă a erorii (regula supracompensării în raport 1:10), care, uneori, poate să reapară exact în momentul prezentării pe scenă, sub emoție și tensiune, pentru că informația învățată anterior (greșeala) blochează sau îngreunează stocarea noii informații, iar creierul tinde să revină la prima variantă mielinizată (interferența proactivă).

Strategii de prevenire a întipăririi greșite

La baza unei întipăririi corecte trebuie fundamentate o serie de principii de lucru clare și riguroase:

1. **Atomizarea/fragmentarea materialului muzical:** prevenirea greșelilor se face prin reducerea fragmentului studiat în unități frazeologice suficient de mici, cât să permită păstrarea atenției pe tot parcursul studiului. Astfel, elevul nu poate trece la fragmentul următor, până când fragmentul studiat nu este cântat cu un grad de confort de 90-100%.
2. **Pragul de viteză:** de cele mai multe ori, greșelile apar atunci când viteza de execuție depășește viteza de procesare a materialului muzical. Studiul trebuie să se desfășoare pe fondul unui control conștient, care impune un tempo minim pentru acuratețe. Apariția unei singure greșeli indică faptul că tempoul este prea mare, iar procesul de mielinizare a erorii a început deja.
3. **Verificarea mentală prealabilă a partiturii:** prevenirea întipăririi greșelilor începe înainte de a atinge clapele pianului, elevul fiind încurajat să analizeze dificultățile tehnice ale pasajului, digitațiile și să asculte cu urechea internă textul muzical. Cercetările lui Roger

¹ Daniel Coyle, *Codul Talentului*, trad. Constantin Dumitru Palcus, Editura Lifestyle Publishing, București, 2013, pp. 45-52.

² Alvaro Pascual-Leone, „The Plastic Human Brain Cortex”, în *Annual Review of Neuroscience*, vol. 28, 2005, p. 382. (Despre competiția dintre circuitele neuronale).

Chaffin subliniază că pianiștii care folosesc „puncte de reper mentale” fac mult mai puține erori de text, fiindcă execuția lor este ghidată de o hartă analitică, nu doar de reflexul motor³.

Arhitectura memoriei muzicale are la bază patru tipuri de stocare a informației, pe care un interpret trebuie să le ia în calcul în procesul de memorare:

1. **Memoria auditivă** este busola care ghidează interpretarea, reprezentând capacitatea de a auzi cu urechea internă materialul sonor, înainte ca acesta să fie pus pe clape.
2. **Memoria kinestezică (motorie)** mai este numită și „memoria degetelor”, este cea mai fragilă în condiții de stres, întrucât ea trebuie să fie încununarea procesului de învățare, nu fundamentul acesteia.
3. **Memoria analitică (conceptuală)** se concretizează ca o modalitate de înțelegere a formei, armoniei și a limbajului muzical, fiind cea care salvează interpretul în momentele de trac sau de maximă emoție.
4. **Memoria vizuală** reprezintă fotografia mentală a partiturii și a topografiei claviaturii.

Propunem câteva strategii metodologice pentru eficientizarea memorării:

a) **Studiul variat sau intercalat** a demonstrat că este mai eficient, atunci când elevul alternează diferite secțiuni ale piesei cu diverse sarcini tehnice, forțând creierul să „reîncarce” permanent informația, ducând la o stocare a acesteia pe termen mai lung, în detrimentul repetării unui singur fragment timp de o oră (oferind o falsă impresie de progres).

b) **Repetiția mentală** este procedeul prin care vizualizarea execuției este realizată fără atingerea instrumentului, fiind una dintre cele mai puternice unelte pedagogice. Studiile imagistice arată că aceleași zone din cortexul motor se activează atât în timpul cântatului efectiv, cât și în timpul imaginării acestuia⁴. Această tehnică nu doar că previne uzura fizică, dar rafinează controlul conștient asupra discursului muzical.

c) **Tabel al eficienței în studiul pianistic:**

Obiectiv	Tehnica recomandată	Explicația psihopedagogică
Fixarea textului muzical	Studiu în tempo foarte rar sau rar	Previne formarea eronată a circuitelor neuronale.
Rezistența la trac	Puncte de reper	Crearea unor puncte de siguranță analitică de unde se poate relua piesa/fragmentul în caz de ceață mentală.
Expresivitate	Cântatul cu vocea	Conectarea aparatului motor cu respirația și intenția muzicală.

³ Roger Chaffin, *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*, Psychology Press, 2002, pp. 95-98.

⁴ Alvaro Pascual-Leone, „The Plastic Human Brain Cortex”, în *Annual Review of Neuroscience*, 2005, lucrare de referință asupra neuroplasticității, cu relevanță pentru procesele de învățare muzicală.

Concentrare	Tehnica <i>Pomodoro</i> (25 min studiu / 5 min pauză), apoi prelungirea timpului de concentrare până la sesiuni de 50 min + 10 min pauză	Dacă elevul nu se poate concentra în sesiuni lungi de studiu, întrucât poate fi tentat de utilizarea device-urilor sau poate fi afectat de pierderea atenției, se vor recomanda sesiuni mai scurte de concentrare, pentru evitarea „pilotului automat” și menținerea atenției executive.
--------------------	--	--

Dimensiunea umană, între empatie și metaforă

Pedagogia pianului rămâne un act profund uman, dincolo de sinapse, tehnici și circuite, întrucât profesorul nu este doar un furnizor de metode de studiu, ci și un mentor emoțional. Într-o epocă în care elevii sunt supuși unor extreme, respectiv presiunea enormă spre perfecțiune sau abandonarea instrumentului din pricina alternativelor mai accesibile, care aduc rezultate mult mai rapid, studiul pianului trebuie să rămână un spațiu al curiozității, al sensului, al frumosului și al profunzimii, nu al fricii.

Utilizarea metaforei în predare (spre exemplu corelarea diferitelor maniere de atac cu activități mecanice de zi cu zi), ajută la conceptualizarea unor senzații fizice complexe, care pot fi înțelese în profunzimea lor. Astfel, pedagogul devine un traducător între limbajul tehnic și cel emoțional.

Optimizarea studiului individual cu ajutorul mecanismelor cognitive reprezintă fundamentul unei pedagogii pianistice sustenabile, actuale și performante. Tranziția de la repetarea mecanică la studiul profund nu ar trebui să fie doar o opțiune metodologică, ci o necesitate impusă de maniera biologică în care creierul uman procesează informația și consolidează formarea de priceperi și deprinderi motorii prin mielinizare. În acest context, rolul profesorului depășește simpla corectare a textului, devenind un veritabil arhitect al gândirii elevului, capabil să transforme rigoarea tehnică, memorarea mecanică, repetitivitatea și plictisul în studiu într-un act de profundă conștientizare și bucurie artistică. În ultimă instanță, prin echilibrarea strategiilor didactice, studiul pianului încetează să mai fie o corvoadă cantitativă, devenind un proces de auto-descoperire și modelare a spiritului prin sunet.

Bibliografie:

- Brown, Peter C.; Roediger, Henry L.; McDaniel, Mark A., *Make It Stick: The Science of Successful Learning*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2014.
- Chaffin, Roger; Imreh, Gabriela; Crawford, Mary, *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*, New York, Psychology Press, 2002.
- Coyle, Daniel, *Codul Talentului. Marile realizări nu apar din întâmplare. Ele sunt create*, trad. de Constantin Dumitru Palcuș, București, Editura Lifestyle Publishing, 2013.
- Neuhaus, Heinrich, *Despre arta pianistică*, trad. de Serghei Sarchizov, București, Editura Muzicală, 1970.
- Pascual-Leone, Alvaro, „The Plastic Human Brain Cortex”, în *Annual Review of Neuroscience*, vol. 28, 2005.
- Sacks, Oliver, *Musicofilia: Povestiri despre muzică și creier*, trad. de Mircea Dragoman, București, Editura Humanitas, 2009.

INOVAȚIE ȘI EXPRESIVITATE: APLICAȚIILE DIGITALE ÎN STUDIUL PIANULUI

*Prof. Marin Ana Roxana,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași*

Educația muzicală a cunoscut, în ultimele decenii, transformări semnificative sub influența dezvoltării tehnologiilor digitale. În special în studiul pianului, aplicațiile digitale au devenit instrumente valoroase în procesul de predare-învățare-evaluare, oferind noi perspective pedagogice și facilitând accesul la resurse diversificate. Integrarea tehnologiei în acest domeniu nu presupune înlocuirea profesorului sau a instrumentului tradițional, ci extinderea posibilităților de formare artistică și tehnică, într-un mod adaptat generațiilor actuale de elevi.

În procesul de predare a pianului, aplicațiile digitale contribuie la eficientizarea comunicării dintre profesor și elev, precum și la diversificarea metodelor didactice. Platformele interactive, aplicațiile de notare muzicală și programele de redare audio permit ilustrarea rapidă a unor concepte precum tempo-ul, dinamica, frazarea sau agogica. De exemplu, aplicațiile care oferă partituri digitale interactive permit modificarea tempoului fără alterarea înălțimii sunetului, facilitând învățarea graduală a unei lucrări. Profesorul poate evidenția anumite pasaje, poate adăuga comentarii și poate transmite elevului indicații precise, sprijinind astfel o învățare personalizată.

În plus, utilizarea metronomului digital și a aplicațiilor de antrenament ritmic contribuie la dezvoltarea simțului ritmic și a stabilității tempo-ului. Spre deosebire de metronomul clasic, variantele digitale includ funcții suplimentare, precum subdiviziuni complexe, schimbări de măsură sau acompaniamente ritmice variate, care sporesc atractivitatea exercițiilor tehnice. În studiul pianului, unde coordonarea bimanuală și precizia ritmică sunt esențiale, aceste instrumente sprijină consolidarea competențelor de bază.

Procesul de învățare este, de asemenea, îmbunătățit prin aplicații care oferă feedback în timp real. Unele programe analizează interpretarea elevului prin intermediul microfonului sau al conexiunii MIDI și semnalează erorile de ritm sau de înălțime. Acest tip de feedback imediat stimulează autonomia elevului și îl ajută să conștientizeze mai rapid aspectele care necesită îmbunătățire. Totodată, înregistrarea interpretărilor și ascultarea lor ulterioară dezvoltă capacitatea de autoevaluare și spiritul critic, competențe esențiale în formarea muzicală.

Un alt avantaj al aplicațiilor digitale în studiul pianului îl reprezintă accesul la o varietate vastă de resurse educaționale. Bibliotecile online de partituri, platformele video și cursurile interactive oferă elevilor posibilitatea de a explora stiluri muzicale diferite și de a descoperi interpretări ale unor pianiști consacrați. Această expunere diversificată contribuie la formarea gustului estetic și la înțelegerea contextului cultural al lucrărilor studiate. În același timp, profesorul poate selecta materiale adecvate nivelului de pregătire al elevului, adaptând demersul didactic la nevoile individuale.

Evaluarea în educația muzicală, tradițional bazată pe audiții și examene practice, poate fi completată prin utilizarea tehnologiei digitale. Platformele educaționale permit încărcarea înregistrărilor audio-video, oferind profesorului posibilitatea de a analiza performanța elevului în mod detaliat. Comentariile scrise sau audio pot fi atașate direct secvențelor relevante, facilitând o evaluare formativă și constructivă. În plus, portofoliul digital al elevului, care include înregistrări succesive ale interpretărilor, reflectă progresul în timp și susține o evaluare obiectivă și documentată.

Integrarea aplicațiilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare la pian presupune, însă, și o reflecție critică asupra limitelor acestora. Tehnologia nu poate substitui relația directă profesor-elev, esențială pentru transmiterea nuanțelor expresive și pentru modelarea sensibilității artistice. Interpretarea muzicală implică trăire, empatie și comunicare nonverbală, aspecte care se dezvoltă optim în cadrul interacțiunii umane. De asemenea, utilizarea excesivă a aplicațiilor poate conduce la o dependență de feedback-ul automat, în detrimentul dezvoltării auzului interior și a gândirii muzicale autonome.

În acest context, rolul profesorului devine acela de mediator între tradiție și inovație. Alegerea aplicațiilor potrivite, integrarea lor echilibrată în lecție și orientarea elevului către o utilizare responsabilă sunt condiții esențiale pentru valorificarea potențialului tehnologiei. Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul competențelor digitale reprezintă o premisă importantă pentru adaptarea la cerințele educației contemporane.

Pentru disciplina educație muzicală – pian, aplicațiile digitale pot susține atât dezvoltarea tehnică, cât și pe cea interpretativă. Exercițiile de tehnică pianistică pot fi acompaniate de aplicații care oferă baze armonice sau ritmice, sporind motivația elevului. În același timp, analiza formală a unei lucrări poate fi realizată cu ajutorul programelor de editare muzicală, care permit evidențierea temelor, a motivelor și a structurilor armonice. Astfel, elevul dobândește o înțelegere mai profundă a textului muzical și își dezvoltă capacitatea de interpretare conștientă.

În concluzie, aplicațiile digitale reprezintă un instrument valoros în procesul de predare-învățare-evaluare la pian, contribuind la diversificarea strategiilor didactice și la creșterea motivației elevilor. Utilizate în mod echilibrat și integrat într-o viziune pedagogică coerentă, acestea pot sprijini formarea competențelor muzicale și artistice, fără a diminua importanța relației directe dintre profesor

și elev. Educația muzicală contemporană se află la intersecția dintre tradiție și tehnologie, iar succesul său depinde de capacitatea de a valorifica armonios ambele dimensiuni.

Bibliografie:

- *Cucoș, C. (2006). Pedagogie. Iași: Polirom*
- *Ionescu, M., & Radu, I. (2001). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia.*
- *Potolea, D., & Toma, S. (2010). Evaluarea educațională. București: Editura Universitară.*
- *Stan, C. (2014). Teoria și metodologia instruirii. București: Didactică și Pedagogică.*

LIMBAJUL MUZICAL

Prof. înv. primar Măricuț Mărioara,
Liceul Tehnologic „Florian Porcius” Rodna, Bistrița Năsăud

„Muzica este graiul sufletului. Ea stârnește în noi, nu instinctele, ci gândurile cele mai profunde.”

(Ludwig van Beethoven)

Muzica este un limbaj. Ca orice limbaj, prin muzică putem comunica gamă o mulțime de sentimente, emoții, idei, atitudini, multe dintre ele neavând un corespondent precis în lumea noțională, verbală. În muzică, sunetele și ritmurile sunt doar instrumente, mijloace de comunicare. Substanța, conținutul comunicării sunt sentimentele, emoțiile, ideile, atitudinile. Pentru că muzica spune o poveste, nu cu cuvinte, nu cu noțiuni, ci cu emoții zugrăvite prin sunete.

MUZICA și limbajul sunt tipic umane. Ar fi greu de imaginat o lume în care să nu existe fie și numai una dintre acestea. „Atât limbajul, cât și muzica sunt caracteristici ale speciei umane ce par a fi *universale*“, se afirmă în cartea *The Musical Mind* (Mintea muzicală). Acestea sunt aspecte ale necesității noastre de a comunica. Prin urmare, s-ar putea afirma că, — la fel ca în cazul limbajului —, când muzica „vorbește“, sentimentele noastre „ascultă“.

Elementele de limbaj muzical ne oferă cheia cu care se pot deschide porțile spre înțelegerea artei sunetelor muzicale.

Muzica reprezintă o cale de comunicare directă, intraverbală (vorbește fără cuvinte), între ceea ce ea sugerează sau evocă și ascultătorul care îi decodifică mesajul. În cazul muzicii vocale, în ciuda clarității, lipsei de echivoc a mesajului, se menține prin însoțirea cuvintelor de către muzică – un nivel suplimentar de comunicare intraverbală „de la suflet la suflet” căci în spatele mesajului muzical se află intenția de comunicare a celui care compune muzica.

În același timp, citându-l pe Ansermet „este imposibil să-ți faci o idee despre om, fără să vezi conturându-se o întreagă filozofie”.

Se întâmplă ca modurile de exprimare artistică să permită o cunoaștere cvasiintuitivă a realității și să faciliteze comunicarea. Să luăm ca exemplu poezia; ea poate să ne inspire gânduri capabile să ne lumineze viața, poate să ne deschidă întreaga ființă în fața sentimentului dragostei și în sfârșit, să dea o formă concretă angoasei și un sens al morții.

De partea sa muzica, de ale cărei sunete suntem profund pătrunși – deșteaptă în noi un ecou, ne face accesibilă cunoașterea farmecului lumii înconjurătoare; mobilizându-ne simțul estetic, dă o semnificație existenței noastre, ne reduce tensiunile.

Referitor la analiza limbajului muzical, trebuie recunoscut și faptul că materialul sonor trecând prin înregistrarea senzorială, reținerea și memorizarea sa, apare totuși analizabil și reproductibil chiar dacă procesele psihofiziologice nu sunt clarificate încă din punct de vedere științific.

Travaliul memoriei auditive constă în a retrăi și a recunoaște elementele unui limbaj muzical, conceput și elaborate în aceeași manieră în care este concepută și elaborate gândirea verbală.

Între structura gândirii verbale și structura gândirii muzicale se stabilesc analogii profunde, ușor de evidențiat. Ele constituie în ansamblul lor, suportul idomorfismului dintre elementele structural ale muzicii ascultate și gândirea ascultătorului.

S-a considerat întotdeauna limbajul muzical drept o activitate a gândirii, dar fără îndoială – din cauza bogăției observațiilor și a importanței actuale a lucrărilor de cercetare – există o preocupare din ce în ce mai mare asupra legăturilor dintre arte și psihismul individului.

Principalele mijloace de expresie ale graiului muzical sunt:

- melodia;
- ritmul;
- armonia (în sensul ei general de realizare artistică pe mai multe voci, incluzând și polifonia).

1. MELODIA

Melodia este un aranjament muzical ce constă într-o succesiune de sunete. Potrivit unor autorități în materie, cuvântul provine din termenul grecesc *mélōs*, care înseamnă „cântec”. Melodia, conform dicționarilor, este o muzică plăcută, orice sunet plăcut.

Totuși, nu orice succesiune de sunete face ca melodia să fie plăcută. De exemplu, pauzele mari ce apar frecvent între anumite succesiuni de note fac ca o melodie să fie dramatică, dar nu plăcută. Pe de altă parte, notele a căror continuitate este întreruptă de mai puține pauze mari pot forma o melodie plăcută. Aranjarea în diferite moduri a notelor și a pauzelor dau unei melodii un caracter trist sau voios.

Oliver Messiaen, compozitor de frunte al zilelor noastre spune în lucrarea *Technique de mon langage musical*, Alphonse Leduc, Edotion Musicales, Paris, 1995, pag. 23 astfel:

„Întâietatea melodiei, elementul cel mai nobil al muzicii. Melodia să fie scopul principal al studiului nostru. Să lucrăm (compunem) totdeauna melodic; ritmul rămânând simplu și cedând pasul dezvoltării melodiei, iar armonia aleasă să fie cea veritabilă, adică voită de melodie și ieșită din ea”.

Din punct de vedere teoretic, melodia este o succesiune de sunete de diferite înălțimi și de diferite durate, reprezentând adică succesiunea dintre latura corporal –sonoră și latura ritmică.

Din punct de vedere estetic (componistic) melodia reprezintă ideea sau gândirea muzicală exprimată la o singură voce, prin organizarea artistică a sunetelor pe plan intonațional și ritmic.

„Intensitatea și timbrul”, celelalte două capacități expresive ale sunetelor, conferă melodiei noi posibilități de expresie (înfrumusețare).

2. RITMUL

Ritmul este un mijloc principal al expresiei muzicale, melodia și armonia nu pot exista fără el; este succesiunea organizată pe un plan superior, creator, artistic a duratelor sunetelor.

Ritmul este tot ceea ce constituie elementul al mișcării, în operele de artă, a căror desfășurare se face în timp (nu numai în muzică ci și în poezie, dans, etc.).

3. ARMONIA

Armonia dă naștere unor sunete plăcute, în timp ce *disonanța* produce sunete aspre, stridente.

În ce privește armonia, fiecare melodie creează o anumită tensiune și un anumit sentiment de relaxare, influențându-ne sentimentele datorită creșterii și descreșterii în înălțime: și anume cât de înalte sau joase sunt sunetele.

Când sunt combinate, toate aceste elemente dau naștere unor forțe puternice care ne stimulează sau ne liniștesc pe plan afectiv. Aceasta se întâmplă datorită diverselor modalități prin care creierul receptează și prelucrează muzica.

Melodia și armonia presupun prezența unei muzicalități specifice poeziei, iar muzica, guvernată de idei ne apare ca arta de a gândi prin sunete. Atât creația literară cât și creația muzicală sunt guvernate de o idee, un mesaj. Înțelegerea unei opere literare sau muzicale trebuie să depășească aspectele unilaterale formaliste, descriptive și afectiviste și să le includă într-o sinteză superioară, luminată de o viziune filosofică.

Discursul muzical constituie, ca și cel vorbit, un act de comunicare ce respectă anumite principii și legi sintactice privind construcția frazelor (topica), articulația elementelor componente, respirația corespunzătoare (punctuația).

Respectarea acestor principii asigură actului artistic al interpretării operelor muzicale claritate, limpezime și logică.

Muzica are puterea de a trezi sentimente într-un mod rapid și eficient. Dacă într-o carte este nevoie de multe fraze pentru a descrie anumite sentimente, în muzică acestea pot fi redată printr-o simplă măsură sau acord.

Bibliografie:

- Giuleanu, Victor, *Tratat de teoria muzicii*, Editura Muzicală, București, 1986
- Rîpă, Constantin, *Teoria superioară a muzicii*, vol. I, Editura MediaMusica, Cluj-Napoca, 2001
- O. Ducrot, J. M. Schaeffer. *Noul Dicționar Enciclopedic al Științelor Limbajului*, Editura Babel, 1996

EDUCAȚIA MUZICALĂ VĂZUTĂ PRIN OCHII ELEVILOR

Prof. Micu Andreea Adnana

*Școala Gimnazială „I. Creangă” Tg. Frumos, Școala Gimnazială „V. Micle” Iași, Școala
Gimnazială „G. Coșbuc” Iași*

Muzica este „arta de a exprima sentimente și idei cu ajutorul sunetelor combinate într-o manieră specifică”, dar și „știință a sunetelor considerate sub raportul melodiei, al ritmului și al armoniei”¹. Astfel, se deduce faptul că muzica este combinația perfectă între artă și știință, cele două îmbinându-se armonios.

Pentru a înțelege mai bine impactul educației muzicale asupra elevilor, am realizat un scurt interviu cu câțiva elevi din școlile unde predau educație muzicală, explorând modul în care muzica îi influențează experiența școlară și dezvoltarea personală.

Întrebările pe care elevii le-au primit:

1. Ce înseamnă pentru tine ora de educație muzicală?
2. Cum te simți în timpul orelor de muzică?
3. Ce îți place cel mai mult la aceste ore?
4. Descrie un moment care ți-a rămas în minte de la ora de muzică.
5. Crezi că muzica te ajută în viața de zi cu zi? Cum?
6. Ai învățat ceva despre tine prin muzică?
7. Ai participat la activități muzicale în afara orelor (serbări, cor, evenimente)? Descrie un moment.
8. Ce ai simțit când ai cântat în fața unui public?
9. Crezi că muzica te-a ajutat să ai mai multă încredere în tine sau să fii mai deschis/ă?
10. De ce crezi că este importantă muzica în școală?
11. Crezi că profesorul de muzică are un rol important? Dacă da, cum crezi că este profesorul tău de muzică?

D. D. E. - clasa a VI-a

Pentru mine, ora de educație muzicală înseamnă relaxare. Fiind pasionată de acest domeniu mă implic mai mult.

¹ Dicționarul explicativ al limbii române

În timpul orelor de muzică, mă simt confortabilă și liniștită.

La orele de muzică, îmi place atunci când cântăm și ascultăm tot felul de piese.

Un moment pe care mi-l amintesc a fost în clasa a-V-a, când am prezentat fiecare din clasă colindele pentru Crăciun. A fost foarte frumos.

Consider că muzica ne ajută în viața de zi cu zi deoarece fără ea ar fi plictisitor. Ea este și un fel de terapie pentru multe persoane. Este cea mai frumoasă formă de a te reconecta cu tine însăși.

Da, am învățat cum să mă descopăr, cum să mă simt liberă și fără griji.

Da, am participat la câteva concursuri înafara programului școlar. Recent, am fost la Programul Național organizat de Cantus Mundi-Ora pământului, alături de colegii mei. A fost un moment magic.

Atunci când am cântat în fața publicului, am avut puține emoții, dar m-am obișnuit cu asta. De multe ori am apărut pe scenă, și cu cât ai mai multă încredere, cu atât mai mult vei reuși.

Da, consider că muzica m-a ajutat să am mai multă încredere în mine, deoarece mă simt în pielea mea când o ascult.

Muzica este importantă în școală, deoarece poate fi un mod de relaxare pentru elevi.

Profesorul de muzică are un rol foarte important, deoarece trebuie să ne învețe arta muzicii. Doamna mea de muzică este foarte drăguță și simpatcă. Am o relație foarte bună de prietenie și are încredere în mine.

B. D.-clasa a VIII-a

Pentru mine, ora de educație muzicală este un moment plăcut în care ascult muzică, cânt și mă relaxez. Este o oră în care învăț lucruri noi și îmi exprim emoțiile.

Mă simt relaxată și bine. Muzica mă ajută să mă exprim și să mă bucur de moment.

Cel mai mult îmi place că pot cânta și asculta muzică într-un mod plăcut, împreună cu colegii.

Un moment care mi-a rămas în minte de la ora de muzică a fost atunci când ne-am pregătit pentru concertul de Crăciun și am repetat destul de mult.

Da, cred că muzica mă ajută în viața de zi cu zi, pentru că îmi îmbunătățește starea de spirit și mă ajută să mă concentrez mai bine.

Am învățat că îmi place să mă exprim prin muzică și că aceasta mă ajută să îmi înțeleg mai bine emoțiile.

Am participat la activități muzicale în afara orelor. Am cântat colinde cu corul școlii. A fost un moment special, pentru că am cântat împreună și am simțit emoție constructivă. Mi-a plăcut să fac parte din cor, să repetăm împreună și să cântăm în fața altor oameni. M-a ajutat să am mai multă încredere în mine și să mă simt parte dintr-o echipă.

Am simțit emoții la început, dar apoi m-am relaxat și m-am bucurat că am cântat în fața publicului.

Da, cred că muzica m-a ajutat să am mai multă încredere în mine și să fiu mai deschisă, mai ales când aveam de cântat în fața unui public sau trebuia să lucrez într-o echipă.

Cred că muzica este importantă în școală pentru că ne ajută să fim mai creativi și să ne exprimăm mai ușor emoțiile.

Da, cred că profesorul de muzică are un rol important, pentru că ne învață să înțelegem și să apreciem muzica. Profesoara mea este calmă, răbdătoare și ne încurajează să participăm și să cântăm cu încredere.

B. A. M.-clasa a VI-a - Școala Gimnazială „I. Creangă” Tg. Frumos

Pentru mine ora de educație muzicală înseamnă o oră în care mă pot apropia de lumea muzicii.

În timpul orelor de muzică mă simt relaxată.

La ora de muzică îmi place că pot să fac diferite activități, cum ar fi să cânt în fața clasei fără să îmi fie rușine de ce spun ceilalți .

Momentul care mi-a rămas în minte de la ora de muzică este acela când la începutul clasei a V-a, doamna de muzică a ales copiii pentru corul școlii. A fost un moment de neuitat.

Eu cred că muzica ne ajută în viața de zi cu zi pentru că prin muzică ne relaxăm și ne arătăm sentimentele.

Prin muzică, am învățat că nu trebuie să mă intereseze părerea celorlalți .

Am participat la mai multe activități în afara orei de muzică, dar cel care mi-a plăcut cel mai mult a fost atunci când am urcat pentru prima dată pe scenă. A fost începutul meu în lumea muzicii.

Când am cântat pentru prima dată în fața unui public am simțit o puternică emoție dar și puțină frică.

Da, eu cred că muzica a fost lucrul care a sărit în ajutorul meu pentru că înainte să descopăr muzica eram foarte rușinoasă. Nu aveam curaj să vorbesc în fața clasei.

Eu cred că este importantă muzica în școală pentru că ne putem dezvolta creativitatea și ne putem exprima emoțiile mai liber.

Da, eu cred că profesorul de muzică este important în școli pentru că ajută copiii să înțeleagă mai bine muzica.

A. P. I.-clasa a VI-a - Școala Gimnazială „I. Creangă” Tg. Frumos

Pentru mine ora de educație muzicală înseamnă ora în care mă simt relaxată și în care mă joc cu sunetele muzicale.

În timpul orelor de muzică, mă simt liberă și încântată.

La aceste ore, cel mai mult îmi place atunci când interpretăm cântece.

Momentul care mi-a rămas în minte, a fost acela când am avut un mini spectacol în clasă.

Cred că muzica ne ajută în viața de zi cu zi, prin faptul că la aceste ore te poți deschide și poți învăța să cooperezi cu cei din jur.

Da, am învățat că pot cânta mai bine decât credeam.

Da, am participat. Unul dintre ele, a fost cel în care am cântat colinde de Crăciun alături de corul școlii.

Atunci când am cântat în fața publicului, la început mi-a fost rușine, dar după m-am simțit minunat.

Da, cred că muzica chiar m-a ajutat să am mai multă încredere în mine și să fiu mai deschisă.

Cred că ora de muzică este importantă în școală, pentru că ne ajută să avem încredere în noi și poate să ne găsim talentul.

Da, cred că profesorul de muzică are un rol important, iar pe profesoara mea de muzică o văd o persoană foarte deschisă care te ajută să ai mai multă încredere în tine.

Analizând răspunsurile elevilor am descoperit că pentru aceștia, ora de educație muzicală este percepută ca un spațiu de relaxare, exprimare și bucurie. Majoritatea elevilor asociază această oră cu stări pozitive, precum liniște și libertate emoțională. Acest lucru indică rolul important al muzicii în echilibrul lor interior, aceștia reușind să-și învingă emoțiile, devind astfel mai încrezători.

Elevii apreciază în mod deosebit activitățile practice, precum cântatul și ascultarea muzicii, mai ales atunci când acestea sunt realizate împreună cu colegii. Momentele legate de cor, serbări sau concerte sunt frecvent menționate ca experiențe memorabile. Acest lucru subliniază importanța colaborării și a trăirilor comune.

În ceea ce privește rolul profesorului, acesta este considerat esențial. Elevii apreciază profesorii de muzică ca fiind răbdători și încurajatori, contribuind la crearea unui mediu sigur în care aceștia se pot exprima liber și pot dezvolta abilități.

În concluzie, elevii văd ora de educație muzicală nu doar o disciplină școlară, ci și un factor important în dezvoltarea emoțională, socială și artistică a elevilor. Muzica are un impact pozitiv asupra încrederii în sine și a stării lor generale de bine.

SUNET, EMOȚIE ȘI CUNOAȘTERE

*Prof. pentru educație timpurie, Mormoceana Nicoleta,
Grădinița cu p.p. nr. 39, Brăila*

La vârsta preșcolară, copiii nu rezonază cu explicațiile logice lungi, ci cu ritmul, tonalitatea vocii și atmosfera. Profesorul devine un „compozitor” și un „dirijor” care folosește trei „unelte regizorale”:

- **Plicul cu secrete (Momentele de poveste șoptită):** Folosirea liniștii și a șoaptei ca tehnici de captare instantanee a atenției. Atunci când volumul din clasă crește, tendința naturală este de a ridica vocea. Tehnica aceasta inversează procesul: educatorul tace brusc sau coboară vocea până la șoptă în mijlocul unei propoziții, ca și cum ar deschide un plic cu secrete. Această schimbare bruscă de dinamică activează curiozitatea nativă a preșcolarilor. Ei se opresc din ce fac pentru a „văna” sunetul pierdut, generând o liniște naturală, auto-impusă de grup.
- **Cântecul-Semnal (Cheia fermecată a atenției):** Setarea stării de spirit a zilei prin rutine sonore, nu prin comenzi rigide. În loc de comenzi repetitive („Atenție!”, „Liniște!”), educatorul folosește un stimul sonor fix (un clopoțel sau un refren scurt). Copiii își reglează instinctiv comportamentul deoarece stimulul auditiv acționează ca un semnal reflex. Astfel, trecerea de la starea de agitație la cea de concentrare se face fără uzură vocală din partea profesorului și fără stres pentru copii.
- **Lecția de la fereastră (Trenul curiozității):** Este momentul în care fișa de lucru de pe măsuțe își pierde farmecul, pentru că atenția copiilor a zburat deja pe geam, unde a început o ploaie mare sau o pasăre bate în sticlă. Decât să încerci să îi aduci înapoi cu forța, alege să te urci în trenul curiozității lor. Strângi foile și transformi spectacolul de afară în lecție: îi pui să asculte ritmul naturii, să bată degetele pe măsuțe imitând stropii și să numere picăturile. Înveți și te joci alături de ei, primind cu bucurie ceea ce vă oferă clipa.

Cum integrăm muzica în activități? (Exemple practice)

- **Managementul clasei (Rutine):** Folosirea „Cântecului curățeniei” acompaniat de bătaie de toabă pentru strânsul jucăriilor. Copiii se mișcă în ritmul instrumentului și „îngheață” când toba tace. Educatorul nu mai dă instrucțiuni individuale. Ritmul rapid al tobei imprimă o viteză naturală de execuție, transformând o sarcină administrativă plictisitoare sau obligatorie într-un joc de atenție și reacție motorie.

- **Matematică și științe (DS):** Învățarea dimensiunilor prin jocul „Uriașii și piticii” (mers rar/pași mari pe sunete grave, mers pitit/rapid pe sunete ascuțite) și numărul prin percuție corporală. Conceptele abstracte devin fizice. Când copiii bat de trei ori în palme și de două ori pe genunchi pentru a forma numărul 5, ei experimentează adunarea prin simț tactil și auditiv. Corelarea dintre mărime (sunet grav/mare și sunet ascuțit/mic) se fixează neurologic prin mișcarea întregului corp.
- **Dezvoltarea limbajului (DLC):** Gimnastică fonetică prin povești cu onomatopee (șarpele face „Sssss”, vântul face „Șșșșș”), exersând pronunția corectă prin joc, fără presiune logopedică. Pentru preșcolari, emiterea corectă a sunetelor dificile poate fi frustrantă. Îmbrăcată sub formă de poveste muzicală, unde lungimea și intensitatea sunetului sunt dictate de ritm, această activitate devine o încălzire musculară mascată a aparatului fonator, dezvoltând în același timp controlul respirației.
- **Dezvoltare psihomotorie:** Jocuri de tip „Semaforul muzical” pentru motricitatea grosieră (schimbarea mișcării în funcție de instrumentul auzit: triunghi sau tamburină) și „Pianul pe masă” pentru motricitatea fină (încălzirea degetelor înainte de scris/desen). Aceste exerciții antrenează controlul inhibitor și flexibilitatea. La nivel de motricitate fină, imitarea cântatului la pian pe suprafața mesei izolează mișcările fiecărui deget în parte, crescând precizia și forța musculară necesare ulterior pentru prinderea corectă a creionului.
- **Eliberare emoțională și creativitate:** „Pictura pe muzică”, unde copiii transpun ritmurile calme sau agitate ale unor piese clasice (Vivaldi, Grieg) în linii, puncte și culori pe hârtie. Activitatea funcționează ca un canal de descărcare a tensiunii interne. Copiii învață sinestezia: traducerea unui stimul auditiv într-unul vizual. Muzica lentă generează linii lungi, curbe și culori calde, în timp ce secvențele rapide sau tensionate se traduc în tușe sacadate, apăsate, oferind o supapă excelentă pentru gestionarea stărilor emoționale intense.

Beneficiile integrării muzicii (De ce funcționează?)

- **Cognitiv:** Informațiile (cifre, poezii, reguli) sunt stocate mult mai repede în memorie dacă sunt asociate cu o linie melodică. Creierul uman reține pattern-uri sonore cu un efort mult mai mic decât textele simple. Structura repetitivă a refrenelor și rimele acționează ca niște cârlige mentale care păstrează informația intactă pe termen lung.
- **Socio-Emoțional:** Muzica lentă scade nivelul de stres (cortizolul), reduce anxietatea de separare de dimineață și oferă un sentiment de siguranță. Sunetele calde și predictibile stimulează sistemul nervos parasimpatic. Cântatul în grup (cor sau cerc) dezvoltă sincronizarea cu ceilalți, crescând empatia, toleranța și sentimentul de apartenență la comunitatea clasei.

- **Limbar:** Dezvoltă auzul fonematic, ritmul respirației și îmbogățește vocabularul în mod organic. Preșcolarii expuși constant la activități muzicale învață să distingă mai fin nuanțele de sunet și intonație din vorbirea curentă. Acest lucru le permite să își corecteze singuri pronunția și să asimileze structuri gramaticale complexe prin repetiție melodică.
- **Fizic:** Îmbunătățește coordonarea, echilibrul, orientarea în spațiu și flexibilitatea degetelor. Mișcările executate pe muzică obligă copilul să își adapteze corpul la o barieră de timp (ritmul). Acest antrenament sprijină dezvoltarea creierului mic (cerebelul) și ajută la conștientizarea propriei scheme corporale în raport cu obiectele și colegii din jur.

Concluzia

Muzica la preșcolari nu este un scop în sine, ci vehiculul perfect care transportă cunoașterea direct în mintea și sufletul copilului. Când cuvintele și regulile rigide eșuează, muzica restabilește armonia în grup. Un educator care stăpânește această artă nu mai are nevoie să impună disciplina prin constrângere, deoarece transformă întreaga zi de grădiniță într-un spațiu fluid, în care învățarea se produce natural, prin ritm și armonie.

Bibliografie

- Bîrzea, C. (1998) – *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cucoș, C. (2014) – *Pedagogie, Ediția a III-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași.
- Donaldson, M. (1983) – *Mintea copiilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

COSTACHE NEGRI, ÎNTEMEIETORUL DIPLOMAȚIEI MODERNE

Prof. Negruț Gina

Colegiul Național de Agricultură și Economie, Tecuci



Personalitate marcantă printre luptătorii generației pașoptiste, care-l considera un „decan”, participant înflăcărat la evenimentele din 1848, scriitor și om politic, unul dintre cei mai străluciți diplomați, Negri poate fi revendicat atât de istorici, cât și de istoricii literari.

De un caracter excepțional, și-a pus averea, cu dărnicie de părinte, la dispoziția compatrioților săi, pentru cauza Revoluției de la 1848, apoi a Unirii din 1859.

Un rar caracter pilduitor, refuză domnia Moldovei, precum și alte mari demnități – expresie a stimei și dragostei de care s-a bucurat.

Tactul, discreția covârșitoare, amabilitatea sunt trăsăturile marelui cărturar român.

Se naște în 1812 – martie – la Iași – de origine moldovenească, cu rădăcinile înfipite într-un neam de moldoveni harnici și avuți. Îndură și vitregiile istorice – ca urmare se refugiază cu familia la Chișinău, apoi Odessa, unde își continuă și școala. După moartea mamei sale și în urma împărțirii averii familiei, lui îi revine moșia de la Mânjina, la 50 km de Galați.

În jurul vârstei de 19 ani rămâne în casele tatălui său de la Iași.

Documentele nu vorbesc despre faptul că ar fi coleg de clasă cu V. Alecsandri, M. Kogălniceanu și Matei Millo, dar Alecsandri afirmă că l-a cunoscut la un bal – carnaval de primăvară, la Paris.

Negri își uimește profesorii prin înțeleapta lui judecată, prin ascuțimea observațiilor asupra evenimentelor politice și sociale din Moldova. S-a manifestat printr-o vehementă reacție împotriva boierimii moldovene, în frunte cu noul domn, Mihail Sturza.

Nu după mult timp ajunge în Italia, pentru a studia medicina. Dar repede a renunțat, preferând plimbările prin frumoasele orașe, vizitând expoziții, luând parte la diverse conspirații. Considera Italia patria luptelor: „Te slăvesc în cerul tău de-a pururi lin și albastru, în vecinicia ta primăvara...”. Tânjind după patria sa, colindă străzile și parcurile cu verdeață. Mai ales Veneția îl copleșește: „Dulce-s serile Veneției și mai dulci încă nopțile ei”. La vârsta de 26 de ani se întâlnește cu Alecsandri, care avea 19 ani, între ei legându-se o mare prietenie. Cunosc împreună toate splendorile Parisului.

Petrecherile la care iau parte împreună, vânătorile, horele, au fost amintiri care l-au marcat: „Horă-ntinsă și voioasă/ De fete și flăcăi/ Pe o pajiște frumoasă/ Bătea hora din călcăi.” (Hora lui Răducăneanu).

Activitatea la revista „România literară”, printre altele și poezia „Strigoii” (prima parte scrisă de Alecsandri și ultima parte de Negri) – volumul „Doine” al lui Alecsandri include această baladă – fiind reușita versurilor lui Negri. Moartea tatălui său vitreg, poetul Costache Conachi, îl întristează mult, deoarece i-a purtat o dragoste deosebită, lucru reliefat în articolul „Logofătul lui C. Conachi”, publicat în „România literară”. Negri prețuia mult la C. Conachi „limba cu adevărat românească”.

Are diferite funcții publice: pârălab al Galațiului (1851 – 1854), ministru al lucrărilor publice, participă la Conferința de la Viena, unde, pentru prima dată, se pune problema Unirii. Este trimis într-o misiune și la Constantinopol.

După alegerea lui Cuza, devine omul de încredere al acestuia. Prin misiunile pe care le-a avut peste hotare, Costache Negri poate fi socotit **primul diplomat al Principatelor Române**. Prieten bun cu Al. I. Cuza, a sprijinit toate acțiunile și reformele domnitorului Unirii. După obținerea investiturii lui Cuza, Negri începe lupta pentru realizarea celui de-al doilea obiectiv al misiunii sale diplomatice la Constantinopol, desăvârșirea Unirii. Cea mai dificilă misiune a lui Negri la Constantinopol pare să fi fost aceea cu privire la **problema mănăstirilor închinat**e. Rezolvarea problemei mănăstirilor închinat e a fost – alături de Unire și de împrăștierea țăranilor – a treia mare realizare a regimului lui Cuza. În ciuda „crudului birocratism al Porții”, Negri s-a dovedit a fi „omul cu răbdarea de fier, nepierzând aproape niciodată speranța”, a perseverat până la sfârșitul misiunii diplomatice, încurajându-se mereu pe sine ca și pe ceilalți, convins că va trebui să izbândească. E suficient să amintim stăruința, răbdarea și vigoarea cu care el mai pleda încă la sfârșitul

anului 1865, pentru soluționarea acestei încâlcite probleme, cu consecințe însemnate pentru dezvoltarea economiei noastre naționale, a cărei definitivare avea să se realizeze abia după abdicarea silită a lui Cuza.

În același timp, Negri suferea o dublă dezamăgire: aceea de a fi martorul detronării lui Cuza, primul domnitor al României și „omul care întruchipa simbolul năzuințelor de veacuri ale poporului”, și aceea de a vedea că toate eforturile celor care luptaseră pentru formarea și propășirea unui stat nou erau întunecate de alte perspective. Această dublă tristețe a planat asupra ultimilor zece ani ai vieții lui Costache Negri. Radu Rosetti, în amintirile sale, spunea că „dintre toți bărbații ce i-am cunoscut, acel care se apropia cel mai mult de perfecțiune a fost fără îndoială Costache Negri”. Analizând întreaga activitate și implicit caracterul lui C. Negri, unii ar spune că a fost „un modest, pentru că a dat tot și nu a primit nimic în schimb, iar alții, că a fost un naiv, pentru că a putut totul și nu a făcut nimic pentru el”- Emil Gârleanu.

În 1868 locuitorii orașului Tg. Ocna, care-l respectau ca pe un părinte al lor, hotărâsc să-l aleagă primar, dar el refuză, preferând să rămână un modest Cincinnatus, ocupându-se de grădinărit și de plantarea pomilor fructiferi.

În preajma anului 1872 revine și se stabilește aici definitiv, trăindu-și ultimii ani destul de modest materialicește, într-o relativă singurătate, primind rar vizite ale prietenilor. Aici se dovedește a fi un bun horticultor, numismat sau colecționar de tablouri.

După 1872, când a împlinit 60 de ani, mai face doar câteva vizite bunului său prieten la Mircești, apoi este din ce în ce mai bolnav și mai slăbit. Se stinge din viață pe 28 sept. 1876, la vârsta de 64 de ani.

La mormântul lui, din curtea bisericii Răducanu, au ridicat o sobră cruce de fier văduva lui Cuza Vodă, Elena Cuza și fiii săi, pentru o eternă pomenire.

Uitat o vreme, Negri capătă în zilele noastre o nouă strălucire. La celebra casă de la Mânjina s-a așezat o placă comemorativă, pe soclul bustului de la Tg. Ocna este, de asemenea, o placă comemorativă, instituții școlare îi poartă numele: Liceul Pedagogic din Galați, o școală din Iași, Colegiul „Costache Negri” din Tg. Ocna.

Bibliografie

- *Negruț, Gina, Costache Negri, Omul politic. Scriitorul, Editura Grapho Press, Tecuci, 2010.*
- *Păltânea, Paul, Viața lui Costache Negri, Ediția a II-a, înnoită, Editura Centrului Cultural „Dunărea de Jos”, Galați, 2006.*
- *Vitcu, Dumitru, Diplomații Unirii, Editura Academiei, București, 1979.*

ARTA PREDĂRII INSTRUMENTULUI MUZICAL ÎN SECOLUL XXI: ÎNTRE TRADIȚIE, TEHNOLOGIE ȘI CREATIVITATE

*Prof. Pavel Ana Maria,
Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Râmnicu Vâlcea*

1. Introducere

Societatea contemporană, profund influențată de evoluțiile tehnologice și de transformările rapide din domeniul educației, impune reconsiderarea strategiilor de predare utilizate în procesul instructiv-educativ. În învățământul vocațional artistic, predarea instrumentului muzical presupune îmbinarea armonioasă a tradiției pedagogice cu noile oportunități oferite de tehnologie și cu stimularea creativității elevilor.

Profesorul de instrument nu mai este doar un transmițător de informații și modele interpretative, ci devine facilitator al învățării, mentor și creator de experiențe educaționale relevante pentru elevii generației digitale.

2. Tradiția pedagogică în studiul instrumentului muzical

Predarea instrumentului muzical s-a fundamentat, de-a lungul timpului, pe relația directă profesor–elev, pe demonstrația practică și pe exercițiul sistematic. Metode consacrate, precum cele elaborate de Leopold Auer, Shinichi Suzuki, Carl Flesch sau Ivan Galamian, continuă să reprezinte repere esențiale în formarea tehnică și artistică a tinerilor instrumentiști.

În studiul viorii, aspecte precum poziția corporală corectă, ținerea instrumentului și a arcușului, dezvoltarea auzului muzical, formarea deprinderilor tehnice și cultivarea expresivității artistice rămân elemente fundamentale ale procesului instructiv.

Tradiția pedagogică oferă stabilitate și rigoare, constituind baza pe care se poate construi un demers didactic modern și flexibil.

3. Integrarea tehnologiei în predarea instrumentului muzical

Noile tehnologii digitale oferă multiple oportunități pentru optimizarea studiului instrumental. Platformele educaționale interactive, aplicațiile muzicale și resursele multimedia facilitează accesul elevilor la conținuturi variate și personalizează procesul de învățare.

În activitatea didactică desfășurată la clasa de vioară au fost utilizate resurse digitale realizate prin intermediul platformelor LIVRESQ, LearningApps și Canva, având rolul de a consolida cunoștințele teoretice și de a crește motivația pentru studiu.

Exemple de activități implementate:

- exerciții interactive pentru recunoașterea notelor muzicale;

- fișe digitale pentru consolidarea cunoștințelor de teorie muzicală;
- materiale video demonstrative privind poziția corectă a mâinilor;
- utilizarea înregistrărilor audio și video pentru autoevaluare și reflecție asupra propriei interpretări.

Tehnologia facilitează, de asemenea, comunicarea permanentă dintre profesor, elev și familie, contribuind la monitorizarea progresului școlar.

4. Creativitatea – dimensiune esențială a educației muzicale contemporane

În secolul XXI, studiul instrumentului muzical trebuie să depășească paradigma reproducerii mecanice a repertoriului. Elevii au nevoie de contexte de învățare care să stimuleze inițiativa, imaginația și exprimarea personală.

În activitatea didactică au fost valorificate metode active și participative, precum:

- improvizația muzicală;
- jocurile muzicale;
- audițiile comentate;
- realizarea de proiecte interdisciplinare;
- utilizarea poveștilor muzicale și a elementelor de gamificare;
- crearea de resurse educaționale digitale împreună cu elevii.

Aceste activități contribuie la dezvoltarea creativității, a gândirii critice și a autonomiei în învățare.

5. Concluzii

Predarea instrumentului muzical în secolul XXI presupune realizarea unui echilibru între valorile pedagogiei tradiționale și posibilitățile oferite de tehnologiile moderne. Profesorul contemporan este chemat să construiască experiențe educaționale autentice, centrate pe elev, care să valorifice atât rigoarea studiului instrumental, cât și potențialul creativ al fiecărui copil.

Integrarea tehnologiei și promovarea creativității nu substituie relația pedagogică tradițională, ci o completează și o îmbogățesc, contribuind la formarea unor muzicieni competenți, autonomi și adaptați cerințelor societății actuale.

Bibliografie:

- Auer, Leopold, *Violin Playing as I Teach It*, Dover Publications, New York, 1980.
- Flesch, Carl, *The Art of Violin Playing*, Carl Fischer, New York, 2000.
- Galamian, Ivan, *Principles of Violin Playing and Teaching*, Prentice Hall, New Jersey, 1999.
- Suzuki, Shinichi, *Nurtured by Love*, Alfred Music, Van Nuys, 1983.
- Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, București, 2006.
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes*, Editura Polirom, Iași, 2015.

O PEDAGOGIE A ÎNTÂLNIRII DINTRE LITERATURĂ ȘI MUZICĂ

Prof. Plohi Alina,

Colegiul Național Bilingv „George Coșbuc”, București

În practica profesorului de limba și literatura română, una dintre dificultățile constante este apropierea elevului contemporan de textul literar fără a-i simplifica sensurile și fără a transforma lectura într-o obligație. Relația dintre literatură și muzică oferă o soluție pedagogică fertilă, deoarece pune în contact două arte întemeiate pe ritm, sonoritate, repetiție, imagine și emoție. Nu este vorba despre înlocuirea lecturii prin audiție, ci despre folosirea cântecului ca poartă de intrare spre text și ca instrument de interpretare. Programele actuale de limba și literatura română susțin dezvoltarea sensibilității estetice, a gândirii critice și a exprimării culturale, precum și deschiderea interdisciplinară către alte domenii artistice. Din această perspectivă, analiza unei poezii puse pe muzică nu reprezintă un adaos decorativ la lecție, ci o modalitate eficientă de formare a competențelor de lectură și de contextualizare culturală.

Existența unui repertoriu românesc bogat demonstrează că legătura dintre poezie și cântec nu este un fenomen marginal. Un exemplu clasic îl constituie poezia eminesciană „Pe lângă plopii fără soț”, transformată în romanță de compozitorul Guilelm Șorban. Versul eminescian, construit prin repetiții, muzicalitate și ritm confesiv, dobândește prin linia melodică o intensitate afectivă aparte. La clasă, elevii pot compara lectura cu voce tare a poemului cu interpretarea muzicală și pot observa cum tempo-ul, pauzele și accentuarea anumitor cuvinte propun o anumită imagine a eului liric. Profesorul poate discuta astfel despre ritm, cezură, refren interior și tonalitate elegiacă fără a izola noțiunile de experiența concretă a receptării. În același timp, elevii înțeleg că muzica nu „explică” definitiv poezia, ci formulează una dintre interpretările ei posibile.

O altă direcție didactică este oferită de întâlnirea dintre literatura pașoptistă și muzica rock. Formația Phoenix a transformat balada „Andrii Popa” de Vasile Alecsandri într-un cântec compus de Mircea Baniciu, inclus în repertoriul care a apropiat motivele tradiționale de sonoritățile moderne. Pentru elevi, acest exemplu poate reactiva interesul pentru un text perceput inițial ca îndepărtat istoric. Ritmul energic, caracterul narativ și interpretarea colectivă scot în evidență dimensiunea orală a baladei, portretul eroului și succesiunea alertă a faptelor. O activitate utilă ar fi identificarea pasajelor selectate, repetate sau reorganizate în cântec și formularea unor ipoteze privind aceste alegeri. Elevii

ajung astfel să observe că adaptarea presupune selecție, condensare și resemnificare, iar textul literar poate circula între epoci și medii artistice fără să-și piardă identitatea.

Poezia modernă oferă exemple și mai apropiate de sensibilitatea adolescenților. Nicu Alifantis a compus și a interpretat numeroase cântece pe versuri de Nichita Stănescu, între care „Emoție de toamnă” și „Ploaie în luna lui Marte”. Fragmentul „A venit toamna, acoperă-mi inima cu ceva” devine, prin rostire muzicală, expresia directă a vulnerabilității și a fricii de pierdere. Într-o lecție despre metaforă și imaginar poetic, audiția poate fi urmată de marcarea imaginilor surprinzătoare, de discutarea relației dintre concret și abstract și de compararea a două interpretări vocale. Elevii pot analiza dacă melodia amplifică neliniștea, tandrețea sau dramatismul textului și pot argumenta prin elemente precise: registru vocal, intensitate, tempo, repetiție. Se exersează astfel vocabularul interpretativ, dar și capacitatea de a susține o opinie estetică.

Un caz relevant pentru relația dintre poezia contemporană și muzica ușoară este cântecul „Lasă-mi, toamnă, pomii verzi”, compus și interpretat de Margareta Pâslaru, pe baza poeziei „Cântec” de Ana Blandiana. Transferul textului într-o formă muzicală accesibilă face vizibile procedee precum adresarea directă, personificarea anotimpului, cromatica și repetiția imperativului. La clasă, profesorul poate porni de la titlul devenit refren și poate cere elevilor să urmărească felul în care repetarea schimbă forța rugăminții. Exemplul este valoros și pentru discutarea diferenței dintre poem, cântec și șlagăr: textul scris pentru lectură dobândește, prin melodie și interpretare, o memorie publică, fiind transmis unor generații care poate nu au întâlnit mai întâi volumul de poezie. În acest sens, muzica funcționează ca formă de patrimoniu cultural viu.

Tot în registrul afectiv, „Rugă pentru părinți”, pe versuri de Adrian Păunescu și muzica lui Ștefan Hrușcă, permite abordarea raportului dintre lirism, mesaj etic și receptare colectivă. Formula „Enigmatici și cuminiți” concentrează un portret al părinților vulnerabili, iar interpretarea muzicală transformă poemul într-un discurs ceremonial, ușor de recunoscut de public. Profesorul de română poate folosi piesa pentru a discuta apostrofa, repetiția, gradația și schimbarea perspectivei asupra vârstelor. Este însă important ca emoția produsă de cântec să fie dublată de lectura atentă a textului. Elevii trebuie conduși de la reacția spontană la observația argumentată, de la „mi-a plăcut” la explicarea mijloacelor prin care textul și muzica provoacă emoția.

Relația literatură-muzică nu se limitează la poezia lirică. Ada Milea a realizat spectacolul-concert „Apolodor”, după „Cartea cu Apolodor” de Gellu Naum, cu muzică proprie și text adaptat din opera autorului. Acest exemplu este deosebit de util la gimnaziu, deoarece pune în valoare narațiunea, personajul, umorul, jocul de cuvinte și teatralitatea. Elevii pot urmări cum episoadele călătoriei sunt transformate în numere muzicale, cum vocile diferențiază personajele și cum ritmul susține schimbarea spațiilor. O astfel de lecție dezvoltă receptarea multimodală: elevul citește, ascultă, observă interpretarea scenică și compară coduri artistice diferite. În plus, poate realiza un produs

propriu, de exemplu o mini-adaptare sonoră a unui episod, un colaj de efecte sau o lectură pe roluri cu fundal muzical justificat.

Din perspectiva profesorului, aceste exemple au câteva avantaje decisive. Mai întâi, creează motivație fără a coborî exigența intelectuală: cântecul atrage atenția, iar sarcina de analiză o transformă în înțelegere. Apoi, facilitează lectura expresivă și studiul prozodiei, deoarece elevul percepe efectiv accentul, ritmul, pauza și repetiția. În al treilea rând, dezvoltă gândirea critică prin comparație. Elevii trebuie să distingă textul original de adaptare, să identifice modificările, să judece efectele și să recunoască autorii contribuțiilor: poet, compozitor, interpret, orchestrator. Se formează astfel și o etică a atribuirii, necesară într-o cultură digitală în care textele circulă adesea fără sursă.

Integrarea muzicii trebuie însă realizată metodic. Audiția nu ar trebui să ocupe întreaga lecție și nici să impună o singură lectură afectivă. Un parcurs eficient poate porni de la lectura individuală a textului, continua cu formularea primelor ipoteze, apoi cu audiția și compararea celor două experiențe. În final, elevii pot redacta un paragraf argumentativ despre felul în care muzica modifică receptarea poemului. Alte sarcini pot viza compararea a două versiuni ale aceleiași poezii, realizarea unei hărți a imaginilor auditive și vizuale, alegerea unei instrumentații potrivite pentru o strofă sau justificarea refuzului unei anumite adaptări. Important este ca preferința muzicală să devină punct de plecare pentru interpretare, nu criteriu unic de valoare.

În concluzie, predarea relației dintre literatură și muzică este utilă deoarece restituie textului literar dimensiunea sa sonoră și socială. De la romanța pe versuri eminesciene la rockul formației Phoenix, de la cântecele lui Nicu Alifantis și Ștefan Hrușcă la creațiile Margaretei Pâslaru și ale Adei Milea, literatura română se dovedește capabilă să intre în dialog cu epoci, genuri și publicuri diferite. Pentru profesor, această deschidere înseamnă o șansă de a forma cititori mai atenți, nu doar ascultători entuziaști. Elevul care descoperă că un vers cunoscut dintr-o melodie aparține unui poet poate reveni la carte cu o curiozitate autentică, iar cel care compară poemul cu adaptarea învață că sensul artistic se construiește, se negociază și se argumentează. Tocmai această trecere de la emoție la reflecție justifică prezența constantă a muzicii în ora de limba și literatura română.

Bibliografie:

- Ciolan, Lucian, „Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar”, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Kress, Gunther, „Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication”, Routledge, 2010.
- Mayer, Richard E., „Multimedia Learning”, ediția a III-a, Cambridge University Press, 2020.

ARTA PARTENERIATULUI SONOR: COMPETENȚE INTERPRETATIVE ȘI PEDAGOGICE ALE PIANISTULUI COREPETITOR

*Prof. Popa Cristian,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași*

În învățământul muzical, pianistul corepetitor ocupă o poziție dificil de redus la accepțiunea tradițională a acompaniamentului. El nu furnizează un fundal sonor și nu dublează mecanic traseul solistului, ci participă la construirea sensului, la organizarea temporală a discursului și la formarea interpretului cu care lucrează. Termenul de pianist colaborator exprimă, de aceea, mai fidel natura acestei activități: o practică întemeiată pe dialog, responsabilitate comună și reacție reciprocă. Competența sa se manifestă la intersecția dintre rigoarea tehnică, inteligența stilistică, disponibilitatea pedagogică și spontaneitatea scenică. În fiecare repetiție, examen sau concert, el trebuie să transforme cunoașterea partiturii într-un cadru viu, suficient de stabil pentru a susține ansamblul și suficient de flexibil pentru a primi inițiativa partenerului.

Prima condiție a unei asemenea colaborări este înțelegerea structurii muzicale. Intuiția și sensibilitatea nu pot substitui lectura atentă a formei, a armoniei, a planului tonal și a raporturilor tematice. O lucrare amplă riscă să se fragmenteze într-o succesiune de episoade dacă interpreții nu percep direcția întregului și funcția fiecărui detaliu în interiorul acesteia. Pianistul corepetitor contribuie la construirea acestei perspective de ansamblu: sesizează punctele de tensiune și de rezolvare, ierarhizează planurile sonore, urmărește evoluția motivelor și anticipează proporțiile ritmice. El acționează, într-un anumit sens, asemenea unui arhitect al devenirii muzicale, deoarece leagă evenimentele locale de forma globală și împiedică pierderea coerenței în acumularea detaliilor.

Cunoașterea stilurilor reprezintă fundamentul intelectual al acestei activități. Aceeași indicație de *tempo*, articulație sau dinamică dobândește semnificații diferite în funcție de epocă, gen, limbaj armonic și tradiție interpretativă. Corepetitorul trebuie să recunoască vocabularul expresiv al lucrării și să-l traducă în opțiuni adecvate de frazare, pedalizare, atac și culoare timbrală. În reflecțiile sale asupra interpretării, Marguerite Long asociază coerența creației cu unitatea stilului, a ritmului și a tonului (Long, 1970). Aceste trei coordonate pot fi înțelese ca principii de orientare pentru pianist: omogenitatea limbajului, continuitatea pulsației metrice profunde și conștiința centrului tonal conferă interpretării identitate, direcție și stabilitate.

Dintre aceste componente, ritmul are o funcție relațională privilegiată. În ansamblu, el nu este o grilă rigidă, ci pulsația comună în interiorul căreia libertatea agogică devine inteligibilă. Pianistul trebuie să mențină continuitatea temporală fără a neutraliza respirația solistului, să distingă între flexibilitate expresivă și instabilitate și să adapteze *tempo*-ul la particularitățile instrumentului, ale vocii sau ale nivelului de pregătire al elevului. Din această perspectivă, rolul său se apropie parțial de cel al dirijorului: anticipează intrările, pregătește schimbările de caracter, oferă impuls și susține revenirea la pulsația comună. Totuși, *tempo*-ul și dinamica nu sunt decizii impuse unilateral, ci rezultate ale negocierii muzicale. Ansamblul convingător se naște atunci când inițiativa circulă, iar partenerii respiră și articulează în interiorul aceleiași logici.

O atenție similară trebuie acordată basului și traseului armonic. Linia basului constituie adesea infrastructura edificiului sonor: clarifică funcțiile armonice, susține modulațiile și orientează conducerea frazei. Pentru corepetitor, cunoașterea basului nu reprezintă doar o problemă de echilibru acustic, ci și un mijloc de memorare și de anticipare. Atunci când succesiunea armonică este interiorizată, pianistul poate recupera mai ușor după un lapsus, poate identifica punctele de reintrare și poate continua discursul fără a compromite ansamblul. Siguranța scenică nu rezultă, așadar, numai din memoria degetelor, ci dintr-o reprezentare pluristratificată a lucrării: formală, armonică, auditivă și motrică.

Această reprezentare se sprijină pe auzul interior și pe atenția auditivă distribuită. Pianistul corepetitor trebuie să audă simultan ceea ce produce, ceea ce propune partenerul și sonoritatea globală care se formează între ei. Lectura matură a partiturii presupune anticiparea mentală a timbrului, a direcției și a raporturilor dintre voci înaintea realizării lor fizice. George Bălan subliniază că înțelegerea vizuală a textului nu epuizează experiența muzicală, deoarece contactul cu materialitatea sunetului generează permanent descoperiri interpretative (Bălan, 1970). În practica didactică, această idee capătă o valoare concretă: corepetitorul îl poate ajuta pe elev să depășească simpla executare a notelor și să compare rezultatul sonor cu imaginea interioară pe care intenționează să o comunice.

Citirea la prima vedere completează această competență auditivă. Ea nu înseamnă doar decodificare rapidă, ci selectarea instantanee a informației esențiale: metru, armonie, bas, puncte de reper, intrări și relații cu linia solistică. În contexte școlare aglomerate, când repertoriul este numeros, partiturile pot fi dificil de citit, iar timpul de repetiție este limitat, corepetitorul trebuie să construiască repede o versiune funcțională fără a pierde caracterul lucrării. Prioritizarea devine decisivă. Uneori este preferabilă simplificarea temporară a unei texturi secundare pentru a păstra continuitatea, armonia și sprijinul oferit elevului. O asemenea decizie nu indică precaritate tehnică, ci discernământ profesional și capacitatea de a distinge între esențial și accesoriu.

Improvizația scenică trebuie înțeleasă în același registru al competenței pregătite. Într-un examen sau într-un concert, elevul poate omite o măsură, poate relua o frază, poate modifica

involuntar *tempo*-ul ori poate intra într-un punct neașteptat. Pianistul are atunci obligația de a recunoaște rapid situația, de a reconfigura traseul și de a restabili continuitatea fără a expune eroarea partenerului. Reușita nu se bazează pe hazard, ci pe cunoașterea profundă a formei, armoniei și reperelor melodice. Flexibilitatea autentică este rezultatul pregătirii: cu cât partitura este mai bine interiorizată, cu atât reacția poate părea mai spontană. Corepetitorul protejează astfel nu aparențele în sens superficial, ci integritatea actului muzical și echilibrul psihologic al elevului aflat într-o situație de vulnerabilitate.

Dimensiunea pedagogică devine evidentă mai ales în lucrul cu interpreții aflați în formare. Pianistul observă dificultăți care nu sunt întotdeauna sesizabile din perspectiva profesorului de instrument: respirații insuficient pregătite, fraze lipsite de direcție, accelerări determinate de tensiune, intonație instabilă în raport cu armonia ori incapacitatea de a asculta vocile însoțitoare. Intervenția sa trebuie să fie precisă, dar lipsită de autoritarism. El nu înlocuiește profesorul de specialitate și nu transformă repetiția într-o lecție concurentă, ci completează procesul educativ prin întrebări, repere auditive și sugestii formulate în acord cu obiectivul comun. Exigența sa este fertilă atunci când îi dezvoltă elevului autonomia, disciplina studiului și responsabilitatea față de ansamblu.

Compatibilitatea dintre parteneri nu presupune identitate temperamentală sau consens permanent. În activitatea profesională, pianistul rareori își poate selecta toate colaborările; de aceea, maleabilitatea constituie o competență, nu o simplă trăsătură agreabilă. El trebuie să recunoască ritmul de lucru, tipul de comunicare și nevoile expresive ale fiecărui interpret, păstrând totodată criterii artistice ferme. Cu un elev nesigur poate oferi un contur ritmic și armonic mai explicit; cu un solist matur poate retrage această susținere pentru a crea un dialog mai egal și mai subtil. Adaptarea nu înseamnă renunțarea la propria viziune, ci capacitatea de a o pune în relație cu o altă sensibilitate. Parteneriatul valoros se construiește din diferențe negociate inteligent, nu din uniformitate.

Pianul îi oferă corepetitorului o remarcabilă plasticitate timbrală. În reducățiile orchestrale, instrumentul trebuie să sugereze densități, registre și culori care aparțin unor familii instrumentale diferite. Această funcție de «instrument-orchestră» solicită diferențierea atacului, controlul pedalelor, ierarhizarea vocilor și imaginația sonoră. Pianistul nu poate reproduce literal orchestra, dar îi poate reconstitui logica: poate scoate în evidență o linie de violoncel, transparența lemnelor, susținerea alăturilor sau pulsația unei texturi de coarde. În raport cu solistul, culoarea nu este un adaos decorativ, ci o modalitate de a clarifica caracterul, de a echilibra densitatea și de a stimula un răspuns interpretativ. Astfel, tehnica pianistică se transformă într-un limbaj al relației.

În sfârșit, pianistul corepetitor mediază întâlnirea dintre tradiție și individualitatea interpretului. Audiarea unor versiuni consacrate poate îmbogăți înțelegerea stilului, cu condiția ca modelul să nu devină obiect al imitației servile. Confruntarea interpretărilor dezvăluie pluralitatea sensurilor latente ale operei și îl obligă pe muzician să-și argumenteze propriile opțiuni. Respectul

față de text nu echivalează cu reproducerea inertă a unei convenții, ci cu reactivarea convingătoare a potențialului său expresiv. În termenii esteticii muzicale, opera rămâne deschisă unor lecturi care îi păstrează identitatea, dar îi luminează diferit tensiunile și semnificațiile (Angi, 2004). Corepetitorul contribuie la această recreare prin cultura sa stilistică, prin memoria sa și prin disponibilitatea de a asculta o perspectivă diferită.

Arta corepetiției se definește, prin urmare, printr-un echilibru subtil între autoritate și discreție, previziune și spontaneitate, susținere și dialog. Pianistul trebuie să fie tehnic pregătit, analitic, imaginativ și capabil să reacționeze sub presiune, dar toate aceste calități își găsesc sensul numai în raport cu partenerul și cu opera interpretată. În mediul educațional, contribuția lui depășește succesul punctual al unei audiții: el formează deprinderea ascultării reciproce, înțelegerea responsabilității comune și conștiința faptului că expresia muzicală se construiește împreună. Atunci când colaborarea este autentică, pianul și vocea sau instrumentul solist nu mai apar ca două entități juxtapuse, ci ca dimensiuni complementare ale aceleiași gândiri sonore.

Bibliografie

- Angi, Ș. (2004). *Prelegeri de estetică muzicală (vol. I-II)*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Bălan, G. (1970). *Arta de a înțelege muzica*. București: Editura Muzicală.
- Long, M. (1970). *La pian cu Gabriel Fauré*. București: Editura Muzicală.

DIDACTICA LITERATURII ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

Prof. Popa Elena Andreea

Palatul Copiilor Craiova

Literatura în sine rămâne încă un spațiu inaccesibil pentru lume, poate datorită formei sale „abstracte” - așa cum o percep câțiva -, poate și lipsei de exercițiu lectural, dezinteresului față de o anumită concretețe a actului, lipsei de aplicabilitate - așa cum o înțeleg alții -, sau poate din cauza „nemanifestării” de timpuriu la orele unde elevii fac cunoștință cu textul literar, din cauza inexistenței unei punți între literaritate și real. Formarea unei viziuni asupra învățării îi revine profesorului de literatură în primul rând, un facilitator ce se angajează în discuții cu elevii spre a înlesni comunicarea didactică, un moderator ce realizează permanent aprecieri, formulări și concluzii în ideea menținerii feedback-ului dorit și conducerii către obiectivele propuse la începutul activității de învățare, dar și un explorator, ce le prezintă cu entuziasm aspecte din lumea textului, îi conduce înspre o lume onirică, asemănătoare structurii interne omenești și le oferă elevilor oportunitatea de a învăța prin descoperire.

În ceea ce privește abordarea didactică a lecturii, Florentina Sânmihăian și Mariana Norel constatau, în lucrarea apărută în anul 2011, că de-a lungul timpului s-au conturat trei modele posibile, trei perspective asupra felului în care literatura poate fi abordată în școală, în acest spațiu încă de actualitate pentru formarea structurilor cognitive și emoționale, în care elevii învață să valorizeze tot ceea ce experiența de învățare le propune pentru arealul lumii înconjurătoare.

Printre avantajele și dezavantajele fiecărei perspective asupra învățării, trebuie menționat că actualele programe școlare nu le exclud și că se sugerează o punere în practică mai facilă a modelului dezvoltării personale în gimnaziu, pentru ca mai apoi să urmeze a fi introduse și cel lingvistic și cultural. Evaluările sumative pun în evidență abilități și competențe formate și verificabile prin intermediul celor trei perspective asupra învățării când vine vorba de abordarea didactică a literaturii, întrucât ora sau lecția rămâne un spațiu deschis lecturii și culturii.

Actul lecturii poate fi gândit ca o succesiune de etape logice, bazate pe relația deschisă cititor-text și considerate mai curând recursive, transpuse prin imaginea unui drum ce presupune imersiunea în și emergența din universul imaginar. Acest model de pătrundere în lumea lecturii a fost prezentat de Judith Langer în *Rethinking literature instruction* și se bazează pe următoarele patru momente didactice:

- a. a păși din exterior spre interior, intrarea în lumea textului;

- b. a fi în interior și a explora lumea textului;
- c. a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem;
- d. a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența;

Astfel, abordarea didactică a lecturii presupune prezența unor trasee de învățare explicite și transparente pentru profesorul interesat a face cunoscuți pașii învățării pentru elevul care dorește să știe nu doar ceea ce învață, ci cum să și învețe cum să învețe. De la bun început, ora de literatură devine astfel un spațiu al educației permanente care îl pregătește pe elev pentru viața reală și îi conferă atributul de „a ști cum să înveți” pe tot parcursul vieții.

Redimensionarea actului literar se poate realiza, în contextul actual pe care nevoia didactică îl impune la aproximativ treizeci de ani de învățământ democratic, prin abordarea unor texte selectate cu atenție și rigoare pedagogică, spre a stimula orizontul de așteptare al educabilului, a-l face să își supună atenția și interesul tot mai greu de regăsit într-o lume profund tehnologizată pe care tinerii ajung să o stăpânească nativ, din pruncie. Realitatea pedagogică surprinde necesitatea unei interogări autentice pe care elevul să o realizeze la ora de literatură, unei interogări cu lumea și cu sine însuși, cu înțelegerea problematicii și specificului unui text, text aparținând literaturii clasice, românești, universale sau unei anumite perioade istorice. Se crede că anumite texte sunt „depășite”, când, în fond, există doar texte potrivite unei învățări plurale, așadar care conferă atributul unei culturi deschise, ce ar trebui să-l caracterizeze pe omul modern.

În clasă, ca și în afara ei, practica limbii trebuie să fie <<semnificantă>>, să aibă sens pentru elevi, să provoace dorința reală de a comunica. Având în vedere faptul că studiul textului liric se diferențiază de cel al textelor epice sau dramatice, argumentative, descriptive, narative, injonctive, multimodale, continue sau discontinue – în funcție de tipologizarea pe care programa școlară o propune – este necesar un demers centrat asupra particularităților sale. În lumea textului liric poate fi greu de pătruns, deoarece cuvintele în sine rezumă idei ce pot fi „învârtite” după bunul plac al simbolisticii la care se aderă de către un cunoscut al teoriilor sau al imaginilor ce alcătuiesc memoria culturală a cititorului.

Până la a ajunge la etapa oricărei comprehensiuni deductive a noțiunilor de teorie literară și la formarea competenței de interpretare, studiul elementelor de versificație (rimă, ritm, măsură, strofă și vers), al procedeelelor artistice, figurilor de stil și imaginilor artistice sau al valorilor stilistice impuse de timpurile verbale și unele semne de punctuație – ar trebui oprit, suspendat la poalele unei mărunte clipe, în spiritul înțelegerii, mai presus de toate, a ceea ce reprezintă poezia: o stare de spirit, o întâlnire cu un alt eu posibil al aceleiași persoane ce determină un parcurs extatic.

Prima etapă a receptării didactice propriu-zise constă, așadar, într-un joc (de spargere a gheții - *ice breaking*), ce poate fi pus în evidență prin metoda exploziei stelare, adesea identificată sub denumirea de „starbursting”, metodă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului, ce

constă propriu-zis în împrăștierea în afară a cât mai multe idei, din interiorul conceptului, precum într-o explozie stelară.

Demersul didactic de receptare a unui text liric, la prima vedere, poate debuta cu formule ludice ce vizează anticiparea conținutului și analizei textului, dar și provocarea interesului. Pe cât posibil, se recomandă stabilirea unor legături cu experiența de viață a elevului, privitoare la impresiile și sentimentele acumulate sau trăite până atunci, poate cu prilejul unor excursii în natură, vizite etc. Se pot adresa întrebări de felul: „Ce gânduri/amintiri vă provoacă lectura foii de titlu?”; „Cum aproximați sensul, pornind de la titlu/subtitlu/motto?”; se pot organiza, totodată, activități de scriere liberă sau de anticipare, care dezvoltă imaginația și creativitatea.

La prima lectură, sensibilizatoare, se pot formula întrebări deschise, problematizante, de tipul: „Ce amintiri ți-a provocat lectura?”, „Care sunt sentimentele/gândurile/ideile care te-au impresionat și de ce?”; interogații menite a conduce la descifrarea textului, prin lectură aprofundată, explicativă. Este esențială modalitatea în care „intrăm” în lumea textului: pășirea din exterior spre interior, explorarea lumii imaginare, regândirea datelor pe care le avem, dar și ieșirea din lumea textului și obiectivarea experienței literare.

În cea de-a doua etapă, elevul este îndrumat să se concentreze și să-și îndrepte atenția către elementele care țin de explorarea paratextului: dacă se cunosc date despre autor, gen literar, specie etc. și, conform formulei specifice de desfășurare a conversației euristice, se pot deduce noțiunile vizate a fi drept obiectivele lecției, începând prin uzitarea unor întrebări relaționale („Ce legătură este între?”) despre semnificația titlului poeziei, întrebări opinale („Ce crezi?”/„Care este părerea ta?”/„Cum interpretezi?”), despre tema și mesajul operei lirice, întrebări cognitive („Cum?”/„Ce?”/„Unde?”/„Cât?”), despre structura operei pe strofe și versuri, întrebări privitoare la analiza pe nivelurile: fonetic, lexico-semantic, morfologic, sintactic, stilistic, de versificație și de punctuație, întrebări convergente („Ce crezi?”/„Cum interpretezi?”), întrebări adresate nivelului de cunoștințe, anului de studiu și particularităților psiho-individuale, ce solicită interpretarea textului liric, până la întrebări divergente ce presupun exersarea structurilor imaginative, manifestarea originalității, a reflecției și configurarea sensului poeziei.

Ca strategie a învățării eficiente, poate fi amintită ascultarea activă, o unealtă ce invită interlocutorul să se exprime liber, facilitează catharsisul și eliberează emoțiile, făcând loc unei explorări în adâncime și de durată. Aceasta creează climatul în care elevii se simt liberi să opineze, să reflecteze, să interogheze.

În ultima perioadă, s-a constatat scăderea interesului pentru lectură și literatură, nu numai în mediul școlar, cât și în viața de zi cu zi a unui adult. Programa școlară de Limba și literatura română își propune, printre obiectivele sale, formarea unui lector competent, capabil să deslușească tainele

literare, să le descopere cu entuziasm și să fie apt să comunice într-un univers real ceea ce a întâlnit în spațiul ficțional, să extragă resorturile moralizatoare și să își dezvolte spiritul estetic.

Printre provocările cele mai des întâlnite la clasă, am sesizat dificultatea receptării textelor lirice și faptul că elevii nu ajung să descopere miracolul creației prin prisma personalității lor. De multe ori, cei aflați în ultimii ani de gimnaziu reușesc să își însușească noțiunile de teorie literară cu care pot aborda textul liric, însă fără a pătrunde cu adevărat în miezul fictiv, fără a prinde încântarea în mâinile lor și a o transfera dincolo de tărâmul real. Raportul dintre realitate și ficțiune este prea puțin perceput și exersat de elevi, chiar dacă există lecții dedicate acestei teme încă din clasa a V-a, iar competența de comunicare – atât de vizată printre obiectivele lecțiilor – nu este întotdeauna atinsă când vine vorba de textul liric. Elevii învață să povestească acțiuni, să surprindă trăsături ale personajelor, dar nu sunt întotdeauna capabili să își comunice stări și emoții...

Bibliografie:

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 1976 ;
- Cucoș, Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Ediția a III-a, Iași, 2009 ;
- Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, 2008;
- Ezechil, Liliana, Radu, Ion T., *Didactica. Teoria instruirii*, Editura Paralela 45, Ediția a II-a, Pitești, 2009;
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002;
- Langa, Claudiu, Bulgaru, Ionuț, *Managementul clasei de elevi. O abordare aplicativă*, Editura Universității din Pitești, Pitești, 2009;
- Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, Ediția a IV-a, București, 2009;
- Pamfil, Alina, *Limba și literatură română. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008 ;
- Sâmișăian, Florentina ; Norel, Mariana , *Didactica limbii și literaturii române*, 2011;

DE LA MECANISM LA EXPRESIE: PERSPECTIVE INTEGRATOARE ASUPRA PEDAGOGIEI FLAUTULUI

*Prof. Popa Mihaela,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

Predarea flautului reprezintă un demers educațional de o complexitate aparte, situat la confluența dintre formarea artistică, înțelegerea mecanismelor psihofiziologice ale interpretării și dezvoltarea personalității elevului. Producerea unui singur sunet solicită coordonarea respirației, a auzului, a motricității fine și a intenției expresive; de aceea, lecția nu se poate limita la transmiterea unor procedee instrumentale. Misiunea profesorului este de a construi, gradual, o relație conștientă între corp, gest, percepție și sens muzical. În această perspectivă, știința nu diminuează misterul artei, ci îl face accesibil reflecției, iar dimensiunea umană conferă cunoașterii tehnice valoare formativă.

Respirația constituie sursa de energie a sunetului și, simultan, principiul organizator al frazei. Fluxul de aer orientat spre muchia ambušurii pune în vibrație coloana de aer din instrument, iar rezultatul depinde de viteza și unghiul aerului, de forma aperturii buzelor, de presiunea coloanei de aer și de configurația cavității bucale. Totuși, explicarea acestor parametri devine pedagogic relevantă numai dacă elevul îi poate asocia unor senzații corporale și unor efecte sonore familiare. Indicația generică de a «*respira adânc*» este adesea insuficientă și poate induce ridicarea umerilor ori rigidizarea toracelui. O inspirație funcțională presupune disponibilitate musculară, expansiune toraco-abdominală și continuitatea unei expirații adaptate cerințelor muzicale, nu acumularea forțată a unei cantități maxime de aer.

Educația respiratorie trebuie integrată în lectura discursului muzical. Locul inspirației delimitează motive, articulează perioade și modelează tensiunea expresivă; o respirație plasată arbitrar poate altera sintaxa frazei la fel de evident ca o eroare de ritm sau de intonație. Elevul are nevoie să învețe nu doar cum să inspire, ci și unde, cât și în ce scop. Analiza frazei, rostirea ei, cântarea interioară și exercițiile fără instrument pot preceda execuția propriu-zisă, astfel încât gestul respirator să se nască din intenția muzicală. Profesorul transformă astfel un proces fiziologic predominant automat într-o resursă expresivă conștientă, evitând însă controlul excesiv, care poate bloca tocmai naturalețea urmărită.

Formarea sonorității presupune aceeași articulare între explicație, experiență și reflecție. Sunetele lungi, variațiile dinamice, explorarea registrelor și modificarea controlată a direcției aerului

îi permit elevului să observe raportul dintre acțiunea motrică și rezultatul acustic. Demonstrația profesorului rămâne esențială, însă imitația reprezintă o etapă, nu finalitatea învățării. Progresul autentic apare atunci când elevul poate identifica motivele unui sunet instabil sau rigid și poate testa ajustări pertinente. În acest fel, formarea instrumentală evoluează de la reglarea externă, dependentă de verdictul profesorului, către autoreglare: interpretul devine capabil să anticipeze, să asculte critic și să corecteze ceea ce produce.

Auzul este centrul acestui proces. Intonația flautului se modifică în funcție de registru, dinamică, viteză și direcția aerului, motiv pentru care acordajul nu poate fi redus la deplasarea capului instrumentului sau la urmărirea unui indicator vizual. *Tuner*-ul oferă un reper obiectiv, dar utilizarea sa exclusivă riscă să substituie ascultarea cu verificarea optică. Elevul trebuie să-și formeze o reprezentare interioară a înălțimii, să distingă diferențe fine și să adapteze sunetul la relațiile intervalice și armonice ale contextului. Muzicianul matur aude înainte de a cânta; corpul se organizează în raport cu o țintă sonoră anticipată. Prin urmare, dezvoltarea auzului interior nu este un exercițiu auxiliar, ci condiția unei interpretări autonome și sensibile.

Corpul, la rândul său, nu constituie un simplu suport al instrumentului, ci o componentă a sistemului interpretativ. Poziția capului, echilibrul coloanei vertebrale, libertatea umerilor, distribuirea greutatei flautului și economia mișcărilor digitale influențează concomitent respirația, emisia, precizia și rezistența. Rapiditatea degetelor nu este echivalentă cu eficiența tehnică: ridicarea lor excesivă, presiunea disproporționată asupra clapelor ori rigiditatea antebrățelor consumă energie și limitează controlul. Profesorul are responsabilitatea de a cultiva o conștiință corporală fină, capabilă să diferențieze tonusul util de tensiunea parazită și să prevină suprasolicitățile. Postura sănătoasă nu înseamnă imobilitate, ci stabilitate flexibilă și libertate funcțională.

Articulația și *vibrato*-ul ilustrează elocvent necesitatea de a subordona mecanismul sensului. Mișcarea limbii intervine asupra unei coloane de aer deja organizate, iar claritatea atacului nu trebuie obținută prin agresivitate. *Legato*-ul, *détaché*-ul, *staccato*-ul sau articulația multiplă sunt modalități distincte de pronunțare a discursului, nu categorii tehnice izolate. Analogia dintre muzică și vorbire poate clarifica accentul, punctuația, direcția și raportul dintre întrebare și răspuns, cu condiția ca metafora să fie tradusă în acțiuni concrete. În mod asemănător, *vibrato*-ul nu ar trebui predat ca oscilație uniformă aplicată fiecărui sunet. Frecvența și amplitudinea sa se modelează în funcție de stil, registru, dinamică și caracter, devenind o variabilă expresivă, nu un reflex ornamental.

Nici studiul tehnic nu poate fi separat artificial de interpretare. Gamele, arpegiile, exercițiile de mecanism și studiile sunt indispensabile, însă repetarea lor mecanică nu garantează progresul; dimpotrivă, poate stabili erori. Practica eficientă pornește de la un obiectiv precis, identifică dificultatea, selectează strategia potrivită și verifică rezultatul. Un pasaj complex poate fi încetinit, segmentat în celule, reorganizat ritmic sau redus temporar la o singură componentă - digitație,

articulație sau respirație - înainte de reintegrarea elementelor. Uneori, cauza dificultății nu este motrică, ci perceptivă: dacă elevul nu știe limpede ce dorește să audă, corpul nu dispune de o țintă către care să-și coordoneze acțiunea. Profesorul trebuie, așadar, să-l învețe pe elev cum să studieze, nu doar ce să studieze.

Această abordare îl transformă pe profesor într-un educator al atenției. Solicitarea simultană a ritmului, intonației, respirației, articulației, degetelor și expresiei poate depăși resursele cognitive ale unui elev. Fragmentarea temporară a sarcinii permite clarificarea și automatizarea treptată a componentelor, urmate de reunirea lor într-un fenomen interpretativ coerent. Simplificarea nu este aici o reducere a muzicii, ci o strategie compatibilă cu mecanismele învățării complexe. La fel de importantă este alternarea focalizării analitice cu interpretarea integrală: elevul trebuie să știe când să examineze un detaliu și când să-și îndrepte atenția către direcția frazei, caracter și comunicare.

O pedagogie matură reconsideră și statutul erorii. Într-un mediu dominat de evaluare, greșeala poate fi resimțită ca eșec personal, generând teamă, rigiditate și evitare. Privită diagnostic, ea devine însă o informație despre mecanismul care necesită ajustare. Întrebarea fertilă nu este numai «*ce a fost greșit?*», ci «*de ce s-a produs și ce putem modifica?*». Această schimbare pregătește totodată gestionarea anxietății scenice. Audițiile simulate, interpretările integrale fără oprire, exersarea revenirii după o eroare și construirea unor rutine pre-interpretative îl familiarizează pe elev cu presiunea interpretării în public. Pentru flautist, această pregătire este decisivă, deoarece emoția afectează direct respirația, fluxul de aer și libertatea ambușurii.

A preda flautul înseamnă, în ultimă instanță, a educa împreună corpul, auzul, inteligența și sensibilitatea. Explicația științifică oferă claritate asupra respirației, percepției și coordonării, pedagogia organizează aceste cunoștințe în experiențe de învățare, iar muzica le conferă finalitate expresivă. Paradoxul formării instrumentale constă tocmai în faptul că libertatea scenică se întemeiază pe ani de analiză, exercițiu și conștientizare. Reușita profesorului devine vizibilă atunci când mecanismele atent construite încetează să mai fie percepute ca obstacole și se transformă într-un gest firesc, personal și comunicativ: respirația devenită muzică.

Bibliografie

- Goia, Ioan - *Metodica predării instrumentelor de suflat*, Conservatorul de Arte „George Enescu”, Iași, 1971
- Ministerul Educației, *Programa școlară pentru instrumente de suflat – Clasele V-VIII, învățământ integrat și suplimentar de artă – Muzică, Anexa nr.7, Monitorul Oficial al României, partea I, Nr.870 bis/5.IX.2022, București-2022*
- Baicu-Simon, Dorel, *Teoria și tehnica interpretării transcripțiilor pentru flaut*, Editura Artes, Iași, 2008;

CONTINUITATE ȘI INOVAȚIE ÎN FORMAREA TEHNICII FLAUTISTICE

*Prof. Rusu Paula,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

Formarea instrumentală la flaut presupune un proces îndelungat, în care disponibilitatea artistică a elevului trebuie susținută de o construcție tehnică graduală, coerentă și temeinică. În practica didactică se observă frecvent tendința începătorilor de a se orienta cu precădere către piese spectaculoase, percepute drept dovezi imediate ale progresului și mijloace de afirmare în fața familiei sau a colegilor. Aspirația către repertoriul complex este firească și poate constitui o importantă sursă de motivație; ea devine însă vulnerabilă atunci când elevul încearcă să eludeze etapele indispensabile formării. Respirația, emisia, ambușura, articulația, coordonarea degetelor și postura nu reprezintă exerciții periferice, ci infrastructura întregului act interpretativ. O tehnică insuficient consolidată limitează nu numai virtuozitatea, ci și capacitatea de a modela fraza, de a diferenția timbrul și de a conferi discursului muzical coerență expresivă.

În acest context, profesorului îi revine sarcina de a face inteligibil însuși mecanismul învățării instrumentale. Elevul trebuie să înțeleagă de ce studiază un anumit exercițiu, ce dificultate izolează acesta și în ce mod rezultatul se transferă asupra repertoriului. Explicația pedagogică transformă rutina tehnică din obligație abstractă în instrument conștient de progres. Mai ales la începutul ciclului gimnazial, cadrul didactic este chemat să echilibreze nevoia copilului de satisfacție imediată cu exigența unei dezvoltări durabile, propunând obiective accesibile, succese graduale și legături explicite între studii și piesele interpretate. Autoritatea profesorului se manifestă astfel nu prin impunerea mecanică a unui traseu unic, ci prin capacitatea de a organiza experiențe de învățare adecvate particularităților fizice, cognitive și afective ale fiecărui elev.

Programa școlară pentru instrumentele de suflat, aprobată în anul 2022 pentru clasele a V-a - a VIII-a din învățământul integrat și suplimentar de artă, oferă un cadru favorabil acestei viziuni. Documentul curricular asociază exprimarea artistică unor competențe construite progresiv și recunoaște necesitatea articulării dintre cunoștințe, deprinderi tehnice și capacități interpretative. Clasa a V-a este consacrată familiarizării cu instrumentul și formării conduitei corporale elementare; clasele a VI-a și a VII-a urmăresc consolidarea mecanismelor tehnico-instrumentale; în clasa a VIII-a, elevul este orientat către constituirea unei concepții asupra operei muzicale. Succesiunea este semnificativă: tehnica nu apare ca finalitate autonomă, ci ca mijloc prin care înțelegerea muzicală

poate dobândi formă sonoră. Totodată, flexibilitatea recomandată de programă îi permite profesorului să adapteze activitățile la ritmul real de evoluție al elevului, evitând atât uniformizarea, cât și fragmentarea pregătirii.

În interiorul acestui cadru, metodele școlii franceze de flaut își păstrează o relevanță fundamentală. Lucrările lui Paul Taffanel, Philippe Gaubert și Marcel Moyse au structurat, pentru numeroase generații, o pedagogie a sunetului, a supleții degetelor, a articulației și a frazării, devenind repere ale formării flautistice internaționale. Longevitatea lor nu derivă exclusiv din prestigiul tradiției, ci din logica progresivă a exercițiilor și din posibilitatea de a izola dificultăți precise. Practicate cu discernământ, acestea contribuie la stabilizarea coordonărilor motrice și respiratorii, la omogenizarea registrelor și la dobândirea unei mobilități tehnice care eliberează ulterior expresia. Ele nu trebuie însă transformate într-un canon rigid sau într-o succesiune parcursă formal. Eficiența unei metode depinde de selecția exercițiului, de dozarea efortului, de calitatea demonstrației și de capacitatea profesorului de a raporta permanent materialul tehnic la o intenție muzicală.

Neglijarea sistematică a acestor etape poate produce automatisme dificil de corectat. În pedagogia instrumentelor de suflat, Ioan Goia descria asemenea organizări stabile ale răspunsului motor prin noțiunea de stereotip dinamic. Dincolo de terminologia specifică epocii, observația rămâne pertinentă: repetarea îndelungată a unei respirații ineficiente, a unei ambușuri rigide sau a unei poziții corporale dezechilibrate consolidează deprinderi care se reactivează automat în condiții de stres scenic. Consecințele devin vizibile atunci când cerințele repertoriului depășesc resursele reale ale elevului, iar timpul destinat construirii interpretării este consumat pentru remedierea unor deficiențe elementare. La trecerea către învățământul universitar, recuperarea poate fi lentă, deoarece studentul trebuie să corecteze mecanisme deja fixate concomitent cu asimilarea unui repertoriu mai dificil. Prevenția pedagogică este, prin urmare, mai eficientă decât reconstrucția tardivă.

Valoarea metodelor consacrate nu exclude integrarea resurselor moderne. Dimpotrivă, istoria flautului modern, consolidat în secolul al XIX-lea prin sistemul elaborat de Theobald Boehm, a generat un corpus metodic vast, care poate fi actualizat în funcție de profilul elevilor contemporani. Pentru clasa a V-a, asocierea exercițiilor introductive din Taffanel și Gaubert ori Marcel Moyse cu manuale precum *Flautino I*, de Ana Ioana Oltean și Mihaela Anica, și *Learn as You Play Flute*, de Peter Wastall, oferă un echilibru fertil între rigoare și accesibilitate. Metodele moderne utilizează o prezentare vizuală atractivă, fragmente de mici dimensiuni și melodii familiare, diminuând senzația de dificultate care poate însoți primele luni de studiu. Piese cunoscute precum *Cântecul gărgăriței* sau *Twinkle, Twinkle, Little Star* activează memoria auditivă a copilului și îi permit să anticipeze conturul melodic. Familiaritatea devine astfel un sprijin pentru citire, intonație și emisie, iar succesul timpuriu întărește încrederea necesară continuării studiului.

Complementaritatea dintre metode este evidentă și în domeniul pregătirii posturii și a tuturor elementelor care alcătuiesc cântatul propriu-zis la flaut. Programa recomandă exerciții de respirație, formarea ambușurii, poziționarea corectă a corpului, a brațelor și a degetelor, precum și dezvoltarea lejerității membrelor superioare. Aceste obiective sunt cu atât mai importante la flaut, instrument susținut asimetric, a cărui poziție poate favoriza tensiuni la nivelul gâtului, al umerilor, al brațelor și al trunchiului. Nu este suficient ca postura să fie descrisă verbal și corectată doar atunci când devine vizibil defectuoasă; ea trebuie formată prin exerciții scurte de conștientizare, mobilitate și echilibrare, integrate în rutina lecției. *Flautino I* completează în mod util literatura clasică tocmai prin atenția acordată dimensiunii corporale și prevenirii disconfortului. O tehnică sănătoasă nu înseamnă imobilitate, ci stabilitate flexibilă, economie a gestului și distribuirea firească a efortului.

În era accesului digital, profesorul dispune de o varietate fără precedent de partituri, înregistrări, demonstrații și materiale didactice. Abundența nu garantează însă valoarea pedagogică. Resursele *online* pot simplifica excesiv procese complexe, pot propune soluții generalizate sau pot promite o accelerare nerealistă a progresului. De aceea, noutatea trebuie evaluată prin aceleași criterii aplicate unei metode consacrate: corectitudinea informației, progresivitatea, adecvarea la vârstă, raportul dintre efort și rezultat, transferul asupra repertoriului și protejarea sănătății elevului. Materialele noi sunt valoroase atunci când clarifică, motivează sau completează o nevoie pe care metodele tradiționale o tratează insuficient; ele devin problematice atunci când substituie studiul perseverent prin iluzia unei scurtături. Discernământul profesorului rămâne, așadar, filtrul indispensabil dintre disponibilitatea unei resurse și legitimitatea utilizării sale didactice.

O pedagogie echilibrată poate organiza fiecare obiectiv tehnic într-un circuit alcătuit din explicație, experiență corporală, exercițiu izolat și aplicare muzicală. De pildă, o problemă de respirație poate fi anticipată prin observarea traseului frazei, exersată fără instrument, transferată asupra unui sunet lung și verificată apoi într-o melodie cunoscută. Lejeritatea degetelor poate fi abordată prin mișcări lente și conștiente, continuată într-o formulă tehnică din metoda franceză și valorificată imediat într-un fragment scurt de repertoriu. În această configurație, studiul tehnic nu mai concurează cu repertoriul pentru timpul lecției, deoarece cele două dimensiuni se explică reciproc. Elevul descoperă că exercițiul nu amână muzica, ci îi face posibilă realizarea convingătoare.

Formarea flautistului nu poate fi redusă nici la fidelitatea față de tradiție, nici la căutarea permanentă a noutății. Metodele clasice oferă continuitate, rigoare și o experiență pedagogică verificată, în timp ce resursele moderne pot răspunde mai bine nevoilor motivaționale, corporale și cognitive ale elevilor de astăzi. Un profesor care reflectă asupra menirii sale nu pune aceste direcții în opoziție, ci le integrează într-un parcurs diferențiat, păstrând drept criteriu central calitatea dezvoltării tehnice și artistice. Scopul ultim nu este executarea unui număr cât mai mare de exerciții și nici accesul prematur la repertoriul de virtuozi, ci formarea unui muzician capabil să transforme

competența tehnică în libertate expresivă. Numai atunci studiul metodic își dezvăluie adevărata funcție: aceea de a construi, treptat și durabil, instrumentele interioare ale interpretării.

Bibliografie

- *Goia, Ioan, Metodica predării instrumentelor de suflat. Iași: Conservatorul de Arte „George Enescu”, 1971.*
- *Ministerul Educației, Programa școlară pentru instrumente de suflat - clasele a V-a - a VIII-a, învățământ integrat și suplimentar de artă - Muzică, Anexa nr. 7. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 870 bis/5.IX.2022.*
- *Moyse Marcel, Enseignement complet de la flûte Édition Musicales, Paris-Rue Saint-Honoré, Alphonse Leduc.*
- *Oltean, A. I., & Anica, M., Flautino I.*
- *Taffanel Paul & Gaubert Philippe, Méthode complète de flute, Édition Musicales, Paris-Rue Saint-Honoré, Alphonse Leduc.*
- *Wastall, Peter, Learn as You Play Flute. London: Boosey & Hawkes, 1979.*

ARTA FORMĂRII PERCUȚIONISTULUI: ÎNTRE PRECIZIE, GÂNDIRE MUZICALĂ ȘI EXPRESIE

*Prof. Rusu Iustin,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

În cadrul învățământului vocațional muzical din România, studiul instrumentelor de percuție ocupă un loc aparte prin diversitatea competențelor pe care le solicită și prin complexitatea proceselor psihomotorii, cognitive și expresive implicate. Spre deosebire de alte specializări instrumentale centrate în jurul unui singur instrument principal, formarea percuționistului presupune familiarizarea progresivă cu o familie foarte extinsă de instrumente, cu tehnici de emisie diferite, cu sisteme variate de notație și cu roluri muzicale profund distincte. Elevul este solicitat să treacă de la precizia ritmică a tobei mici la controlul timbral al instrumentelor cu membrane, de la coordonarea complexă necesară setului de tobe la gândirea melodico-armonică presupusă de marimbă, vibrafon sau xilofon. Din acest motiv, pedagogia percuției poate constitui unul dintre cele mai fertile exemple ale dialogului dintre muzică, știință și dimensiunea umană a educației.

În școlile și colegiile de artă din România, studiul percuției începe adesea la vârste la care elevul se află încă într-un proces intens de dezvoltare neuromotorie. Profesorul trebuie, prin urmare, să construiască tehnica instrumentală nu numai în funcție de cerințele repertoriului, ci și prin raportare la particularitățile morfologice, cognitive și afective ale fiecărei etape de vârstă. Poziția corporală, felul în care elevul distribuie greutatea, raportul dintre articulația umărului, cotului și încheieturii, controlul degetelor și coordonarea bilaterală devin elemente esențiale ale procesului didactic. În cazul percuției, corpul nu este doar un suport exterior al actului interpretativ, ci participă direct la producerea și organizarea gestului sonor.

Abordarea științifică a mișcării permite profesorului să depășească modelul empiric al imitației și să construiască o tehnică bazată pe eficiență biomecanică. Lovitura instrumentală nu trebuie înțeleasă ca manifestare a forței brute, ci ca rezultat al transferului coordonat de energie. Calitatea atacului depinde de relația dintre amplitudinea mișcării, viteza baghetei, punctul de contact, elasticitatea suprafeței lovite și gradul de relaxare musculară. Un elev care încordează excesiv musculatura antebrațului sau fixează articulațiile poate obține temporar impresia unui control superior, însă pe termen lung această strategie limitează flexibilitatea, reduce viteza și favorizează apariția oboselii. Profesorului îi revine responsabilitatea de a forma de timpuriu gesturi economice și funcționale, capabile să susțină atât precizia, cât și diversitatea expresivă.

Această perspectivă este cu atât mai necesară într-un sistem vocațional în care elevul acumulează, pe lângă orele de specialitate, numeroase alte discipline muzicale și generale. Timpul de studiu trebuie organizat inteligent, iar tehnica nu poate fi lăsată exclusiv în seama repetiției cantitative. Practica deliberată, structurată în obiective concrete și verificabile, devine fundamentală. Profesorul de percuție trebuie să îl învețe pe elev nu doar ce să exerseze, ci și cum să exerseze: să fragmenteze pasajele dificile, să lucreze la *tempo* redus, să varieze formulele ritmice, să izoleze coordonările problematice și să alterneze etapele de automatizare cu cele de control auditiv și expresiv.

Ritmul constituie, în mod evident, nucleul formării percuționistului, însă tratarea lui exclusiv ca problemă de exactitate metrică este insuficientă. Din perspectivă pedagogică, ritmul implică percepție temporală, anticipare, memorie de lucru, coordonare motorie și capacitatea de a integra acțiunea individuală într-o structură colectivă. Metronomul reprezintă un instrument indispensabil, dar utilizarea lui trebuie să urmărească dezvoltarea pulsației interioare, nu dependența mecanică de un reper extern. Elevul trebuie să dobândească treptat capacitatea de a menține stabilitatea *tempo*-ului chiar în absența unui suport exterior, de a subdiviza mental și de a recunoaște raporturile proporționale dintre valori ritmice.

În același timp, educația ritmică trebuie să păstreze legătura cu expresivitatea. O interpretare perfect corectă din punct de vedere metric poate rămâne lipsită de vitalitate dacă elevul nu percepe direcția frazei, caracterul dansant, tensiunea sau relaxarea internă a discursului. În acest sens, profesorul de percuție are misiunea de a evita separarea artificială dintre tehnică și muzicalitate. Chiar și exercițiile elementare pot fi abordate prin diferențe de dinamică, accent, articulație și caracter. Controlul ritmic autentic presupune nu doar uniformitate, ci și capacitatea de a modela timpul.

Diversitatea instrumentarului de percuție contribuie decisiv la formarea unei gândiri muzicale flexibile. Elevul trebuie să se adapteze permanent la materiale sonore diferite: lemn, metal, membrane, corpuri rezonante sau suprafețe cu răspuns acustic distinct. Fiecare instrument solicită un anumit tip de atac și o anumită raportare la rezonanță. Pe tobă mică, precizia și controlul *rebound*-ului sunt esențiale; pe timpani, producerea sunetului trebuie corelată cu acordajul, cu poziția loviturii și cu continuitatea frazei; pe marimbă, tehnica loviturii devine inseparabilă de organizarea melodică și armonică. Această mobilitate între paradigme sonore diferite dezvoltă capacitatea elevului de a adapta gestul fizic la rezultatul acustic urmărit.

Din această perspectivă, auzul percuționistului trebuie format cu aceeași rigoare ca tehnica motorie. În cultura pedagogică tradițională, există uneori prejudecata că instrumentele de percuție sunt dominate de componenta ritmică, iar dimensiunea auditivă ocupă un rol secundar. În realitate, interpretarea de calitate presupune o sensibilitate timbrală foarte fină. Diferențe aparent minore ale punctului de lovire, ale unghiului baghetei sau ale vitezei de atac pot modifica substanțial spectrul

sonor. Elevul trebuie să învețe să distingă nu doar dacă a executat corect ritmul, ci și ce tip de sunet a produs.

În cazul instrumentelor cu înălțime determinată, precum marimba, vibrafonul sau timpanii, educația auditivă dobândește o complexitate suplimentară. Intonația, relațiile intervalice și funcțiile armonice nu mai aparțin exclusiv disciplinelor teoretice, ci devin parte integrantă a activității instrumentale. Profesorul trebuie să creeze legături între ceea ce elevul învață la teorie, solfegiu și dictat și ceea ce experimentează direct la instrument. Într-un învățământ vocațional coerent, disciplinele nu ar trebui să funcționeze izolat, ci să se susțină reciproc în formarea unei reprezentări muzicale unitare.

O altă particularitate majoră a percuției este solicitarea intensă a coordonării. Interpretarea poate implica mișcări simultane sau succesive ale ambelor mâini, alternanțe rapide, independență între membre și, în cazul setului de tobe, integrarea brațelor și picioarelor în pattern-uri distincte. Acest tip de activitate solicită intens mecanismele de planificare motorie și de integrare senzorială. Din punct de vedere didactic, progresul nu poate fi accelerat prin simpla repetare a mișcării globale. Uneori este necesară descompunerea coordonării în componente, exersarea separată a fiecărei secvențe și reintegrarea lor ulterioară.

În același timp, studiul percuției poate contribui semnificativ la formarea încrederii în sine. Instrumentele de percuție au o prezență scenică puternică și solicită gesturi vizibile, precise și asumate. Pentru un elev timid, această expunere poate fi inițial dificilă, însă progresul tehnic și experiența scenică pot produce o consolidare treptată a siguranței personale. Profesorul trebuie să gestioneze atent raportul dintre exigență și sprijin, astfel încât greșeala să nu devină sursă de blocaj, ci informație utilă pentru autoreglare.

Evaluarea are, în acest sens, o funcție pedagogică esențială. În sistemul vocațional românesc, examenele, audițiile și concursurile ocupă un rol important, însă valoarea lor reală depinde de modul în care sunt integrate în procesul de învățare. Dacă evaluarea este percepută exclusiv ca sancționare a erorii, ea poate amplifica anxietatea și poate orienta elevul către evitarea riscului. Dacă, dimpotrivă, este utilizată formativ, ea poate contribui la dezvoltarea autonomiei. Profesorul poate evalua nu doar rezultatul final, ci și calitatea procesului: eficiența studiului, capacitatea de autocorectare, stabilitatea ritmică, controlul timbral, adaptarea la context și coerența stilistică.

Un alt aspect important al pedagogiei actuale îl reprezintă formarea autonomiei. Elevul nu trebuie să rămână dependent de corectarea permanentă a profesorului. Scopul final este dezvoltarea capacității de autoobservare și autoreglare. Înregistrarea audio sau video a propriului studiu poate deveni un instrument extrem de eficient, oferind elevului o perspectivă externă asupra execuției. Acesta poate analiza regularitatea mișcării, calitatea sunetului, precizia ritmică și coerența corporală, învățând să identifice singur diferența dintre intenție și rezultat.

În pedagogia percuției, relația dintre profesor și elev rămâne însă decisivă. Oricât de sofisticate ar fi metodele și tehnologiile utilizate, procesul educațional se construiește prin interacțiune umană. Profesorul trebuie să recunoască ritmul individual al dezvoltării, să adapteze cerințele fără a dilua standardele și să mențină un climat de lucru în care exigența să nu fie confundată cu intimidarea. Elevul poate progresa autentic atunci când înțelege criteriul, când știe ce are de corectat și când dispune de instrumentele necesare pentru a o face.

Din perspectiva profesorului de percuție, arta predării înseamnă tocmai integrarea acestor dimensiuni aparent diferite. Știința oferă explicații privind coordonarea motorie, percepția temporală, biomecanica și mecanismele învățării; muzica oferă sensul către care aceste mecanisme sunt orientate; umanitatea definește relația prin care cunoașterea poate deveni formare. Niciuna dintre aceste dimensiuni nu este suficientă în absența celorlalte.

A forma un percuționist nu înseamnă, așadar, doar a-l învăța să execute ritmuri corect sau să stăpânească un repertoriu instrumental extins. Înseamnă a-i educa percepția, corpul, disciplina, adaptabilitatea și capacitatea de a construi sens prin gest. Înseamnă a-l transforma treptat din executant într-un muzician conștient de rolul său în ansamblu și de responsabilitatea pe care o presupune fiecare intervenție sonoră. În spațiul învățământului vocațional, această misiune dobândește o importanță specială, deoarece profesorul nu pregătește doar un examen sau un concurs, ci contribuie la configurarea unei identități profesionale.

Percuția demonstrează poate mai evident decât alte specializări că muzica se naște din întâlnirea dintre corp și gândire. Fiecare sunet este rezultatul unui gest, dar gestul valoros este cel care devine purtător de intenție. Între impulsul muscular și rezonanța instrumentului există un spațiu al alegerii, al controlului și al sensibilității. A-l învăța pe elev să conștientizeze acest spațiu, să îl organizeze și să îl transforme în expresie reprezintă una dintre formele cele mai profunde ale artei pedagogice. În această perspectivă, profesorul de percuție nu formează doar coordonare și precizie, ci educă o modalitate de a asculta, de a reacționa și de a comunica, situând actul didactic exact în punctul în care muzica, știința și umanitatea devin inseparabile.

Bibliografie

- Gary D. Cook, *Teaching Percussion*, Editura Thomson, 2005;
- Gâscă, Nicolae, *Tratat de teoria instrumentelor*, Editura Muzicală a UCMR, București, 1998;
- Pașcanu, Alexandru, *Despre instrumentele din orchestra simfonică*, Editura Muzicală, 1959;
- Popa, Aurel, *Instrumente de percuție*, Editura Muzicală, București, 1972;

MODALITĂȚI INOVATOARE DE PREDARE A TROMPETEI

*Prof. Sandu Sergiu,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași*

Predarea trompetei se află astăzi într-un proces de reconfigurare metodologică. Lecția individuală bazată pe demonstrația profesorului, pe studiul progresiv al gamelor, al exercițiilor tehnice și al repertoriului rămâne indispensabilă, deoarece formarea sunetului, a articulației și a rezistenței nu poate fi desprinsă de observația competentă și de experiența interpretativă a pedagogului. Totuși, cercetările recente din pedagogia instrumentală arată că simpla transmitere a unui model, urmată de corectarea erorilor, nu asigură întotdeauna transferul în studiul individual. În acest context, inovația nu înseamnă abandonarea tradiției, ci organizarea ei într-un demers centrat pe elev, în care tehnologia, autoreglarea, conștientizarea corporală, colaborarea și creativitatea devin mijloace pentru formarea unei gândiri muzicale autonome.

Un prim principiu inovator privește transformarea elevului din executant al indicațiilor în partener capabil să își planifice, monitorizeze și evalueze studiul. Într-o cercetare realizată cu instrumentiști suflători din învățământul universitar, Peter Miksza (2015) a constatat că instruirea explicită în autoreglare - stabilirea obiectivelor, planificarea, concentrarea, autoevaluarea și reflecția - a produs câștiguri interpretative mai mari decât simpla prezentare a unor strategii de studiu. Aplicată trompetei, această perspectivă presupune înlocuirea unor sarcini vagi, precum „studiază mai mult”, cu obiective observabile: realizarea a opt măsuri într-un *tempo* stabil, păstrarea aceleiași calități a sunetului în trei registre sau executarea unei fraze dintr-o singură respirație. La sfârșitul lecției, elevul poate formula ce urmărește, prin ce procedeu și după ce criteriu va ști că a reușit. Profesorul nu renunță la autoritate, ci o folosește pentru a construi treptat independența elevului.

Instrumentele digitale devin relevante tocmai atunci când susțin acest ciclu al autoreglării. Metronomul, *tuner*-ul, acompaniamentul digital și aplicațiile care reduc viteza unei înregistrări fără a modifica înălțimea pot oferi repere utile între două lecții. Folosite mecanic, ele riscă însă să fragmenteze atenția. *Tuner*-ul nu trebuie să transforme intonația într-o urmărire permanentă a unui ac pe ecran, ci să confirme periodic ceea ce elevul a învățat mai întâi să audă în raport cu un sunet de referință. Metronomul este mai eficient când elevul alternează studiul cu și fără ajutorul lui, verificând dacă pulsația a fost interiorizată. Studiul lui Wan, Crawford și Jenkins (2023) asupra instrumentelor digitale de ascultare arată că acestea pot stimula familiarizarea auditivă și rezolvarea independentă a

problemelor, dar efectul depinde de preferințele elevului și de medierea constantă a profesorului. Așadar, tehnologia trebuie introdusă prin întrebări muzicale, nu ca scop în sine.

Înregistrarea audio-video este una dintre cele mai accesibile forme de feedback. Cercetarea lui Silveira și Gavin (2016), desfășurată cu 112 elevi instrumentiști de gimnaziu, a evidențiat diferențe semnificative între evaluarea făcută imediat după interpretare și cea realizată după ascultarea înregistrării, în special pentru ritm și intonație. În lecția de trompetă, o înregistrare scurtă poate scoate la lumină atacuri inegale, instabilitatea *tempo*-ului, pierderea direcției frazei ori mișcări corporale inutile, greu de sesizat în timpul execuției. Pentru ca vizionarea să nu devină o căutare anxioasă a imperfecțiunilor, profesorul poate limita analiza la trei criterii: calitatea sunetului, continuitatea ritmică și coerența frazării. Elevul identifică mai întâi un element reușit, apoi o prioritate de lucru și înregistrează o nouă versiune. Compararea a două încercări apropiate este pedagogic mai valoroasă decât arhivarea pasivă a unui număr mare de fișiere.

Caracterul psihomotor al cântatului la trompetă solicită o pedagogie în care corpul este observat fără a fi supracontrolat. Indicațiile foarte numeroase despre buze, maxilar, limbă, abdomen și umeri pot bloca automatizarea unei mișcări deja fragile. Cercetarea asupra focalizării atenției sugerează că orientarea către efectul sonor exterior - de pildă, „trimite sunetul până în capătul sălii” sau „construiește un *legato* fără margini între note” - poate favoriza expresivitatea și precizia mai mult decât concentrarea continuă asupra fiecărui segment corporal (Mornell și Wulf, 2019). Profesorul va continua să observe ambușura, presiunea muștiucului, poziția capului și coordonarea degetelor, intervenind când există un obstacol real, dar va traduce cât mai des corecția tehnică într-o intenție auditivă. Exercițiile inspirate din euritmia Dalcroze, precum mersul pe pulsație, gestul care urmărește direcția frazei sau schimbarea greutateii corporale odată cu accentul, pot preceda execuția la instrument și pot reduce rigiditatea ritmică.

Și pedagogia respirației are nevoie de precizie conceptuală. Expresia tradițională „respirație costo-diafragmală” poate induce ideea că elevul ar controla izolat diafragma, deși inspirația și expirația implică un ansamblu muscular complex, iar cerințele de presiune și debit se modifică în funcție de registru, intensitate și frază. Sunt utile exercițiile fără instrument - inspirație silențioasă, expirare continuă pe consoane, trasarea grafică a frazei, suflul printr-un dispozitiv simplu de rezistență -, dacă ele sunt scurte și transferate imediat în sunet. Spirometrele sau dispozitivele de vizualizare a fluxului pot avea rol ilustrativ, însă nu trebuie transformate în probe de performanță și nici în surse de valori normative identice pentru toți elevii. Mai importantă decât cantitatea maximă de aer este coordonarea eficientă dintre inspirație, presiune, vibrația buzelor și intenția sonoră. Metodele de conștientizare corporală, inclusiv tehnica Alexander, pot sprijini reducerea anxietății și observarea tensiunilor; totuși, dovezile privind efectele lor asupra posturii, funcției respiratorii și

performanței sunt încă neconcludente (Klein, Bayard și Wolf, 2014), ceea ce impune o utilizare prudentă.

Gamificarea poate susține consecvența studiului, mai ales la vârste mici, dacă este orientată spre progresul personal. O „misiune” săptămânală poate cere elevului să păstreze stabilitatea a cinci sunete lungi, să execute o gamă în trei *tempo*-uri sau să găsească două variante de articulare pentru aceeași frază. Nivelurile și jurnalele vizuale pot face progresul perceptibil, dar clasamentele între elevi, recordurile de durată și recompensele permanente pot favoriza competiția, suprasolicitarea sau studiul superficial. O analiză sistematică a învățării muzicale bazate pe joc a identificat beneficii potențiale, dar și puține cercetări empirice, probleme de acces, cost și sustenabilitate a aplicațiilor (Weatherly, Wright și Lee, 2026). De aceea, recompensa externă trebuie retrasă treptat, iar reușita redefinită ca sunet mai bun, control mai sigur și expresie mai convingătoare.

Lecția individuală poate fi completată prin învățare colaborativă. Duetele de trompete, ansamblurile de alămuri și lecțiile în perechi dezvoltă acordajul relațional, sincronizarea atacurilor, echilibrul și responsabilitatea față de discursul comun. Cercetarea lui Nielsen, Johansen și Jørgensen (2018) arată că studenții percep învățarea între colegi ca fiind benefică pentru motivație, auto-eficacitate și sentimentul de apartenență. Totuși, feedbackul reciproc trebuie structurat. În locul verdictelor generale - „a fost bine” sau „ai greșit” -, elevii pot folosi succesiunea „am observat - am auzit - propun pentru următoarea încercare”. Profesorul stabilește criteriul, modelează limbajul evaluativ și împiedică transformarea colaborării într-o comparație ierarhizantă.

Improvizația reprezintă o altă cale de ieșire din dependența exclusivă de partitură. Ea poate începe cu răspunsuri ritmice pe un singur sunet, continuând cu motive de trei-patru note, dialoguri între profesor și elev sau variații asupra unei formule de *blues*. O abordare centrată pe procesele improvizației dezvoltă anticiparea auditivă, accesarea repertoriului interior, comunicarea expresivă, feedbackul și starea de flux (Biasutti, 2017). Pentru trompetist, aceste activități au și o funcție tehnică: articulația, flexibilitatea, registrul și dinamica sunt exersate într-un context în care elevul trebuie să ia decizii. Repertoriul clasic poate fi astfel completat, fără a fi marginalizat, cu *jazz*, muzică de film, transcripții sau melodii alese de elev, selecția fiind subordonată unor obiective tehnice și stilistice explicite.

O lecție inovatoare nu este obligatoriu spectaculoasă și nici dependentă de echipamente costisitoare. Într-o oră de cincizeci de minute, profesorul poate alterna câteva minute de pregătire corporală și respiratorie, modelarea unei probleme tehnice, studiu deliberat pe segmente, un moment de duet sau improvizație, o înregistrare scurtă și formularea planului pentru acasă. Această succesiune creează un circuit între senzație, auz, acțiune, feedback și reflecție. Portofoliul digital al elevului poate conține doar câteva înregistrări reprezentative, fișe de autoevaluare și obiective revizuite periodic, astfel încât evaluarea să urmărească evoluția, nu acumularea de dovezi.

Predarea trompetei în secolul al XXI-lea nu cere realizarea unei delimitări ferme între tradiție și tehnologie, între rigoare tehnică și creativitate sau între autoritatea profesorului și autonomia elevului. Ea solicită articularea lor într-o pedagogie coerentă. Metodele consacrate oferă disciplina formării instrumentale, iar strategiile contemporane fac vizibil procesul prin care elevul învață: își stabilește obiective, ascultă critic, experimentează, colaborează și reflectează. Criteriul ultim al inovației rămâne însă muzical. O metodă este valoroasă nu pentru că este nouă, digitală sau atractivă, ci pentru că îl ajută pe elev să producă un sunet mai liber, să înțeleagă mai profund ceea ce interpretează și să devină, treptat, propriul său profesor.

Bibliografie

- Biasutti, M, *Teaching improvisation through processes: Applications in music education and implications for general education* în *Frontiers in Psychology*, 8, 911, 2017.
- Klein, S. D., Bayard, C., & Wolf, U., *The Alexander Technique and musicians: A systematic review of controlled trials* în *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 14, 2014.
- Miksza, P., *The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players* în *Psychology of Music*, 43(2), 2015.
- Mornell, A., & Wulf, G., *Adopting an external focus of attention enhances musical performance* în *Journal of Research in Music Education*, 66(4), 2019.
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G., & Jørgensen, H., *Peer learning in instrumental practicing*, în *Frontiers in Psychology*, 9, 339, 2018.
- Silveira, J. M., & Gavin, R., *The effect of audio recording and playback on self-assessment among middle school instrumental music students* în *Psychology of Music*, 44(4), 2016.
- Wan, L., Crawford, R., & Jenkins, L., *Digital listening tools to facilitate children's self-regulation of instrumental music practice* în *Journal of Research in Music Education*, 71(1), 2023.
- Weatherly, K. I. C. H., Wright, B., & Lee, E. Y., *Digital game-based learning in music education: A systematic review from 2011 to 2023*, în *Research Studies in Music Education*, 48(1), 2026.
- Williamson, P., Ball, E., & Wilson, E., *Developing one-to-one contemporary trumpet teaching strategies through peer observation and collaborative reflection* în *International Journal of Music Education*, 37(4), 2019.

INTEGRAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN PREDAREA CHIMIEI: EXPERIENȚE ȘI PERSPECTIVE DIDACTICE

*Prof. Savin Oana-Mihaela,
Colegiul Național de Agricultură și Economie Tecuci*

Dezvoltarea tehnologiilor digitale influențează tot mai mult modul în care sunt proiectate și desfășurate activitățile didactice. În acest context, inteligența artificială (IA) devine o resursă care poate sprijini demersul didactic, oferind noi modalități de accesare, organizare și valorificare a informației. Pentru disciplina chimie, în care numeroase concepte implică modele abstracte și fenomene dificil de observat direct, utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale poate contribui la o mai bună înțelegere a conținuturilor și la dezvoltarea competențelor specifice disciplinei.

Integrarea inteligenței artificiale în activitatea didactică nu presupune renunțarea la metodele tradiționale de predare, la experimentul de laborator sau la rolul profesorului, ci completarea acestora prin instrumente care pot diversifica strategiile de învățare. Utilizate în mod planificat și corelate cu competențele vizate, aplicațiile bazate pe IA pot susține activitatea profesorului, pot facilita personalizarea învățării și pot încuraja elevii să participe activ la construirea propriilor cunoștințe.

În activitatea de proiectare didactică, instrumente precum ChatGPT pot fi utilizate pentru elaborarea unor materiale de lucru, formularea unor explicații alternative, generarea de exerciții și construirea unor situații-problemă adaptate nivelului de pregătire al elevilor. Conținuturile generate de aceste aplicații necesită însă verificare și adaptare din partea profesorului, pentru a respecta rigoarea științifică și obiectivele lecției.

Un exemplu relevant din activitatea didactică îl reprezintă utilizarea ChatGPT în cadrul unității de învățare „Reacții redox”, la clasa a IX-a. În urma evaluărilor formative, am constatat că o parte dintre elevi întâmpinau dificultăți în identificarea agenților oxidanți și reducători, precum și în stabilirea proceselor de oxidare și reducere. Pentru consolidarea cunoștințelor, cu ajutorul ChatGPT, au fost generate exerciții suplimentare, cu grade diferite de dificultate.

Activitatea s-a desfășurat în echipe, elevii având sarcina de a analiza critic răspunsurile oferite de aplicație, de a verifica corectitudinea acestora și de a argumenta eventualele neconcordanțe identificate. Prin această abordare, elevii nu au utilizat inteligența artificială doar ca sursă de răspunsuri, ci ca instrument de analiză și reflecție. Demersul a contribuit atât la aprofundarea noțiunilor de chimie, cât și la dezvoltarea capacității de evaluare critică a informațiilor generate de o aplicație bazată pe inteligența artificială.

O altă experiență didactică a constat în utilizarea aplicației de inteligență artificială NotebookLM pentru studiul compușilor organici cu grupe funcționale, la clasa a XI-a. Elevii au avut la dispoziție materiale selectate de profesor, care au inclus fragmente din manual, articole științifice și fișe de documentare. După încărcarea acestora în platformă, elevii au formulat întrebări referitoare la proprietățile și utilizările compușilor organici și au analizat răspunsurile generate pe baza surselor puse la dispoziție.

Informațiile obținute au fost valorificate prin realizarea unor hărți conceptuale și infografice, care au contribuit la organizarea și aprofundarea conținuturilor studiate. Activitatea a favorizat dezvoltarea autonomiei în învățare, a competențelor de documentare și a capacității elevilor de a utiliza surse credibile în procesul de învățare.

În activitatea didactică pot fi valorificate și alte instrumente bazate pe inteligență artificială, precum Google Gemini și Microsoft Copilot, care pot sprijini organizarea informațiilor și elaborarea unor resurse educaționale adaptate diferitelor niveluri de pregătire. De asemenea, platforme educaționale, precum Canva, Quizizz sau Kahoot!, includ funcții bazate pe inteligență artificială, care facilitează realizarea materialelor vizuale, conceperea unor activități interactive și diversificarea modalităților de evaluare.

Alături de instrumentele bazate pe inteligență artificială, resursele digitale interactive pot completa activitățile de învățare. Un exemplu îl reprezintă simulările oferite de platforma PhET Interactive Simulations, care permit explorarea unor fenomene și procese chimice prin modele vizuale interactive.

În cadrul lecțiilor despre structura moleculară și legăturile chimice la clasa a IX-a, utilizarea simulărilor PhET a permis elevilor să observe modul de formare a moleculelor, distribuția electronilor și relația dintre structură și proprietățile substanțelor. Aceste reprezentări vizuale au facilitat înțelegerea unor concepte abstracte, dificil de explicat exclusiv prin metode tradiționale de predare.

În etapa de consolidare a cunoștințelor, elevii au utilizat instrumentele bazate pe inteligență artificială disponibile în Canva pentru realizarea unor infografice referitoare la tipurile de legături chimice și influența structurii asupra proprietăților substanțelor. Activitatea a stimulat creativitatea, colaborarea și comunicarea științifică, oferindu-le elevilor posibilitatea de a sintetiza și prezenta informațiile într-o formă vizuală accesibilă.

Experiența didactică demonstrează că integrarea inteligenței artificiale poate avea efecte pozitive asupra procesului de învățare atunci când utilizarea acestor instrumente este realizată într-un mod planificat și corelat cu competențele specifice disciplinei. Tehnologia nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc prin care profesorul poate crea contexte de învățare variate, adaptate nevoilor elevilor și orientate spre dezvoltarea capacității de analiză, reflecție și aplicare a cunoștințelor.

Utilizarea inteligenței artificiale în predarea chimiei permite adaptarea materialelor didactice la particularitățile clasei, diversificării strategiilor de evaluare și eficientizării etapelor de pregătire a lecțiilor. Pentru elevi, aceste instrumente pot facilita accesul la explicații suplimentare, exemple variate și activități interactive, contribuind la dezvoltarea autonomiei în învățare, a competențelor digitale și a gândirii critice.

Un aspect important al utilizării inteligenței artificiale în educație îl reprezintă sprijinul oferit elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Prin adaptarea nivelului de dificultate al explicațiilor, reformularea unor conținuturi într-un limbaj accesibil și elaborarea unor materiale diferențiate, instrumentele bazate pe IA pot contribui la facilitarea înțelegerii unor noțiuni de chimie și pot susține participarea activă a elevilor la activitățile desfășurate în clasă.

Utilizarea reprezentărilor vizuale, a exercițiilor personalizate și a resurselor interactive poate susține motivația elevilor și dezvoltarea încrederii în propriile capacități de învățare. În acest context, inteligența artificială poate reprezenta un sprijin în proiectarea unor activități adaptate nevoilor individuale ale elevilor, fără a înlocui rolul profesorului, al profesorului de sprijin sau al specialiștilor implicați în procesul educațional.

În același timp, integrarea inteligenței artificiale în activitatea didactică presupune asumarea unor responsabilități. Informațiile generate de aplicațiile bazate pe IA trebuie analizate și verificate din punct de vedere științific, deoarece acestea pot conține erori sau formulări incomplete. Elevii trebuie încurajați să compare informațiile obținute prin intermediul acestor instrumente cu surse validate, precum manualele școlare, materialele didactice și literatura de specialitate.

De asemenea, educația privind utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale trebuie să includă aspecte referitoare la protecția datelor personale, respectarea drepturilor de autor și utilizarea etică a conținuturilor generate digital. În acest context, profesorul are rolul de a forma elevi capabili să utilizeze tehnologia în mod critic și responsabil, conștientizând atât avantajele, cât și limitele acestor instrumente.

În concluzie, integrarea inteligenței artificiale în predarea și învățarea chimiei reprezintă o direcție de dezvoltare a practicilor educaționale actuale, oferind noi modalități de explorare, explicare și evaluare a cunoștințelor. Valoarea acestor tehnologii nu constă doar în eficientizarea activității didactice, ci mai ales în capacitatea lor de a susține învățarea personalizată, dezvoltarea gândirii critice și formarea competențelor necesare elevilor într-un context educațional în continuă schimbare.

Experiențele prezentate evidențiază faptul că utilizarea echilibrată a instrumentelor bazate pe inteligență artificială, alături de resursele digitale interactive și de metodele tradiționale de predare, poate contribui la realizarea unui demers didactic riguros, incluziv și centrat pe elev. În acest proces, profesorul are un rol esențial în selectarea, adaptarea și valorificarea tehnologiei în concordanță cu specificul disciplinei, cu finalitățile educaționale și cu particularitățile colectivului de elevi.

Bibliografie

- *Holmes Wayne, Bialik Maya, Fadel Charles, Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning, Center for Curriculum Redesign, Boston, 2019.*
- *Luckin Rose, Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century, UCL Institute of Education Press, London, 2018.*
- *Ministerul Educației Naționale, Programa școlară pentru disciplina Chimie – clasele IX–XII, București, 2009.*
- *OECD, Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots, OECD Publishing, Paris, 2021.*
- *UNESCO, Guidance for Generative AI in Education and Research, UNESCO Publishing, Paris, 2023.*

METODE DE EVALUARE ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ.

EVALUAREA PRIN PROBE SCRISE

Prof. Dr. Savin Ciprian

Liceul Teoretic „Horia Hulubei”, loc. Măgurele, jud. Ilfov

Evaluarea didactică este o componentă de bază a procesului educațional, cu rolul de a informa și îmbunătăți fiecare aspect al educației, de la planificare și predare până la învățare și rezultate: „Evaluarea didactică este o componentă esențială a procesului de învățământ, alături de predare și învățare și furnizează informații despre calitatea și funcționalitatea acestora.”¹

Evaluarea didactică ca parte componentă a procesului instructiv-educativ este esențială pentru a ne asigura că predarea și învățarea sunt eficiente, semnificative și aliniate cu obiectivele propuse. Evaluarea nu reprezintă o etapă separată sau finală, ci mai degrabă o parte integrată și continuă a educației. Potrivit lui Ioan Bontaș „Evaluarea (examinarea) este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea, (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat - în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.”²

Evaluarea în educație se referă la procesul sistematic de colectare, analiză și interpretare a informațiilor pentru a determina eficacitatea procesului de predare-învățare: „Evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsură, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educativ.”³

Evaluarea prin probe scrise reprezintă o „modalitate de a elabora și de a exprima idei în scris, fără intervenția profesorului, concretizate în lucrări de control, lucrările semestriale (teze), teste, examene etc.”⁴

Testele scrise reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate metode de evaluare a cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor elevilor, jucând un rol semnificativ în procesul educațional.

¹ Adriana Nicu, *Curs de Pedagogie*, http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%20curs_7_%20Teoria%20evaluarii.pdf, accesat la data de 22.06.2026.

² Ioan Bontaș, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1996, p. 227.

³ Băloi Tincuța, *Evaluarea în învățământul preuniversitar Între modern și traditional*, în vol. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Vol. I, 2022, p. 178, <https://edituraarabela.ro/wp-content/uploads/2023/01/EVALUAREA-IN-INVATAMANTUL-PREUNIVERSITAR-VOL.-I-2022.pdf>, accesat la data de 22.06.2026.

⁴ Adriana Nicu, *op. cit.*

Această formă de evaluare implică sarcini scrise care pot varia în complexitate - de la întrebări cu răspuns scurt la eseuri extinse - în funcție de obiectivele lecției și de nivelul de pregătire al elevilor. Evaluările scrise oferă un grad ridicat de standardizare, permițând comparații între elevi și oferind un mijloc structurat de evaluare a rezultatelor învățării.

Un punct forte al testelor scrise constă în capacitatea lor de a evalua un spectru larg de cunoștințe, abilități și atitudini. Prin diferite formate de întrebări, profesorii pot explora nu numai înțelegerea teoretică, ci și gândirea analitică, creativitatea și abilitățile de sinteză ale elevilor. Includerea diferitelor tipuri de itemi crește acuratețea evaluării și minimizează subiectivitatea.

În educația muzicală, evaluările scrise pot include sarcini precum analiza muzicală, întrebări teoretice, conținut istoric sau interpretarea simbolică a partiturii muzicale. Aceste activități permit evaluarea conceptelor muzicale abstracte și a capacității elevilor de a le exprima prin explicații scrise coerente. Este foarte important să adaptăm evaluările scrise la caracteristicile unice ale disciplinei, pentru a integra în mod eficient atât componentele practice, cât și cele teoretice.

Un alt avantaj notabil al evaluării scrise este că le oferă elevilor timp pentru a reflecta și a-și organiza gândurile. Spre deosebire de evaluările orale, care necesită răspunsuri imediate, sarcinile scrise oferă elevilor posibilitatea de a-și structura răspunsurile și de a prezenta ideile mai clar. Acest lucru sprijină dezvoltarea scrisului academic și a gândirii logice - elemente esențiale în formarea unui profil educațional complet.

Cu toate acestea, evaluarea scrisă prezintă și anumite limitări. Lipsa interacțiunii în timp real poate face dificilă înțelegerea interpretării de către elev a unei întrebări sau a provocărilor pe care le-a întâmpinat. Mai mult decât atât, unii elevi se pot baza în mare măsură pe memorarea conținuturilor în detrimentul unei înțelegeri mai profunde sau al aplicării practice. Aceste probleme pot fi abordate parțial prin diversificarea tipurilor de întrebări utilizate și prin implementarea unor rubrici de evaluare detaliate și transparente.

Totodată, din punct de vedere pedagogic, notarea testelor scrise poate fi consumatoare de timp, mai ales în cazul claselor mari. Pentru a asigura obiectivitatea, este esențial să aplicați criterii predefinite și să mențineți coerența între evaluări. Astfel, evaluările scrise ar trebui completate cu alte metode de evaluare pentru a forma o imagine mai cuprinzătoare a progresului elevilor.

Adriana Nicu propune o serie de cerințe de care ar trebui să ținem cont în evaluarea cu ajutorul probelor scrise:

- ✓ subiectele formulate să se regăsească în tematica recomandată de programă și manual;
- ✓ sarcinile de lucru să fie formulate clar, fără ambiguități sau cu intenția de a-i induce în eroare pe elevi;
- ✓ în formularea subiectelor să se aibă în vedere nu doar reproducerea informațiilor, ci și evaluarea capacității elevilor de a opera cu acestea;

✓ să se facă cunoscute elevilor baremele de corectare și notare.”⁵

De asemenea, „criteriile de apreciere a probelor scrise vizează: conținutul lucrării, forma acesteia (stil, ortografie, prezentare grafică) și factorul personal (originalitate, impact).”⁶

În continuare voi oferi un exemplu de probă scrisă la disciplina Educație Muzicală:

Clasa: a VI-a

Competența specifică: 2.1. *Operarea cu intervalele simple.*

Subiectul lecției: *Intervale muzicale - Secunda*

Obiective operaționale/Competențe derivate:

O.O.1. Să construiască intervale de secundă mare și secundă mică de pe anumite baze;

O.O.2. Să identifice intervalele de secundă mare și secundă mică dintr-un cântec.

Cerința 1.: Construiți intervale de secundă mare și secundă mică de pe sunetele date.



Rezolvare:

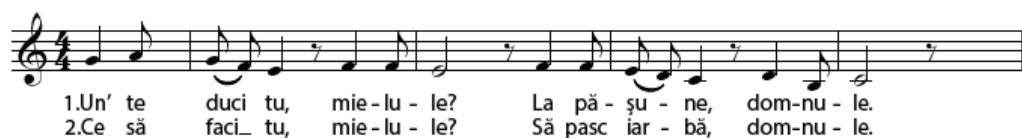


Cerința 2.: Identificați intervalele de secundă mare și secundă mică în cântecul *Un' te duci tu, mielule?*, subliniind intervalele de secundă mare folosind culoarea verde și intervalele de secundă mică, folosind culoarea roșie.

Un' te duci tu, mielule?

Versuri populare

Muzica: Mircea Vintilă



Rezolvare:



⁵ Loc. cit.

⁶ Loc. cit.

Descriptori de performanță

Nota 9-10	Nota 7-8	Nota 5-6
🎵 Construește toate cele șapte intervale corect; 🎵 Identifică toate cele 8 intervalele muzicale: 4 de secundă mare și 4 secundă mică.	🎵 Construește cel puțin 4 intervale din cele șapte, cu ajutorul minim al profesorului; 🎵 Identifică cel puțin 4 intervalele muzicale din cele opt, cu ajutorul minim al profesorului.	🎵 Construește cel puțin 2 intervale din cele șapte, cu ajutorul profesorului; 🎵 Identifică cel puțin 2 intervalele muzicale din cele opt, cu ajutorul profesorului.

În concluzie, evaluarea scrisă rămâne un instrument esențial și versatil în educație, capabil să surprindă diverse dimensiuni ale învățării. Eficacitatea sa depinde de proiectarea atentă a sarcinilor, de claritatea criteriilor de evaluare și de integrarea sa într-o strategie de evaluare mai largă și diversificată. Această abordare cuprinzătoare ajută la asigurarea unei înțelegeri mai profunde a dezvoltării elevilor și sprijină îmbunătățirea continuă a practicilor de predare.

Bibliografie:

- Nicu, Adriana, *Curs de Pedagogie*, http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%202_curs_7_%20Teoria%20evaluarii.pdf
- Băloi, Tincuța, *Evaluarea în învățământul preuniversitar Între modern și traditional*, în vol. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Vol. I, 2022, p. 178, <https://edituraarabela.ro/wp-content/uploads/2023/01/EVALUAREA-IN-INVATAMANTUL-PREUNIVERSITAR-VOL.-I-2022.pdf>
- Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1996.

ARMONIA ÎNVĂȚĂRII: PREDAREA FRAȚIILOR PRIN MUZICĂ LA CLASELE PRIMARE – O ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ

*Prof. Stan Ala,
Școala Gimnazială „Otilia Cazimir”, Iași*

În contextul educației moderne, procesul de predare nu mai poate fi redus la transmiterea mecanică a informațiilor, ci trebuie să devină un act creativ, adaptat nevoilor și particularităților fiecărui elev. Clasele primare reprezintă etapa esențială în formarea competențelor de bază, iar modul în care sunt introduse conceptele fundamentale influențează semnificativ atitudinea elevilor față de învățare.

Matematica este adesea percepută ca o disciplină dificilă. Integrarea muzicii în procesul didactic oferă însă o alternativă eficientă și atractivă, transformând învățarea într-o experiență intuitivă și plăcută.

Un exemplu relevant al acestei abordări interdisciplinare este predarea fracțiilor. Acestea din urmă marchează un moment important în dezvoltarea cognitivă a elevilor, deoarece implică înțelegerea relației parte–întreg și trecerea către gândirea abstractă. Dificultățile apar frecvent atunci când elevii nu reușesc să vizualizeze sau să aplice concret aceste concepte. Astfel, fracțiile pot fi introduse prin împărțirea unor obiecte familiare (mere, pizza, ciocolată), prin desen sau prin jocuri. Cu toate acestea, pentru a asigura o înțelegere profundă și durabilă, este necesară diversificarea metodelor și integrarea altor domenii, precum muzica.

În context educațional, muzica poate deveni un instrument valoros pentru predarea conceptelor abstracte, inclusiv a celor matematice. Ritmul muzical este, în esență, o reprezentare practică a fracțiilor. De exemplu, o notă întreagă poate fi împărțită în două jumătăți, patru pătrimi sau opt optimi, analog cu împărțirea unei unități în fracții egale. Această corespondență directă permite elevilor să „simtă” fracțiile, nu doar să le înțeleagă teoretic. Pentru a facilita înțelegerea, profesorii folosesc adesea exemple din viața cotidiană. Deși aceste exemple sunt utile, ele pot deveni limitate dacă nu sunt completate cu experiențe variate și interactive. Aici intervine muzica, care oferă o dimensiune dinamică și multisenzorială învățării, devenind punte între concret și abstract. Muzica are o structură matematică naturală, bazată pe ritm, măsură și proporții. În mod surprinzător pentru elevi, fracțiile există deja în muzică, sub forma valorilor notelor.

* o notă întreagă = 1 (întregul);

* o notă de jumătate = $1/2$;

* o notă de pătrime = $\frac{1}{4}$;

* o notă de optime = $\frac{1}{8}$.

Această corespondență permite elevilor să înțeleagă fracțiile nu doar vizual, ci și auditiv și kinestezic. Exemple concrete de integrare a muzicii în predarea fracțiilor:

1. Ritmul ca fracție trăită

Profesorul poate începe lecția printr-un exercițiu simplu de ritm:

* elevii bat din palme o dată pe secundă → reprezintă întregul;

* apoi bat de două ori în același interval → fiecare bătaie devine o jumătate;

* apoi de patru ori → pătrimi.

Exemplu practic:

Profesorul spune: „Dacă o bătaie durează cât un întreg, câte bătăi avem într-o jumătate?”

Elevii experimentează și descoperă răspunsul prin acțiune, nu doar prin calcule.

2. Orchestra fracțiilor

Clasa poate fi împărțită în grupuri, fiecare reprezentând o fracție:

* Grupul A: bate ritmul întreg (1)

* Grupul B: bate jumătăți ($\frac{1}{2}$)

* Grupul C: bate pătrimi ($\frac{1}{4}$)

Elevii observă cum ritmurile se suprapun și formează un întreg coerent, înțelegând astfel relația dintre fracții.

3. Căntece educative

Profesorul poate crea sau adapta căntece simple:

„Un întreg e tot ce vezi,

Două părți sunt jumătăți,

Patru părți egale sunt,

Pătrimi le numim pe rând.”

Exemplu de activitate: Elevii cântă și, simultan, ridică cartonașe cu fracțiile corespunzătoare, realizând legătura între sunet, simbol și sens.

4. Mișcare și dans matematic

Elevii pot învăța fracțiile prin pași de dans: * un pas mare = întregul; * doi pași mici = jumătăți; * patru pași rapizi = pătrimi.

Exemplu:

Profesorul pune muzică și cere elevilor să se deplaseze în funcție de fracția indicată. Această activitate ajută în special elevii kinestezici.

5. Jocuri interactive

Un joc eficient este „Completează măsura”:

* profesorul bate 3 pătrimi;

* elevii trebuie să completeze cu încă $\frac{1}{4}$ pentru a forma întregul.

Acest tip de exercițiu dezvoltă rapid înțelegerea relațiilor dintre fracții. Integrarea muzicii în predarea matematicii contribuie la crearea unui mediu educațional pozitiv. Elevii devin mai implicați, mai relaxați și mai deschiși către învățare. De altminteri, un elev care întâmpină dificultăți în calcule poate excela în activitățile ritmice, ceea ce îi crește stima de sine și motivația.

Metoda interdisciplinară muzică–matematică produce rezultate vizibile: înțelegere mai rapidă a fracțiilor, retenție mai bună a informației, implicare activă a elevilor, dezvoltarea gândirii logice și creative simultan. Mai mult, elevii învață să facă conexiuni între domenii aparent diferite, ceea ce reprezintă o competență esențială în societatea actuală.

Predarea fracțiilor la clasele primare nu trebuie să fie o experiență rigidă sau dificilă. Prin integrarea muzicii, profesorul transformă lecția într-un spațiu viu, interactiv și accesibil tuturor elevilor. Armonia dintre muzică, știință și dimensiunea umană a educației demonstrează că învățarea autentică apare atunci când elevul este implicat total – intelectual, emoțional și creativ. Astfel, arta predării devine un proces complex, în care cunoașterea nu este doar transmisă, ci trăită.

Arta predării la clasele primare presupune mai mult decât transmiterea de informații; ea implică creativitate, adaptabilitate și o viziune integratoare asupra educației. Dialogul dintre muzică, știință și umanitate oferă un cadru ideal pentru dezvoltarea competențelor elevilor într-un mod armonios.

Prin astfel de abordări inovatoare, profesorii pot transforma sala de clasă într-un spațiu al descoperirii, unde fiecare elev își poate valorifica potențialul și poate dezvolta o relație pozitivă cu cunoașterea.

Bibliografie:

- Bârlogeanu, Lavinia, *Psihopedagogia artei*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, București, 2006.
- Neacșu, Ioan, *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.

DIMENSIUNILE EPISTEMICE ȘI UMANISTE ALE ACTULUI DIDACTIC

*Prof. Stocheci Ecaterina,
Școala Gimnazială Vârvoru de Jos*

Arta predării reprezintă un domeniu interdisciplinar în care se întâlnesc perspective științifice, estetice și umaniste, configurând un proces complex de formare intelectuală și dezvoltare personală. Profesorul contemporan nu mai este doar un transmițător de informații, ci un mediator între cunoaștere și elev, un arhitect al experiențelor formative. În acest context, dialogul dintre muzică și știință devine un element esențial al pedagogiei moderne, deoarece permite integrarea dimensiunilor cognitive, emoționale și sociale ale învățării.

1. Muzica și știința ca forme complementare de cunoaștere

Deși aparțin unor domenii diferite, muzica și știința împărtășesc structuri profunde: ritm, ordine, proporție, logică internă. În pedagogie, ele nu funcționează separat, ci se potențează reciproc. Muzica stimulează procese cognitive fundamentale — atenția, memoria, anticiparea — iar știința explică mecanismele prin care aceste efecte se produc. Astfel, dialogul dintre cele două domenii devine un instrument pedagogic valoros.

Neuroștiințele arată că muzica activează simultan emisfera stângă și emisfera dreaptă, facilitând învățarea interdisciplinară. În acest sens, muzica devine un vehicul științific, nu doar artistic, contribuind la dezvoltarea unei gândiri flexibile și creative.

2. Muzica drept instrument științific în predare

Dialogul dintre muzică și știință se manifestă concret în sala de clasă prin:

- **Reglarea ritmului cognitiv:** muzica lentă crește capacitatea de concentrare, iar muzica ritmată stimulează energia mentală. Profesorul poate folosi aceste efecte pentru a calibra dinamica lecției.
- **Învățarea prin patternuri:** atât muzica, cât și științele se bazează pe recunoașterea structurilor. Elevii care lucrează cu ritmuri muzicale își dezvoltă abilitatea de a identifica regularități, ceea ce facilitează înțelegerea conceptelor științifice.
- **Memoria asociativă:** melodiile pot fi folosite pentru a fixa formule, definiții sau etape ale unui proces științific.
- **Modelarea emoțiilor:** știința demonstrează că emoțiile influențează învățarea. Muzica poate reduce anxietatea în fața evaluărilor sau poate crește motivația în activitățile de grup.

Astfel, muzica nu este un element decorativ, ci un instrument pedagogic fundamentat științific, integrat în procesul de predare.

3. Știința explică, muzica potențează: un dialog pedagogic real

În arta predării, profesorul devine un mediator între cele două domenii:

- folosește date științifice pentru a înțelege cum învață elevii;
- folosește muzica pentru a crea condițiile optime învățării;
- creează activități interdisciplinare în care elevii descoperă legături între sunet, număr, ritm, proporție, vibrație, energie.

Exemple concrete ale acestui dialog:

- **în fizică:** demonstrarea undelor sonore cu instrumente muzicale;
- **în matematică:** folosirea ritmurilor pentru înțelegerea fracțiilor sau a seriilor;
- **în biologie:** analiza efectelor muzicii asupra ritmului cardiac sau asupra stresului;
- **în limbi străine:** memorarea vocabularului prin melodii.

Acesta este dialogul autentic dintre muzică și știință: **muzica oferă experiența, știința oferă explicația**, iar împreună creează o învățare profundă și durabilă.

4. Contribuție personală

Experiențele mele educaționale, atât din postura de elev, cât și din cea de observator al procesului didactic, m-au condus la concluzia că predarea este un act profund uman, care depășește cu mult limitele unei simple activități profesionale. În opinia mea, profesorul contemporan trebuie să fie un **constructor de sens**, un mediator între cunoașterea științifică și nevoile reale ale elevilor, dar și un model de echilibru emoțional și intelectual.

Am observat că profesorii care reușesc să îmbine rigoarea științifică cu sensibilitatea artistică și cu empatia sunt cei care creează un impact durabil asupra elevilor. Un profesor care explică logic, dar nu reușește să stabilească o relație umană autentică rămâne adesea în memoria elevilor doar ca un specialist. În schimb, profesorul care îmbină claritatea conceptuală cu o atitudine deschisă, caldă și motivantă devine un reper formativ, un model de viață.

Consider că dimensiunea estetică, reprezentată simbolic prin muzică, are un rol esențial în educație. În propria mea experiență, momentele în care profesorii au folosit elemente artistice — fie muzică, fie metafore vizuale sau exerciții creative — au fost cele care au transformat lecțiile în experiențe memorabile. Muzica are capacitatea de a crea un cadru emoțional favorabil învățării, de a reduce anxietatea și de a stimula cooperarea. În acest sens, cred că integrarea resurselor artistice în educație nu este un moft, ci o necesitate pedagogică.

Pe de altă parte, dimensiunea științifică a predării mi se pare indispensabilă. Am înțeles, prin studiul pedagogiei moderne, că profesorul nu poate acționa eficient fără o înțelegere profundă a mecanismelor cognitive și a strategiilor validate prin cercetare. Profesorul trebuie să fie un **practician**

reflexiv, capabil să analizeze critic propriile metode, să interpreteze datele obținute din evaluări și să ajusteze demersul didactic în funcție de evoluția elevilor.

Dimensiunea umanistă rămâne însă centrul actului educațional. Profesorii care m-au inspirat au fost cei care au manifestat autenticitate, răbdare și respect. Ei nu au transmis doar informații, ci au cultivat în mine valori precum responsabilitatea, curiozitatea și perseverența. De aceea, consider că profesorul trebuie să fie, înainte de toate, un **model de integritate și echilibru**, un adult care oferă elevilor nu doar cunoștințe, ci și repere morale și emoționale.

În concluzie, cred că arta predării este un proces complex, în care se întâlnesc știința, estetica și umanitatea. Profesorul nu este doar un specialist, ci un creator de contexte formative, un dirijor al învățării și un partener în dezvoltarea elevilor. Convingerea mea este că viitorul educației depinde de capacitatea profesorilor de a integra aceste dimensiuni într-un mod armonios, adaptat nevoilor unei societăți aflate în continuă schimbare.

Bibliografie

- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006
- Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2018
- Ionescu, Mihaela, *Pedagogie modernă*, Editura Polirom, Iași, 2019

DIALOG ÎNTRE MUZICĂ ȘI ȘTIINȚELE MATEMATICE ÎN CICLUL PRIMAR - O PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ ASUPRA FORMĂRII COGNITIVE, CREATIVE ȘI EMOȚIONALE A ELEVULUI-

*Prof. înv. primar Streba Alina Mariana,
Școala Gimnazială "Otilia Cazimir" Iași*

În ciclul primar, procesul educațional are rolul de a construi bazele intelectuale, emoționale și sociale ale copilului. La această vârstă, învățarea este cu atât mai eficientă cu cât conținuturile sunt prezentate într-o manieră integrată, accesibilă și atractivă. Din această perspectivă, dialogul dintre muzică și științele matematice devine o direcție pedagogică valoroasă, deoarece cele două domenii împărtășesc elemente fundamentale comune: ritm, ordine, măsură, proporție, secvențialitate și structură.

Deși la prima vedere muzica aparține sferei artistice, iar matematica domeniului logic, numeroase cercetări demonstrează că între ele există conexiuni profunde. Încă din Antichitate, Pitagora a evidențiat relația dintre proporțiile numerice și armoniile muzicale, considerând că muzica este expresia matematică a ordinii universale. În contextul educației moderne, această legătură poate fi valorificată pentru a facilita înțelegerea conceptelor matematice prin experiențe sonore și ritmice.

I. Muzica și matematica – limbaje universale ale ordinii

Muzica și matematica sunt adesea considerate limbaje universale deoarece operează cu simboluri, reguli și structuri repetitive. În matematică, copiii învață despre numere, relații, succesiuni și operații; în muzică, ei descoperă ritmul, măsura, tempo-ul și durata sunetelor. Ambele discipline solicită recunoașterea patternurilor și anticiparea structurilor.. Keith Devlin subliniază că matematica este „știința modelelor” (*Mathematics: The Science of Patterns*, 1994), iar muzica, prin natura sa ritmică și structurală, oferă copiilor acces intuitiv la aceste modele. De exemplu:

- măsura muzicală dezvoltă numărarea secvențială;
- valorile notelor susțin înțelegerea fracțiilor;
- repetarea refrenelor dezvoltă memoria seriilor;
- structura cântecelor contribuie la anticipare logică.

Astfel, când elevul bate ritmul unei melodii în 4/4, el exersează simultan noțiuni matematice de grupare și secvențialitate.

II. Ritmul – instrument pedagogic în predarea matematicii

Ritmul constituie una dintre cele mai eficiente punți între muzică și matematică. În ciclul primar, învățarea este profund influențată de mișcare și repetiție, iar ritmul oferă exact acest suport.

Potrivit lui Edwin E. Gordon, în *Learning Sequences in Music* (2012), dezvoltarea ritmică timpurie influențează capacitatea copilului de organizare și procesare secvențială. Acest principiu poate fi valorificat în:

- învățarea numerației;
- fixarea tablei înmulțirii;
- exerciții de adunare și scădere;
- recunoașterea șirurilor logice.

Predarea înmulțirii prin ritm și muzică

În învățământul primar, una dintre cele mai importante provocări pentru elevi este memorarea și înțelegerea tablei înmulțirii. Pentru mulți copii, repetarea mecanică poate deveni obositoare, iar matematica poate părea abstractă sau dificilă. Tocmai de aceea, integrarea ritmului și a muzicii în predarea înmulțirii oferă o alternativă modernă, atractivă și eficientă, transformând învățarea într-o experiență activă și plăcută.

Muzica facilitează procesul de memorare deoarece activează simultan memoria auditivă, motrică și emoțională. Atunci când copilul bate ritmul, cântă sau asociază numerele cu mișcarea, informația matematică este procesată mai profund și reținută mai ușor. Repetiția ritmică susține consolidarea conexiunilor neuronale, iar ritmul regulat ajută elevii să observe tipare matematice.

De exemplu, în predarea tablei înmulțirii cu 2, profesorul poate transforma fiecare rezultat într-un exercițiu muzical simplu:

„2, 4, 6, 8 – bat din palme și mă mișc drept!

10, 12, 14, 16 – matematica e pentru mine!”

Prin repetarea acestui tip de exercițiu pe o melodie simplă sau pe ritmul bătăilor din palme, elevii memorează mai ușor succesiunea numerelor pare și înțeleg că înmulțirea cu 2 înseamnă adunare repetată.

Ritmul ca instrument de structurare logică

Ritmul muzical contribuie la organizarea gândirii matematice deoarece presupune repetiție, regularitate și secvențialitate — exact elementele de bază ale înmulțirii. De exemplu:

- pentru tabla lui 3: trei bătăi din palme;
- pentru tabla lui 4: patru pași sau lovituri ritmice;
- pentru tabla lui 5: utilizarea unui ritm de marș sau a bătăilor regulate.

Exemplu practic:

Profesorul spune: „3 x 4”

Elevii răspund cântat: „12!”

Apoi bat de 4 ori câte 3 timpi: clap-clap-clap / clap-clap-clap / clap-clap-clap / clap-clap-clap

Astfel, copilul nu doar memorează rezultatul, ci înțelege concret gruparea.

Cântecul – suport mnemonic

Cântecele pentru tabla înmulțirii funcționează asemenea alfabetului cântat. Melodia creează predictibilitate și reduce stresul asociat memorării. Profesorul poate adapta melodii cunoscute sau poate crea versuri simple:

„5, 10, 15, 20,

Număr vesel, mergi cu mine!

25 și 30-apoi,

Tabla lui 5 e pentru noi!”

Această metodă este eficientă mai ales pentru elevii cu stil de învățare auditiv și kinestezic.

Mișcarea corporală și învățarea kinestezică

Asocierea mișcării cu ritmul întărește procesul de învățare. Copiii pot:

- să sară de un anumit număr de ori;
- să bată cu piciorul;
- să folosească instrumente simple (bețe ritmice, tamburine, clopoței).

De exemplu, pentru tabla lui 4:

4, 8, 12, 16 – patru pași înainte

20, 24, 28, 32 – patru bătăi din palme

Prin această metodă, matematica devine experiență fizică, nu doar exercițiu abstract.

Beneficii pedagogice

Predarea înmulțirii prin muzică și ritm:

- crește motivația elevilor;
- reduce anxietatea față de matematică;
- susține memorarea pe termen lung;
- dezvoltă atenția și coordonarea;
- stimulează participarea activă;
- favorizează colaborarea în grup.

Howard Gardner susține că elevii învață diferit, iar inteligența muzicală poate deveni o poartă importantă spre succesul matematic. În acest sens, utilizarea muzicii în predarea înmulțirii nu reprezintă doar o activitate recreativă, ci o strategie bazată pe diversitatea stilurilor de învățare.

VI. Beneficii cognitive și emoționale

Studiile neuroeducaționale realizate de Anita Collins (*Neuroscience meets music education*, 2013) arată că muzica stimulează:

- memoria de lucru;
- atenția;
- procesarea secvențială;
- coordonarea;
- flexibilitatea cognitivă.

În plus, muzica reduce anxietatea asociată adesea matematicii. Într-un climat ludic și ritmic, elevii dezvoltă o relație pozitivă cu disciplina, iar greșeala este percepută ca parte firească a procesului de învățare.

Bibliografie

- Gardner, Howard , *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (1983).
- Gordon, Edwin E. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications (2012).
- Collins, Anita “Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice.” *International Journal of Music Education*, 31(2), pp. 217–231. (2013).
- Devlin, Keith ,*Mathematics: The Science of Patterns*. New York: Scientific American Library. (1994).
- Lozanov, Georgi, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers. (1978).
- Piaget, Jean ,*The Psychology of the Child*. New York: Basic Books. (1972).

ROLUL MUZICII ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ

*Prof. Suciu Dumitrița Marilena,
Școala Gimnazială Sânnandrei*

În ultimul deceniu, din ce în ce mai mulți profesori caută tot mai des metode prin care să transforme lecțiile de limba engleză în experiențe de învățare atractive și relevante pentru elevi. Într-o lume în care muzica este prezentă în viața de zi cu zi a copiilor și adolescenților, integrarea acesteia în activitatea didactică reprezintă o modalitate firească de a apropia elevii de limba engleză și de cultura vorbitorilor acesteia. De multe ori, la primele ore de limba engleză elevii spun că ei deja cunosc limba din cântece și jocuri.

Așadar, dincolo de rolul recreativ, muzica are o valoare educativă importantă. Numeroase cercetări din domeniul psihologiei și al neuroștiințelor arată că ritmul, repetiția și emoțiile asociate muzicii facilitează învățarea și memorarea informațiilor. În predarea limbii engleze, cântecele pot deveni un sprijin real în dezvoltarea vocabularului, a pronunției și mai ales, a competențelor de comunicare.

Specialiștii în didactica limbilor străine subliniază că elevii învață mai eficient atunci când se simt relaxați și implicați în activitate. Stephen Krashen (1982) explică acest lucru prin teoria *Affective Filter*, potrivit căreia emoțiile influențează direct procesul de învățare. O atmosferă plăcută reduce teama de a greși și îi încurajează pe elevi să comunice mai liber. Totul pare o joacă.

În acest context, muzica devine un aliat al profesorului. Tim Murphey (1992) arată că melodiile rămân în memorie mult timp datorită ritmului și repetiției, iar elevii ajung să rețină expresii și structuri gramaticale fără să le învețe mecanic. De multe ori, un refren ascultat de mai multe ori fixează mai ușor un grup de cuvinte decât un exercițiu tradițional. Se întâmplă ca și după o perioadă foarte mare de timp, în care nu s-a repetat un anumit cântec, elevul să-și amintească cel puțin refrenul.

Și cercetările din domeniul neuroștiințelor susțin aceste observații. Daniel Sousa (2022) și Eric Jensen (2005) evidențiază faptul că informațiile asociate emoțiilor pozitive sunt procesate și reținute mai ușor. Muzica activează simultan zone ale creierului responsabile de limbaj, memorie și atenție, ceea ce explică eficiența ei în procesul de învățare.

Experiența didactică m-a învățat că elevii reacționează diferit atunci când o lecție include un cântec. Chiar și cei mai rezervați devin mai implicați, iar atmosfera din clasă este mai relaxată.

Cântecele autentice oferă contexte reale de comunicare și permit exersarea tuturor competențelor lingvistice. Prin activități de tip *gap-fill*, identificarea expresiilor noi, răspunsuri la întrebări sau discuții despre mesajul versurilor, elevii își dezvoltă atât competențele de receptare, cât și pe cele de exprimare orală. În ultima perioadă există și posibilitatea de realizare de cântece cu ajutorul inteligenței artificiale, lucru care ajută la atingerea competențelor cheie dorite.

Un beneficiu important este și îmbunătățirea pronunției. Ascultând și repetând versurile, elevii se familiarizează cu ritmul natural al limbii engleze, cu accentul și intonația specifice. În același timp, vocabularul este învățat în contexte autentice, ceea ce facilitează utilizarea lui în comunicarea de zi cu zi.

Muzica oferă și oportunități de dezvoltare a competențelor interculturale. Versurile pot deveni puncte de plecare pentru discuții despre valori, relații interumane, diversitate, responsabilitate sau probleme sociale, contribuind astfel la formarea unei perspective mai largi asupra lumii.

În activitatea desfășurată la clasă am observat că utilizarea cântecelor schimbă modul în care elevii se raportează la învățarea limbii engleze. O activitate care place elevilor este discutarea mesajului transmis de melodie. După audiție, elevii lucrează în perechi sau grupuri pentru a răspunde la întrebări, a-și exprima opiniile și a argumenta punctul de vedere în limba engleză. Astfel muzica devine un punct de plecare pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în funcție de nivelul la care se lucrează. În ultimul timp am experimentat și utilizarea aplicațiilor bazate pe inteligența artificială, care permite generarea de melodii originale pe orice temă dorită. Aceste instrumente oferă posibilitatea de a crea cântece personalizate pentru vocabularul sau structura gramaticală studiate la clasă. Aplicații precum Suno Ai, Udio sau Canva Ai Music permit introducerea unui text creat de profesor, de către elevi sau Ai, iar platforma generează automat o melodie într-un stil ales. În acest fel pot fi create materiale autentice și atractive, adaptate intereselor elevilor.

Integrarea muzicii în predarea limbii engleze reprezintă o strategie didactică modernă și eficientă, susținută atât de cercetările științifice, cât și de experiența profesorilor. Muzica stimulează motivația pentru învățare, dezvoltă memoria și atenția, îmbunătățește pronunția și facilitează comunicarea într-un mod natural.

Într-o perioadă în care accentul se pune pe formarea competențelor și pe implicarea activă a elevilor, utilizarea cântecelor autentice poate transforma lecția de limba engleză într-un spațiu în care învățarea se realizează cu plăcere, iar comunicarea devine autentică și semnificativă.

Bibliografie

- Armstrong, Thomas, *Multiple Intelligences in the Classroom (3rd ed.)*, ASCD, Alexandria, Virginia, 2009
- Byram, Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Multilingual Matters, Clevedon, England, 1997*

- *Gardner, Howard, Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Boook, New York, 1983*
- *Jensen, Eric, Teaching with the Brain in Mind (2nd ed.), ASCD, Alexandria, Virginia, 2005*
- *Krashen, Stephen, Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press, Oxford, England, 1982*
- *Medina, Suzanne., The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition, National Network for Early Language Learning, McLean, Virginia, 1993*
- *Murphey, Tim, Music and Song, Oxford University Press, Oxford, England, 1992*
- *Sousa, David, How the Brain Learns (6th ed.), Corwin Press, Thousands, Oaks, California, 2022*

O PARALELĂ NECESARĂ ÎNTRE ANALIZA MUZICALĂ ȘI INTERPRETAREA MUZICALĂ

*Prof. dr. Todică Aniela,
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

Interpretul și recrearea operei muzicale ca act fundamental al interpretării

Menirea fundamentală a artei pare a fi capacitatea de a produce o „mișcare” a sufletului, un sentiment înălțător, o transpunere a trăirilor într-un plan ideal, definibil cel mai adesea prin noțiunea de „frumos”. În acest scop, arta translatează domeniul concretului comun, banal, lipsit de o orientare profundă, pentru a ne facilita accesul către partea „invizibilă” esențială a tot ceea ce există, de la obiecte și până la domeniul biologicului. Cu alte cuvinte, rolul primordial al artei este acela de a transfigura realitatea imediată, în vederea dezvoltării sensului real, ascuns de multe ori privirii sau simțirii umane. Astfel, ne apare ca fundamentală capacitatea revelatoare de adevăr, în strânsă corelație cu cea de dezvoltare a frumosului.

Referindu-se la caracterul indicibil al artei, Immanuel Kant definește Frumosul în artă ca „acea reprezentare a imaginației care dă mult de gândit fără ca niciun gând determinat, adică concept, să-i poată fi adecvat și pe care, în consecință, nicio limbă nu o poate atinge în întregime...”.

Altfel spus, frumosul reprezintă partea perceptibilă a adevărului pentru simțurile noastre, a esenței lumii în plenitudinea sa. Adevărul este în sine inefabil, scapă definițiilor și încercărilor de teoretizare analitic-discursivă, însă poate fi intuit și trăit ca frumos, partea sa tangibilă pentru conștiința umană. Rolul artei apare astfel într-o strânsă legătură cu sentimentul sacrului, ori o consecință firească a sa, năzuința cea mai profundă a umanului de acces la ideal, la perfecțiune, ce împlinește nevoia de cunoaștere și experimentare profundă a realității.

Rolul interpretului de (re)creator capătă o importanță deosebită întrucât el trebuie să facă dovada aceleiași înțelegeri intelectual-psihice asupra mesajului artistic precum creatorul însuși.

Există și cazuri în care opera poate fi pusă într-o lumină a profunzimii și multitudinii de înțelesuri care depășesc chiar și intenția inițială a creatorului. Astfel, apare ca esențială menirea extraordinară a interpretului de a da viață la propriu mesajului artistic. Rolul de „traducător” al intuiției artistice mai mult sau mai puțin subtile în care se plasează intențiile creatoare, presupune o bună stăpânire a celor două niveluri de percepție: ideal și concret. Simțirea și capacitatea de

înțelegere, de descifrare a sensului cel mai profund și adevărat al operei de artă constituie bineînțeles fundamentul bucuriei de a interpreta, de a împărtăși cu ceilalți acest adevăr.

Referitor la atitudinea de rigoare etică a interpretului, amintim aici din însemnările lui George Bălan: „De multe ori partitura poate rămâne «rece și imuabilă» dacă interpretul nu dispune de forța interioară și capacitatea de iubire care vibrau în sufletul compozitorului (...) astfel încât la unii interpreți (...) noblețea și profunzimea mesajului apar desfigurate, în ciuda corectitudinii formale a reproducerii notelor ”.

Singura modalitate veridică de punere în consonanță cu opera pare a fi cea a recreării sale în plan interpretativ. Interpretul are de parcurs un traseu destul de complex pentru a da viață partiturii așa cum a fost ea generată de imaginația creatoare a compozitorului. Cum însă se produce această a doua creație a operei?

O paralelă între analiză și interpretare

În drumul său către o exprimare artistică autentică, interpretul se confruntă ca primă etapă esențială cu **textul**, cu semnele, care codifică, prin multitudinea interacțiunilor create între ele, bogăția ori nivelurile de profunzime ale sensurilor estetice rezultante. Muzica a păstrat astfel mereu în conștiința umană și un pregnant caracter simbolic, precum numerele, principii vibraționale ce stau la baza universului sensibil. Astfel, prin specificul fenomenului, remarcăm atât o parte **emoțională**, intuitiv-generatoare de sensuri, ce se ascunde în spatele simbolurilor muzicale, cât și o latură **științifică**, organizațională, conceptual-determinantă, ce dă naștere analizei partiturilor muzicale. Istoric vorbind, această evidență se manifestă tot mai pregnant odată cu secolul XX, când complexitatea în creștere a fenomenului artistic sonor determină specializări tot mai aprofundate.

Pornind de la importanța rezultatului sonor efectiv, care prevalează față de aspectele constructive, s-a convenit ca pentru redarea cât mai corectă a partiturilor este foarte necesară o prealabilă analiză a detaliilor și a structurii întregi a compozițiilor.

Pentru interpret toate aceste experiențe se configurează într-un bagaj de cunoștințe din ce în ce mai complex. Odată cu parcurgerea unui areal tot mai vast de creații propriu-zise, corelate cu înzestrarea intelectuală și psiho-emoțională a fiecărui individ, se constituie astfel capacitatea efectivă de înțelegere și totodată de exprimare-comunicare ulterioară.

Actul interpretativ muzical are totuși nevoie să se folosească și de o anumită formă de meditație între sfera spiritualului și sfera realului, fără să fie nevoită să discrediteze pe una sau pe cealaltă. Iată cum gestul final al interpretării se impune întrucât, de la un anumit punct (luăm de exemplu faza de finisare a unei lucrări muzicale), devine spontană, neașteptată, depinde de moment, astfel încât **structura teoretică** este transcensă.

Există evident acei parametri obligatorii de stil, tradiție, etc., dar acest palier al gândirii muzicale va fi depășit odată ajunși pe scenă. Aspectele teoretice vor intra în penumbră, vor fi „uite”, „șterse”, pentru a primi un cu totul alt **model**, uimitor prin neașteptatul său. Astfel se conturează ideea că spontaneitatea, derivată dintr-un cumul suficient de semnificativ de studiu și cercetare analitică, este expresia cea mai evidentă a autenticității recreării interpretative a lucrării muzicale vizate.

Putem contura așadar o perspectivă științifică asupra celor două aspecte (contrare dar complementare), *o paralelă între analiză și interpretare*. Apare în mod evident necesitatea coexistenței ambelor atitudini aparent opuse, așa cum afirmă și Jonathan Dunsby: „a înțelege și a explica muzica este o activitate diferită decât a înțelege și a comunica muzica. Există o adevărată supra poziție naturală între acești doi poli de activitate care în final ar putea fi echilibrați de o minte umană unitară”. În această direcție sunt cunoscute numeroase studii cu privire la teoria emisferelor cerebrale. De exemplu, în lucrarea *Muzică și medicină, Homo musicalis*, Andrei Athanasiu definește pe scurt caracteristicile celor două emisfere cerebrale.

Emisfera cerebrală stângă	Emisfera cerebrală dreaptă
- numită și majoră (la dreptaci), realizarea funcției de comunicare (limbaj oral, scris, gestică) logică, semantică, fonetică, operații analitice denotative - de ea ține, calculul, judecata, raționamentul, ritmul și controlul execuției muzicale. - funcțiile limbajului verbal și coordonării gestuale, analizei informațiilor muzicale, precum în critica muzicală - aptitudinile muzicale sunt complexe, există o diferențiere a lor : - aspectul tehnic - nuanță rațională - ține de înzestrările auditive, de aptitudinile de organizare propriu zisă a manifestării sonor-muzicale - înțelegerea mecanismelor ce guvernează alcătuirea muzicii, perceperea ritmului precum și sensurilor sale	- numită și minoră, este aceea care ne permite conștientizarea spațiului și organizarea spațială a mișcărilor și a percepțiilor globale. - de ea ține „simțul muzical” (recunoașterea compozițiilor muzicale, compunerea lor, plăcerea de a le asculta). - este strâns legată de domeniul emoției și a expresiei muzicale și controlează tonalitatea vocală, improvizația, creativitatea artistică. - asociată, cu latura afectivă și cu aptitudinile muzicale (talentul nativ am putea spune) - aptitudinile muzicale sunt complexe, există o diferențiere a lor : - aspectul artistic - nuanță poetic muzical - ține de dimensiunea afectivă a muzicii, de sfera sa emoțională, de capacitatea de a percepe la nivel subtil și profund semnificația operei muzicale de artă.

Concluzie

În lumina observațiilor de natură științifică creionate anterior, putem extrage un specific cerebral în ceea ce privește analiza (emisfera stângă) și interpretarea (emisfera dreaptă) respectiv intuirea sensului artistic. Din conexiunile care se stabilesc între cele două părți rezultă echilibrul complex necesar manifestării în ansamblu a actului muzical artistic. **Muzica** pornește din **matematica** complexității frecvențelor armonice și ne conduce către plenitudinea descoperirii **sensului existențial**, împlinindu-ne aspirațiile cele mai profunde prin **trăirea** lor vie, intensă, în plan mental-emoțional.

Bibliografie

- Kant Immanuel, *Critica facultății de judecare*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
- Bălan George, *Sensurile muzicii*, Editura Tineretului, București, 1965.
- Nattiez Jean Jacques, Dunsby Jonathan, *Enciclopedia della musica, Volume secondo, Il sapere musicale*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2002.
- Athanasiu Andrei, *Muzică și medicină, Homo musicalis*, Ed. Minerva, București, 2003.
- Plozza Boris Luban, Iamandescu Ioan Bradu, *Dimensiunile psihologice ale muzicii. Introducere în muzicoterapie*, Ed. Romcartexim, București 1997.
- Niculescu Ștefan, *Reflecții despre muzică*, Ed. Muzicală, București, 1980.

REPERE METODOLOGICE ȘI BUNE PRACTICI ÎN STUDIUL FLAUTULUI

Prof. Tofan Simina Georgiana

Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași

Studiul flautului presupune un proces complex, în care dimensiunea tehnică se îmbină organic cu cea expresiv-interpretativă. Formarea unui flautist nu se rezumă la dobândirea unor deprinderi mecanice, ci implică dezvoltarea unui control conștient asupra sunetului, respirației și discursului muzical. În acest sens, aplicarea unor bune practici metodologice devine esențială pentru atingerea unui nivel interpretativ superior.

Un prim element fundamental îl constituie respirația, care stă la baza întregii tehnici instrumentale. Respirația diafragmatică trebuie conștientizată și exersată sistematic, întrucât asigură stabilitatea coloanei de aer și permite controlul nuanțelor dinamice. Exercițiile de tipul inspir–expir controlat, susținerea sunetelor lungi și gestionarea punctelor de respirație în cadrul frazelor contribuie la dezvoltarea unei emisiuni sigure și eficiente. În plus, corelarea respirației cu structura frazei muzicale facilitează construirea unui discurs coerent și expresiv.

Emisia sunetului reprezintă o altă coordonată esențială. Calitatea timbrală depinde de poziția ambușurii, de deschiderea buzelor și de direcția fluxului de aer. Studiul sunetelor lungi, realizat în toate registrele instrumentului, permite uniformizarea timbrului și eliminarea dezechilibrelor sonore. Se recomandă abordarea acestora în diferite nuanțe dinamice, cu accent pe menținerea stabilității și a clarității sunetului. De asemenea, controlul intonației trebuie integrat constant în procesul de studiu, prin exerciții lente și prin utilizarea unui reper auditiv corect.

Articulația constituie un aspect tehnic deosebit de important, care influențează claritatea și precizia discursului muzical. Practica zilnică trebuie să includă exerciții variate de articulare (simplă, dublă, triplă), realizate progresiv, de la tempo-uri lente către cele rapide. Accentul trebuie pus pe uniformitatea atacului și pe evitarea tensiunilor inutile. În același timp, articulația trebuie adaptată stilistic, în funcție de caracterul lucrării interpretate.

Tehnica digitală, deși adesea percepută ca un scop în sine, trebuie abordată ca un mijloc de exprimare muzicală. Studiul gamelor, arpeggiilor și al exercițiilor tehnice contribuie la dezvoltarea agilității și a preciziei, însă acestea trebuie integrate într-un context muzical. Practica lentă, conștientă, rămâne una dintre cele mai eficiente metode de consolidare a siguranței tehnice.

Un rol esențial îl are frazarea muzicală, care reflectă nivelul de maturitate artistică al interpretului. Aceasta presupune identificarea structurilor interne ale discursului, a punctelor de tensiune și de relaxare, precum și modelarea acestora prin mijloace dinamice și agogice. În cazul repertoriului de inspirație folclorică, frazarea trebuie să păstreze o anumită libertate și naturalețe, evitând rigiditatea excesivă și favorizând o expresie apropiată de caracterul oral al muzicii tradiționale.

De asemenea, dezvoltarea sensibilității stilistice este indispensabilă. Interpretul trebuie să înțeleagă contextul cultural și estetic al lucrării, adaptându-și mijloacele expresive în funcție de acesta. În lucrările cu caracter pastoral, de exemplu, se impune un sunet cald, o dinamică echilibrată și o interpretare care sugerează simplitatea și liniștea mediului natural.

Organizarea studiului individual reprezintă, la rândul său, un factor determinant în progresul interpretativ. Stabilirea unor obiective clare, alternarea exercițiilor tehnice cu studiul repertoriului și evaluarea constantă a rezultatelor contribuie la eficientizarea procesului de învățare. În acest sens, reflecția asupra propriei interpretări și corectarea conștientă a dificultăților devin instrumente esențiale.

Nu în ultimul rând, dimensiunea interpretativă trebuie completată de dezvoltarea unei gândiri muzicale autonome. Flautistul trebuie să depășească nivelul execuției corecte și să tindă către o interpretare personală, fundamentată pe înțelegerea profundă a textului muzical. Astfel, bunele practici nu se limitează la aspectele tehnice, ci vizează formarea unui muzician complet, capabil să transmită un mesaj artistic autentic.

Bibliografie

- *Bentoiu, Pascal – Gândirea muzicală. București, Editura Muzicală, 1975.*
- *Cosma, Viorel – Muzicieni din România. București, Editura Muzicală, 1989.*
- *Rădulescu, Speranța – Folclor muzical românesc. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.*

ROLUL EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN EPOCA CONTEMPORANĂ

*Prof. dr. Toma Roxana
Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” Iași*

Muzica a apărut în viețile noastre cu scopul de a transmite anumite mesaje de factură afectivă, emoțională și are rolul edificator de a accentua și amplifica trăiri intense. Înțelegerea muzicii se realizează gradual, fiind necesară formarea anumitor deprinderi în faza incipientă, ulterior, o dată cu dezvoltarea aptitudinilor muzicale, fiecare ajunge să simtă și să distingă mesajele ei într-un mod unic, în funcție de disponibilitatea și sensibilitatea sa interioară.

Muzica îndeplinește multiple funcții, însă, cea supremă o constituie funcția educativă. Acest lucru îi conferă un loc aparte în societatea noastră modernă, în edificarea și înălțarea spiritului uman, toate acestea alcătuind universul învățământului muzical.

Educația muzicală în societatea postmodernă constituie o resursă strategică a dezvoltării umane durabile, într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere istoric, cultural și social-economic.

Componentele școlare și extrașcolare ale educației au o puternică conexiune între ele, permițând dezvoltarea și adaptarea elevului la noile condiții, utilizarea eficientă a timpului liber, rezultând astfel formarea personalității creatoare. Școala este locul unde debutează acest proces de învățare, iar deprinderile pe care copilul le însușește aici îi vor fi utile în a lucra singur, pe viitor, la perfecționarea sa.

În școală, muzica trebuie predată potrivit naturii sale artistice și nu ca obiect ce duce în sfera științei sau tehnicii. Înțelegerea și tratarea ei ca element artistic va aduce un anumit entuziasm și devotament din partea copiilor, dezvoltarea simțului sensibilității și al creativității. Copiii sunt incluși în diverse activități muzicale, cum ar fi: cântă în cor, le sunt prezentate noțiuni de genuri, forme și stiluri muzicale, cunosc viața și creația marilor compozitori, precum și principalele caracteristici ale epocilor în care aceștia au activat. Toate aceste forme de activitate din cadrul școlilor au ca scop unitar comun dezvoltarea culturii muzicale a copiilor.

Ca disciplină, educația muzicală trezește interesul copiilor pentru artă, frumos, cultură, dezvoltă auzul muzical, simțul ritmic și memoria auditivă, de asemenea autodisciplina, concentrarea și relaționarea pozitivă cu ceilalți.

Educația muzicală îndeplinește trei funcții importante în viața elevilor: cunoaștere, educație și estetică. În ceea ce privește cunoașterea, muzica dezvoltă puterea de descoperire a sunetelor și a instrumentelor muzicale; din punct de vedere educational, muzica propune elevilor o strictețe asupra modului de învățare; estetic, educația muzicală formează dorința de a aprecia frumosul și arta.

Caracteristicile educației muzicale se formează și vor evolua datorită preocupărilor muzical-artistice cu caracter autoeducativ, care devin condiții favorabile și stimulative în realizarea eficientă a educației muzicale permanente.

În contextul educației muzicale, profesorul este cel căruia i se atribuie menirea de a înlesni și dirija procesul întâlnirii elevului cu fenomenul muzical. A-i învăța pe elevi să descifreze mesajul sonor înseamnă a le forma cunoștințe solide, capacități și tehnici practice de percepere a creativității muzicale.

Realizarea întregului proces de implementare a educației muzicale se face prin influența directă a unui grup de factori externi și interni. Factorii externi ar fi:

1. valorile culturii generale și muzicale;
2. familia, școala, societatea.

Dintre factorii interni, menționăm:

1. autocunoașterea – prin care elevul devine singur conștient de propriile sale capacități/valori muzicale;
2. puterea de a folosi autorefecția critică, observându-și neîmplinirile în domeniul culturii muzicale;
3. aspirația spre o cultură muzicală elevată;
4. responsabilitatea față de formarea unui gust estetic superior;
5. dorința de perfecționare continuă prin muzică.

Lecția constituie forma fundamentală de educație în școală. D. Kabalevski consemnează: „...cu cât mai numeroase vor fi legăturile muzicii cu viața, pe care le descoperim la lecție, cu atât mai adânc va pătrunde muzica în conștiința elevilor ca parte integrantă a vieții, ca viața însăși...”

Elevul, integrându-se activ în mediul muzical complex sub diferite aspecte, își va genera propria activitate în școală, concepând și realizând cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale.

Contextul muzical extrașcolar pune în evidență trei dimensiuni ale activităților muzicale independente ale elevilor:

1. adaptarea experienței muzicale la condițiile extrașcolare;
2. sporirea complexității activităților muzicale independente în scopul aplicării diversificate a competențelor muzicale;
3. estimarea propriilor performanțe și dificultăți în cunoașterea muzicală independentă.

Factorul creativ este prezent în modalitatea cunoașterii muzicii sub orice formă: compuneri, interpretări, audiții, etc. Edificarea culturii muzicale a fiecărui elev presupune dobândirea deplină a personalității pe o cale personală, individuală, subiectivă de la caz la caz. Asimilarea valorilor culturale muzicale au ca principal punct de pornire școala, considerată a fi cel mai eficient loc în pregătirea viitorului om cu o înaltă cultură estetică.

Bibliografie:

- <https://www.twinkl.ro/teaching-wiki/educatia-muzicala>
- <https://edict.ro/importanta-educatiei-muzicale-ca-disciplina-in-invatamantul-general/>
- https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20muzicala%20permanenta%20ca%20forma%20de%20dezvoltare%20a%20culturii%20muzicale%20a%20elevului.pdf

GAMIFICAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN ABORDAREA SOLFEGIULUI

Prof. Ursachi Ramona Ionela

Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Iași

Gamificarea reprezintă o metodă ideală de predare-învățare-evaluare, mult mai eficientă și inovatoare, deosebit de valoroasă pentru profesorii care doresc să promoveze învățarea prin jocuri și crearea prin jocuri în sălile de clasă.

Jocul în sala de clasă sau jocul didactic este un instrument eficient pentru învățare și aprofundare, încurajează elevii și conduce la o acumulare de informații și dezvoltare de competențe mai profunde, ajută la dezvoltarea unor abilități noi, facilitează înțelegerea și gândirea divergentă.

Gamificarea a atras multă atenție datorită potențialului său de a motiva și implica elevii prin captarea și păstrarea interesului, atenției, angajării acestora pentru a deveni activi în propriul proces de învățare experiențială. Printre beneficiile gamificării, se remarcă:

- ❖ Implicarea elevilor în sarcinile școlare, antrenarea atenției și motivației datorită obiectivului urmărit;
- ❖ Procesul de învățare devine distractiv și interactiv, gamificarea transformă procesul de învățare nu numai din punct de vedere informativ, dar distractiv și interesant, îmbunătățește asimilarea de cunoștințe și capacitatea de retenție prin stimulare și conștientizare;
- ❖ Oferă elevilor posibilitatea de a vedea aplicarea celor învățate în lumea reală. Prin joc elevii au șansa de a explora complet un subiect și de a înțelege modul în care ar putea aplica informațiile în afara orelor de curs, dincolo de mediul distractiv și fără riscuri;
- ❖ Îmbunătățește experiența de învățare pentru elevii de toate vârstele.

Ideea de gamificare de conținut implică transformarea formatului standard al orei de predare în unul interactiv, cu mize, cu reguli de joc și punctaje, cu foi de lucru și de înregistrare a progresului, cu recompense virtuale sau materiale individuale dar și de grup, având în vedere câteva aspecte esențiale:

- ✓ setarea regulilor și a obiectivelor încă de la început ceea ce conduce la o organizare eficientă și disciplinată a activității;
- ✓ crearea de scenarii pe niveluri și grade diferite de dificultate;

- ✓ asigurarea unor „elemente de șansă și risc” printre provocările activității de gamification, după modelul video – game;
- ✓ stabilirea de obiective ce pot fi furnizate elevului ca un set liniar de obiective (ce vor fi finalizate până la sfârșitul jocului) sau ar putea fi ceva de genul obiectivelor de zi cu zi (realizare consecutivă și ritmică, într-un mod distractiv).

Există critici privind tehnica gamificării, dar este incontestabil faptul că aceasta oferă elevilor și profesorilor un mod nou și inovator de a facilita învățarea întrucât are capacitatea de a transforma ora de curs în sarcini cu elemente de joc, dezvoltând la elevi abilități practice, încurajează colaborarea și creativitatea, precum și motivația să-și îmbunătățească propria învățare prin instruire auto-ghidată.

Principalele provocări sunt stimularea și menținerea entuziasmului elevilor de a învăța în sala de clasă, promovarea învățării centrate pe elev, personalizată și o asumare a dezvoltării proprii. Creativitatea (prin curiozitate, imaginație, memorizare și gândire critică) este pe primul loc în sala de clasă, aceasta fiind diferită de cea din afara clasei.

Ca profesor în învățământul vocațional – domeniu cu aplicabilitate majoritar practică – urmăresc în permanență dezvoltarea aptitudinilor și competențelor muzicale prin joc și gaming, stimulez creativitatea într-un mediu fără riscuri, prejudecăți și care permite eșecul. Jocurile oferă o valoare adăugată activităților didactice, înviorază atitudinea elevilor (execuția individuală sau în echipă, *competiția*, etc), dar punerea în practică este un lucru diferit și poate întâmpina diferite dificultăți.

De exemplu, pentru aplicarea jocurilor digitale la clasă este necesară o infrastructură digitală în școală, în lipsa acesteia punerea în practică este dificilă, însă există și jocuri care pot fi puse în practică fără această infrastructură.

Solfegiul – una dintre activitățile esențiale și determinante în devenirea viitorului muzician, artist-instrumentist – reprezintă o activitate de deciptare a unor conglomerate de simboluri, reclamă o atenție pluristratificată pe cele 5 paliere ale artei sonore: intonație (citire-execuție), ritm, metru, tempo, interpretare, în concordanță cu atenția distributivă, dozarea coloanei de aer, respirație, emisie, etc. Astfel, activitatea de solfegiere este una dintre cele mai complexe și solicitante activități muzicale, baza tuturor achizițiilor cognitive, teoretice și emoționale.

În domeniul **solfegiului** aplicațiile de specialitate sunt reduse, însă pot fi adaptate fiecărei competențe, astfel că secvențele audio-video pot fi suprapuse unor elemente teoretice, ulterior însoțite de instrumente și obiecte sonore de mare impact (*claves*, pseudoinstrumente, foi de hârtie, etc). Cu ajutorul acestor aplicații tehnica solfegiului poate fi cu mult îmbunătățită, facilitate ca nivel de dificultate și apreciată de elevi ca fiind una *distractivă*.

Nu putem omite, deasemenea, beneficiile solfegierii în dezvoltarea mentală și emoțională a elevilor, în dezvoltarea gândirii critice și a verbalizării gândirii – elemente extrem de importante în dezvoltarea complexă a viitorului artist muzician.

„Jocul este cel mai elevat tip de cercetare”

Albert Einstein

Bibliografie:

- Oancea, Marina Adelina – Gamificarea învățării – o nouă metodă de învățare, EDICT, DigitalEdu.ro, 2023
- gutenberg.ro/gamification-in-educatie-cum-este-vazut-in-romania/
- www.hmhco.com/blog/what-is-gamification-in-education

EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ.

MATEMATICA ASCUNSĂ ÎN MUZICĂ – DESCOPERIREA ȘIRULUI LUI FIBONACCI ȘI A PROPORȚIEI DE AUR ÎN CREAȚIA MUZICALĂ

Prof. Vasiliu Ileana
Școala Gimnazială Comuna Dumbrăvița

Nivel de învățământ:

Clasa a VII-a

Discipline implicate

- Educație muzicală
- Matematică

Tipul activității

Activitate interdisciplinară / învățare prin investigație

Durata: 2 ore

Argument

Muzica și matematica au fost considerate, încă din Antichitate, discipline complementare. Filozoful și matematicianul Pitagora a demonstrat că intervalele muzicale sunt determinate de raporturi numerice simple, iar numeroși compozitori au utilizat structuri matematice pentru organizarea creațiilor lor.

Pornind de la această idee, elevii investighează modul în care șirul lui Fibonacci și proporția de aur se regăsesc în natură, artă și muzică, descoperind că frumusețea artistică este adesea construită pe principii matematice.

Competențe specifice

Educație muzicală

- Analizarea unei lucrări muzicale.
- Identificarea elementelor de structură și formă.
- Argumentarea unor observații privind organizarea discursului muzical.

Matematică

- Identificarea șirurilor numerice.
- Calcularea rapoartelor.
- Interpretarea relațiilor matematice în contexte reale.

Obiective

La finalul activității elevii vor putea:

- să explice ce reprezintă șirul lui Fibonacci;
- să calculeze aproximativ valoarea proporției de aur;
- să identifice punctul culminant al unei lucrări muzicale;
- să formuleze ipoteze privind relația dintre matematică și muzică.

Resurse

- calculator și videoproiector;
- fișe de lucru;
- fragmente audio;
- calculator de buzunar.

Desfășurarea activității

Etapa 1 – Descoperirea

Profesorul prezintă șirul: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34...

Elevii observă regula de formare.

Se calculează raportul dintre doi termeni succesivi:

$$13 : 8 = 1,625 / 21 : 13 = 1,615 / 34 : 21 = 1,619$$

Profesorul explică faptul că valorile se apropie de **1,618**, numărul cunoscut drept **proporția de aur**.

Etapa 2 – Legătura cu muzica

Elevii ascultă un fragment muzical (de exemplu, dintr-o sonată de Mozart).

Profesorul oferă durata totală a fragmentului: 5 minute (300 secunde).

Elevii calculează: $300 \times 0,618 = 185$ secunde.

Se verifică dacă punctul culminant al lucrării apare aproximativ în jurul secunde 185.

Elevii observă că multe creații artistice ating momentul de maximă tensiune aproape de această poziție.

Etapa 3 – Activitate pe grupe

Fiecare echipă primește o lucrare muzicală cu durată diferită.

Sarcina:

- calculează punctul corespunzător proporției de aur;
- ascultă fragmentul;
- identifică momentul culminant;
- compară rezultatele.

La final, fiecare grup își prezintă concluziile.

Etapa 4 – Creativitate

Elevii compun o succesiune ritmică folosind numere din șirul lui Fibonacci.

Exemplu: 1 bătaie, 1 bătaie, 2 bătaii, 3 bătaii, 5 bătaii, 8 bătaii

Fiecare grup transformă seria numerică într-un exercițiu ritmic folosind palmele

Evaluare

Se evaluează:

- corectitudinea calculelor;
- implicarea în investigație;
- argumentarea concluziilor;
- creativitatea ritmică.

Rezultate:

Elevii:

- au înțeles că matematica explică numeroase fenomene artistice;
- au descoperit o perspectivă nouă asupra muzicii;
- și-au dezvoltat capacitatea de analiză și colaborare;
- au manifestat interes crescut pentru activitățile interdisciplinare.

Concluzii

Activitatea demonstrează că muzica și matematica nu sunt domenii independente, ci limbaje complementare care descriu ordinea, echilibrul și armonia. Investigarea proporției de aur transformă lecția într-o experiență de descoperire, în care elevii înțeleg că frumusețea artistică poate fi analizată și prin instrumentele științei. Astfel, învățarea devine relevantă, interdisciplinară și stimulativă pentru dezvoltarea gândirii critice și a creativității.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ (ediția a IV-a). Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). Pedagogie (ediția a III-a, revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.
- Goleman, D. (2008). Inteligența emoțională. București: Editura Curtea Veche.
- Morin, E. (2000). Cele șapte cunoștințe necesare educației viitorului. Iași: Editura Polirom.
- Bocoș, M. (2017). Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Pitești: Editura Paralela 45.
- Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis.

CREATIVITATE ȘI ÎNVĂȚARE PRIN MUZICĂ: O ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ ÎN FORMAREA ELEVULUI

Prof. Vasiliu Ileana

Școala Gimnazială Comuna Dumbrăvița

Educația contemporană depășește granițele disciplinelor tradiționale, orientându-se spre o abordare interdisciplinară, centrată pe dezvoltarea armonioasă a elevului. Muzica, privită atât ca artă, cât și ca instrument educațional, facilitează conexiuni autentice între domeniul științific și cel umanist. Lucrarea evidențiază rolul profesorului în construirea unor experiențe de învățare care stimulează creativitatea, gândirea critică, empatia și colaborarea. Sunt prezentate exemple de activități didactice prin care muzica contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie și la formarea unei personalități echilibrate.

Societatea actuală solicită un sistem educațional capabil să pregătească elevii pentru provocările unui viitor aflat într-o continuă schimbare. În acest context, profesorul nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al învățării, un mentor și un creator de contexte educaționale semnificative.

Tema simpozionului invită la reflecție asupra modului în care muzica poate deveni un punct de întâlnire între rigoarea științei și valorile umaniste. Educația muzicală dezvoltă nu doar sensibilitatea artistică, ci și procese cognitive complexe, competențe sociale și inteligență emoțională.

Muzica – punte între artă și știință

Numeroase cercetări din domeniul psihologiei și neuroștiințelor demonstrează că studiul muzicii stimulează dezvoltarea atenției, memoriei, coordonării și flexibilității cognitive. Activitățile muzicale implică simultan procese auditive, motorii și afective, contribuind la dezvoltarea conexiunilor neuronale.

Din perspectivă științifică, muzica oferă contexte autentice pentru înțelegerea unor concepte precum:

- frecvența și propagarea sunetului (fizică);
- proporțiile și ritmul (matematică);
- funcționarea aparatului auditiv (biologie);
- tehnologiile digitale utilizate în producția muzicală (informatică).

Astfel, lecțiile de educație muzicală pot deveni veritabile spații interdisciplinare, în care elevii descoperă legături între domenii aparent diferite.

Dimensiunea umanistă a educației muzicale

Muzica reprezintă un limbaj universal al emoțiilor și al comunicării interculturale. Interpretarea și audiția muzicală dezvoltă empatia, respectul pentru diversitate și capacitatea de exprimare autentică.

Participarea la activități artistice colective contribuie la:

- dezvoltarea spiritului de echipă;
- responsabilizarea elevilor;
- cultivarea disciplinei și perseverenței;
- consolidarea încrederii în sine.

În acest fel, educația muzicală devine un instrument important pentru formarea caracterului și a valorilor democratice.

Rolul profesorului în arta predării

Profesorul de muzică proiectează experiențe de învățare în care elevul este participant activ. Metode precum învățarea prin proiect, investigația, jocul didactic, improvizația și utilizarea tehnologiei digitale transformă lecția într-un spațiu al descoperirii.

Un demers didactic eficient presupune:

- adaptarea conținuturilor la particularitățile clasei;
- integrarea resurselor multimedia;
- evaluarea formativă;
- încurajarea creativității și reflecției personale.

Profesorul devine astfel mediator între cunoaștere, experiență artistică și dezvoltarea personală.

Exemplu de bună practică

Proiect interdisciplinar: „Sunetul din jurul nostru”

Scop: Descoperirea relației dintre muzică, știință și mediul înconjurător.

Obiective

- identificarea diferitelor surse sonore;
- explicarea producerii sunetului;
- realizarea unui instrument muzical din materiale reciclabile;
- compunerea unei secvențe ritmice în echipă;

- dezvoltarea competențelor de colaborare.

Desfășurarea activității

Elevii explorează mediul școlar pentru a identifica diverse sunete naturale și artificiale. Ulterior discută despre modul de producere a acestora și construiesc instrumente muzicale din materiale reciclabile. În etapa finală, fiecare grup realizează o compoziție ritmică inspirată din sunetele descoperite și o prezintă colegilor.

Rezultate observate

Activitatea conduce la:

- implicare crescută a elevilor;
- dezvoltarea creativității;
- înțelegerea conceptelor științifice într-un context practic;
- consolidarea colaborării și comunicării.

Concluzii

Arta predării presupune realizarea unui echilibru între cunoaștere, emoție și experiență practică. Muzica facilitează acest dialog prin capacitatea sa de a integra dimensiunea artistică, științifică și umanistă într-un proces educațional coerent.

Profesorul are responsabilitatea de a crea contexte de învățare relevante, în care elevii să își descopere potențialul creativ, să învețe colaborativ și să înțeleagă conexiunile dintre discipline. Educația muzicală nu formează doar viitori interpreți, ci contribuie la dezvoltarea unor oameni echilibrați, sensibili și capabili să răspundă provocărilor societății contemporane.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ (ediția a IV-a, revizuită)*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie (ediția a III-a, revăzută și adăugită)*. Iași: Editura Polirom.
- Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche. (traducere după ediția originală din 1995)
- Ministerul Educației. (2022). *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului la nivelul unității de învățământ*. București: Ministerul Educației.
- Morin, E. (2000). *Cele șapte cunoștințe necesare educației viitorului*. Iași: Editura Polirom.

ARTA PREDĂRII: DIALOG ÎNTRE MUZICĂ ȘI MATEMATICĂ

*Prof. Voinea Nicoleta,
Școala Gimnazială nr.1 Perieni*

Odată cu creșterea normei didactice de la 18 la 20 de ore, multe cadre didactice s-au trezit în poziția de a își completa norma cu ore din alte discipline între care nu există întotdeauna relații „organice”. Eu mă aflu în situația de a preda matematică și în completare ore de muzică. De aceea m-am gândit cum aș putea lega cele două discipline. Matematica și muzica au fost percepute, de-a lungul istoriei, drept două dintre cele mai abstracte și, paradoxal, mai universale forme de cunoaștere umană. Dacă matematica guvernează relațiile cantitative și structurile logice ale lumii, muzica organizează sunetul în timp prin legi care, la rândul lor, sunt profund matematice. Pitagora, cel care a descoperit relațiile numerice dintre intervalele muzicale, considera muzica și matematica inseparabile – două fețe ale aceluiași adevăr cosmic (Fauvel, Flood & Wilson, 2003).

La nivelul ciclului gimnazial, elevii traversează o perioadă de tranziție cognitivă esențială: trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă, așa cum o descrie teoria lui Jean Piaget. Această tranziție face necesar apelul la ancore senzoriale și emoționale în procesul de învățare. Muzica, prin natura sa perceptivă și afectivă, poate constitui tocmai acel pod cognitiv care facilitează înțelegerea conceptelor abstracte matematice (Gardner, 1993).

Cercetările din neuroștiința educației demonstrează că muzica și matematica activează rețele neuronale suprapuse, în special în cortexul prefrontal și în lobul parietal, regiuni implicate în raționamentul analitic și în memoria de lucru (Schlaug, 2001). Aceste date biologice furnizează un fundament solid pentru argumentul pedagogic al integrării celor două discipline.

Legăturile structurale dintre muzică și matematică nu sunt superficiale sau metaforice, ci au un caracter constitutiv. Ritmul muzical este, în esență, un sistem de fracții: o notă întreagă se împarte în doimi, pătrimi, optimi și șaisprezecimi, reflectând exact structura fracțiilor cu numitor din seria puterilor lui 2. Astfel, un elev care bate ritmul unui vals de $\frac{3}{4}$ exersează, fără să conștientizeze explicit, operațiile cu fracții (Harkleroad, 2006).

Simetriile – concept central în geometria gimnazială – se regăsesc în structura muzicală sub forma palindromurilor melodice, a formelor ABA și a variațiunilor cu inversiune. Johann Sebastian Bach a explorat sistematic aceste simetrii în Fuga cu oglindă din *Ofranda muzicală*, un exemplu care poate fi utilizat didactic pentru a ilustra simetria axială și cea de rotație (Du Sautoy, 2003).

Sucesiunile numerice oferă un alt teren comun fertil. Succesiunea lui Fibonacci – în care fiecare termen este suma celor doi precedenți – apare în structura sonatelor clasice, în proporțiile frazelor muzicale și chiar în acordajul instrumentelor cu coarde. Predarea acestei succesiuni printr-un exemplu muzical concret transformă un concept algoritmic abstract într-o experiență sensibilă și memorabilă (Livio, 2002).

Una dintre cele mai eficiente metode de integrare constă în utilizarea notației și a ritmului muzical pentru predarea fracțiilor. Profesorul poate prezenta un portativ simplu și poate asocia notele cu fracțiile corespunzătoare: nota întreagă = 1, doime = $1/2$, pămîme = $1/4$, optime = $1/8$. Elevii grupați în echipe pot alcătui „ecuații ritmice”, adăugând sau scăzând durate pentru a obține o măsură completă de $4/4$ sau $3/4$ (Johnson, 2012).

Această abordare are avantajul că transformă operațiile abstracte cu fracții într-o activitate kinestezică și auditivă. Studiul longitudinal realizat de Courey et al. (2012) pe un eșantion de 67 de elevi din ciclul primar și gimnazial a arătat că grupul care a beneficiat de instrucție bazată pe ritm muzical a obținut scoruri cu 30% mai mari la testele de fracții față de grupul de control, care a urmat o instrucție tradițională.

Tehnica mnemonicilor melodice se bazează pe setarea unor formule sau definiții matematice pe melodii simple și recognoscibile. De exemplu, formula ariei cercului ($A = \pi \cdot r^2$) poate fi cântată pe melodia unui cântec popular, cu versuri create de elevi sau de profesor. Cercetările în psihologia cognitivă indică faptul că informațiile asociate cu o melodie sunt stocate mai eficient în memoria de lungă durată datorită implicării simultane a procesării auditive și verbale (Yalch, 1991).

La nivelul clasei a VII-a, unde se studiază teorema lui Pitagora, formulele trigonometrice și proprietățile funcțiilor, această metodă poate fi adaptată pentru fixarea relațiilor cheie. Profesorul poate invita elevii să compună propriile versuri matematice, activitate care stimulează atât creativitatea, cât și înțelegerea profundă a conținutului – deoarece nu poți cânta corect ceea ce nu ai înțeles.

Structura muzicală oferă modele concrete pentru înțelegerea conceptelor de șir, funcție și recurență. O temă muzicală care se repetă, variază și revine poate fi formalizată ca o funcție care mapează indexul secțiunii pe un set de parametri muzicali (înălțime, durată, intensitate). Forma *rondo* (ABACADA...) poate fi discutată ca o succesiune cu regulă de recurență, pregătind intuitiv înțelegerea șirurilor recurente de la clasa a VIII-a (Garland & Kahn, 1995).

Forma sonatei clasice – expoziție, dezvoltare, recapitulare – poate fi comparată cu structura demonstrației matematice: enunțul teoremei, demonstrația propriu-zisă și concluzia. Această analogie structurală cultivă gândirea logică și aprecierea rigorii formale, contribuind la formarea stilului de gândire matematic.

Integrarea muzicii în predarea matematicii nu presupune înlocuirea orelor de matematică cu activități muzicale, ci crearea unor momente de convergență interdisciplinară planificate strategic. Curriculum-ul național pentru gimnaziu (MENCS, 2017) prevede abordări inter- și transdisciplinare și alocă spații de flexibilitate didactică pe care profesorii le pot valorifica în acest sens.

Un model metodologic aplicabil la clasele V–VIII poate fi organizat pe trei niveluri de integrare. Primul nivel – integrarea ilustrativă – presupune utilizarea exemplelor muzicale pentru a motiva și a contextualiza un concept matematic nou. Al doilea nivel – integrarea funcțională – implică utilizarea activităților muzicale ca instrument de exersare și consolidare a competențelor matematice. Al treilea nivel – integrarea creatoare – invită elevii să construiască producții muzicale proprii care să demonstreze stăpânirea unui concept matematic (Bresler, 1995).

Evaluarea în cadrul acestor activități poate îmbrăca forme variate: portofolii care să conțină compoziții muzicale însoțite de explicații matematice, prezentări orale, proiecte de grup sau rubrici de evaluare adaptate. Este esențial ca criteriile de evaluare să vizeze atât corectitudinea matematică, cât și creativitatea expresiei muzicale, evitând sancționarea lipsei de talente muzicale.

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice reprezintă o condiție *sine qua non* a succesului acestor demersuri. Profesorii de matematică nu trebuie să fie muzicieni, dar ar trebui să dețină o cultură muzicală de bază și cunoașterea câtorva tehnici de integrare. Parteneriatele cu profesorii de muzică din aceeași instituție școlară reprezintă cea mai eficientă soluție organizatorică, permițând co-predarea și proiectarea comună a secvențelor didactice (Bamford, 2006).

Proiectul MASH (*Mathematics And Science through the Humanities*), derulat în Marea Britanie între 2008 și 2012, a implicat 24 de școli și 1.200 de elevi cu vârste cuprinse între 11 și 14 ani. Rezultatele au arătat o creștere semnificativă a motivației intrinseci față de matematică în rândul elevilor din clasele experimentale, precum și o reducere cu 22% a anxietății matematice, fenomen deosebit de prevalent la această vârstă (Bamford, 2006).

Un studiu realizat de Johnson și Edelson (2012) în Statele Unite pe 120 de elevi de gimnaziu a demonstrat că integrarea activităților ritmice în predarea fracțiilor a condus la o reducere a erorilor procedurale cu 41% față de grupul de control. Autorii subliniază că efectul nu este atribuit exclusiv caracterului muzical al activităților, ci combinației dintre reprezentarea vizuală a notației muzicale, experiența kinestezică a bătutului ritmului și discuția metacognitivă care urmează.

La nivelul sistemului educațional finlandez, cunoscut pentru performanțele sale în evaluările PISA, integrarea artelor în predarea disciplinelor STEM este o practică curentă, recomandată explicit în documentele de politică educațională. Raportul OECD (2013) privind arta în educație citează Finlanda ca model de bune practici și subliniază că abordările interdisciplinare care includ muzica generează beneficii cognitive măsurabile în domeniile logico-matematice și spațiale.

În context românesc, cercetări de mică amploare realizate la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (Ionescu & Popa, 2019) au explorat percepțiile profesorilor de matematică din ciclul gimnazial față de integrarea interdisciplinară. Rezultatele indică o atitudine favorabilă în rândul a 68% dintre respondenți, însoțită însă de preocupări legate de lipsa formării specifice, a resurselor didactice adecvate și a timpului disponibil în cadrul orelor curriculare.

Dialogul dintre muzică și matematică nu este o invenție pedagogică recentă, ci redescoperirea unui adevăr vechi de milenii: aceste două discipline sunt, în esența lor, studii ale structurii, ale ordinii și ale frumuseții. Integrarea muzicii în predarea matematicii la ciclul gimnazial reprezintă o oportunitate reală de a răspunde diversității stilurilor de învățare ale elevilor, de a reduce anxietatea matematică și de a cultiva o înțelegere mai profundă și mai durabilă a conceptelor abstracte.

Metodele analizate – utilizarea ritmului pentru fracții, mnemonicile melodice, analiza structurală a compoziției muzicale și integrarea tehnologiei muzicale în geometrie – sunt fundamentate pe evidențe empirice solide și pot fi implementate progresiv, fără a necesita resurse excepționale. Cheia succesului constă în planificarea didactică atentă, în colaborarea interdisciplinară între cadrele didactice și în formarea continuă a profesorilor.

Direcțiile viitoare de cercetare ar trebui să includă studii longitudinale în context românesc, cu eșantioane reprezentative, care să măsoare nu doar performanța matematică, ci și indicatori de ordin afectiv și motivațional. De asemenea, elaborarea de resurse didactice specifice, adaptate curriculumului național și disponibile în format digital, ar facilita adoptarea la scară largă a acestor practici inovatoare.

Bibliografie

- Aaron, S. (2016). *Sonic Pi – The Live Coding Music Synth for Everyone*. FARM 2016: Proceedings of the 4th International Workshop on Functional Art, Music, Modelling, and Design, pp. 1–5. ACM.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann Verlag.
- Courey, S. J., Balogh, E., Siker, J. R., & Paik, J. (2012). *Academic music: music instruction to engage third-grade students in learning basic fraction concepts*. *Educational Studies in Mathematics*, 81(2), 251–278.
- Du Sautoy, M. (2003). *The Music of the Primes: Searching to Solve the Greatest Mystery in Mathematics*. HarperCollins.
- Fauvel, J., Flood, R., & Wilson, R. (Eds.). (2003). *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals*. Oxford University Press.
- Garland, T. H., & Kahn, C. V. (1995). *Math and Music: Harmonious Connections*. Dale Seymour Publications.
- Harkleroad, L. (2006). *The Math Behind the Music*. Cambridge University Press.
- Ionescu, M., & Popa, C. (2019). *Percepțiile profesorilor de matematică față de abordările interdisciplinare la ciclul gimnazial*. *Studii și Cercetări din Domeniul Științelor Socio-Umane*, 34, 112–128. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași.
- Livio, M. (2002). *The Golden Ratio: The Story of Phi, the World's Most Astonishing Number*. Broadway Books.
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS). (2017). *Programa școlară pentru disciplina Matematică – clasele V–VIII*. București: MEN.