

MODELE DE EFICIENTIZARE A ACȚIUNII MUZICAL-ARTISTICE A ELEVULUI

Vladimir BABII

Universitatea de Stat „Alec Russo”

The current article presents a group of behaviour's models which are factors into efficiency of the children's musical-artistic action: symbolist-artistic; of internal/external influence; of easy behaviour; impact of awaiting effect.

În dicționarele explicative **acțiunea** este calificată ca *faptul de a acționa, activitate întreprinsă pentru atingerea unui scop*. În legătură cu abordarea acțiunii în plan educațional apare întrebarea: *Care este dimensiunea procesului de acționare?* În literatură acțiunea este tratată ca act practic al unei activități, deși există și părerea că acțiunea se reduce nu numai la sfera practică, ci cuprinde și sfera proiectării/planificării, adică ceea ce are loc în termeni mentali (teoretici). Cu alte cuvinte, însuși faptul de a înainta scopul acțiunii, intenția de a proiecta procesul realizării, constituie un pas acțional. În acest sens, acțiunea depășește hotarele unei activități propriu-zise cu componentele sale tradiționale: *scop, motive, operații*.

Acțiunea muzical-artistică a elevului constituie un microsistem comportamental *activizat* de către stimulii pedagogici (principii, metode, tehnici), pentru *a mări continuu efortul, pentru a-l ajuta pe elev să se înscrie în curba efortului* [1]. Măiestria pedagogică implică **stimularea orientată a atitudinilor** elevului față de obligațiile școlare și sociale, față de gradul introspecției scopurilor și sferei motivaționale. Orientarea sistemică a elevului *spre rezultat*, însoțită de procesele *schimbării și inovării* propriilor valori, trebuie susținută continuu de factorii de personalitate: *inteligență, spirit de inițiativă, perseverență, voință autonomă, abilități artistice sporite, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate*. În scopul eficientizării acțiunii muzical-artistice a elevilor expunem următoarele modele comportamentale.

Modelul comportamentului simbolist-artistic (MCSA)

Exponentele pozitive ale MCSA:

- elevul, mai ales în domeniile artistice și de creație, are nevoie de o „repliere în sine”, un „refugiu în interior” pentru a-și verifica pozițiile „pro” și „contra” asupra stimulilor/cauzelor survenite pe parcurs;
- fiind un observator/autoobservator, elevul are acces la totul sau la majoritatea a ceea ce are loc în mediul său intern, care este închis pentru observatorii externi;
- modelul comportamentului simbolist constituie o *metodă* specifică acțiunii euristice, de creație artistică, care pregătește elevul pentru identificarea valorilor și anticiparea evenimentelor muzical-artistice în formă teoretică, fără a declanșa acțiuni externe, în formă practică;
- *modelele comportamentale simbolistice* clădite pe parcurs în interioritățile mediului personal, nu dispar fără urmă, ci dimpotrivă, sunt aplicate cu rigoare în comportamentele ulterioare, cu caracter acțional-practic;
- categoria de elevi care stăpânesc capacități dezvoltate vizavi de MCSA, de regulă, dau dovadă de performanțe înalte în domeniul creației artistice, deoarece ei fac parte din categoria „visătorilor”, „fantasticilor”.

Exponentele negative ale modelului: a) datorită faptului că capacitățile elevilor rămân a fi ascunse de ochiul altora și nefiind manifestate în exterior, deseori sunt trecute cu vederea de profesor, colegi, părinți; b) comportamentele muzicale *simboliste* aproape că nu pot fi dirijate și evaluate de factorii externi; c) imposibilitatea *implicării* profesorului în procesele comportamentale „închise”, face ca acest model să fie exclus (total sau parțial) din praxiologia educațională.

În valoare este pusă dinamica frecvenței tehnicilor de operaționalizare muzical-artistică în acțiunile efectuate la o oră academică pe parcursul anului de studii. Una și aceeași tehnică poate (și trebuie) fi utilizată la toate acțiunile. *Numărătorul* indică numărul acțiunilor realizate, iar *numitorul* frecvența tehnicilor utilizate la o oră academică (ex., 8/2). Randamentul utilizării eficiente a tehnicilor de operaționalizare este calculat prin formula: $R = Nt : Na$; unde **R** – randamentul operaționalizării, **Nt** – numărul de tehnici utilizate, **Na** – media numărului de acțiuni. Randamentul pentru o variabilă cu scorul 0,1-0,4 – *grad inferior (GI)*; 0,5-0,7 – *grad mediu (GM)*; 0,8-1,0 – *grad superior (GS)*.

Tabelul 1

Scorul tehnicilor de operare muzical-artistică

Natura ADP/ AMAE	Conținutul tehnicilor de operaționare	Scorul general						
		I (etapa inițială)			II (etapa finală)			
<i>Eficiența profesorului</i>								
Total tehnici și scoruri		GI	GM	GS	GI	GM	GS	
	4	3	1	0	0	2	2	
	9	6	2	0	1	6	2	
	17	14	3	0	0	9	8	
	<i>Eficiența elevului</i>							
	4	7	0	0	1	3	3	
	7	3	1	0	0	2	2	

Datele din tabelul 1 confirmă supoziția noastră că *eficacitatea* acțiunii muzical-artistice a elevului (AMAE) crește (variabile numerice) proporțional cu *dinamica profesională* a acțiunii didactice a profesorului (ADP) datorită schimbării calitative a nivelului de relaționare: *profesor* ↔ *elev*. Studiul comparativ dintre gradul de organizare a ADP și AMAE permite a conchide că la ambii factori (la etapa experimentală inițială și la etapa finală) scorurile nu diferă (ADP: $A1 - 0,4 \rightarrow 0,7$; $A2 - 0,37 \rightarrow 0,7$; $A3 - 0,26 \rightarrow 0,75$; AMAE: $B1 - 0,25 \rightarrow 0,72$; $B2 - 0,44 \rightarrow 0,78$). În urma observărilor a circa 600 de ore școlare constatăm că, deocamdată, sunt folosite ineficient *posibilitățile organizaționale* ale însăși creațiilor muzicale, puse în forme temporale, conținuturi, idei, imagini, discursuri dramaturgice. Experimentul pedagogic demonstrează că *ieșirea* elevului din MCSA (manifestările în exterior) atestă crearea sistematică a **situațiilor acționale**; stimularea factorilor de personalitate. În scopul asigurării unui nivel înalt de validare a rezultatelor am utilizat procedeul de interjecție ternară, adică au fost suprapuse datele: „*competențelor organizaționale ale AMA*”; „*ghidului de autoevaluare a elevului/profesorului*”. Rezultatele categoriilor de variabile au coincis 1:1, ceea ce dovedește că **eficiența actorilor procesului educațional trebuie asigurată pe orizontală** (conținuturi, tehnologii) și **pe verticală** (cantitativă/calitativă a atitudinilor, competențelor).

Modelul comportamentului latent (MCL)

Exponentele pozitive ale modelului CL: a) oferă elevului posibilitatea de a *reculege*; b) deschide elevul spre *conceperea și proiectarea a ceva nou*; c) mărește priza *comprehensiunii* muzical-artistice.

Exponentele negative ale modelului CL: a) există tendința *refugiului, închiderii în sine*; b) practicarea *simulării și opunerii rezistenței negative*; c) „stimularea” stării de *complexare*.

Ghidul profesorului în modelizarea situațiilor de ieșire din comportamentul latent ADP este orientat spre aplicarea eficientă a următorilor stimuli-tehnici (S-T):

S-T.1. *Asigurarea unei relaționări* optime dintre elementele acțiunii muzical-artistice a elevului (conexiune compatibilă, continuitate, structurare logică);

S-T.2. *Echilibrarea* procesului de achiziționare de către elev a cunoștințelor și capacităților practice;

S-T.3. *Evocarea și arhivarea* capacităților ipotetice/de perspectivă;

S-T.4. *Inițierea acțiunilor paralele* în scopul documentării flexibilității componentelor CL în raport cu alte AMA sau alte modele comportamentale;

S-T.5. *Verificarea și compararea* modului de funcționare a unei și aceleiași componente acționale în termeni teoretici și practici;

S-T.6. *Exemplificarea MCL* prin mostre acționale adecvate acțiunii concrete.

Pentru asigurarea unei eficiențe crescânde în legătură cu *MCL* este nevoie a aplica stimulii tehnici luând în considerație specificul stimulilor externi și interni, trecuți prin prisma a trei factori (FE, FI și FMA), analizați sub aspect teoretic și practic. La evaluarea frecvenței de modelizare a situațiilor (FE) de ieșire a elevului din starea de comportament latent (CL) am recurs la modalitatea de exemplificare iconică a ponderării teoretice și practice în aplicarea eficientă a S-T.

Concluzii: a) utilizarea S-T, în dependență de factorii funcționali (FMA, FE, FI), în scoruri parțiale variază între minimele indicilor practici și teoretici, ceea ce este pozitiv; b) în scorurile parțiale mai aproape de raza medianei se mențin S-T în AMA și FE, ceea ce înclină în favoarea promovării unei politici de stabilitate în conținuturile curriculare și praxiologia educațională; c) variațiile S-T în MCL, comparativ cu alte modele comportamentale, sunt mai pronunțate, ceea ce dovedește creșterea *libertății opțiunii* elevului care tinde să-și cultive un stil proactiv. S-Tn sunt orientate spre influențarea practică a educatului; d) în scorurile generale curba graficului exprimă situația apropiată de idealul unui concept al eficienței, și anume: instaurarea unei praxiologii de progres.

La toate momentele pozitive, *îngrijorează tendința FE de a orienta procesul formativ-dezvoltativ spre teoretizarea demersurilor praxiologice care sunt exponentele unor procese vii și fluide, variaționale și care se supun greu legităților formale*. Am ipotetizat că frecvența variabilelor care stimulează eficiența unui CL în AMA depinde de calificativul profesional al profesorului școlar. Drept confirmare, datele expertizelor realizate pe teren dovedesc următoarele: a) profesorii-stagiari și cu vechime în muncă de 6-15 ani sunt receptivi la reorientarea pozitivă și manifestă variații comportamental-formative crescânde; b) o pondere considerabilă în eficientizarea activității praxiologice (în urma training-ului profesional) a profesorilor cu vechime de 16-25 ani au variabilele: *raportarea inițiativelor proprii la idealul performant; asumarea de responsabilități; cultivarea unui limbaj proactiv*; c) odată cu creșterea experienței profesionale crește și cota de împotrivire la factorii teoretici și experiențele altora, adică are loc starea de „conservare a propriilor achiziții experiențiale”.

Modelul influenței externe/interne (MIE/MII)

Tabelul 2

Modelul influenței din exterior

Ațiuni practice	Ațiuni de transfer artistic	Ațiuni teoretice
<ul style="list-style-type: none"> - intonarea vocală (la auz, după scheme, după textul de note); - ritmizarea (melodiilor cântecelor, dansurilor cunoscute, exercițiilor); - executarea mișcărilor (prin imitarea „legănatului”, în tempo lent, moderat, allegro etc.; în caractere specifice: de marș, de dans, de joc-glumă etc.); - schematizarea melodiilor, formelor muzicale: motiv-frază-propoziție-parte etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - metaforizarea; - interpretarea situațiilor reale, raportate la evenimentele muzical-artistice (MCS); - transferul în imaginea/rolul personajelor artistice; - interpretarea jocurilor pe roluri muzical-artistice; - înscenarea dansurilor tematice: <i>Paparudă, Melc-codobelc, Colind ș.a.</i>; - înscenarea și interpretarea muzical-artistică a poveștilor populare, operelor pentru copii, scenelor teatrale etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - actualizarea evenimentelor reale și artistice; - gândirea/imaginarea și regândirea faptelor cunoscute și celor care sunt pe cale de cunoaștere; - analiza/suprapunerea evenimentelor artistice; - generalizarea faptelor cunoscute și celor aparente în câmpul cunoașterii; - observarea/identificarea; - ipotetizarea; - determinarea/recunoașterea; - evaluarea/valorizarea.

MII, fiind antipodul **MIE**, este orientat spre schimbare prin influențarea faptelor dinspre interior spre exterior, adică de la proiectare spre acțiunea practică. Elevul înaintează acele scopuri/obiective pe care este în stare să le realizeze nu numai din perspectiva achizițiilor cantitative, ci și din perspectiva *schimbării calitative*, cu orientare *teoretico* → practică.

Eficacitatea AMAE depinde de funcționarea echilibrată a ambelor modele (*MSIE* și *MSII*). Însă influențele modelelor date nu coincid întotdeauna unu la unu cu comportamentele manifestate, din cauza intervenției evenimentelor de ordin temporal, specifice acțiunilor muzical-artistice. De exemplu, ritmul muzical, deși declanșează în conștiința elevului asociații, reprezentări adecvate unui anumit eveniment, pentru creier aceasta nu constituie un metronom al timpului matematic, ci unul convențional, deoarece în caz contrar, de ritmurile și temporalitatea muzicală nu ar fi nevoie. Cu alte cuvinte: „Creierul este însă, înainte de toate, un organism care înfășoară și desfășoară propriul său timp” [2]. Elevul cu tendințe spre schimbare nu merge în urma evenimentelor muzical-artistice, el nu este un înregistrator al celor recepționate, interpretate, ci trăiește actualitatea, continuu creează și recrează spațiul propriei sale lumi și lumii altora. **Crearea propriului său timp**

prin înfășurarea sau centralizarea factorilor externi și desfășurarea sau descentrarea forțelor interioare în AMA, unde conștientul și inconștientul joacă un rol primordial, îl numim stil proactiv. Contextual eșecurile schimbării personale în muzică trebuie căutate în modalitățile de a forma „facultatea omului de a-și da propriul său timp și, odată cu el, propriul său spațiu, în care se confruntă și se juxtapun gândirea și lumea obiectelor ce îi compun experiența” [3]. De exemplu, doi elevi, însușind aceleași conținuturi muzicale, dau dovadă de diferite niveluri de experiență, și anume: la unul experiența muzical-artistică poartă un caracter organizat, orientat, adică are loc „ordonarea constructelor, succesivitate, ierarhizare” [4], iar la celălalt elev experiența muzical-artistică este de natură stocastică, cu nuanță dihotomică. Printre multiplii factori care ar cauza cea de a doua situație evidențiem organizarea „câmpului conștiinței”, care deseori este numit *câmp al vieții sau relațiilor interne*. Acest câmp relațional cu gândirea poate fi explicat de pe pozițiile următorului model tridimensional: a) conștiința constituie „o bază de organizare a trăirii” [5]; b) conștiința „în mișcările sale facultative sau reflexive presupune o diferențiere” [6]; c) conștiința de sine presupune un sistem organizațional integrator al persoanei care tinde spre atingerea scopurilor. Fiecare dintre componentele modelului tridimensional ar putea fi diversificate în următoarele aspecte: a) „înspre interioritate”, b) „dinspre interioritate”, c) „întru propria valoare”, expuse în *MSAS*.

Modelul impactului efectului așteptat (MIEA)

Exponentele pozitive ale modelului:

- dinamica formativă a elevului este progresarea graduală a efectelor acțiunii muzical-artistice;
- în fiecare AMA elevul trebuie să înfrunte anumite greutăți, trasate de obiectivele finale, pentru a avansa în performanța personală;
- modelul *IEA* direcționat și ghidat devine o componentă strategică eficientă în contextul educării unei persoane proactive, utilă societății;
- acționarea conform modelului *IEA* stimulează atât la profesor, cât și la elev capacitatea de a fi creativ, de a lua decizii independente, de a promova riscul.

Exponentele negative ale modelului:

- formularea unor obiective exagerate pentru efectuarea unei AMA conduce la situația „irealizării personale” și, evident, la scăderea interesului pentru domeniu;
- înaintarea obiectivelor pentru întregul eșantion de elevi, orientate spre un nivel mediu de dezvoltare, fără luarea în seamă a potențialităților elevilor superior/inferior dotați muzical, poate conduce la acționare formală;
- cu modelul *IE* este dificil a dirija în formele colective de proiectare/realizare/evaluare a AMA.

Variabile de promovare:

- VP.1. – independență organizațională;
- VP.2. – opțiune valorică;
- VP.3. – acționare deschisă;
- VP.4. – dinamică creativă;
- VP.5. – situare în succes.

Rezultatele experimentale demonstrează că în practica educațională scorul general al AMA, conform modelului *IEA*, persistă într-o stare de coraport 1:3, ceea ce înseamnă că din pozițiile proiectate la etapa inițială a AMA doar a treia parte este realizată. Astfel, în defensivă este nivelul succesului acțional, irosirea ineficientă a resurselor individuale etc. Modelul *IEA* permite factorilor de decizie a procesului formativ să inventarieze la maxim factorii facilitatori și factorii de blocare ai acțiunii muzical-artistice. În special, printre frecvența erorilor procesului acțional este nevoie a evidenția: a) ignorarea de către practicieni a inițiativelor elevului de a-și organiza independent, în multe privințe, conținuturile etapelor de acționare; b) prezența unui nivel scăzut de stimulare la elevi a competențelor de a opta pentru valoric în toate ariile acționale; c) lipsa metodicilor și tehnicilor de empatizare a lumii interioare a elevului, în special, a trăirilor muzical-artistice; d) inconsecvența promovării sistemice a acțiunilor cu caracter creativ; e) erorile expuse în punctele precedente fac ca *situarea în succes* să fie sporadică, nonsistemică (asemenea situații de caz le-am identificat la 87% de profesori, până la promovarea *traininguri-lor profesionale* (TP), și respectiv – la 36% de profesori, după promovarea TP). Astfel, eficiența acțiunii muzical-artistice este dependentă de mai mulți factori și, în primul rând, de strategia și tehnica modelizării acestui proces.

Referințe:

1. Ionescu Miron, Radu Ion. Didactica modernă. - Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995. - 287 p.
2. Henri Ey. Conștiința. Ediția a II-a / Trad. din limba franceză de Dinu Grama. - București: Editura Științifică, 1998, p.213.
3. Ibidem, p.214.
4. Marcus Stroe, Săucan Doina Ștefana. Empatia și literatura. - București: Editura Academiei Române, 1994. - 111 p.
5. Ibidem.
6. Ibidem.

Prezentat la 29.05.08