

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 00.000.000:000.00(000.0)

**INTEGRAREA MUZICII ÎN DIDACTICA ALTOR DISCIPLINE
DIN EDUCAȚIA PRIMARĂ**

531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe pedagogice

Autor: **BADARNE Belal**

Conducător științific: **GAGIM Ion,**
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

CHIȘINĂU, 2021

© **BADARNE BELAL, 2021**

CUPRINS:

ADNOTARE (româna, engleză)	4
LISTA ABREVIERILOR	12
INTRODUCERE.....	13
1. ABORDĂRI TEORETICE ȘI ASPECTE EPISTEMOLOGICE PRIVIND INTEGRAREA MUZICII ÎN PROCESUL DE PREDARE	
1.1. Concepte și atitudini teoretice privind integrarea artelor în procesul de predare.....	25
1.2. Dimensiuni psihopedagogice ale integrării muzicii în didactica altor discipline.....	28
1.3. Corelația dintre muzica și disciplinele școlii primare (limbă; arabă, ebraică, engleză ca limbă străină, Matematică, Știință și Religie)	32
1.4. Concluzii la capitolul 1	39
2. IMPACTUL INTEGRĂRII MUZICII ÎN DIDACTICA ALTOR DISCIPLINI DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL	
2.1. Curriculum integrat	40
2.2. Programul de bază în educația muzicală	42
2.3. Metode și tehnici de integrare a muzicii în didactica disciplinelor școlare primare.....	48
2.4. Abordări privind atitudinile și eficiența învățătorilor față de integrarea muzicii în didactica altor discipline	53
2.5. Modelul de Integrare Muzicală pentru integrarea muzicii în predarea altor discipline....	57
2.6. Funcționalitatea modelului de integrare muzicală în didactica altor discipline.....	69
2.7. Concluzii la capitolul 2	70
3. PERSPECTIVE METODOLOGICE ALE INTEGRĂRII MUZICII ÎN DIDACTICA ALTOR DISCIPLINE	
3.1. Stabilirea nivelului atitudinilor învățătorilor și eficienței privind integrarea muzicii în procesul de predare	71
3.2. Valoarea formativă a modelului de integrare muzicală în didactica altor discipline.....	80
3.3. Concluzii	114
3.3.1. Discutarea și validarea rezultatelor	114
3.3.2. Dezavantajele cercetării	122
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	123
BIBLIOGRAFIE	126
ANEXE	137
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	146
CV-ul AUTORULUI.....	147

ADNOTARE

**Badarne Belal, *Integrarea muzicii în didactica altor discipline din educația primară,*
teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2021**

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (125 de surse), 137 de pagini de text de bază, 4 anexe, 15 tabele, 22 diagrame, 1 figură.

Publicații la tema tezei: 10 lucrări științifice, trei dintre care au fost publicate în străinătate, 2 articole în reviste naționale de categoria C, 3 articole la conferințe internaționale, 1 articol la o conferință națională și 3 publicații electronice.

Cuvinte cheie: muzică, predare, integrare, învățători, atitudini, metode, școală elementară, cooperativă, educație, pedagogie.

Domeniul cercetării: Pedagogie

Scopul cercetării: elaborarea, implementarea și validarea modelului de integrare muzicală (MIM) în schimbarea atitudinilor și a eficacității învățătorilor față de integrarea muzicală în predare și în îmbunătățirea realizărilor, comportamentului și sentimentelor elevilor. Scopul studiului este, de asemenea, de a atinge caracteristicile și modalitățile de integrare a muzicii utilizate în predare de către învățătorii din școlile elementare.

Noutatea științifică și originalitatea cercetării sunt determinate de fundamentarea teoretică și practică a integrării muzicale în predare, prin demonstrarea corelației pozitive dintre atitudinile și eficacitatea învățătorilor în urma aplicării integrării muzicii în predare, prin stabilirea caracteristicilor programului de integrare muzicală prin care crește eficacitatea (simțul abilității) învățătorului și astfel le schimbă atitudinea față de eficacitatea integrării muzicale, prin elaborarea modelului de integrare muzicală MIM corelând factorii, condițiile și metodele pentru dezvoltarea învățătorilor care folosesc metode de integrare muzicală în predarea altor discipline.

Fundamentarea funcționalității teoretice și aplicative a modelului MIM pentru dezvoltarea cadrelor didactice care folosesc metode de integrare muzicală în predare prin aplicarea unui model de integrare muzicală (MIM) acesta sporindu-le eficacitatea și schimbându-le atitudinile, care vizează îmbunătățirea competenței profesionale, pentru a asigura calitatea educației în școlile arabe israeliene, constituie **problema științifică soluționată** în cercetarea noastră.

Problema științifică soluționată. (Informație explicativă suplimentară pentru membrii SŞP).

Am lucrat în şcolile elementare ca învăţător de muzică mai mult de 25 de ani. Pe parcursul acestor ani, învăţătorii care au lucrat cu mine s-au plâns că elevii nu se concentrează pe lecţii, au multe probleme de disciplină, motivaţie scăzută, dificultăţi în înţelegerea şi cunoaşterea materialului pe de rost. Am auzit aceste plângeri de la învăţători şi am comparat situaţia elevilor la lecţiile de muzică. În calitate de muzician, ştiu multe despre efectul muzicii asupra creierului, comportamentului şi sănătăţii mintale. Astfel, am sugerat învăţătorilor să utilizeze muzica la lecţiile lor. La început, învăţătorii nu credeau că muzica poate aduce un efect bun. De asemenea, nu au crezut că o pot face. I-am încurajat să încerce, să înceapă cu tehnici uşoare. De asemenea, i-am ajutat să găsească o tehnică (metodologie) adecvată a muzicii pentru a o integra în lecţie în funcţie de materialul învăţat. Cum ar fi, de exemplu, identificarea unei melodii, care are legătură cu tema sau utilizarea muzicii frumoase sau relaxante pentru a ajuta elevii să se concentreze în timp ce lucrează în clasă. După ce au folosit integrarea muzicală, învăţătorii s-au reîntors la mine, relatându-mi reacţii (efecte) neaşteptate! Au relatat că, în timp ce foloseau integrarea muzicală în clasă, elevii se concentrau mai mult pe lecţie, aveau o motivaţie şi o activare mai mari în procesul de învăţare şi aveau emoţii pozitive în timpul lecţiei. După aceste reacţii ale învăţătorilor, care au integrat muzica în lecţiile lor, am decis să fac o cercetare despre integrarea muzicii în predare. Bazându-mă pe experienţa mea, am construit un model pedagogic MIM de integrare a muzicii în predare, în şcolile elementare (primare) din Israel. Rezultatele cercetării indică faptul că atitudinile învăţătorilor faţă de eficacitatea integrării muzicale au fost îmbunătăţite. Învăţătorii au informat că modelul MIM are un efect benefic asupra nivelului emoţional, al nivelului cognitiv, al nivelului social, al nivelului motivaţional, al nivelului comportamental şi a contribuit la ridicarea realizărilor elevilor. Mai mult, învăţătorii au informat că eficacitatea (simţul abilităţii) lor de a aplica metodele de integrare muzicală a crescut după intervenţie. Ei s-au simţit mai capabili să folosească metodele de integrare a muzicii şi au aplicat metodele pe care le-au învăţat în cadrul cursului ca parte a modelului MIM. Astfel, cercetarea sugerează că dimensiunea academică a educaţiei (la nivelul formării cadrelor didactice) ar trebui să aibă un curs despre integrarea muzicii în predare. Şi acest curs ar trebui să includă aplicaţii practice în sala de clasă, astfel încât învăţătorii stagiaari să experimenteze integrarea muzicală şi să aibă atitudini pozitive cu privire la eficacitatea acestuia şi să se simtă capabili să integreze muzica în predare, urmărind scopul şi finalităţile descrie.

Cele menționate mai sus duc la **problema cercetării** care constă în lipsa unui model de organizare, care să sublinieze eficacitatea și atitudinile învățătorilor față de integrarea muzicală în predare. La nivelul conceptualizării și implementării integrării muzicii în domeniul didactic, atitudinile și eficacitatea învățătorului în Israel rămân un aspect încă puțin explorat. În aceste condiții, este foarte necesară elaborarea unui model tehnologic de implementare a acestei metode, care prin Ministerul Educației va fi implementată în procesul de predare a celor cinci discipline didactice principale și va favoriza și stimula inter-înțelegerea. Prin urmare, putem formula principala problemă a cercetării: *Care ar fi modelul tehnologic de aplicare a integrării muzicii în procesul de predare, acesta având un efect asupra atitudinilor învățătorilor și eficacității în cooperarea muzicală în procesul de predare?*

Semnificația teoretică a cercetării constă în identificarea argumentelor științifice privind importanța dezvoltării eficacității învățătorilor și îmbunătățirea atitudinilor lor față de integrarea muzicii în procesul de predare; în explicarea importanței existenței unui Model de Integrare Muzicală care să îi ajute pe învățători să integreze muzica în procesul de predare în sistemul de învățământ, în elaborarea metodelor și a cadrului de integrare a muzicii care pot ajuta învățătorii să integreze muzica în procesul de predare și să fie în stare să o facă, deși nu sunt experți în muzică și în explorarea metodelor de integrare a muzicii pe care învățătorii le folosesc și au tendință de a nu le folosi.

Valoarea practică a cercetării rezidă în stabilirea dificultăților întâmpinate de învățători în integrarea muzicii în procesul de predare, analiza programelor de inducție care vizează facilitarea integrării muzicii învățătorilor în predare, elaborarea și validarea unui set de instrumente pedagogice incluse în Modelul de Integrare Muzicală și prin formularea de recomandări practice care abordează conținutul și importanța îmbunătățirii eficacității și atitudinilor învățătorilor față de integrarea muzicală și le oferă un cadru în care se simt capabili și doresc să integreze muzica în procesul de predare. Mai mult, această cercetare recomandă includerea cursurilor de integrare muzicală a viitorilor învățători în timp ce studiază la Universitate. Tratatând o gamă largă de probleme, rezultatele cercetării pot îmbunătăți semnificativ procesul de predare.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice: Materialele didactice elaborate în timpul investigației noastre, metodele de integrare a muzicii în predare, cum ar fi utilizarea muzicii de fundal, utilizarea melodiilor de conținut ce se referă la materialul predat, utilizarea muzicii la începutul fiecărei lecții, utilizarea muzicii la sfârșitul fiecărei lecții, încurajarea creativității sudenților, cum ar fi

compunerea unei melodii în baza unui text învățat sau compunerea unui cântec legat de conținutul lecției, invitarea învățătorilor sau părinților care au talent muzical să cânte sau să interpreteze melodii legate de materialul învățat al lecției, folosirea integrării muzicale în afara clasei, cum ar fi redarea melodiilor în pauza activă sau publicarea melodiilor pe site-ul școlii, solicitarea adresată elevilor să cânte în fața clasei și să interpreteze sau să joace muzică pe tema lecției și folosind combinația de muzică și arte în predarea lecției.

Aceste metode au fost implementate în cadrul seminariilor formative pentru învățători și pentru inspectorii de la ministerul educației din Israel. Mai mult, modelul MIM realizat în timpul cercetării a fost prezentat la seminarul studenților „Educația muzicală” de la Universitatea Tel Aviv și în conferința „Felharmonic” din Ierusalim. Procesul educațional al modelului MIM a fost realizat în școlile elementare arabe israeliene din Galeeli și din Negev.

Mai mult, subiectul utilizării muzicii la lecțiile de religie musulmană a fost implementat în cadrul colegiului Levinsky din Israel la un seminar pentru studenții facultății de educație muzicală din Israel și în „Seminarul pentru muzică și cultură” pentru academicienii din Academia Sebelius din Finlanda. De asemenea, cercetătorul a participat la patru simpozioane internaționale în cadrul colegiului Levinsky.

Publicații: 10 lucrări științifice, dintre care trei au fost publicate în străinătate, 2 articole în reviste naționale de categoria C, 2 articole la conferințe internaționale, un articol la o conferință națională și 3 publicații electronice.

ANNOTATION

**Badarne Belal, Integration of music in the didactics of the disciplines in primary education,
Doctoral thesis in pedagogic sciences, Chişinău, 2021**

Thesis structure: introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 125 titles, 134 pages of basic text, 4 appendixes, 15 tables, 22 charts, 1 figures.

Publications: 10 scientific papers, three of which has been published abroad, 2 articles in national journals of C-category, 2 articles at international conferences, 1 article at a national conference and 3 electronic publications.

Keywords: music, teaching, integration, teachers, attitudes, methods, elementary school, cooperation, education, pedagogy.

Field of research: pedagogy

The purpose of the research: elaborating, implementing and validating the music integration model (MIM) in changing teachers' attitudes and efficacy towards music integration in teaching, and in improving students' achievements, behavior, and feelings. The purpose of the study is also to meet the characteristics and ways of integrating music used in teaching by elementary school teachers.

Scientific novelty and originality of the research are objectified by the theoretical and practical substantiation of music integration in teaching, by proving the positive correlation between the teachers' attitudes and efficacy to applying music integration in teaching, by establishing the characteristics music integration program that raise teacher's efficacy (sense of ability) and change their attitudes about the effectiveness of music integration, by elaborating the MIM music integration model correlating the factors, conditions and methods for developing teachers' who use music integration methods in teaching other disciplines.

Substantiating the theoretical and applicative functionality of the MIM model for developing teachers who use music integration methods in teaching through applying a music integration model (MIM) which raised their efficacy and changed their attitudes, aimed at improving professional competence, in order to ensure education quality in Israeli Arab schools, constitutes the **scientific problem solved** in our research.

The solved scientific problem

I worked in elementary schools as a music teacher for more than 25 years. All along these years, teachers who worked with me complained that students do not concentrate in the lessons, have a lot of discipline problems, low motivation, difficulties in understanding and knowing the material by heart. I heard these complains of the teachers and compared the situation of the students in music lessons. As a musician I know a lot about the effect of music on the brain, behavior, and mental health. Thus, I suggested for teachers to use music in their lessons. At first teachers did not believe in that music can bring a good effect. They also did not believe they can do it. I encouraged them to try, to start with easy techniques. I also helped them in finding an appropriate technique of the music to integrate in the lesson according to the learned material. Such as finding a song that relates to the theme, or using beat music, or using a relaxing music to help students concentrate while working in class. After using music integration teachers came back to me and had a great reactions (effects). They reported that while using music integration in the classroom students focused more in the lesson, they had higher motivation and activation in the learning process and had positive emotions during the lesson. After these reactions of the teachers who integrated music in their lessons I decided to make a research about integration of music in teaching. Relying on my experience I built a MIM pedagogical Model of integrating music in teaching, in elementary schools in Israel. The results of the research indicate that teachers' attitudes toward the effectiveness of music integration was improved. Teachers informed that the MIM model has a good effect on the emotional level, the cognitive level, the social level, the motivational level, the behavioral level and helped to raise students' achievements. Moreover teachers informed that their efficacy (sense of ability) to apply the methods of music integration got higher after the intervention. They felt more capable to use the methods of music integration, and applied the methods they learnt in the course as part of the MIM model. Thus the research suggests that in the academic learning of education (at the level of teacher training) should have a course about music integration in teaching. And this course should include practical applications in the classroom so pre-service teachers experience music integration and have positive attitudes about the effectiveness of it and feel capable to integrate music in teaching, pursuing the purpose and purposes described.

This leads to the *research problem* that focuses on the lack of an organizing model that emphasizes teachers' efficacy and attitudes towards music integration in teaching. At the level of conceptualization and implementation in the music integration in teaching field, teacher's attitudes

and efficacy in Israel remains an aspect still little explored. In these conditions, it is very necessary the elaboration of a technologic model of implementation of this method, fact that will assign to the process of teaching the five main didactic disciplines at the education ministry and will favor and stimulate inter-comprehension. Hence, it follows the main problem of the research: What would be the technologic model of applying integrating music in teaching that will have an effect on teachers' attitudes and efficacy towards music cooperation in teaching?

The theoretical significance of this research consists in highlighting the scientific arguments as related to the importance of developing teachers' efficacy, and improve their attitudes towards integrating music in teaching; in explaining the importance of having a music integration model (MIM) that will help teachers integrate music in teaching in the system of education, in elaborating the music integration methods and framework that can help teachers integrate music in teaching and feel able to do that although they are not music experts and in exploring the music integrating methods that teachers use and tend not to use.

The practical value of the research is supported by the establishment of teachers' difficulties at integrating music in teaching, the analysis of induction programs aimed at facilitating teachers' music integration in teaching, elaboration and validation of a set of pedagogical tools concentrated in the Music Integration Model (MIM) and by the formulation of practical recommendations that address the content and importance of improving teachers' efficacy and attitudes towards music integration, and provide them a framework in which they feel able and want to integrate music in teaching. Furthermore, this research recommends including music integration course to the pre-service teachers while they study at University. Treating a wide range of problems, the results of the research can improve significantly the process of teaching.

Implementation of scientific results: The didactic materials elaborated during our investigation the methods of music integration in teaching that was such as using background music, using content songs that relates to the maerial teached, using opening music in the beginning of each lesson, using and ending music at the end of each lesson, encourage creativity of sudents like composing a melody to a learnet text or composing a song related to the content of the lesson, inviting teachers or parents who got talent in music to play or sing content songs that are related to learnt material of the lesson, using music integration out side of the classroom, Such as playing content songs in the active break or publishing content songs in the school website, ask students to perform infront of the class and sing

or play music that is related to the lesson, and using the combination of music and arts in teaching the lesson).

These methods were implemented in the frame of formative seminars for teachers and for supervisors in the education ministry in Israel. Furthermore, The MIM model that was conducted during the research work was reresented in "the Music Education" student seminar in Tel Aviv University, and in the "Felharmonic" conference in Jerusalem. The educational process of the MIM model was carried out in elementary Arab Israeli schools in the Galeeli and in the Negev.

In addition the subject of using music in moslem reigion lessons was implemented within Levinsky college in Israel at a seminar for the sudents of music education students in Israel, and in the "Seminar for music and culture" for academics in Sebelius Academy in Finland. Also, the researcher participated in four international symposia in Levinsky college.

Publications: 10 scientific papers, three of which has been published abroad, 2 articles in national journals of C-category, 2 articles at international conferences, 1 article at a national conference and 3 electronic publications.

LISTA ABREVIERILOR

ABC - Arte în Curriculum de Bază;

MIM - Modelului de Integrare Muzicală;

RITA - Îmbunătățirea Lecturii Prin Arte;

MENC - Conferința Națională a Educatorilor de Muzică;

SNEM - Standardele naționale pentru educația muzicală;

LTTA - Învățarea prin arte;

FEMC - Fundația Europeană pentru Managementul Calității;

INTRODUCERE

Actualitatea temei: Expertii în educație au definit predarea drept cea mai vitală componentă a educației. În acest context, revista A Handbook for Policy Makers, publicată de Comisia Europeană, subliniază că învățătorul este cel mai influent factor care determină calitatea educației în școli [22]. Tehnologiile recente ale didacticii moderne și implementarea lor în practică permit Israelului să își alinieze politica educațională la sistemul de valori ale lumii contemporane și să eficientizeze și să restructureze sistemul educațional în ansamblu.

Actul predării și al educației solicită de la profesor un grad sporit de profesionalism – de documentare, antrenament și dirijare a procesului instructiv-educativ, de evaluare a situațiilor și rezultatelor școlare. Profesorul modern este proiectant (designer) și manager al experiențelor de învățare școlară: reprezentări, noțiuni, principii etc. cu privire la obiectele și fenomenele lumii externe și la relațiile dintre ele, la care se adaugă operațiile mintale, grație cărora subiectul cunoscător se poate angaja în transformarea realității, inclusiv în plan practic-acțional. Caracteristicile constante, deci și esențiale, îl determină pe subiectul cunoscător să le sintetizeze sau să le condenseze în noțiuni și legități, care devin astfel valori intelectuale, alimentând continuu sistemul său cognitiv [38].

La constituirea unei didactici a artelor, a cărei componentă este și domeniul metodelor de predare, au contribuit și variate teorii ale cunoașterii, elaborate de filosofie, psihologie și muzicologie, și de învățare a cunoașterii, elaborate de psihologie, pedagogia generală și pedagogia artelor, precum

- în *filosofia generală și filosofia artei, filosofia muzicii*: delimitarea triadică a categoriilor filosofice cognitive [I.Kant]; conceptul triadic în filosofie (sincretism-analiză-sinteză) [Hegel]; delimitarea cunoașterii științifice de cunoașterea artistică [N.Bagdasar; C.Bârzea]; conceptul de musicosophie [G.Bălan, I.Gagim];

- în *psihologia generală și psihologia muzicii*: teoria aptitudinilor muzicale [B.Teplov, G.Țîpin]; teoria psihoenergetică a muzicii [E.Kurth]; teoria naturii dinamice a armoniei [Iu.Tiulin]; teoria bifazică în cunoașterea muzicii „perceperea și apercerea” mesajului sonor [G.Orlov, I.Gagim]; conceptul proto-psihologic al muzicii, cunoaștere de tip muzical [I.Gagim]; cunoașterea extensivă a muzicii [G.Bălan], sistemul triadic în dezvoltarea generală a funcțiilor psihice: I-M-T [B.Asafiev];

- în *muzicologie*: teoria algoritmică sunet-conștiință [E.Ansermet]; teoria funcțională a muzicii [D.Kuklin]; teoria intonațională a muzicii [B.Asafiev, 144]; conceptul mesajului în muzică (dinamic, structuralizat în baza unei ierarhii) [M.Bonfelid, I.Gagim];

- în *pedagogia generală și pedagogia artelor*: conceptul de cognitivism operant [M.Minder]; conceptul de educație muzicală [I.Gagim, 34-49].

Domeniul metodelor de predare nu a rămas neafectat de aceste schimbări atât la nivel conceptual, cât și la nivel curricular, dimpotrivă, grație unor valoroase studii metodologice realizate de Bresler [20; 21; 22; 23] și Leonhard [76], a devenit un precedent pentru întregul proces educațional. În acest context, metodele de integrare a artelor apar ca un imperativ al timpului conceput pentru a oferi educației un caracter eficient și conștient care ar genera schimbări semnificative în personalitate, cogniție, meta-cogniție și auto-formare [26].

Domeniul metodelor de predare își redirecționează atenția asupra aspectelor artistice din predare, prin urmare au apărut abordările de integrare a artelor în predare [76]. Utilizarea artelor în predare este considerată un stimulator al cunoașterii, formează o personalitate flexibilă și care se încadrează în orice spațiu cultural și didactic [30; 20]. Metodele de integrare a muzicii sunt una dintre principalele metode de integrare a artelor utilizate la predarea în clasele din școlile elementare [20]. Importanța sa este menționată de Bresler [23], Merrell [83] și Krashen [71], unde apare ca un principiu al progresului de importanță majoră.

Didactica moderna se întemeiază pe fundamente psiho-pedagogice noi. *A preda* nu este sinonim cu *a spune*, eventual *a dicta*, și a cere reproducerea verbală la lecția viitoare de către elevi a informației asimilate. Predarea este definită în strânsă relație cu obiectivele educaționale, a preda (în sens didactic) înseamnă *a organiza și a dirija experiențe de învățare școlară*. Managementul experiențelor de învățare școlară include o suită de operații concrete, precum: prezentarea faptelor, exemplurilor, modelelor, exponatelor; antrenarea elevilor în activități de explorare și transformare a realității; deducerea esențialului și formularea lui în definiții, legi, principii, reguli; organizarea și încurajarea actului de învățare/asimilare a ofertei didactice [37].

Predarea modernă este un act de comunicare între cei doi subiecți ai actului pedagogic, profesorul și elevul; ea obiectivează competențele educaților, organizează oferta didactică.

Astfel, este necesară aplicarea strategiilor de predare care să se potrivească cu metodele de integrare a muzicii și să îmbunătățească dezvoltarea capacității de învățare prin muzică.

Prezentul studiu se referă la atitudinile învățătorilor din școlile primare față de eficacitatea integrării muzicale asupra elevilor și la eficacitatea învățătorilor (simțul abilității) de a utiliza metode de integrare a muzicii în predarea în învățământul primar.

În consecință, **actualitatea cercetării** noastre rezultă din: necesitatea de a motiva învățătorii să utilizeze metode de predare cu implementarea muzicii; a-și spori eficacitatea și a-și schimba atitudinea față de integrarea muzicală în predare.

Pe baza acestor idei, se simte din ce în ce mai mult nevoia de a implementa acele strategii de predare care să se potrivească cu metodele de integrare a artelor și muzicii și contribuie la dezvoltarea capacității de a învăța să învețe prin muzică. Pledoarii din asociațiile artistice au evoluat în proiecte și materiale curriculare. De exemplu, predarea și învățarea subiectelor de bază prin artă au fost promovate de proiecte precum RITA (Reading Improvement through the Arts) sau ABC (Arts in the Basic Curriculum) [20].

Descrierea situației în domeniul cercetării: Metodele de integrare a muzicii sunt una dintre principalele metode de integrare a artelor utilizate în procesul de predare în clasele din școlile elementare [20]. Importanța sa este menționată de Bresler [23], Merrell [83] și Krashen [71], unde apare ca un principiu al progresului de importanță majoră. Un șir de autori contemporani subscriu/examinează/dezvoltă caracteristicile predării și instruirii active și interactive [I. și M. Abdulescu; T. Carlateanu, V. Goraș-Postică; M. Călin; I. Cerghit, I. Radu, E. Popescu, M. Cojocaru, L. Papuc, L. Sadovei, E. Joiță, M. Ionescu, M. Bocoș, P. Mureșan; C.-L. Oprea, V. Pălărie; Ș. Popenici; D. Potolea; I. Radu, V. Vasile, I. Gagim], abordând toate aspectele acestora: proiectiv (curriculum proiectat) și procesual (curriculum predat, metodologii de predare-învățare/studiu-evaluare), subiectiv (acțiunea subiecților predării-învățării) și obiectiv (caracteristicile materiilor predate), al finalităților educaționale (competențe-trăsături-comportamente-aptitudini), avansând concepte asemănătoare [37].

Prezentul studiu analizează atitudinile învățătorilor din școlile elementare și eficacitatea acestora față de integrarea muzicii în predare și în școala primară în general.

Studentii din mai multe colegii și universități pedagogice cu profil în învățământul primar sunt obligați să urmeze un curs de integrare a metodelor muzicale pentru a obține diplomă în domeniul lor [17; 20; 94]. Aceste cursuri sunt oferite pentru a pregăti viitorii învățători pentru o abordare holistică a predării și învățării în sălile de clasă, precum și pentru a genera atitudini pozitive cu privire la rolul muzicii în viața elevilor lor [17; 101]. Cu toate acestea, importanța metodelor de integrare a muzicii nu este întotdeauna recunoscută de învățătorii ai căror atitudini, opinii și eficacitate sunt scăzute. Acest lucru afectează performanța lor ca învățători [117].

Relația dintre metodele didactice și celelalte elemente ale activității de educație, menționează I.Gagim, permite profesorului adaptări creative la obiectivele și conținuturile educaționale, la evaluarea școlară, prin interdependența acțiunilor de comunicare-cunoaștere-creativitate pedagogică la nivelul oricărei activități instructiv-educative. Aceasta asigură unitatea informativ-formativă a activității didactice, reglează raportul obiective-conținuturi-metodologii [47].

Astfel, este foarte important ca instructorii de metodologie muzicală să știe că un curs introductiv în muzică este necesar pentru absolvenții din domeniul învățământului elementar, pentru a-i ajuta să înțeleagă cum să integreze cu încredere și cu succes muzica în curriculumul lor atunci când devin învățători [17].

Gradul de investigare a problemei și premisele cercetării:

Integrarea muzicii în predare a fost studiată în mai multe cercetări, printre care:

- Bresler [20; 21], a studiat domeniul integrării muzicii în predare.
- Hallam și Price [58] și Isaacson [64] și Jackson [65] și Merrell [83] au efectuat studii privind efectele integrării muzicii în predare asupra copiilor.
- Battersby și Cave [17], Hash [59] și Kretchmer [72] au efectuat studii privind atitudinile preconceptuate, încrederea, opiniile și eficacitatea cercetătorilor din sala de clasă pentru integrarea muzicii în curriculumul elementar. Într-unul dintre studiile sale, Battersby și Cave [17] subliniază faptul că unul dintre cele mai mari obstacole care împiedică în procesul de integrare a muzicii în predare este că învățătorul nu are atitudini pozitive față de integrarea muzicii și are o eficacitate scăzută în ceea ce privește cooperarea muzicală.

Componenta metodologică a *Educației muzicale* este valorificată și dezvoltată de mai mulți autori din R.Moldova, precum A.Popov, 1999, T.Bularga, 1999, M.Vacarciuc, 2002, I.Gagim, 2004 [34-49], M.Morari, 2005, Vl.Babii, 2006, L.Grațeșkaia, 2008, obiectul lor de cercetare fiind centrat pe dimensiunea acțională a educației muzicale, realizată prin metode și procedee/tehnici de predare-formare a cunoștințelor și de formare a capacităților și atitudinilor, valorificând astfel variate aspecte ale caracterului specific al muzicii.

În studiile sale, savantul I.Gagim:

- a) trasează modalități proprii de similar a conținuturilor curriculare însușind cunoștințele muzicale, elevii descoperă legile sunetelor: cele patru însușiri (*durata, înălțimea, intensitatea,*

timbrul) formează limbajul muzical; *ritmul, măsura, melodia, armonia, dinamica, coloristica sonoră* dau naștere imaginii sonore [34, p. 138-139];

b) propune trei faze de formare a competențelor muzicale: I. *simțire-trăirea*; II. *aplicarea practică sub diferite forme* (executare, audiție, creație, caracterizare artistică); III. *conștientizare “teoretică”* [34, p. 77];

c) precizează, că însușirea cunoștințelor despre muzică are o semnificație mai largă decât cea dată de teoria elementară a muzicii: funcțiile acestora nu se limitează la cunoașterea unor noțiuni, termeni, categorii, legi, date, compozitori, ci contribuie la asimilarea practică a muzicii, la perceperea-înțelegerea-interpretarea imaginii artistice;

d) delimitează două niveluri ale educației muzicale: teoretic-muzicologic și teoretic-tehnologic, însăși acțiunea de formare a competențelor, parcurgând traseul sesizare-trăire-descoperire-acumulare de impresii muzicale – conștientizare-formulare de definiții/reguli-memorizare.

Dar, la nivelul conceptualizării și implementării integrării muzicii în domeniul didactic, atitudinile și eficacitatea învățătorului în Israel rămân un aspect încă puțin explorat. În aceste condiții, este foarte necesară elaborarea unui model tehnologic de implementare a acestei metode, fapt care va atribui procesului de predare a celor cinci discipline didactice principale la ministerul educației și va favoriza și stimula inter-înțelegerea.

Documentarea literaturii științifice privind utilizarea integrării muzicale în predare a relevat mai multe contradicții între atitudinile învățătorilor față de muzica de integrare; convingerile lor despre problema muzicii în general: eficacitatea lor față de integrarea muzicală; cunoștințele pedagogice dobândite de învățători în timpul studiilor academice și nevoile acestora pe teren.

Multe țări fac față acestor contradicții folosind programe speciale introductive în care toate pun accentul pe conținut. Cu toate acestea, contradicțiile enumerate mai sus, deschid o oportunitate nouă în timp ce iau în considerare integrarea muzicală și nu pun accentul pe conținutul metodelor de integrare a muzicii, ci pe atitudinile și eficacitatea învățătorilor care fac diferența atunci când învățătorii doresc să folosească metode de integrare muzicală.

Cele menționate mai sus duc la **problema cercetării** care constată lipsa unui model de organizare cel din urmă să sublinieze eficacitatea și atitudinile învățătorilor față de integrarea muzicală în predare. La nivelul conceptualizării și implementării integrării muzicii în domeniul didactic, atitudinile și eficacitatea învățătorului în Israel rămân un aspect încă puțin explorat. În aceste condiții, este foarte

necesară elaborarea unui model tehnologic de implementare a acestei metode, care prin ministerul educației va fi implementată în procesul de predare a celor cinci discipline didactice principale și va favoriza și stimula inter-înțelegerea. Prin urmare, putem formula principala problemă a cercetării: Care ar fi modelul tehnologic de aplicare a integrării muzicii în procesul de predare, acesta având un efect asupra atitudinilor învățătorilor și eficacității în cooperarea muzicală în procesul de predare?

Scopul cercetării este stabilirea premiselor psihopedagogice a integrării muzicii în diverse discipline și în elaborarea modelului pedagogic pentru integrarea muzicii în discipline din școlile elementare prin creșterea eficacității învățătorilor (simțul abilității) și schimbarea atitudinilor lor față de integrarea muzicii în predare.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării se bazează pe fundamentarea teoretică și practică a integrării muzicii în predare, prin demonstrarea corelației pozitive dintre atitudinile învățătorilor și eficacitatea aplicării integrării muzicii în predare, prin stabilirea caracteristicilor programului de integrare muzicală care cresc eficacitatea învățătorilor (simțul abilității) și schimbă atitudinea lor față de integrarea muzicală, prin elaborarea modelului de integrare muzicală MIM corelând factorii, condițiile și metodele pentru dezvoltarea învățătorilor care implementează metode de integrare muzicală în predarea altor discipline.

Fundamentarea funcționalității teoretice și aplicative a modelului MIM pentru dezvoltarea cadrelor didactice care folosesc metode de integrare muzicală în predare prin aplicarea unui model de integrare muzicală (MIM) care le-a sporit eficacitatea și le-a schimbat atitudinile, vizează îmbunătățirea competenței profesionale, pentru a asigura calitatea educației în școlile arabe israeliene.

Importanța teoretică a acestei cercetări constă în evidențierea argumentelor științifice legate de importanța dezvoltării eficacității învățătorilor și îmbunătățirea atitudinilor lor față de integrarea muzicii în predare; în explicarea importanței de a avea un model de integrare muzicală (MIM) care să îi ajute pe învățători să integreze muzica în procesul de predare, în elaborarea metodelor și a cadrului de integrare muzicală care îi poate ajuta pe învățători să integreze muzica în predare și să se simtă capabili să facă acest lucru, deși nu sunt experți în muzică și în explorarea metodelor de integrare a muzicii pe care învățătorii le folosesc, dar și care tind să nu le folosească.

Obiectivele cercetării sunt:

O1: stabilirea premiselor teoretice pentru integrarea muzicii în procesul didactic;

O2: identificarea condițiilor psihopedagogice care ar genera atitudini pozitive și o eficacitate ridicată a personalului didactic israelian în ceea ce privește integrarea muzicală în didactica altor discipline;

O3: identificarea atitudinilor și eficacitatea învățătorilor cu privire la integrarea muzicală în procesul didactic al școlilor arabe israeliene;

O4: determinarea reperelor psihopedagogice pentru integrarea muzicii în procesul didactic al școlilor elementare arabe israeliene;

O5: elaborarea și validarea experimentală a Modelului de integrare muzicală (MIM) în procesul didactic al altor discipline;

O6: stabilirea reperelor epistemologice importante ale integrării muzicale în predare în ceea ce privește atitudinile și eficacitatea învățătorului.

Acest studiu examinează diferențele de atitudine și eficacitate a cadrelor didactice, care ar putea fi constatate după expunerea și aplicarea „Modelului de Integrare Muzicală” (MIM).

Modelul MIM (Diagrama 1) este format și expus învățătorilor și directorilor în cadrul ședințelor școlare. Modelul include următoarele linii de bază:

1. Expunerea la muzică integrând valoare și beneficii.
2. Expunerea la diferite moduri și metode de integrare a muzicii în predare. Integrarea muzicii nu doar în clasă.
3. Sprijin personal și îndrumare a unei echipe profesionale. Nu sunt singuri, pot implica învățătorul de muzică.
4. Construirea unui plan școlar și a unui model profesional adaptat cu directorul și echipa profesională disciplinară
5. Încurajarea și convingerea învățătorilor că este ușor și o pot face.

Nouă parametri ai atitudinilor învățătorilor cu privire la efectul integrării muzicale (învățare emoțională, socială, cognitivă, motivație, motorie, comportamentală, realizări, efect de gestionare a clasei și atitudini personale generale) și opt parametri ai implementării integrării muzicale de învățători (folosind muzică ca fundal, melodii de conținut, creativitate, muzică în afara clasei, talent extern, performanță, muzică și arte, utilizarea muzicii la începutul / sfârșitul lecției și simțul abilității învățătorilor de a aplica aceste metode) a fost verificat înainte și după utilizarea „MIM”:

Studiul a verificat, de asemenea, dacă există o relație între educația învățătorilor, domeniul didactic, educația muzicală și experiențe – precum și atitudinile și eficacitatea acestora în ceea ce privește integrarea muzicii în disciplinele didactice, în parametri menționați mai sus.

Scopul studiului este, de asemenea, de a îndeplini caracteristicile și modalitățile de integrare a muzicii utilizate în predare de către învățătorii din școlile elementare.

Epistemologia cercetării are la bază teorii, concepte și idei educaționale, didactice, psihopedagogice și metodologice.

Metodologia cercetării: a inclus mai multe metode: metode teoretice: sinteză, generalizare, clasificare, sistematizare, comparație, modelare, sondaje; metode empirice: observare, testare, chestionare, conversații, experimente constatative, formative și de control; metode statistice: Cronbach alfa, testul t al elevilor pentru eșantioane independente, testul t al elevilor pentru un singur eșantion, analiză de varianță bifactorială, analiză de varianță unifactorială, etc.

La nivelul conceptualizării teoretice: documentație științifică și bibliografică, sinteză și inducție epistemologică, deducție, analiză conceptuală, modelare teoretică, analiză hermeneutică, argumentare, modelare a experimentului pedagogic, observare, culegere de date, analiză statistică, sistematizare, sinteză interpretativă, etc.

La nivel experimental: chestionare, interviuri, experiment pedagogic (diagnostic, formare, control).

Baza experimentală a cercetării a constituit un eșantion de 80 de învățători în școlile primare arabe din Israel. Descrierea eșantionului poate fi găsită în subcapitolul ce ține de eșantion.

Inovația științifică constă în identificarea atitudinilor și eficacității cadrelor didactice din școala primară arabă, expunerea acestora la modelul de integrare muzicală și examinarea atitudinilor și eficacității acestora - după care, unele școli au decis că vor aplica modelul.

Valoarea practică a cercetării este susținută de stabilirea dificultăților cu care se confruntă învățătorii în integrarea muzicii în predare, în analiza programelor de inițiere care vizează facilitarea integrării muzicale a învățătorilor în predare, elaborarea și validarea unui set de instrumente pedagogice expuse în Modelul de Integrare Muzicală (MIM) și prin formularea de recomandări practice care abordează conținutul și importanța îmbunătățirii eficacității și atitudinilor învățătorilor față de integrarea muzicală și le oferă un cadru în care se simt capabili și doresc să integreze muzica în predare. Mai mult, această cercetare recomandă includerea unui curs de integrare muzicală a

cadrelor didactice stagieri în timp ce studiază la Universitate. Tratând o gamă largă de probleme, rezultatele cercetării pot îmbunătăți semnificativ procesul de predare.

Teze înaintate pentru sustnere

1. Valoarea formativă a modelului de integrare muzicală (MIM) este dovedită prin obținerea unei schimbări semnificative în atitudinile învățătorilor drept o consecință a eficienței modelului de integrare muzicală MIM la elevi în mai multe aspecte (emoțional, social, cognitiv, realizări, motivațional). Și prin obținerea unei schimbări semnificative în simțul capacității (eficacității) învățătorilor de a aplica și utiliza metode de integrare muzicală.

2. Expunerea și aplicarea modelului de integrare a muzicii (MIM) în procesul de predare ajută învățătorii să obțină atitudini pozitive și o mai mare eficacitate față de integrarea muzicii.

A. După ce au folosit „modelul de integrare muzicală” (MIM), învățătorii vor avea mai multe atitudini pozitive în ceea ce privește integrarea muzicii în predare decât înainte de a utiliza modelul.

B. După utilizarea „modelului de integrare muzicală” (MIM), învățătorii vor avea o eficacitate mai pozitivă în utilizarea metodelor de integrare a muzicii în procesul de predare decât înainte de utilizarea modelului.

3. Există o corelație pozitivă între educația muzicală și experiența învățătorilor - și eficacitatea și atitudinea lor față de integrarea muzicii în predare.

4. Există o diferență semnificativă în atitudinea și eficacitatea învățătorilor de limbi, precum și a învățătorilor de știință, matematică și religie față de integrarea muzicii în predare.

5. Există o corelație pozitivă între atitudinile și eficacitatea învățătorilor în ceea ce privește integrarea muzicii în procesul de predare.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice:

Materialele didactice elaborate în timpul investigației noastre, metodele de integrare a muzicii în predare, cum ar fi utilizarea muzicii de fundal, utilizarea melodiilor de conținut ce se referă la materialul predat, utilizarea muzicii la începutul fiecărei lecții, utilizarea muzicii la sfârșitul fiecărei lecții, încurajarea creativității sudenților, cum ar fi compunerea unei melodii în baza unui text învățat sau compunerea unui cântec legat de conținutul lecției, invitarea învățătorilor sau părinților care au talent muzical să cânte sau să interpreteze melodii legate de materialul învățat al lecției, folosirea integrării muzicale în afara clasei, cum ar fi redarea melodiilor în pauza activă sau publicarea

melodiilor pe site-ul școlii, solicitarea adresată elevilor să cânte în fața clasei și să interpreteze sau să joace muzică pe tema lecției și folosind combinația de muzică și arte în predarea lecției.

Aceste metode au fost implementate în cadrul seminariilor formative pentru învățători și pentru inspectorii de la ministerul educației din Israel. Mai mult, modelul MIM realizat în timpul cercetării a fost prezentat la seminarul studenților „Educația muzicală” de la Universitatea Tel Aviv și în conferința „Felharmonic” din Ierusalim. Procesul educațional al modelului MIM a fost realizat în școlile elementare arabe israeliene din Galeeli și din Negev.

Mai mult, subiectul utilizării muzicii la lecțiile de religie musulmană a fost implementat în cadrul colegiului Levinsky din Israel la un seminar pentru studenții facultății de educație muzicală din Israel și în „Seminarul pentru muzică și cultură” pentru academicienii din Academia Sebelius din Finlanda. De asemenea, cercetătorul a participat la patru simpozioane internaționale în cadrul colegiului Levinsky.

Publicații și comunicări la conferințe:

1. Articles in journals from the National Register of profile journals, category C

1. BADARNE B. The Impact of music upon attention, attitude and motivation În: Artă și educație artistică, Nr.1 (21), 2013 p. 58-60. ISSN:1857-0445

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/The%20impact%20of%20music%20upon%20attention%20attitude.pdf

2. BADARNE, B., COCIERU, N. The correlation between music and elementary school disciplines (English, Mathematics and Religion). In: Acta et Commentationes. Education Sciences. Science magazine. Chisinau: UST 2017, no. 2 (11), pp. 126-131. ISSN:1857-0623

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/The%20correlation%20between%20music%20and%20elementary%20school%20disciplines%20%28English%2C%20mathematics%20and%20religion%29.pdf

2. Articles in recognized foreign journals

3. BADARNE, B., ERRLICH, A. Dancing on the limits: An interreligious dialogue exploring the lived experience of two religiously observant music educators in Israel, In: Perspectives on Music, Education and Religion. A Critical Inquiry (Eds Kallio, Alpers and Westerlund), Indiana USA, 2019, p. 262-272.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-21029-8_3

4. BADARNE, B., ERRLICH, A. Intercultural music teacher education in Israel: Reimagining religious segregation through culturally responsive teaching. In: Visions for Intercultural Music Teacher Education (Eds Karlsen, Prati and Westerlund), Springer International Publishing, 2020, p. 31-46

3. Materials at international conferences abroad

5. **BADARNE, B.**, Teachers' self-efficacy and attitudes towards integrating music in the didactic of other disciplines in elementary school. În: The 1st International Music Education Conference of the Israel Philharmonic Orchestra. Music Education in the Community- Traditions, Challenges, and Innovations. May 14-17 2017, The Charles Bronfman Auditorium Tel Aviv, Israel. <https://program.eventact.com/Lecture/143861/2763809>

6. **BADARNE, B.**, MUALEM, R., BISWAS, S., HNOU, M., & GANEM, S. Improvements in Cognition and Educational Attainment as a Result of Integrating Music into Science Teaching in Elementary School. *J. Neuroscience and Neurological Surgery*, 2021, 8(3), pp.1-8. https://www.researchgate.net/publication/352059011_Improvements_in_Cognition_and_Educational_Attainment_as_a_Result_of_Integrating_Music_into_Science_Teaching_in_Elementary_School

4. Materials at international conferences (Republic of Moldova)

7. **BADARNE, B.** The impact of music upon attention, attitude and motivation. În: Ion Gagim și universul muzicii. Materialele conferinței științifice internaționale consacrate aniversării a 60 de ani ai savantului: Iași, 2014, pp. 64-67. ISBN: 978-606-547-192-4.

5. Conference materials with international participation

8. **BADARNE, B.** Aspects of music integration in the didactic of other disciplines. În: Probleme actuale ale didacticii științelor reale. Conferința științifico-didactică națională cu participare internațională, ed. II, consacrată aniversării a 80-a a profesorului universitar Ilie Lupu, 11-12 mai 2018, Volumul II, UST, Chișinău, 2018, p. 103-110. ISBN:978-9975-76-239-7

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Probleme%20actuale%20ale%20didacticii%20științelor%20reale%20-%20ed.2-a%20-%202018%20-%20USTir%20-%20V.%202-103-109.pdf

Etaple de cercetare. Cercetarea a fost organizată în trei etape:

Prima etapă - a fost dedicată documentației bibliografice, formulării de ipoteze științifice, etc.

A doua etapă - a cuprins o serie de analize care au servit ca bază pentru elaborarea și implementarea modelului tehnologic de integrare muzicală.

A treia etapă - cu caracter tehnic. S-a concentrat pe rezultatele și analiza datelor, formularea concluziilor și recomandărilor.

Structura tezei: Adnotare (română și engleză), lista de abrevieri, introducere, 3 capitole care conțin tabele, cifre, sinteza rezultatelor și analize statistice de date, concluzii și recomandări, referințe bibliografice.

Cuvinte cheie: muzică, predare, integrare, învățători, atitudini, metode, școală elementară, cooperativă, educație, pedagogie.

Structura tezei

În **introducere** este descrisă relevanța și importanța problemei de cercetare, precum și scopul cercetării, obiectivele, noutatea și valoarea cercetării. De asemenea, include semnificația teoretică și practică a cercetării, principalele rezultate ale investigației și rezumatul compartimentelor de teză.

CONȚINUTUL TEZEI

CAPITOLUL 1, *Abordări teoretice și aspecte epistemologice privind integrarea muzicii în procesul de predare* prezintă abordări teoretice și aspecte epistemologice privind integrarea muzicii în predare. Conceptele teoretice și atitudinile cu privire la integrarea artelor în predare sunt definite, iar rădăcinile integrării artelor în general.

A doua parte a capitolului 1 tratează dimensiunile psihopedagogice ale integrării muzicale în didactica altor discipline, beneficiile învățătorilor care încorporează muzică în curricula lor și efectele muzicii asupra creierului, concentrării, realizărilor, dezvoltării, disciplinei și managementului clasei, probleme de comportament, motivație, productivitate și performanță. Mai mult, această parte prezintă efectele integrării muzicii asupra sentimentelor; anxietate, stres și tensiune. Totodată, sunt discutate efectele muzicii asupra abilităților de învățare.

A treia parte a capitolului 1 tratează corelația dintre muzică și disciplinele școlii primare (limbă; limbi străine, matematică, știință și religie). Un accent principal a fost pus pe islam, deoarece religia în școlile cercetate a fost islamul.

În **CAPITOLUL 2**, este reprezentat ***Impactul integrării muzicale în didactica altor discipline din sistemul educațional***. Apoi, în acest capitol, este prezentat programul de bază în Educația muzicală și sunt prezentate standardele naționale pentru educația muzicală. În următoarea parte a acestui capitol, sunt elaborate Metode și tehnici de integrare a muzicii în didactica disciplinelor școlare primare. În acest context, este diagnosticată atitudinea și eficacitatea învățătorilor în ceea ce privește integrarea muzicii în didactica altor discipline.

În acest cadru, modelul de integrare a muzicii în disciplinele didactice în școală este îndreptat către dezvoltarea eficienței și atitudinilor învățătorilor față de integrarea muzicală. Această parte reprezintă modelul MIM și funcționalitatea acestuia.

CAPITOLUL 3, *Perspective metodologice ale integrării muzicii în didactica altor discipline*, este împărțit în trei părți. Prima parte tratează determinarea eficacității și atitudinilor învățătorilor față de nivelul de integrare muzicală. Acesta include prezentarea metodologiei de cercetare și verificarea experimentului. Apoi partea a doua tratează valoarea formativă a modelului de integrare muzicală în didactica altor discipline și constatări de cercetare înainte și după aplicarea modelului și cu sau fără utilizarea modelului. În cele din urmă, ultima parte prezintă descifrarea fiecărei teze, precum și concluziile și recomandările cercetării. Concluziile generale și recomandările prezintă sinteza rezultatelor cercetării noastre, precum și recomandări pentru activități în domeniul sistemic și pentru cercetări ulterioare.

CONȚINUTUL TEZEI

1. ABORDĂRI TEORETICE ȘI ASPECTE EPISTEMOLOGICE PRIVIND INTEGRAREA MUZICII ÎN PROCESUL DE PREDARE

1.1 Concepte teoretice și atitudini privind integrarea artelor în predare

Anii '90 par a fi martorii unui interes reînnoit pentru integrare. [62] Adepții integrării artelor cu disciplinele academice reflectă o varietate de perspective, interese și obiective. Educatorii în arte încearcă de obicei să stabilească, prin integrare, un rol mai solid pentru arte în cadrul curriculumului academic [76]. Aceștia vizează specialiști în domeniul artei care colaborează cu cadrele didactice și, în acest proces, consolidează legăturile dintre specialiștii marginalizați și instituții. Viziunea despre integrare a directorilor implică, de regulă, cadrele didactice din clasă care predau arte ca parte a curriculumului academic. Aceștia tind să aprecieze integrarea ca modalitate atât de a folosi timpul școlar eficient, cât și de a economisi bani și resurse. Învățătorii exprimă adesea ambivalența față de problema integrării: ei consideră cererea de a include arte ca un alt subiect al curriculum-ului impus lor cu puțin sau deloc sprijin. În același timp, mulți învățători sunt preocupați să ofere posibilități alese care să le permită elevilor mai puțin orientați academic să își demonstreze puterile și talentele unice. [20]

Pornind de la particularitățile de vârstă ale școlarului mic, și de la criteriul de clasificare potrivit vârstei elevilor, am conceput clasificarea cunoștințelor muzicale ținând cont de perspectiva stadialităților clasice (I.Erikson, J.Piaget, I.Kohlberg, L.Vâgotski, N.Vetlughina).

Astfel, *stadiul dezvoltării cognitive* se caracterizează prin operații concrete ale gândirii și începutul operațiilor formale. În clasele mici unii elevi pot fi capabili să lucreze cu abstracțiuni, dar cei mai mulți dintre ei au nevoie de generalizări pornind de la *experiențe concrete*. Toate elementele muzicii în procesul predării pot lua numele de cunoștințe muzicale, această calitate le conferă caracter unitar, care lucrează pentru formarea atitudinilor la elevi. D.Hopkins și M.Ainsow menționează că deoarece schimbările în predare nu sunt menținute până la nivelul exercitării unor efecte asupra elevilor, va trebui să recunoaștem că se investește special în dezvoltarea personalului, nu în îmbunătățirea performanțelor elevilor [37].

Bresler [20] explică faptul că literatura științifică accentuează aspectele cognitive ale integrării cu o oarecare referire la aspectele afective. Următorii termeni prezintă unele dintre modurile în care termenul de integrare este utilizat în cercurile educaționale:

- Infuzie - integrarea unui anumit subiect în curriculum;
 - Subiecte-în-discipline - integrarea mai multor linii ale aceleiași discipline în cadrul instructiv;
 - Interdisciplinaritate - menținerea limitelor tradiționale ale subiectului, alinând conținutul și conceptele de la o disciplină la cele ale alteia;
 - Abordări tematice - subordonează subiectul unei teme, care să permită estomparea limitelor dintre discipline;
 - Abordări holistice - adresând nevoile întregului copil, inclusiv dimensiuni cognitive, fizice, morale, afective și spirituale [108; 109]
 - Multidisciplinaritate - privirea unei situații așa cum a fost prezentată în diferite discipline;
 - Interdisciplinaritate - luând în considerare o problemă din punct de vedere al diferitelor discipline, apoi sintetizând aceste perspective în crearea unei expuneri mai generale;
 - Meta-disciplinaritate - compararea practicilor dintr-o anumită disciplină;
 - Trans-disciplinaritate - examinarea unui concept așa cum apare în discursul politic și în fizic.
- [52].

Tema dominantă a cadrului temei studiate a fost ca elevii să devină gânditori critici și creatori, făcând legături între domeniile [72].

Alte distincții includ diferențele dintre integrarea orientată către conținut și integrarea orientată către abilități: prima este tematică, care vizează să ajute elevii să dobândească conținut de ordin superior; cel de-al doilea este procedural, menit să permită elevilor să dobândească abilități și strategii

generale pe care le pot aplica pe scară largă pentru a înțelege situațiile și a rezolva problemele [20; 91].

Rădăcinile integrării pot fi trase spre idealurile educației progresive de la începutul secolului XX. Accentul educatorilor progresivi pe programa centrată pe copil și învățarea holistică a promovat ideea integrării între subiecții curriculari [20]. Noțiunea de integrare a fost reînviată în anii '60 -'70, când interesul pentru realizarea elevilor s-a transformat în interesul pentru experiențele elevilor. În loc să considere curricula ca o entitate dată, definită rigid, educatorii și-au concentrat atenția asupra semnificațiilor acestora pentru elevi. *Artele* și modurile artistice de gândire și-au asumat un statut mai legitim, chiar dorit. Acest climat de inovație și experimentare cu conținut, noi obiective educaționale, și pedagogii a promovat fuziunea între arte și discipline academice [20; 21].

Elliot Eisner [28] pledează pentru educarea simțurilor și dez-dicotomizarea laturilor cognitive și afectiv-emoționale [30; 20]. Artele oferă un exemplu excelent de interdependență și interrelație a cogniției și a afecțiunii-emoției. Diferite forme de reprezentare (de exemplu, vizuală, kinestezică, auditivă) dezvoltă capacitatea noastră de a interacționa și de a înțelege lumea din jurul nostru și de a trage mai multe semnificații din ea. Dacă extindem aceste forme dincolo de cele verbale și numerice, percepția noastră despre lume este îmbogățită imens [30; 20].

Percepția/receptarea muzicii este considerată baza și esența a activității muzicale. În cercetările sale, I.Gagim a stabilit și a caracterizat trei niveluri generale ale percepției muzicale:

- (a) filosofic: muzica acționează asupra simțurilor elementare – plăcere-dezgust, excitație-liniște;
- (b) psihologic: este perceptul mesajului artistic, se face transferul sonorului în psihologic, mișcarea exterioară devine interioară (imagistic); (imaginația este indispensabilă individului uman, facilitând actul prin care se conferă sens și semnificație logică experiențelor, făcând posibilă nu numai trăirea dar și retrăirea evenimentelor);
- (c) spiritual: muzica comunică cu subiectul integral, energia muzicii tinzând să se exteriorizeze în acțiune, perceperea și cunoașterea muzicii [40].

Acțiunile asociațiilor artistice au evoluat în proiecte și materiale curriculare. De exemplu, predarea și învățarea materiilor de bază prin arte au fost promovate de proiecte precum RITA (îmbunătățirea lecturii prin arte) sau ABC (Arts in the Curriculum Basic) [20].

1.2 Dimensiuni psihopedagogice ale integrării muzicii în didactica altor discipline

Muzica, potrivit cercetătorului I.Gagim, este o cunoaștere supremă, o cunoaștere de sine. Există fenomene (și sensuri) care pot fi prinse doar prin simțuri și stări specifice. Astfel de trăiri specifice și astfel de sensuri pot fi atinse și prin muzică. Muzica este și ea o „religans” (re-legătură), pentru că restabilește relația noastră cu Absolutul. Prin cunoscuta definiție dată muzicii ca „exercițiu aritmetic al sufletului pe care-l face fără ca să știe”, Leibniz subliniază caracterul irațional al muzicii, arătând că percepția contribuie la o cunoaștere aparte, tainică. E „cunoașterea inimii” (*raison du coeur*) cu logica sa specifică. Cunoașterea prin muzică prilejuiește o cunoaștere distinctă, cunoaștere prin „intrarea în obiectul cunoașterii, prin identificarea – contopirea cu el” [38].

Muzica este un instrument care este adesea trecut cu vederea, însă are multe beneficii și conexiuni dovedite cu corpul, creierul și învățarea, atât de importante și care pot ajuta la realizarea academică [83].

Majoritatea scrierilor despre integrarea muzicii constau în istorii de succes, în mare parte a învățătorilor care povestesc despre practica lor [83; 64]. Există, de asemenea, rapoarte de cercetare care măsoară efectul integrării muzicii asupra învățării subiectelor academice [83]. „Există o legătură dovedită între muzică și creier. Rezultatele cercetărilor indică faptul că ambele emisfere ale creierului sunt angajate atunci când se cântă muzică. Tipul de muzică afectează și creierul. Într-un studiu realizat de Susan Hallam și John Price, s-a constatat că anumite frecvențe și combinații de sunete stimulează anumite părți ale creierului, care produc modificări biochimice și, la rândul lor, produc efecte calmante asupra elevilor [83; 58].

Avantajele Învățătorilor care Încorporează Muzică în Programele lor:

McCullar [81], spune că învățătorii petrec mult timp cu elevii lor și, astfel, ei sunt responsabili în a contribui la dezvoltarea lor totală, inclusiv oportunități de dezvoltare estetică, ca o modalitate de a susține „sensibilitatea unui elev la calitățile expresive găsite într-un cadru al experienței artistice” [p. 1]. Artele plastice oferă această oportunitate expresivă pentru toți elevii și ar trebui să fie accesibile pentru elevi aflați zilnic în situații școlare [17].

O abordare holistică a educației este oferită atunci când sunt scoase în evidență învățarea muzicii și semnificația acesteia și interrelația cu alte subiecte de bază, ca parte a unui curriculum integrat. Această abordare integrată a învățării și predării creează un mediu care îi ajută pe elevi să înțeleagă relații diverse.

În raport cu abordarea integrată a învățării și predării muzicii, I.Gagim reglementează epistemic-pedagogic asimilarea-perceperea mesajului muzical prin forma operei muzicale: a) formă-teorie (formă – structură/construcție/schemă); b) formă – sonoră; c) forma psihică/afectivă [48], concept, care, în mare, consună cu principiul general al receptării operei de artă prin descifrarea elementelor formei artistice, avansat și dezvoltat de un șir de esteticieni, filosofi și pedagogi ai artei, de la Aristotel, Im.Kant, F.Schiller, G.Hegel, W. von Humboldt la M. Heidegger.

Învățătorii care susțin o abordare curriculară integrată permit elevilor să facă conexiuni cu alte domenii, deoarece „subliniază realizarea de conexiuni în cadrul și de-a lungul cunoștințelor materiei, iar aceste performanțe construiesc și demonstrează înțelegere, aducând astfel discernământurile de acasă în clasă” [91, p. 8].

Unul dintre cele mai populare efecte ale muzicii asupra creierului se numește „Efectul Mozart”:

„Unul dintre cele mai influente elemente în ceea ce privește integrarea muzicii cu alte subiecte academice a fost un studiu la scară foarte mică de Rauscher, Shaw și Ky [97; 96], care a fost publicat la 10 ani după Gardner [51; 53], cel din urmă a publicat pentru prima dată “Cadranele Minții”. Acest studiu a descoperit că scorurile medii de raționament spațial ale elevilor au crescut după doar 10 minute de ascultarea Sonatei lui Mozart pentru două pianе in do major, K 448, ceea ce a determinat o frenezie populară asupra noțiunii că „muzica vă face mai inteligent” sau cam așa numitul „Efectul Mozart” [17]. Această cercetare sugerează că muzica lui Mozart are efecte pozitive asupra creierului și a funcțiilor sale [83].

Ideea Efectului Mozart a oferit un catalizator pentru creșterea interesului popular și profesional a rolului muzicii și al altor arte în creșterea învățării la alte discipline academice. Această paradigmă trece de la accentul pe avantajele culturale ale educației artistice la accentul pe impactul cognitiv și academic reflectat în “Predarea cu creierul în minte” [17] a lui Jensen [67].

Dacă studiul de mai sus s-a concentrat pe adulți, Wanda Routier cercetează „Efectul Mozart pentru copii”. Routier [103] cercetează impactul pe care muzica lui Mozart îl are asupra creierului și a învățării. Constatările ei sunt deosebit de interesante pentru învățători, deoarece aceste cunoștințe pot ajuta învățătorii să integreze muzica în procesul lor de predare pentru a obține o calitate superioară a învățării. „Vibrațiile fizice ale muzicii, tiparele organizate, ritmurile de antrenare și vibrațiile subtile interacționează cu mintea și corpul în multe feluri, modificând în mod natural creierul într-o manieră pe care învățarea pe de rost unidimensională nu o poate face” [103]. Când copiii ascultă muzica lui

Mozart, „crește temporar conștientizarea și inteligența spațială” [103]. „Efectul Mozart pentru copii” arată că atunci când ascultăm muzica lui Mozart, există o creștere a abilităților de concentrare și vorbire, o îmbunătățire a abilităților de citire și limbaj ale celor care ascultă muzică în mod regulat sau primesc instruire muzicală și dovezi că notele sunt mult mai mari la elevi care cântă sau cântă la un instrument [83]. Mai mult, muzica este un set de procese și modele. Ascultarea sau jucarea muzicii în mod regulat ajută la dezvoltarea proceselor și a modelelor creierului. „Efectul Mozart pentru copii” arată o legătură între muzică și lectură, scriere, capacitatea de memorare și abilitățile matematice [83; 99].

Dovada că muzica afectează corpul și învățarea sugerează că muzica ar trebui inclusă în sălile de clasă. „Muzica poate fi inclusă în orice clasă, indiferent de nivelul de clasă sau de subiect. Puterea pe care o poate avea muzica asupra elevilor este extinsă. Poate să beneficieze elevii și să-i conducă la realizări și dezvoltare mai înalte ”[83].

Integrarea muzicii în predare - Integrarea a pătruns din lumea savantă în cercurile mai orientate spre practică ale asociațiilor artistice. Cele mai vechi voci ale sale pot fi urmărite până în „epoca progresivă”, când anuarele Conferinței Naționale a Educatorilor de Muzică (MENC) din 1933 și 1935 au enumerat titluri precum „Proiecte în interrelația muzicii și alte subiecte de liceu” și „Fuziunea muzicii” cu subiecte academice. "[23] Charles Duncan a apelat la o atitudine echilibrată cu privire la relația dintre arte cu alte materii [23]. Interesant este că aceste argumente au reapărut în anii '90, într-un moment în care artele sunt văzute ca pe cale de dispariție. În buletinul MENC din 1993, „O viziune pentru educația artelor în secolul XXI”, se propune integrarea ca îmbunătățirea sensului în alte discipline: muzica poate fi predată într-o manieră interdisciplinară ca parte a curriculumului mai larg și poate aduce contribuții imense la predare. a altor discipline [62].

Trebuie remarcat faptul că, deși susținătorii integrării muzicale abundă, practica reală a programelor integrative primește puțină atenție. Descrierea realităților școlare arată că școlile nu integrează muzica în educație.

Mulți cercetători au fost conduși pentru a examina efectele muzicii pe disciplină și managementul clasei. Managementul clasei poate fi definit ca „toate lucrurile pe care un învățător le face pentru a organiza elevii, spațiul, timpul și materialele, astfel încât să poată avea loc instruirea în conținut și învățarea elevilor.” [65; 83]. Managementul eficient al lecției este vital pentru succesul oricărei lecții,

indiferent de nivelul de clasă. Gestionarea disciplinei și a lecției este cel mai dificil subiect de stăpânit și este, de asemenea, domeniul în care învățătorii se îngrijorează cel mai mult [83].

Profesorii sunt mai puțin preocupați de predarea materiei lor într-un mod antrenant, decât organizează eficient și mențin ordinea în clasă. Disciplina este un domeniu extins de predare, deoarece „atinge fiecare aspect al procesului de învățare și predare” [65]. Muzica are puterea de a menține elevii angajați și de a reduce problemele de disciplină în clasă [83].

În această formulă, rolul profesorului nu se rezumă doar la a preda în sensul prezentării unor informații; el constă și în organizarea mediului educativ, și în îndrumarea activității elevilor, în coordonarea utilizării resurselor disponibile, în evaluarea și înregistrarea rezultatelor. Profesorul urmărește atât sporirea volumului de cunoștințe, cât și consolidarea priceperilor și deprinderilor, îmbogățirea sferei afective, cultivarea interesului elevilor pentru disciplina studiată și antrenarea lor în diverse activități cu caracter instructiv-educativ [34].

Literatura vorbește despre utilizarea muzicii pentru a limita problemele de comportament și pentru a crește performanța. Hallam și Price [58] au realizat un studiu în care au observat o clasă fără muzică de fundal și apoi au observat aceeași clasă cu muzică de fundal [57]. „Rezultatele au indicat că copiii au fost cei mai productivi atunci când se cânta muzica de fundal. Înainte de introducerea muzicii de fundal, au existat multe apariții ale unor comportamente perturbatoare, care au inclus: plictisuri, plâns, agresiune verbală și fizică și supraactivitate. Cu toate acestea, când muzica se cânta, elevii au devenit vizibil mai calmi și mai cooperanți. [82] Rezultatele cercetării au descoperit că atunci când muzica cânta „au existat modificări semnificative ale temperaturii corpului, tensiunii arteriale, ritmului de respirație și ritmului pulsului.” [57] Corpul a avut un răspuns fiziologic la muzica care a determinat elevii să se calmeze. Rezultatele studiului s-au extins dincolo de răspunsurile fiziologice la muzică.

Efectele calmante ale muzicii au efecte pozitive asupra elevilor atunci când este introdusă în clasă [83]. „Crearea unei clase care are anxietate și niveluri de stres scăzute este importantă în managementul clasei. Muzica poate ajuta la menținerea nivelului de tensiune și stres la minimum. Când se cântă muzică în clasă, aceasta poate ajuta la schimbarea stării de spirit. Tipuri de muzică specifice pot fi redate pentru a provoca starea de spirit dorită. Hallam și Price au constatat că „muzica a ajuns să fie considerată ca fiind bazată pe un continuum, de la stimulare și revigorant extrem de

liniștitoare sau calmantă” [58; 57]. Efectele muzicii de fundal au fost măsurate în performanța elevilor.

S-a înregistrat o îmbunătățire notabilă a cooperării. În plus, au fost îmbunătățite abilitățile de înțelegere și învățare. Măsura în care elevii și-au îmbunătățit reușita a variat, însă utilizarea muzicii de fundal a arătat un anumit grad de îmbunătățire la toți elevii. Utilizarea muzicii de fundal nu a arătat efecte negative asupra performanței elevilor [83].

Muzica stabilizează ritmuri mentale, fizice și emoționale pentru a atinge o stare de concentrare profundă și focalizare în care cantități mari de informații despre conținut pot fi procesate și învățate. „Muzica barocă, precum cea compusă de Bach, Handel și Telemann, care este de 50 până la 80 de bătăi pe minut, creează o atmosferă de focalizare care îi determină pe elevi să se concentreze profund în starea undelor cerebrale alfa” [83].

Includerea muzicii la lecții tinde să îmbogățească materialul și să ofere mai mult sens lecției. Când elevii sunt mai implicați și interesați de lecție, ei vor rămâne concentrați mai mult timp și vor păstra mai multe informații. Elevii nu vor avea la fel de multe probleme de disciplină atunci când sunt implicați. Elevii vor fi concentrați pe lecție și numărul întreruperilor pur și simplu se va reduce. Mary Jackson și Donna Joyce consideră că, „dacă dorim să menținem un management pozitiv în clasă, atunci muzica poate ajuta, făcând ziua mai vie și mai interesantă, ceea ce la rândul său duce la o motivație crescută de învățare și la scăderea problemelor de disciplină” [65]. Muzica poate ajuta învățătorii în gestionarea lecțiilor, astfel încât învățarea de cea mai înaltă calitate să aibă loc, precum și realizări mai mari și o mai bună dobândire a abilităților de învățare [83].

1.3 Corelația dintre muzica și disciplinele școlii elementare (limbă; arabă, ebraică, engleză ca limbă străină, Matematică, Știință și Religie)

Muzică și limbă

Muzica este inerentă limbii vorbite. Acest lucru ne este cunoscut din „limba” nou-născuților. Idioame precum „muzica face tonul [mesajul] sau, „nevoia de a asculta muzica și cuvintele”, sunt o expresie a importanței elementelor muzicale ale comunicării verbale.

Mulți copii par a fi înclinați în mod natural să îngâne sau să cânte o melodie, astfel încât este benefic de bazat pe interesele muzicale și de sporit dezvoltarea alfabetizării simultan. S-a convenit că muzica joacă un rol important în dezvoltarea limbajului și a alfabetizării. Introducerea inițială a unui

copil în textul tipărit, reguli gramaticale și diverse rimări se face adesea mai întâi prin cântece. Filtrul afectiv este o ipoteză dezvoltată de Krashen [71], care a explicat că pentru ca să apară învățarea optimă a limbilor, filtrul afectiv trebuie să fie slab. Un filtru slab înseamnă că este prezentă atitudinea pozitivă față de învățare. Din cauza mediului causal de învățare folosit la cântat. Cântecele sunt o metodă pentru realizarea unui filtru afectiv slab și promovarea învățării limbilor străine [90].

Muzica poate fi integrată în mod natural în toate zonele curriculare ale limbii pentru a dezvolta și pentru a extinde abilitățile de vocabular și de înțelegere. De asemenea, muzica poate îmbunătăți ascultarea și dezvoltarea abilităților de limbaj oral, poate îmbunătăți atenția și memoria și poate spori gândirea abstractă [61; 90].

I.Gagim este promotorul-creator al conceptului formativ în educația muzicală. Conform acestuia, achiziționarea cunoștințelor se realizează peponderent prin trăirea unor experiențe auditive [38]; integrarea conținuturilor se dispersează în funcție de formele de inițiere muzicală: activitatea muzical-ritmică formează cunoștințe din sistemul metro-ritmic; citit-scrisul muzical formează viziuni despre notația muzicală; formarea cunoștințelor despre muzică se va derula într-o „succesiune strictă și volum bine gândit” și va fi reluată la un nivel superior în următoarele clase [Ibid., p. 97].

Multe activități pot fi folosite ca o componentă muzicală la povești, ca o dimensiune narativă la cântece și selecții muzicale. „Lecțiile de limbă care se referă la gramatică, fluentă în lectură și scriere, printre alte abilități de alfabetizare pot fi îmbunătățite prin intermediul muzicii [90]. Muzica poate fi folosită pentru a învăța diverse abilități de limbă, cum ar fi „modele de propoziții, vocabular, pronunție, ritm și părți de vorbire” [90].

De acum, programul de bază care va lua în considerare acest aspect accentuează vorbirea în public, cum ar fi citirea textelor cu voce tare, ascultarea critică a narațiunii și discursul în diverse media, în practica vocii pentru a exprima mesajele emoționale ale personajelor, etc.

În dialogul cu Directorul de muzică și limbaj scris în cântece cântărețul și melodia. Aici avem un dublu rol: rolul interpretativ al muzicii – oferă textului dimensiunea textului, performanță emoțională și rol social, ajută la crearea textului de regulă și ar trebui să fie reținut în memoria individului și a comunității și, prin urmare, contribuie la o bază culturală comună [23].

Învățarea limbilor străine și muzică:

Învățarea celei de-a doua limbi poate fi un proces stresant și dificil. Există multe tehnici și strategii pe care învățătorii de limbi străine le folosesc în sălile de clasă pentru a ajuta la dobândirea

cele de-a doua limbi. Potrivit lui Krashen [71], crearea unui mediu care are un filtru afectiv scăzut, adică stres minim și neamenințător, este esențială pentru învățarea limbii de-a doua. Mai mult, elevii care învață a doua limbă au nevoie de dispozitive care să le angajeze și să permită păstrarea celei de-a doua limbi. Muzica este o tehnică obișnuită folosită de învățătorii de limbi străine, deoarece are multe beneficii care se aplică clasei de limbi străine.

Conform Ipotezei Materialelor de Recepționare a lui Krashen [71], materialul recepționat trebuie să fie comprehensibil pentru ca elevii de limbă să rețină informațiile. În cadrul Ipotezei sale, Krashen a dezvoltat „Modelul de monitorizare” care oferă cinci ipoteze cu privire la învățarea limbilor străine. A patra ipoteză se referă la contribuții comprehensibile [71]. Ipoteza afirmă: „Achiziția are loc numai atunci când elevii primesc o contribuție optimă și comprehensibilă care este interesantă, puțin peste nivelul lor de competență actual ($i + 1$) ...” [100]. „Aceasta înseamnă că nivelul de conținut lingvistic pe care îl primesc elevii trebuie să fie la nivelul lor sau puțin mai mare pentru ca învățarea să aibă loc. Reducerea sau divizarea limbajului în părți mai mici și comprehensibile poate ajuta la învățarea limbilor străine. „Prin jocul de cuvânt / sunet, multe „bucăți” de limbaj util pot fi încorporate în repertoriul lingvistic al elevului de aproape orice vârstă sau nivel de competență.” [65; 71; 83].

Utilizarea muzicii la lecție de limbi străine corespunde cu Ipoteza lui Krashen. „Muzica tinde să reducă anxietatea și inhibarea la elevi care însușesc a doua limbă.

Învățarea unui concept nou printr-o melodie sau ascultarea muzicii este mai puțin amenințătoare decât o prelegere sau o fișă de lucru [71]. „Muzica distruge barierele și creează un mediu prietenos” [83].

Există diferite moduri în care muzica poate fi integrată în clasă pentru a produce acest efect; de exemplu, „cântarea în grup poate doborî zidurile între oameni, scade instinctele concurențiale și poate construi cooperarea în loc.” [71]. În plus, muzica corespunde porțiunii din ipoteza care afirmă că materialul recepționat trebuie să aibă sens.

Muzica „este un mare motivator prin faptul că versurile sale sunt adesea foarte semnificative” [83]. Emoțiile și situațiile din viața reală constituie adesea nucleul muzicii, ceea ce asigură o conexiune între a doua limbă și perspectiva studentului. „Crearea de relevanță pentru elev este necesară pentru ca să aibă loc învățarea” [83].

Toate nivelurile de învățare a limbilor străine pot beneficia de utilizarea muzicii la lecțiile de limbi străine. Vocabularul poate fi învățat prin cântece. Deși elevii începători nu vor avea o bază de

vocabular mare pentru a înțelege toate cuvintele din cântece, vor putea alege cuvinte cunoscute [83]. Crearea unui input care este puțin peste nivelul lor actual va crea un sentiment de curiozitate și va inspira motivația de a învăța semnificațiile noilor cuvinte. Folosirea muzicii la lecție de limbă străină favorizează, de asemenea, participarea. Elevii sunt adesea dornici să învețe cuvintele melodiei noi și să participe la activitățile din clasă [83]. Creativitatea și gândirea critică în limba străină se realizează și atunci când cântecul este implementat în instruirea limbii a doua. Elevii mai avansați pot interpreta semnificația melodiei sau pot crea propria strofă a piesei [83].

Cântările sunt un instrument popular la lecțiile de limbi străine. Carolyn Graham a dezvoltat multe dintre cântările care sunt folosite astăzi în auditorii [100]. Cântările pot fi folosite în clasă pentru a „expune elevii la formate autentice de intonație și expresii idiomatice” [100]. Cântările asigură redundanță și repetiție. Prin revizuirea constantă a gramaticii și a vocabularului, elevii vor începe să le păstreze în memoria pe termen lung.

Pronunția celei de-a doua limbi este evidențiată și în cântări [83]. Când o cântare este folosită în instruire, Patricia Richard-Amato constată că „nu este necesar să opriți și să corectați pronunția elevilor”. Elevii par să dobândească pronunția corectă prin ascultare și repetare. Un alt beneficiu al cântării este că îi pot ajuta pe elevi să-și amintească și să internalizeze modelele. În limbile străine există multe modele de învățat și memorat, astfel acest procedeu de memorizare este util. Cântările servesc acest scop în sala de clasă de limbi străine. Rima și ritmul le permite elevilor să-și amintească de cântare și, prin urmare, să-și amintească de implicația gramaticală sau culturală a cântării [83].

Muzica și matematică:

O corelație puternică a fost găsită între învățarea muzicii la vârste fragede și conexiunile nervoase ale creierului, responsabile de înțelegerea matematicii [98; 116; 82]. În ceea ce ține de practicile reale în clasă, au existat o serie de studii care explorează integrarea predării matematicii și muzicii [113; 2; 68]. În alte cercetări, s-a constatat că elevii care au învățat muzică au obținut realizări mai mari în matematică mai mult decât cei care nu au învățat muzică [105; 89; 88]. O constatare profundă într-o cercetare efectuată în Austria și Elveția, s-a constatat că elevii care au învățat muzică 5 ore pe săptămână în loc de 5 lecții de matematică, au obținut aceleași realizări ca și prietenii lor care nu au învățat muzică și au învățat în schimb matematica [98]. O altă cercetare a constatat că învățătorii și-au dezvoltat o mai mare conștientizare a „locului matematicii” într-o activitate, de exemplu prin utilizarea explicită a modelelor pentru a pune accent pe compoziție [82]. Învățătorii au dobândit o mai

bună înțelegere a modului în care integrarea predării matematicii și muzicii poate fi utilizată pentru a crea medii de învățare mai incluzive [82]. Abordările integrate oferă un limbaj comun care leagă învățarea muzicală și cea matematică în cadrul unui curriculum [82]. Învățătorii au lucrat în colaborare cu colegi care au mizat pe punctele forte pentru a planifica și desfășura activități interdisciplinare. Cercetările arată că învățătorii sunt foarte interesați de dezvoltarea acestor abordări. Deși este nevoie de formare și sprijin suplimentar pentru învățători, există dovezi de progrese deja înregistrate în școli [119; 120].

Muzica și religia:

Asociată istoric cu permisivitatea socială și comportamentul licențios, generații întregi muzica a fost discreditată de oficiali religioși și purtători de cuvânt ale ambelor religii. Cu toate acestea, religiile includ muzica ca parte integrantă a practicii sacre. Formele muzicale de cult în religii sunt justificate în vechile descrieri ale acripturilor sacre ale evenimentelor și prescripțiilor muzicale sacre. În timp ce societatea israeliană contemporană este domnită de influențe laice, comunitățile religioase de convingeri arabe continuă să propășească, încercând să păstreze normele religioase și să dicteze chiar dacă expunerea laică și occidentală nu poate fi neglijată. Tensiunile dintre tradiție și modernitate penetrează urmărirea muzicală în cadrul unor astfel de comunități cu o atenție religioasă, în care paradoxurile istorice devin intense și complicate de influențele seculare moderne.

O cercetare realizată de Badarne și Erlich [31] a constatat că asociațiile permisive și comportament licențios devin sublimite, pe măsură ce pasiunea este canalizată spre fervoarea religioasă. Acțiunile și comportamentele muzicale interzise, altfel devin permise atunci când sunt urmărite în scopuri educaționale. Importanța imaginii învățătorului de muzică apare ca cea mai dominantă temă. Experiența comună a celor doi educatori de muzică care întruchipează identitatea dublă ca membri comunitari profund dedicați vieții religioase, dar care participă și în comunități profesionale de muzică, este dezvăluită ca o posibilitate majoră. Acești învățători profund religioși obțin încredere în comunitățile lor chiar dacă contestă limitele directivelor religioase în căutarea adoptării propriului lor profesionalism. Cunoașterea personală a directivelor și prescripțiilor religioase permite celor doi învățători să manevreze cu înțelepciune în modificarea și extinderea limitelor religioase. Profesionalismul muzical și cunoștințele muzicale personale îi inspiră pe învățători să extindă experiențele muzicale ale comunităților, instigând uneori acțiuni spre schimbarea culturală. Acest echilibru complex depinde de capacitatea învățătorilor de a-și păstra o imagine

religioasă pozitivă în comunitățile lor. Ambii colegi mărturisesc că ei înșiși trebuie să se abțină de la ceea ce fac unii dintre absolvenții lor în muzică și cultură, pentru a continua să influențeze generațiile viitoare.

Rezultatele studiului lui Badarne și Erlich [31] spun despre o influență inter-multiculturală în societatea israeliană contemporană. Muzica se dovedește că acționează ca o practică socială, ca o activitate educațională și ca o ieșire religioasă în cadrul comunităților tradiționale religioase. Învățătorii de muzică care trăiesc în aceste comunități în calitate de observatori participanți oscilează între membrii și străinii comunităților lor. Când au succes, acești învățători sunt capabili să reinterpreteze dictatele religioase tradiționale, extinzând prezența și practica muzicală în comunitățile lor și expunând lacunele tradiționale între dictatele dreptului religios tradițional, gândurile filozofice ale fiecărei religii și practicile contemporane.

Muzică și Islam:

În multe religii, muzica în diferite forme este un subiect de dispută. Există câteva interpretări conservatoare că islamul este ostil muzicii. Există o preconcepție printre mulți că islamul ca religie este prohibitiv atunci când vine vorba de muzică [86; 85; 70].

În Islam, există poziții dure în ceea ce ține religia. Potrivit adeptilor pozițiilor dure, aproape niciun fel de Mosiqa nu este acceptabilă, singura excepție fiind faptul că femeilor li se permite să joace la o tobă de mână mică numită daveh (ca o tamburină fără zurgălăi) în compania altor femei. Niciun bărbat nu trebuie să fie prezent. Bărbații nu au voie să joace la daveh. Următorul pas este să le permită fetelor tinere să cânte la 14 (sărbători religioase), iar femeile să cânte pentru alte femei de sărbători (dar doar cântece „decente”). Acest lucru este privit fie ca Makruh (descurajat), fie Haram [86; 85; 70].

Una dintre principalele surse moderne utilizate este regretatul șeic Muhammad Nasir ad-Din al-Al-bani, care locuia în Iordania. În 1994 a publicat o carte numită „Tahrim Aalati t-tarab” (Interdicția instrumentelor muzicale). În text, se susține că muzica trebuie înțeleasă ca „vorbire nebună”, citând Surat Luqman 31:6 din Coran. În exegeza timpurie a Coranului, această frază este legată de orice activitate considerată moral discutabilă, cum ar fi calomnia sau minciuna, dar și uneori cu cântarea și jocul la instrumente. Acest tip de discuție este legat în continuare de vocea Satanei care îi induce în eroare pe credincioși. În loc să aducă laude lui Allah și să învețe despre islam, muzicienii se angajează în activități inutile și uneori dăunătoare. Acesta este de fapt unul dintre argumentele centrale împotriva muzicii [86]. Muzica este inutilă. Nu se produce nimic; nu se realizează nimic. Din acest motiv,

amatorii, mai degrabă decât muzicienii profesioniști, sunt lăudați pentru muzicalitatea lor de către radicaliști mai moderați. Profesioniștii trebuie să exerseze prea mult timp, în loc să-l folosească aducându-și aminte de Allah. Faptul că unii radicaliști tolerează cântece militare și profesionale este adesea susținut de argumente privind motivația și productivitatea lor tot mai mare [al-Ghazali [d. 1111], citată în 87]. În epoca modernă, banii direcționați pentru achiziționarea muzicii se contrastează cu ideea că ele ar putea fi mai utile dacă sunt folosite în scopuri sacre (pomană) [86; 85].

Muzică și pasiune (religioasă):

Unul dintre studiile mai aprofundate despre islam și muzică este Musk în lumea islamului de Amnon Shiloah [107]. În capitolul 4, numit „Islam și muzică”, el examinează sursele islamice clasice, el scrie că: orice om „regăsește credință în puterea copleșitoare a muzicii, care exercită o influență irezistibil de puternică asupra sufletului ascultătorului” [107]. În aceeași ordine de idei, Abu Hanifa [d. 767] a scris: „Instrumentele muzicale sunt vinul sufletului, iar ceea ce ele fac sufletului este mai rău decât ceea ce fac băuturile în stare de ebrietate” [citată pe <www.islam-qa.com>] Muzica îi determină pe credincioși să se îndepărteze de viața evlavioasă și ar trebui să fie tratată ca una din activitățile interzise, precum jocurile de noroc și băutul, potrivit teologului și juristului secolului al nouălea Abi 'I-Dunyi [d. 894] din cartea sa Dhamm Al-Maldld (Cartea cenzurii Instrumentelor diversioniste) [107]. Problema crucială aici este puterea presupusă și recunoscută a muzicii. Muzica este văzută ca un rival pentru pasiunea oamenilor. Pasiunea ar trebui să fie dedicată lui Allah. În schimb această pasiune este risipită de ceva inutil, dar puternic, care ar putea deveni o obsesie. Ea poate fi răspândită și în societate, determinând o scădere generală a decenței și a moravurilor [86; 70].

Muzica și viața păcătoasă descrisă mai sus duc la o discuție despre traiul păcătos în legătură cu ascultarea sau interpretarea muzicii. Aici trebuie de menționat că radicaliștii au tendința să separe ascultarea de auz; cea din urmă nu este interzisă, dar trebuie evitată [86]. Intenția este unul dintre cele mai importante concepte în moravurile, ritualul și jurisprudența islamică. Dacă intenția este să ascuți și să te bucuri, atunci este păcătos, dar dacă cineva din întâmplare aude, dar nu este dispus să se bucure, atunci nu este păcat [86]. Mințile mai liberale tind să afirme că nu există un rău inerent muzicii ca atare; mai importantă este compania în care este ascultată sau redată muzica. Cu alte cuvinte, este locul, când și cu cine interpretezi sau ascuți muzică. Dacă muzica este asociată cu plăcerile interzise, cum ar fi consumul de alcool, consumul de droguri etc., atunci muzica este considerată interzisă

deoarece contribuie la păcate. Radicaliștii adevărați ar spune că muzica în sine incită la păcate [86; 70].

Cuvântul „MUZICĂ” nu este menționat în Coran (este menționat în „Sira” ui Muhammad - Biografia profetică).

Instrumentele din rugăciune nu sunt acceptabile în religia islamului, DRUMURILE ȘI PERCUȚIE sunt OK.

Compunerea de cuvinte din sfintele acripturi (în ciuda „Tajweed”), „AZAN” - apel la rugăciune.

Apelul la rugăciune prin solo vocal al unui bărbat nu al unei femei, este benefic, dar și prin modelele melodice tradiționale depind de scara și de lungimea notelor. O altă temă importantă este Femeile și Genul.

SUFI, au o atitudine pozitivă față de muzică în raport cu spiritualitatea.

O altă temă comună: „În scopul educațional - este OK?”

În societatea musulmană bărbații își pot permite să facă lucruri pe care femeile nu le pot

1 - Religia islamică nu interzice utilizarea muzicii în general, dar există unele rezerve, care depind de utilizarea muzicii, dacă este legată de baruri sau dansuri sau de orice comportament inacceptabil.

2 - Unii clerici islamici interzic utilizarea muzicii, în special a instrumentelor muzicale, a cântecelor pentru femei; alții permit utilizarea unor feluri de percuții.

3 - Nu este acceptat să citești Coranul cu instrumente însoțitoare.

CONCLUZII LA CAPITOLUL 1

Integrarea artelor în programele de predare are loc tot mai mult în școli. Integrarea muzicii în predare a început să aibă loc și la lecțiile din școli. Cercetările arată multe avantaje ale integrării muzicii în predare. Muzica poate fi integrată în mod natural în toate zonele curriculare ale limbii pentru a dezvolta și pentru a extinde abilitățile de vocabular și de înțelegere. De asemenea, muzica poate îmbunătăți ascultarea și dezvoltarea abilităților de limbaj oral, poate îmbunătăți atenția și memoria și poate spori gândirea abstractă. În plus, muzica tinde să reducă anxietatea și inhibarea la elevii de limbă a doua și este un motivator deosebit prin faptul că versurile sale sunt adesea foarte semnificative. Muzica are puterea de a menține elevii angajați și de a reduce problemele de disciplină în clasă și de a limita problemele de comportament și de a crește performanța. Mai mult, cu muzică există o creștere a abilităților de concentrare și vorbire, o îmbunătățire a abilităților de citire și limbaj

ale celor care ascultă muzică în mod regulat sau primesc instruire cu implicarea muzicii. Includerea muzicii în lecții tinde să îmbogățească materialul și să ofere mai mult sens lecției. Când elevii sunt mai implicați și interesați de lecție, ei vor rămâne concentrați mai mult timp și vor păstra mai multe informații.

Au fost efectuate numeroase studii privind integrarea muzicală în multe discipline. Există corelații între muzică și discipline școlare elementare (limbă; arabă, ebraică, engleza ca limbă străină, Matematică, Știință și Religie). În timp ce atitudinile controversate față de muzică sunt în religia islamică, totuși, atitudinea dominantă interzice muzica sau interpretarea muzicii. În ciuda acestui fapt, există un interes din ce în ce mai mare pentru integrarea muzicală în Israel și în sectorul arab. Acest interes necesită o examinare suplimentară a problemei.

2. IMPACTUL INTEGRĂRII MUZICII ÎN DIDACTICA ALTOR DISCIPLINI DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

2.1. Curriculum integrat

Cercetările au constatat că procesul de studiu al elevilor care au învățat cu integrarea muzicii în disciplinele de bază a fost de o calitate mai înaltă decât elevii care au învățat fără integrarea muzicii [29]

Definițiile curriculumului integrat variază de la autor la autor și, de-a lungul deceniilor, treptat s-au îndreptat spre o interpretare centrată pe elev. Curriculumul integrat în anii '50 - '60 a avut tendința de a pune accentul pe planificare și structură pentru „nu numai să ofere cursanților o viziune unificată a cunoștințelor deținute în mod obișnuit ... dar, de asemenea, să motiveze și să dezvolte capacitatea elevilor de a percepe noi relații și astfel să creeze noi modele, sisteme și structuri”[27]. De-a lungul timpului, însă, abordările structurate ale integrării au cedat unor abordări mai flexibile, centrate pe elevi „în care copiii explorează pe larg cunoștințe în diverse subiecte legate de anumite aspecte ale mediului lor” [16; 73].

Această abordare a fost menită să pună în legătură „liniile de subiect, reunind diverse aspecte ale curriculumului în asociere semnificativă pentru a se concentra pe domenii largi de studiu. De asemenea, interpretează învățarea și predarea într-un mod holistic și reflectă lumea reală, care este interactivă” [109; 108; 16].

Bresler [23] a identificat patru stiluri de integrare care există „în programa operațională de zi cu zi în școlile obișnuite ... fiecare cu propriul set de obiective, conținuturi, pedagogii și roluri în cadrul școlii: integrare dependentă, integrare co-egală, integrare afectivă și integrare socială” [23]. „Stilul dependent pune artele în serviciu altor subiecte academice, cum ar fi folosirea melodiei Fifty Nifty United States pentru a ajuta copiii să memoreze numele celor 50 de state. Stilul co-egal integrează artele ca partener egal cu alte subiecte. Acest stil integrator necesită cunoștințe specifice disciplinei, de exemplu, inclusiv studiul compozitorilor, perioadele stilistice în care au lucrat și compozițiile lor muzicale în cadrul unei lecții de studii sociale pentru a plasa evenimente sociale într-un context istoric. Stilul afectiv implică două utilizări funcționale ale artelor - ca mijloc de a schimba stările de spirit, precum utilizarea muzicii pentru a ajuta copiii să se relaxeze; sau ca o priză creativă pentru elevi, cum ar fi muzica înregistrată ca stimul pentru dansul improvizat al elevilor. Stilul de integrare socială este similar cu stilul afectiv, în sensul că ambele completează programa academică. Cu toate acestea, în integrarea socială, artele susțin funcțiile sociale ale școlarizării, cum ar fi programarea spectacolelor elevilor pentru a oferi divertisment (și pentru a spori participarea) la ședințele Asociației părinți-învățători [16].

Într-o altă cercetare a lui Snyder [94] sunt descrise trei niveluri de integrare: asemănător integrării dependente a lui Bresler [23], Conexiuni este un nivel de integrare superficial, unidirecțional, în care sunt folosite materiale sau concepte dintr-o disciplină pentru a ajuta la predarea sau consolidarea concept în altă arie curriculară [16]. Corelațiile se referă la două sau mai multe discipline prin materiale sau subiecte partajate, cum ar fi o lecție care folosește metri (muzică) în studiul fracțiilor (matematică). Cu toate acestea, integrarea adevărată se realizează atunci când se menține integritatea fiecărei discipline [115]. „Integrarea este un proces cu două sensuri (similar cu integrarea co-egală a lui Bresler) în care este încurajată aplicarea și sinteza ideilor de la o disciplină la alta, ceea ce duce la o înțelegere mai profundă și la încurajarea gândirii critice (de exemplu, explorarea modului în care se obține forma prin variație și repetare în poezie, muzică și arhitectură)” [16].

În modelul Fogarty [33] sunt prezentate 10 niveluri de integrare, de la fragmentat (în care disciplinele academice sunt păstrate separate și distincte) până la unirea într-o rețea (în care un proces direcționat pentru elevi este susținut de o rețea de consilieri și resurse) [16].

În cercetările sale, **I Gagim** conceptualizează curriculumul, manualele, ghidurile care oferă, în general, un cadru conceptual, teleologic, conținutal și metodologic suficient pentru a integra muzica

la lecții din diferite arii curriculare, dar acest lucru nu exclude necesitatea re-conceptualizării acestui proces din perspectiva principiilor moderne, care oferă o libertate metodologică mai mare profesorului și o mai bună valorificare a intereselor și motivațiilor elevilor pentru învățare. În aceste condiții, integrarea muzicii devine o constituentă cognitivă a *competenței muzicale ca sistem*: cunoștințele se transformă în capacități și în atitudini și astfel se produce **integrarea domeniilor cognitiv, psihomotor și atitudinal în competențe muzicale – finalitatea principală a educației muzicale.**

2.2 Programul de bază în educația muzicală:

Asociația națională de educație muzicală a elaborat standardele pentru educația muzicală.

Standardele naționale pentru educația muzicală (NSME)

1. Cântul, singur și alături cu alții, un repertoriu variat de muzică.
2. Jocul la instrumente, singur și cu alții, un repertoriu variat de muzică.
3. Îmbunătățirea melodiilor, variațiilor și acompaniamentelor.
4. Compunerea și aranjarea muzicii în conformitate cu orientările specificate.
5. Citirea și notarea muzicii.
6. Ascultarea, analizarea și descrierea muzicii.
7. Evaluarea muzicii și performanțelor muzicale.
8. Înțelegerea relațiilor dintre muzică, celelalte arte și discipline în afara artelor.
9. Înțelegerea muzicii în raport cu istoria și cultura [124]

Programul de bază la muzică:

În ultimii doi ani, Departamentul Educație și Departamentul de programe școlare primare din Israel au lucrat la planurile de bază pentru școlile primare. Scopul acestor programe este de a evidenția elementele esențiale în învățarea fiecărui subiect [125].

Pregătirea programului de bază oferă o oportunitate de auto-examinare și reflecție a cadrelor didactice din diverse discipline, inclusiv a învățătorilor de muzică. De asemenea, servește ca o invitație la discuții și la regândirea obiectivelor educației muzicale și a modalităților de realizare a acestor obiective [125].

Muzica este un instrument expresiv și de comunicare care însoțește dezvoltarea societății umane încă de la începuturile sale. Astăzi, în societatea bogată în media, muzica are un rol socio-cultural și psihologic important. Muzica funcționează în primul rând pe dimensiunea emoțională. Aceasta este

puterea sa deosebită ca instrument de exprimare personală, pe de o parte, și ca ingredient al coeziunii sociale, pe de altă parte (de exemplu, ceremonii religioase și laice, cântare populară) [125].

Societatea rațională, în care „lucrurile importante” sunt măsurate pe rezultate și se bazează pe analiza logică a relațiilor cauză-efect, există tendința de a împinge deoparte muzica și alte „arii de emoții artistice”. Preferința rațiunii față de emoție poate aduce factorii decizionali din educație la o concluzie, că muzica există doar pentru a face un curriculum frumos. Ei presupun că atunci când sistemul va avea bani în plus, va putea să dedice resurse în acest domeniu. Acest concept este fundamental greșit. Muzica este intelectual-cognitivă, permițându-ne să examinăm complexitatea lumii noastre emoționale într-un mod sofisticat, folosind simboluri foarte abstracte [125].

„Muzica este una dintre cele mai bogate domenii din punct de vedere al intelectului. În timp ce satisface nevoia de a da expresie estetică emoțiilor, muzica stimulează un sistem complex de abilități cognitive” [125].

Aceste abilități sunt exprimate pe trei niveluri:

A. În muzică ca domeniu în sine.

B. În zone cu o atingere sau cu suprapunere parțială (limbă, mișcare și matematică)

C. În plan socio-cultural (ca mijloc de exprimare a dispozițiilor sociale și de păstrare a tradițiilor, obiceiurilor și valorilor) [125].

Muzica este locul în care inima și mintea, corpul și sufletul sunt în dialog, iar din punct de vedere metaforic - muzica este un duo pentru cunoaștere și emoții. Ingredientul esențial al activității muzicale este capacitatea de a asculta [125].

Programul de bază

Programul de bază la muzică se bazează pe două ipoteze teoretice:

1. Muzica este un fenomen universal, iar abilitatea individului de a absorbi și genera enunțuri muzicale este o capacitate înnăscută. Adică, oricine are această capacitate crește în societatea care are muzică (și nu există o societate fără muzică) și este independent de talentul special sau de învățarea sistematică [125].

2. Este de datoria fiecărei școli să asiste la dezvoltarea potențialului muzical, la fel cum este necesar de a alimenta potențialul lingvistic la elevi [125].

În activitatea muzicală este o activitate în care corpul și mintea, gândirea și emoția prin munca cognitivă se află într-o orchestrare armonioasă [102].

Premisa este, că sarcina de a crea o carte muzicală balansează între dimensiunea emoțională și cea intelectuală a elevilor și oferă instrumente pentru procesarea cognitivă a emoției și a imaginației într-un mod artistic [125].

În baza acestor presupuneri, este posibil să se indice unele dintre procesele cognitive care stau la baza experienței muzicale și pot oferi o serie de principii care să ghideze activitatea educațională. Urmează două puncte care se referă la muzică:

1. Referință teoretică, care definește limbajul muzicii.

2. Aplicarea studiilor de planificare:

A. Muzica ca domeniu integrat și independent.

b. Muzică în relație cu alte subiecte [125].

1. Muzica ca limbă:

Muzica se bazează pe elemente similare cu cele ale limbajului.

Două limbi - lingvistică și muzicală se bazează pe activitatea psiho-acroscopică. Această activitate include absorbția unităților de informații acustice din sistemul audio (sunetul fonemelor), până la unități mai mari cu structuri ierarhice. Prin urmare, procesele de bază ale acestor două limbi sunt similare în elementele lor de bază [125; 110].

„Blocurile de construcție” ale limbajului muzical sunt:

A. O varietate de sunete diferă în dependență de înălțime.

B. Unitățile de durată a timpului se bazează pe ritmuri de diferite viteze.

C. Intensitatea care poate fi crescută și scăzută.

D. O varietate care diferă între sunete similare ca înălțime, ce rezultă din diferite surse acustice [125].

Toate aceste elemente sunt combinate în conexiuni interminabile, prin grupare și reguli de dizolvare în structura ierarhic-sintactică. Aceste reguli, inerente sistemului cognitiv, sunt exprimate într-o varietate de sarcini cognitive de ieșire și de intrare [125].

2. Planificarea aplicațiilor

Muzica ca domeniu integrat și independent:

Deoarece muzica este înnăscută, ea permite să funcționeze intuitiv, fără cunoștințe formale dobândite. Oamenii se pot exprima prin sunete, răspunde la sunete și se pot bucura, chiar dacă nu sunt

învățați muzică. Muzica este considerată o disciplină în curriculum, bazată pe trei aspecte: aspectul cognitiv-psihologic, aspectul social și aspectul creativ [125].

Aspect cognitiv-psihologic: deoarece muzica este concentrată în câmpul emoțional, ar putea servi ca instrument reflectorizant în a examina sentimentele și emoțiile îndreptate spre intern și exprimarea emoțiilor îndreptate spre extern. Muzica este o formă de gândire și, ca instrument de exprimare a gândirii, capacitatea de utilizare a acesteia crește [125].

În ceea ce ține de aspectul intern, în timpul ascultării muzicii, atenția este acordată nu numai muzicii în sine, ci și emoției pe care o trezește în fiecare. O discuție despre compoziția muzicală este un instrument pentru examinarea impactului asupra ascultătorilor săi, cum afectează și de ce? (Produsul unei astfel de referințe este deschiderea către diversele emoții din rândul ascultătorilor-studenți) [125].

În ceea ce ține de aspectul extern, acest lucru înseamnă că copiilor li se va oferi posibilitatea de a-și explora sentimentele și de a le exprima prin instrumentele muzicale de care dispun - folosind vocea lor - instrumente de expresie melodică imediată, folosind corpurile lor - expresia ritmică imediată, folosind percuție și instrumente melodice [125].

Aspectul social: muzica a apărut în zorii istoriei umane ca instrument de exprimare și comunicare și ca mijloc de exprimare a stărilor de spirit sociale. Chiar și astăzi, în ciuda faptului că este un instrument de expresie individuală, muzica a jucat un rol important ca instrument de exprimare socială și ca mijloc de coeziune socială. În societatea israeliană este deosebit de important în ceremoniile religioase și laice, în vacanțe și în timpul memoriei naționale și în evenimentele de masă cu muzică rock și pop pentru tineret [125].

Muzica clasică, cu fani relativ puțini, a fost folosită și de-a lungul istoriei ca expresie complexă a dorințelor și idealurilor sociale. Acesta este un exemplu clar de muzică renascentistă italiană, purtând steagul eliberării de legăturile religiei și a reprezentat ideea de exprimare personală [125].

Activitatea social-muzicală din jurul muzicii artistice clasice, fie în cântul corului, fie în cântarea împreună, este utilizată pentru unii copii ca sursă de satisfacție și bucurie, în timp ce alți copii manifestă rezistență la acest tip de activitate. Credem că această activitate muzicală ar trebui să se bazeze pe motivații personale [125].

De obicei, reacțiile la muzica artistică au nevoie de un efort emoțional și intelectual. Pentru a-l determina pe copilul mic să recunoască atributele acestei muzici și contribuția posibilă la creșterea

personală, este necesar să găsești muzica care le vorbește. Nu vă așteptați ca gustul tuturor oamenilor să fie același. Prin urmare, rolul învățătorului este de a permite copiilor să simtă gustul diferitelor piese, permițându-le să-le exprime emoția sau rezervele [125].

Un rezultat secundar al acestei referințe este acela de a oferi legitimitate gusturilor și preferințelor personale, ceea ce constituie baza dezvoltării judecății estetice. Ar trebui să menționăm că, în timp ce activitatea muzicală este socială, ascultarea este individuală. Nicio preferință pentru ascultarea împreună n-ar trebui să existe decât ascultarea individuală, cu excepția cazului în care se dorește dezvoltarea unui obicei de a merge la concerte [125].

Aspectul creativ: muzica este un instrument de exprimare a emoțiilor. Activitatea muzicală se bazează pe gândirea asupra sunetelor. Această gândire se bazează simultan pe experiența emoțională universală, comună întregii omeniri și pe abilitatea umană de a crea o mare varietate de expresii emoționale - cultură, context și stil sonor. Studiile indică faptul că membrii diferitelor culturi înțeleg semnificația emoțională a muzicii străine, iar copiii care nu au educație muzicală sunt capabili să stabilească diferite enunțuri muzicale în termeni emoționali [125].

Prin urmare, aspectele de expresie emoțională, sunt un element central în programul muzical de bază. Planul programului pentru aceste opțiuni:

Crearea muzicii:

- * gândirea în sunete despre diversele expresii emoționale și realizarea lor în modalități care le sunt disponibile (corp, voce, percuție), prin improvizație.

- * ascultarea lucrărilor semenilor lor.

- * să primească și să dea o apreciere de la copiii din clasa lor.

- * să-și îmbunătățească munca și a-o aduce la un anumit nivel de finisare (în funcție de cele mai bune abilități și judecăți).

- * să păstreze înregistrarea și / sau scrierea [125].

Cunoștință cu literatură muzicală:

- * ascultarea muzicii (de la ușor la greu, îndeaproape, de la lung la scurt).

- * să reacționeze la sunete cu un răspuns interpretativ în ul ascultării (mișcări „statice” sau „dinamice”; desen, imaginație) sau după ascultare (vorbind, scris, pictând etc.).

- * să asculte muzica sau să cânte muzică în clasă.

- * să evalueze diferite tipuri de muzică [125].

„Integrarea curriculară a devenit o componentă din ce în ce mai importantă a multor inițiative de reformă școlară, în special la nivelul școlii elementare. Cu siguranță, noțiunea de a folosi o abordare trans-disciplinară pentru atingerea diferitelor obiective educaționale a existat încă din antichitate, cel puțin în mod informal” [16]. Cu toate acestea, în ultimii 20 de ani, această abordare a atras atenția prin activitatea unor savanți precum psihologul Howard Gardner [51; 52] „a cărei teorie a inteligențelor multiple a determinat un interes popular și academic crescut în beneficiile posibile ale unui curriculum interdisciplinar prin extinderea definiției inteligenței umane dincolo de accentul tradițional pe lectură, scriere și matematică, ca să includă o varietate de competențe intelectuale” [16]:

Inteligența lingvistică, *inteligenta muzicală*, inteligența logico-matematică, inteligența spațială, inteligența corporal-kinestezică și inteligențele personale. Gardner [51] folosește programarea computațională ca un exemplu de aplicare practică a teoriei sale:

Trecerea către o cultură globală și „explozia informațională” în evoluțiile tehnologice precum Internetul pot face ca sarcina de a educa următoarea generație să pară copleșitoare. După cum a explicat Lake [74]: „Aproape fiecare învățător a avut această experiență ... „ziua școlară nu este suficient de lungă pentru tot ce trebuia să fac; se pare că, în fiecare an, sunt adăugate mai multe lucruri la curriculum.” [pag. 3] „Acest sentiment de frustrare este agravat doar de faptul că o mare parte din materialele tehnice specifice din programa de astăzi ar putea fi învechite în următorul deceniu [16]. Se pare, așadar, că misiunea învățătorilor trebuie să depășească doar transmiterea informațiilor. Învățătorii trebuie să doteze elevii cu capacitatea de a raționa, de a gândi „în afara cutiei” și de a transfera ceea ce învață astăzi în circumstanțele cu totul diferite cu care se vor confrunta cu siguranță când vor fi adulți. Cu siguranță, muzica are multe de oferit în ceea ce privește încurajarea creativității și a abilităților de gândire critică [16].

După cum explică savantul I.Gagim, inteligența muzicală ca orice altă facultate umană, poate fi cultivată, înaintând de la nivelurile ei începătoare la cele superioare. Totodată inteligența muzicală influențează efectiv inteligența generală a omului [35, p.256].

Unul dintre numeroasele exemple de cercetare a rezultatelor non-artistice este studiul lui Aschbacher [6] care compară școlile folosind o abordare interdisciplinară, tematică, bazată pe echipă față de obiecte umanistice din liceu cu alte școli care au folosit o abordare mai tradițională. „Rezultatele au relevat progrese semnificative din punct de vedere statistic în scriere și cunoștințe de conținut, cu cele mai mari progrese în înțelegerea conceptuală pentru elevii la care s-a implementat

programul integrat. În schimb, elevii cu programele tradiționale nu au obținut progrese în înțelegerea conceptuală” [16]. Această cercetare a indicat, de asemenea, că elevii cu programul integrat au rămas mai mult timp la școală, au muncit mai mult (în conformitate cu auto-evaluare și măsurări obiective) și le-a plăcut mai mult școala [16].

Un exemplu mai recent este un studiu longitudinal de 3 ani despre „Învățarea prin arte” (LTTA), o abordare școlară canadiană în domeniul educației artistice pe scară largă. Acest studiu realizat pe un eșantion de peste 6.000 de elevi. Părinții, învățătorii și directorii lor a relevat că „elevii din clasa a VI-a LTTA au obținut un scor semnificativ mai mare la testele de calcul decât elevii din școlile de control” [114]. Cercetarea leagă, de asemenea, curriculum-ul integrat de atitudinile, prezența, motivația, obiceiurile de muncă și rezultatele testelor de performanță îmbunătățite [6; 16; 15; 24; 66; 79; 114].

Elevii nu sunt singurii care par să prospere în școli cu un curriculum integrat pe arte. Cercetările indică, de asemenea, că învățătorii școlii primare [4; 15; 56] și învățătorii școlii secundare [28; 79] sunt abilitați de noile tehnici didactice și de mediul școlar mai pozitiv și colaborativ asociat cu curriculum-ul integrat” [16; 17].

2.3 Metode și tehnici de integrare a muzicii în didactica disciplinelor școlare elementare

Literatura menționează mai multe moduri de integrare a muzicii, există o serie de modalități prin care învățătorii pot include muzică împreună cu metodele lor de predare [12; 13]. „Atât Hash [59] cât și Colwell [25] îl citează pe [23] cu privire la patru tipuri de integrare artistică (subordonată, afectivă, socială și co-egal-cognitivă) folosite de mulți învățători din clasă din Statele Unite [17]. Studiile [55; 92] sugerează că abordarea subordonată a integrării, în care artele sunt utilizate ca vehicul pentru îndeplinirea altor obiective academice (cum ar fi cântecul alfabetului pentru predarea și învățarea literelor), este cea mai răspândită formă de integrare. Mulți învățători din clasă consideră utilizarea muzicii în corelație specifică cu alte discipline ca unul dintre cele mai importante tipuri de integrare muzicală [17; 104].

Integrarea afectivă implică utilizarea artelor pentru a schimba starea de spirit a elevilor individuali sau a întregii clase, cum ar fi jocul de muzică relaxantă când elevii reintră în auditoriu după prânz sau pentru exprimarea creativă, cum ar fi desenarea după ascultarea unei piese muzicale înregistrate. „Învățătorii consideră aceste tipuri de integrare ca o modalitate de a respinge importanța muzicii ca

parte a curriculumului de bază și de a o trata superficial, la fel ca o simplă formă de divertisment” [17].

Bresler [21] indică faptul că, atunci când muzica este prezentă la lecție, ea este adesea folosită ca un mod de a ilustra subiectul studiat, o pauză de la alte subiecte sau pur și simplu ca muzică de fundal. Făcând astfel, învățătorii îi învață pe copii să ignore muzica și îi împiedică să aibă o „înțelegere și experiență mai profunde”, astfel încât ei nu învață să „considere muzica ca o sursă potențială de cunoaștere sau de investiții emoționale sau intelectuale” [22; 23].

Integrarea socială folosește artele pentru a participa la evenimente comunitare sau școlare, cum ar fi ansambluri. Bresler [23] a constatat că funcția socială a muzicii este apreciată mai mult decât celelalte funcții utilizate de specialiștii în muzică. „Când nu există niciun specialist în muzică, învățătorii care au capacitatea de a include muzică în concerte și programe școlare sunt considerați de neprețuit [24]. „Integrarea co-egal-cognitivă recunoaște că artele și obiectivele academice de bază au același nivel de importanță și ar trebui încorporate în mod egal” [17]. Bresler [23] afirmă că aceasta este cea mai puțin obișnuită formă de integrare, deoarece necesită conținut, cunoștințe specifice și abilități care caracterizează învățătorii experți [17]. Atât cât conceptul de integrare este important pentru învățătorii de arte, ea avertizează că aceste tipuri diferite de integrare au scopuri diferite și că educatorii de muzică tind să favorizeze stilul co-egal-cognitiv [23; 17].

Perkins [72] oferă o serie de idei învățătorilor pentru a-și pune în aplicare cu ușurință de sine stătător și pentru a oferi activități suplimentare legate de muzică, care oferă beneficii academice fără asistența unui specialist în muzică:

„(a) invitarea muzicienilor în școală primară și pregătirea elevilor pentru a-i intervieva și a-i întreba despre instrumentele lor, formarea și cariera lor,

(b) baterea din palme la fiecare silabă de poezie și cântece, sau folosirea clavelor sau instrumentelor de percuție,

(c) programarea excursiilor la concerte și repetiții de orchestre și spectacole de toate tipurile de muzică diferită, de la folk la operă,

(d) expunerea copiilor la sunetele instrumentelor orchestrei pentru a crea conștientizare fonemică muzicală, fie prin înregistrări, fie prin instrumente și muzicieni preferați.

(e) stagii de câteva săptămâni, deoarece „pot produce cele mai dramatice transpuse în rezultate” [92; 17]

„Deoarece majoritatea școlilor consideră muzica ca un divertisment pentru atingerea obiectivelor educaționale mai mari, muzica este adesea marginalizată [21], dar aceste tipuri de experiențe autentice ale profesioniștilor în clasă pot fi o modalitate pentru învățători împreună cu elevii lor de a „îmbrățișa muzica ca o tehnică educațională deosebită” [92; 17].

Cu titlul de pionerat în domeniul Educației muzicale din Republica Moldova, savantul I.Gagim, elaborează și fundamentează metode specifice învățământului muzical:

- Metoda stimulării imaginației – stimularea/mobilizarea imaginației prin diferite forme: verbale, vizuale, auditive, kinestezice ș.a. (I. Gagim);
- Metoda euristică (Gagim. I.);
- Metoda trăirii. Condiția necesară de apariție a trăirii muzicii, este formarea unei anumite specifice - experienței emoționale în urma căreia elevul se lasă sub influența procesului de contemplare a artei muzicale (Gagim. I.) [34, p.77].

Moduri de a integra muzica în predare după Merrell [63]:

Experiențe de învățare activă:

1. A juca muzică asociată cu tema învățată pe fundal în timp ce se citește un rezumat concis al informației esențiale.

2. A activa informația fizic, a reda muzică veselă în timpul unei activități de mișcare sau unui joc de rol [63].

Concentrație, Focalizare și Starea Alfa de Învățare:

1. Jocul muzicii baroce, cum ar fi cea compusă de Bach, Handel sau Telemann, care este de la 50 la 80 de bătăi pe minut, pentru a crea o atmosferă de focalizare care îi determină pe elevi să se concentreze profund în starea undelor cerebrale alfa. Învățarea vocabularului, memorarea informațiilor sau citirea acestei muzici este extrem de eficientă.

2. Muzic lui Mozart energizantă ajută la atragerea atenției în perioadele de somn ale zilei și îi ajută pe elevi să rămână atenți în timp ce citesc sau lucrează la proiecte [83].

Memorizarea:

„Folosirea cântecelor, cântărilor, poeziilor și rapului va îmbunătăți memoria pentru informații de conținut și detalii prin rimă, ritm și melodie [83].

Atenție, motivație și atmosferă:

„Anumită muzică va crea o atmosferă de învățare pozitivă și îi va ajuta pe elevi să se simtă bineveniți să participe la experiența de învățare. În acest fel, are un efect deosebit asupra atitudinilor și motivației elevilor. Ritmurile și tempoul sunetului muzical ne pot ajuta la stabilirea și menținerea atenției noastre [83].

1. Atmosferă prietenoasă și atenție

„Muzica de fundal este folosită pentru a oferi o atmosferă prietenoasă și pentru a ajuta la pregătirea și motivarea studenților pentru sarcinile de învățare. Muzica poate energiza nivelul scăzut al atenției sau pot potoli și calma atunci când este necesar. Pur și simplu cântând muzică pe măsură ce elevii intră în clasă sau când pleacă la odihnă sau la prânz, schimbă atmosfera total” [83].

2. Constructorii comunitari

„Muzica oferă un mediu pozitiv care îmbunătățește interacțiunea elevilor și ajută la dezvoltarea unui sentiment de comunitate și cooperare. Muzica este un instrument puternic pentru înțelegerea altor culturi și legarea între ele. Selectarea și cântarea unei melodii în clasă, dezvoltarea unui „ritual” în clasă - cum ar fi un moment de la revedere sau de salut cu muzică sau alte activități de grup asistate de muzică sunt modalități de a construi experiențe comunitare durabile [83].

3. Expresie personală:

„Muzica este ușa către tărâmurile interioare, iar utilizarea muzicii în perioadele creative și reflectivă facilitează exprimarea personală în scris, artă, mișcare și o multitudine de proiecte” [83].

Creativitate și reflecție

Muzica de fundal este utilizată pentru a stimula procesarea internă, pentru a facilita creativitatea și pentru a încuraja reflecția personală. Cântarea muzicii contemplative, cum ar fi pianul solo în stiluri clasice sau contemporane, pe măsură ce elevii scriu sau jurnalizează ajută la menținerea atenției pentru perioade mai lungi de timp decât fără muzică. Într-un studiu, studenții au scris de două ori mai mult cu muzică decât fără!” [83].

Expresie personală prin inteligența muzicală

„Creația muzicii exprimă gânduri și sentimente interioare și dezvoltă inteligența muzicală prin înțelegerea ritmului, a tonului și a formei.

- Scrierea cântecelor legate de conținut, permite elevilor să-și exprime sentimente față de problemele provocate de incidente istorice, subiecte de studiu social sau literatură [83].

- Elevii pot crea, de asemenea, o „coloană sonoră” instrumentală cu instrumente ritmice simple, care auditiv reprezintă o descoperire științifică deosebit de importantă, un eveniment istoric înfiorător sau acțiunea în cadrul unui roman [83].

Integrarea muzicii ca domeniu de viață:

Muzica are legătură cu multe domenii de viață și se proiectează în diverse discipline. Prin urmare, programul de bază în muzică oferă combinații variate de activități sociale și educative. Integrarea inter-curriculară este valoroasă datorită capacității sale de a conecta domeniile școlare cu viața elevilor [80].

Două aspecte, în aceeași ordine de idei, legate de muzică:

A. Muzica ca un „câmp de viață” în viața sa și la școală.

B. Muzica ca domeniu care este legat de diferite discipline și domenii de cunoștințe predate în școală.

Muzica ca domeniu de viață este o componentă importantă a ceremoniilor școlare și este folosită ca „ajutor pentru memorie” și instrument pentru conservarea patrimoniului cultural. Activitățile muzico-sociale în școală pot fi folosite ca instrument pentru integrarea socială, mai ales atunci când iau în considerare tradițiile muzicale pe care elevii le aduc de acasă și respectul pentru orice expresie muzical-culturală.

Activitatea muzicală în școală poate fi o bază pentru educația pentru consumul cultural și participarea la cultură.

Prin urmare, programele de integrare muzicală trebuie să includă o varietate de inițiative școlare care pot reflecta această poziție. De exemplu, activități muzicale și cântece în vacanțe; Crearea grupurilor de vârstă diferită pentru a reda muzică și a cânta împreună; Participarea la evenimente muzicale în școală; Înființarea de „cercuri” pentru iubitorii de muzică în diferite stiluri (rock, clasic, rap) [83].

Unele dintre aceste inițiative vizează toți studenții, iar altele se vor baza pe libera alegere și pe „grupuri de interes” voluntare, încurajate și susținute de școală [63].

2.4 Abordările privind atitudinile învățătorilor și eficacitatea față de integrarea muzicii în didactica altor discipline

Abilitatea, atitudinile și motivația cadrelor didactice de a utiliza artele ca instrument în practica lor este legată de educația acestora - de la experiențe în domeniul copiilor, la pregătire de cursuri, experiențe în arte și la alte materii [17; 84].

„Valoarea și importanța metodelor muzicale din școală nu sunt întotdeauna recunoscute de învățători ale căror convingeri despre domeniul și despre eficacitatea lor didactică în muzică afectează performanța lor ca elev și ca învățător” [17; 118].

Cercetătorii au descoperit că învățătorii care au avut experiențe muzicale anterioare ca copii consideră că muzica este un subiect valoros în programa școlară [16; 18; 37] „dar nu neapărat la fel de importantă ca și alte discipline” [1; 17].

Mai mult, „ideea că muzica este un subiect „special” împreună cu educația fizică și arta transmite o încredere scăzută în rândul învățătorilor de școală [17; 60]

O serie de studii susțin idea că învățătorii din clasele primare folosesc muzica în diferită măsură și în mai multe scopuri, de la tranziții la dezvoltarea aprecierii și abilităților muzicale [1; 16]. Analiza dorinței învățătorilor de școală primară de a integra obiectivele de instruire ce țin de muzică relevă faptul că mulți învățători de școală primară nu sunt siguri de funcția muzicii în programa școlară generală [1; 17].

Battersby și Cave [17] au menționat că „Ruth Whitelaw a investigat integrarea muzicii și contribuțiile pe care le aduce muzica la instruirea limbii engleze la o lecție exemplară de engleză din liceu” [17]. Whitelaw a descoperit că profesoara a folosit muzica din cauza propriilor experiențe și interese personale. Obiectivele ei au fost să evoce interesul elevilor, să le stimuleze gândirea, să-i ajute să creeze legături între crâmpoșe și fragmente de informații pe care le primesc în școală și să îi încurajeze să descopere sensul și să se gândească la ceea ce învață” [17].

Eficacitatea învățătorilor de școală primară în integrarea muzicii și nivelul lor personal de apreciere a muzicii joacă un rol semnificativ în ceea ce se poate realiza în timpul lecției [17]. Conform Bandura [10], eficacitatea este credința în capacitatea noastră de a îndeplini o anumită sarcină sau nivel de performanță. „Aceste credințe guvernează alegerea noastră de acțiune, cum gândim și ne comportăm și ce putem realiza” [17]. Prin urmare, vom participa la acele activități în care ne simțim capabili și încrezători și îi vom evita pe cele unde nu [10; 17].

Studiile au descoperit că, chiar dacă unul dintre obiectivele primare din programa propusă a fost integrarea în diferite materii. Observațiile mai intense au relevat că diferitele domenii disciplinare au fost predate ca subiecte separate, cu o alocare de timp destul de rigidă. „Această separare a fost rezultatul atât al presiunii părinților pentru conținutul academic avansat și accelerat, cât și al lipsei de structuri care să faciliteze colaborarea dintre învățătorii specializați din școală” [17].

Atunci când învățătorilor li lipsesc cerințe formale (precum instrucțiuni, testări) și materiale didactice (precum cărți și manuale), atunci integrarea devine doar responsabilitatea învățătorului (sau a echipei) și este lăsată la inițiativa, imaginația și resursele lor proprii [17].

„Abilitatea și motivația cadrelor didactice de a utiliza artele ca instrument în practica lor este legată de educația acestora - de la experiențe în domeniul artelor din copilărie, până la pregătirea pentru cursurile universitare și experiențe de serviciu în arte și la alte materii” [84]. Atitudinile cadrelor didactice și convingerile față de educație și importanța artelor, mai precis, sunt modelate înainte de a intra în colegiu printr-o experiență proprie de observare în perioada școlii” [17; 59; 77]. Cercetătorii au examinat atitudinile studenților de la facultățile pedagogice cu specialitatea învățământul primar și au descoperit că opiniile lor despre educația muzicală reflectau experiențele copilăriei în ansambluri, cercuri și lecții private [1; 17; 19]. Cei care au avut anterior experiențe muzicale în calitate de copii consideră că muzica este un subiect valoros în programa școlară [17; 19; 55], dar nu neapărat la fel de important ca și alte discipline [1]. Alți studenți chestionați nu aveau experiențe muzicale anterioare, în timp ce unii și-au amintit din copilărie un disconfort în a învăța cum să joace la un instrument sau să cânte” [5; 17; 101; 111].

Totuși alții aduc în program opinii și atitudini, valori și propriul simț al eficacității predării [117]. Stuart și Thurlow [116] spun că studenții viitorii pedagogi au adus în programul lor de învățământ convingeri despre predare și învățare puternic influențate de experiențele lor din copilărie, care vor persista dacă nu vor fi provocate [17; 75]. Viitorii învățători trebuie încurajați să articuleze și să examineze aceste credințe pentru a nu perpetua practicile actuale” [17; 75].

Battersby și Cave [17] au remarcat faptul că candidații la învățământul primar evită să utilizeze metoda cântatului la lecții citând atât anxietatea, cât și lipsa de abilitate bazată pe experiențele negative pe care le-au avut ca elevi în școală primară sau acasă [5; 17; 101]. Un răspuns comun este experiența neplăcută din copilărie care guvernează atitudinea lor curentă, care tinde să fie negativă nu numai în ceea ce privește capacitatea lor căpătată ca studenți la facultate pedagogică, ci și în ceea ce privește

încrederea lor în acte artistice, precum cântatul [17]. Apfelstadt [5] afirmă că subiecții au considerat că cântatul a fost perceput ca o activitate foarte personală și, de cele mai multe ori, a citat un sentiment de jenă sau de auto-conștiință cu privire la capacitatea lor de cântare [17].

Atunci când comentau experiențele lor muzicale trecute, subiecții din studiul lui Hennessy [60] s-au simțit complexați și au remarcat că credeau că o persoană trebuie să fie un interpret performant pentru a integra muzica [17].

„Seddon și Biasutti [86] au constatat că învățătorii specialiști din afara muzicii judecă sau compară abilitățile lor muzicale dobândite în mod informal cu cele ale colegilor lor de specialitate în muzică, întărind în continuare complexe percepute. Aceasta contribuie la niveluri scăzute de încredere, ceea ce duce la un „ciclu de așteptare scăzută” al obiectivelor muzicale atât pentru învățător, cât și pentru elevii săi [17; 60].

O serie de studii susțin ideea în care educatorii din clasele primare folosesc muzica în diferite moduri și în mai multe scopuri, de la tranziții la dezvoltarea aprecierii și abilităților muzicale [1]. Examinarea dorinței învățătorilor de clasă primară de a încorpora obiectivele de instruire legate de muzică dezvăluie faptul că mulți viitori învățători, dar și cadrele didactice din învățământul primar nu sunt siguri de funcția sa în programa școlară generală [1; 17].

Battersby și Cave afirmă în cercetările lor că au fost efectuate o serie de studii pentru a explora activitățile pe care învățătorii le consideră utile și cel mai probabil să le implementeze de sine stătător la propriile lecții, fără asistența specialistului în muzică [17]. Când au fost întrebați ce au găsit util sau au fost dispuși să pună în aplicare la lecțiile lor, din ceea ce au învățat în cadrul cursurilor de metodologie, învățătorii au menționat activități didactice bazate pe cântare, ascultare, mișcare și integrare [104]. Saunders și Baker [104] au descoperit că majoritatea învățătorilor din școala primară au indicat că abilitățile și înțelegerea pe care le-au găsit cele mai utile și practice au fost cele care au folosit muzica drept supliment la alte arii curriculare și, de asemenea, cele pe care le-au putut folosi pentru agrement și perioade de tranziție. [17]

Eficacitatea învățătorilor de școală primară în ceea ce privește predarea muzicii și nivelul lor personal de apreciere a muzicii joacă un rol semnificativ în ceea ce se poate realiza în cadrul lecției. Conform Bandura [10], eficacitatea este credința în capacitatea noastră de a îndeplini o anumită sarcină sau nivel de performanță. Aceste credințe guvernează alegerea noastră de acțiuni, cum gândim și ne comportăm și ce putem realiza. Prin urmare, vom participa la acele activități în care ne simțim

capabili și încrezători și îi vom evita pe acele în care nu [10]. S-a constatat că eficiența unui învățător influențează o serie de rezultate ale studenților, inclusiv realizări academice [102], performanță muzicală [82] și frică de eșec [17; 93].

Stein [112] afirmă că atitudinea învățătorilor de școală primară reflectă dacă programul muzical acordă sau nu valoarea sau importanța educației muzicale și că „elevii formează și atitudini bazate pe valorile pe care le văd reflectate în mediu de părinți, familie, colegi, și învățători” [17]. Acesta este motivul pentru care este atât de important ca învățătorii să influențeze pozitiv percepțiile elevilor lor prin acțiunile sale [78]. Învățătorii sunt hotărâtori în modelarea valorilor și stabilirea învățării muzicii ca prioritate în educația de bază a copiilor [112; 17].

Eficacitatea învățătorilor poate afecta în mod direct numărul și tipurile de experiențe muzicale pe care învățătorii le oferă elevilor lor. Conform lui Barry [16], învățătorii cu atitudini negative despre muzică sau eficiență redusă a muzicii nu le vor oferi elevilor același număr și experiențe muzicale de calitate ca învățătorii cu atitudini pozitive și încredere în sine. Ea continuă să afirme că numărul și tipurile de experiențe muzicale pe care învățătorii decid să le ofere se bazează în final pe cât de sigur se simt cu o anumită activitate muzicală.

Vannatta-Hall [118] explică faptul că opiniile despre eficacitate nu vor influența doar activitățile pe care le va implementa un individ, ci și comportamentele și nivelul de efort aplicat în urma dificultății percepute [17]. Învățătorii chestionați de Giles și Frego [55] au considerat că, dacă nu sunt în măsură să cânte sau să îndeplinească diverse sarcini muzicale în clasă, au fost reticenți să facă acest lucru la lecții. Kvet și Watkins [73] au identificat lipsa de experiență și formare muzicale a studenților la specialitate învățământul primar o variabilă care influențează percepțiile despre succesul lor precum inhibarea comportamentelor legate de realizare în muzică [17].

Barr [11] afirmă că, cadrele didactice care nu aveau cunoștințe de bază în disciplinele artistice și nu se simțeau confortabil în predarea abilităților necesare, nu au putut sau nu doresc să le incorporeze în programa lor [17].

Învățătorii care au o eficacitate scăzută tind să „păstreze sentimente negative despre predarea lor și au o perspectivă restrânsă asupra rezolvării problemelor și, prin urmare, consideră că situația lor este mai dificilă decât este în realitate” [17; 118].

Alte studii bazate pe experiențele învățătorului sugerează că învățătorii care percep că au fost pregătiți inadecvat li se pare că nu au încredere și produc atitudini negative față de capacitatea lor de

a integra muzica [16; 106] astfel rămân reticenți să-și asume riscuri și să părăsească zonele de confort din cauza fricii de a fi judecați” [11; 17].

2.5 Modelul de integrare muzicală pentru integrarea muzicii în predarea altor discipline – MIM

MIM este un model care sugerează o modalitate optimă de integrare a muzicii în predarea în școlile primare. În primul rând, trebuie să se desfășoare un curs despre integrarea muzicii în învățământ pentru învățătorii de școală. Acest curs ar trebui să aibă trei elemente principale:

- a. O expunere la beneficiile și valoarea integrării muzicii în predare.
- b. O expunere și practică la modalități și metode de integrare a muzicii în predare.
- c. O atenție specială ar trebui să fie acordată împuternicirii și încurajării învățătorilor de a putea integra muzica în lecțiile lor.

Învățătorii au fost rugați să aplice aceste moduri de integrare în lecțiile lor, să se simtă capabili să o facă și astfel eficacitatea învățătorilor să crească. Cursul a cuprins 10 ședințe. Fiecare ședință s-a axat pe prezentarea învățătorilor unei metode de integrare. Metodele au fost prezentate detaliat în cadrul cursului. Modalitățile de integrare prezentate la curs sunt aceleași moduri pe care învățătorul a folosit la lecții:

Ședință de curs 1: Integrarea muzicii în predare - pentru ce? Beneficii și valoare.

În cadrul acestei întâlniri, învățătorii au făcut cunoștință cu beneficiile integrării muzicii în predare: beneficiile sunt după cum urmează:

1. Contribuie la starea emoțională a elevului în timp ce învață (scade anxietatea și stresul, crește încrederea în sine).
2. De asemenea, contribuie la aspectul social al elevilor în timp ce învață. Elevii pot simți mai multă empatie. Îmbunătățește relația dintre elev și învățător. Crește, de asemenea, motivația elevului.
3. De asemenea, contribuie la aspectul cognitiv, cum ar fi înțelegerea și interiorizarea materialului, îl memorează.
4. Contribuie, de asemenea, la creșterea realizărilor.
5. De asemenea, ajută elevul în aspectul comportamental și în problemele de disciplină.
6. De asemenea, ajută învățătorul în managementul clasei.

Ședință de curs 2: Integrarea muzicii prin utilizarea muzicii de fundal

În cadrul acestei întâlniri, învățătorii au făcut cunoștință cu modalități de integrare a muzicii prin muzica de fundal. Beneficiile specifice și utilizarea acestui tip de integrare muzicală au fost expuse.

Muzica de fundal ajută în special la concentrația și relaxarea elevilor. Au fost propuse diverse tipuri de muzică de fundal:

1. Muzică clasică - Mozart, Beethoven
2. Muzică din natură - muzică de apă, păsări,
3. Muzică relaxantă de jazz

Învățătorii au fost invitați să experimenteze singuri cu efectele muzicii. În cadrul ședinței de curs, li s-a oferit o sarcină și s-a cântat o muzică de fundal. Și-au împărtășit experiența, sentimentele și impactul pe care muzica de fundal l-a avut asupra lor.

Ședință de curs 3: Integrarea muzicii prin utilizarea cântecelor cu conținut

În cadrul acestei întâlniri, învățătorii au fost expuși la diverse cântece cu conținut pentru diferite obiecte de studiu și limbi. Pentru fiecare disciplină au fost propuse câteva cântece cu conținut special adecvate conținutului curriculumului și în funcție de conținutul manualelor. O parte din aceste cântece au fost scrise și compuse de mine. Au fost expuse beneficiile specifice și utilizarea acestui tip de integrare muzicală. Cântecele cu conținut îi ajută în principal pe elevi să îmbogățească vocabularul, dezvoltă abilitatea de memorie, astfel încât elevii să se simtă capabili să învețe conținutul cu ușurință.

Pentru lecțiile de limbă arabă au fost propuse cântece cu conținut precum: „o fată apreciată”, „un sat dintr-o vale”, „câmpurile noastre”.

Pentru lecțiile de ebraică au fost propuse cântece cu conținut, precum: „doi prieteni”, „smochinul”

Pentru lecții de engleză cântece cu conținut precum: „furnica și lăcusta”, „bătrânul McDonald”, „roțile autobuzului”. Învățătorii de engleză au primit îndrumări pentru a utiliza cântece cu conținut pe care le au în manualele de limbă engleză „Click”.

Pentru lecțiile de matematică cântece cu conținut precum: „cântecul îngerilor”, „cântecele formelor geometrice”, „cântecul înmulțirii”. Mai mult în matematică, bătăile din palme au fost folosite pentru a număra și a înțelege numere și secvențe.

Pentru lecții de știință cântece cu conținut, cum ar fi: „cântecul electricității”, „cântece metalelor „sistemul solar”.

Pentru lecțiile de religie cântece cu conținut precum: „sărbătorile Al-Adha”, „Ramadan”, „profetul nostru Mohamed”. Este important de menționat faptul că pentru lecții de religie cântecele cu conținut au fost alese cu o mare precauție. Melodia cântecelor trebuie să fie foarte simplă și fără folosirea instrumentelor muzicale, cu excepția percuției, deoarece acest lucru nu este acceptabil în

Islam. Cântecul cu conținut care au fost utilizate la lecțiile de religie nu puteau folosi cuvintele Coranului, deoarece nu este acceptabil să faci acest lucru conform Islamului.

Ședință de curs 4: Integrarea muzicii prin Creativitate

În cadrul acestei ședințe de curs, învățătorii au fost expuși la idei pentru utilizarea creativității muzicale în scopuri educaționale. Au fost de asemenea expuse beneficiile specifice și utilizarea acestui tip de integrare muzicală. Creativitatea îi ajută în principal pe elevi să interiorizeze materialul învățat și dezvoltă abilitatea de memorie, astfel încât elevii să se simtă capabili să învețe conținutul cu ușurință.

De asemenea, învățătorii au avut ocazia să experimenteze cu creativitate în muzică. Li s-a cerut să compună melodii simple la texte sau cuvinte care au legătură cu lecțiile pe care le predau. Învățătorii erau foarte creativi. Au reușit să compună sau să folosească muzica reieșind din cuvinte pe care le-au ales în funcție de lecția pe care o predau. Această activitate i-a făcut să se simtă capabili. Au simțit că pot integra muzica în lecțiile lor. Au vorbit despre succesul lor în următoarea ședință de curs. A fost foarte incitant. Învățătorii de știință și matematică au fost, de asemenea, îndrumați să utilizeze creativitatea în confecționarea instrumentelor muzicale pentru a învăța elevii anumite materii în știință sau matematică. De exemplu: măsurarea lungimilor pentru a crea instrumentul sau a înțelege modul în care se schimbă vocea în funcție de material și lungimea coardei instrumentului.

Ședință de curs 5: Integrarea muzicii folosind muzică în afara clasei

În cadrul acestei ședințe de curs, învățătorii au fost expuși la idei despre cum pot folosi muzica în afara clasei pentru a-i ajuta pe elevi să învețe mai eficient. Ideile care au fost sugerate includeau să cânte muzică sau cântece care sunt legate de lecție dimineața la școală, sau în timpul recreațiilor sau zilelor metodice în școală. Mai mult, li s-a propus învățătorilor să integreze muzică prin utilizarea site-urilor web. Acest mod de integrare va spori motivația învățării prin ruperea rutinei și prin motivarea materialului învățat în lecție de a fi relevant în viața reală. Învățătorii au fost invitați să ofere mai multe idei pentru integrarea muzicii în predarea în afara clasei. Învățătorii au sugerat un radio școlar, o pauză activă cu activități pentru fiecare disciplină, după activitatea școlară folosind muzică relevantă.

Ședință de curs 6: Utilizarea talentului extern

În cadrul acestei ședințe de curs, învățătorii au făcut cunoștință cu modalități de a folosi talentele externe pentru a integra muzica în cadrul lecțiilor. Ca și învățătorii, părinții.

În plus, învățătorii au fost invitați să aplice ideea integrării muzicii în afara clasei în cursul pe care îl predau. Învățătorii la această întâlnire au obținut experiența de utilizare a propriului talent. Învățătorilor li s-a cerut să găsească în ei un talent care are legătură cu muzica și să-l folosească în ședința de curs. În acest fel, învățătorii s-au simțit foarte capabili, le-a crescut sentimentul de capacitate și eficacitate. Pentru elevi, va fi foarte motivant să-și aibă învățătorul din altă disciplină activ și implicat în lecțiile lor. Acest mod de integrare a muzicii în predare îi va ajuta pe elevi să internalizeze materialul învățat și să îl înțeleagă mai bine. Crește, de asemenea, motivația elevilor și îi ajută pe învățători în managementul clasei.

Ședința de curs 7: Uz de performanță

În cadrul acestei ședințe de curs, învățătorii au fost expuși la idei de utilizare a performanței pentru a învăța. Au fost expuși la beneficiile specifice și utilizarea acestui tip de integrare muzicală. Performanța îi ajută în special pe elevi să interiorizeze materialul învățat și să dezvolte abilitățile de memorie, astfel încât elevii să se simtă capabili să învețe conținutul cu ușurință. În plus, elevii care au performanțe vor fi mai motivați și vor avea mai puține probleme comportamentale.

De asemenea, învățătorii au avut ocazia să experimenteze performanța muzicală. Li sa cerut să interpreteze o melodie simplă în ședința de curs. Învățătorii au fost foarte curajoși și au simțit efectul bun al performanței pentru a învăța. Această activitate i-a făcut să se simtă capabili. Au simțit că pot integra muzica la lecțiile lor. Au vorbit despre succesul lor în următoarea ședință de curs. A fost foarte incitant. Învățătorii de știință și matematică au fost, de asemenea, îndrumați să interpreteze cântece la anumite materii în știință sau matematică. De exemplu cântece precum: „cântecul electricității”, „cântece metalelor”, „sămânța”, „sistemul solar”, „cântecul îngerilor”, „cântecele formelor geometrice”, „cântecul înmulțirii”.

Acest mod de integrare muzicală are o mulțime de efecte pozitive asupra procesului de învățare.

Ședința de curs 8: Folosirea muzicii și artelor

În cadrul acestei ședințe de curs, învățătorii au fost expuși la idei despre utilizarea combinației de muzică și arte pentru a-i învăța pe elevi. Cum ar fi utilizarea de dramă și muzică pentru un conținut specific pe care îl au la lecție sau pentru o idee specifică din text. Învățătorii au fost invitați să aleagă conținutul din materialele pe care le predau și să creeze o piesă de teatru și să cânte în ea. Un alt exemplu este utilizarea desenului și a muzicii unei idei principale din text sau din lecție. Au fost expuse beneficiile specifice și utilizarea acestui tip de integrare muzicală. Folosirea muzicii și artelor

în predare îi ajută pe elevi să internalizeze materialul învățat și dezvoltă abilitățile de memorie, astfel încât elevii să se simtă capabili să învețe conținutul cu ușurință. În plus, elevii care performează vor fi mai motivați și vor avea mai puține probleme comportamentale.

Ședința de curs 9: Utilizarea muzicii la începutul și sfârșitul lecției

În cadrul acestei întâlniri, învățătorii au fost expuși la diverse cântece din diferite limbi și obiecte de curs, care pot fi folosite la începutul și sfârșitul lecției. Aceste melodii conțin de obicei o bună dimineață, un salut, conținut binevoitor sau un la revedere, mulțumesc. Au fost expuse beneficiile specifice și utilizarea acestui tip de integrare muzicală. Cântecele de la începutul și sfârșitul lecției îi ajută în special pe elevi să îmbogățească vocabularul, să fie motivați și emoționați la lecție, dezvoltă abilitatea de memorie, astfel încât elevii să se simtă capabili să învețe conținutul cu ușurință. Acest lucru îl va ajuta pe învățător în managementul clasei.

Cântecele pentru începutul și sfârșitul lecției sugerate sunt: "salut învățătorul meu de științe", "am avut o lecție frumoasă", "te salut cu drag lecția mea iubită", "mulțumesc, mulțumesc".

Ședința de curs 10: Concluzii și reflecție

În cadrul acestei întâlniri, învățătorul a fost expus la o scurtă revizuire și un rezumat al tuturor ideilor principale din curs. În plus, învățătorii au fost invitați să facă o reflecție și să împărtășească ce au învățat pe parcursul întregului curs și cum i-au afectat cursul.

Învățătorii au împărtășit o mulțime de atitudini pozitive față de curs. Ei au spus că au beneficiat de ședințe care i-au încurajat să integreze muzica în lecțiile lor. Ei au spus că au simțit multe împliniri și se simt capabili să utilizeze instrumente de integrare a muzicii în procesul de predare.

2. Aplicarea metodelor de integrare muzicală - al doilea pas în modelul MIM:

Ulterior, învățătorii au învățat tehnici și metode de integrare a muzicii în predare, li s-a cerut să le aplice la lecțiile lor. În timpul aplicării lor, i-a însoțit cercetătorul. Cel din urmă era disponibil pentru orice întrebare sau ajutor. El a vizitat școala de trei ori pe săptămână și s-a asigurat că învățătorii aplică metodele și a fost disponibil în caz dacă aveau nevoie de ajutor.

Directorii a două școli au decis să utilizeze MIM în timp ce integrează muzica în procesul de predare. MIM a fost utilizat în grupul de tratament (intervenția). Pentru fiecare disciplină a fost realizat un plan de lucru de către personalul din școală, pentru a încadra subiectele din programa disciplinei. Planul de lucru a fost format de fiecare învățătorii de obiecte specializate. Cadrele didactice au decis să integreze muzica pentru o lecție pe săptămână. Această frecvență poate fi

considerată intensă în comparație cu frecvența cu care se folosește de obicei integrarea muzicii în școli.

Caracteristicile modelului MIM:

Acest studiu a format un „model de integrare muzicală” MIM care să aibă legătură cu 6 discipline principale din programa școlară: araba, ebraica, engleza, matematica, știința și religia. Metodele sugerate nu sunt doar cântece, ci un spectru larg de tehnici variate de integrare a muzicii în predare, care au fost sugerate cadrelor didactice la curs, cum ar fi utilizarea muzicii de fundal, solicitarea adresată elevilor să cânte în fața clasei și să interpreteze sau să joace muzică pe tema lecției și folosind combinația de muzică și arte în predarea lecției, invitarea învățătorilor sau părinților care au talent muzical să cânte sau să interpreteze melodii legate de materialul învățat al lecție.

Modelul MIM a fost format și dezvoltat direct din domeniul educației. El oferă școlii un cadru în care poate fi folosită integrarea muzicii în procesul de predare. Modelul MIM se bazează pe modelul FEMC (Fundatia Europeană pentru Managementul Calității). **Modelul de excelență FEMC** este un cadru non-prescriptiv pentru managementul organizațional, promovat de FEMC și conceput pentru a ajuta organizațiile să devină mai competitive.

Modelul MIM în această cercetare se bazează pe aceste principii. Modelul acordă o importanță deosebită capacității și eficacității cadrelor didactice, încurajează creativitatea și inovația în planificarea programului și în utilizarea metodelor care sporesc creativitatea, folosind talentul oamenilor, prin utilizarea talentelor muzicale ale părinților și învățătorilor.

În conformitate cu criteriile FEMC, această cercetare bazează modelul MIM pe criteriile „oameni”; învățătorii din clasă integrează muzica în predare și nu profesioniștii. În plus, modelul MIM se bazează pe criteriile „strategiei” prin aplicarea unui curs de „integrare muzicală” pentru învățători. Mai mult, modelul de cercetare se bazează pe criteriile „parteneriat” prin crearea unui „personal de echipă” pentru integrarea muzicii în procesul de predare în școală. Mai mult, MIM se bazează pe criteriile „procesului”. De fapt, modelul MIM descrie un proces care va fi aplicat în școală.

În conformitate cu componentele FEMC, această cercetare construiește un model de integrare muzicală (MIM) care evidențiază componenta „determinarea rezultatelor”, flexibilitatea de a planifica și dezvolta abordări și modalități adecvate de integrare a muzicii și de a aplica evaluarea și monitorizarea în timpul procesului.

Modelul MIM nu spune școlii ce trebuie să facă exact și ce activitate trebuie să utilizeze la ore. Modelul sugerează că personalul care integrează muzica și disciplinele școlare și învățătorii de obiecte specializate ar trebui să formeze planul lecțiilor folosind modalitățile sugerate de integrare a muzicii. Modelul sugerează o metodă de lucru care conține liniile de bază ale integrării muzicii în predare.

S-a sugerat ca integrarea să fie nu numai în clasă, ci și la recreații, dimineața când elevii vin la școală și temă pe acasă, sau lecție virtuală prin internet. Integrarea ar trebui să treacă peste hotarele clasei. Și să existe în viața de zi cu zi a elevului.

În plus, modelul de integrare a muzicii sugerat în această cercetare oferă metode care încurajează niveluri ridicate de gândire, precum dezvoltarea creativității. Se sugerează nu numai utilizarea la primul nivel scăzut de informații, ci și la nivelurile avansate de creativitate.

Mai mult, MIM lucrează la implicarea învățătorilor și a părinților talentați în integrarea muzicii în procesul de predare. Intervenția părinților în viața școlară a elevilor este foarte recomandabilă atunci când vine vorba de învățarea și educarea elevilor.

MIM accentuează importanța pentru împuternicire și încurajare a cadrelor didactice, astfel încât aceștia să poată integra muzica în predarea lor, pentru a crește sentimentul de eficacitate al învățătorului în ceea ce privește integrarea muzicii în predare.

Modelul sugerat MIM pune o semnificație majoră pe procese de evaluare și monitorizare a implementării modelului în școală. Această abordare sugerează că fără o monitorizare și o urmărire continuă a proiectelor școlare, acesta nu va reuși.

În plus, o mare atenție este acordată învățării de la egal la egal cu observațiile de integrare a lecțiilor muzicale de către învățători din aceeași disciplină. De exemplu, un învățător de matematică integrează muzica în lecția sa în timp ce echipa de învățători de matematică îi observă lecția. Acest lucru deschide o posibilitate de a învăța în comun prin feedback-ul la lecție.

Tabelul I : Planul de lucru în școală

Program de lucru școlar de integrare a muzicii în predare - **MIM**

Obiectiv: integrarea muzicii în predarea disciplinelor de bază

Ore alocate pentru realizarea misiunii	Parteneri care vor îndeplini sarcina	Responsabil de monitorizare a sarcinii	Data de încheiere a fiecărei etape	Data începerii a fiecărei etape	Principalele acțiuni de implementat pentru realizarea misiunii (Etapile organizării)	Măsurarea succesului	Populația țintă	Misiunea
activități metodico-organizatorice „Ofek Hadash”, ore adiționale - „Ofek Hadash”.	echipa de management, echipa de coordonatori de discipline, învățătorii disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	instructor de programe - Bilal Badarna - cercetător, lector la Colegiul de Educație Levinsky, învățător de muzică, educator și coordonator	iunie	Iunie	Recrutarea directorului școlii. Stabilirea unei echipe de management pentru integrarea muzicală. Recrutarea cadrelor didactice și a părinților care au careva abilități, talent sau experiență muzicale. Recrutarea coordonatorului de educație socială	Cel puțin 80% dintre cadrele didactice din disciplinele de bază din clasele a 3-a și a 4-a vor aplica planul de lucru pentru integrarea muzicii.	echipa de management, echipa de coordonatori de discipline, învățătorii disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	Integrarea muzicii în predarea celor șase discipline de bază: arabă, ebraică, engleză, matematică, știință, religie. Integrarea muzicii în clasă și în afara clasei.
			septembrie	septembrie	Răspunderea la chestionare inițiale pentru a obține o imagine cuprinzătoare a atitudinilor învățătorilor și a autoeficienței în ceea ce privește integrarea muzicii în predare			

Program de lucru școlar de integrare a muzicii în predare - **MIM**

Obiectiv: integrarea muzicii în predarea disciplinelor de bază

Ore alocate pentru realizarea misiunii	Parteneri care vor îndeplini sarcina	Responsabil de monitorizare a sarcinii	Data de încheiere a fiecărei etape	Data începerii a fiecărei etape	Principalele acțiuni de implementat pentru realizarea misiunii	Măsurarea succesului	Populația țintă	Misiunea
activități metodico-organizatorice „Ofek Hadash”, ore adiționale - „Ofek Hadash”.	echipa de conducere, echipa de coordonatori de discipline, învățători ai disciplinelor de bază, elevii claselor a III-a și a IV-a	instructor de programe - Bilal Badarna - cercetător, lector la Colegiul de Educație Levinsky, învățător de muzică, educator și coordonator	octombrie noiembrie	septembrie octombrie	desfășurarea a două ședințe de planificare: pentru a stabili acțiuni, parametri de succes și modalități de supraveghere. desfășurarea a 8 ședințe (un curs) cu echipa de învățători care predau obiectele de bază pentru a fi expuși la beneficiile integrării și modalitățile de integrare. Un obiectiv important în cadrul reuniunilor de a încuraja învățătorii să-și crească eficacitatea de sine.	atitudinea și autoeficiența cadrelor didactice vor fi mai mari la cel puțin 80% dintre învățătorii din specialitățile de bază din clasele a 3-a și a 4-a.	echipa de management, echipa de coordonatori de discipline, învățători ai disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	Integrarea muzicii în predarea celor șase discipline de bază: arabă, ebraică, engleză, matematică, știință, religie. Integrarea muzicii în clasă și în afara clasei.

Program de lucru școlar de integrare a muzicii în predare - **MIM**

Obiectiv: integrarea muzicii în predarea disciplinelor de bază

Ore alocate pentru realizarea misiunii	Parteneri care vor îndeplini sarcina	Responsabil de monitorizare a sarcinii	Data de încheiere a fiecărei etape	Data începerii a fiecărei etape	Principalele acțiuni de implementat pentru realizarea misiunii (Etapile organizării)	Măsurarea succesului	Populația țintă	Misiunea
activități metodico-organizatorice „Ofek Hadash”, ore adiționale - „Ofek Hadash”.	echipa de conducere, echipa de coordonatori de discipline, învățători ai disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	instructor de programe - Bilal Badarna - cercetător, lector la Colegiul de Educație Levinsky, învățător de muzică, educator și coordonator	aprilie	Noiembrie	desfășurarea ședințelor cu echipa de coordonatori de discipline o dată pe săptămână: cu ajutorul instructorului pentru a elabora un plan de lucru, elaborarea proiectelor didactice	cel puțin 70% dintre elevii din „focus grup” raportează că integrarea muzicii în predare a avut un efect asupra lor.	echipa de management, echipa de coordonatori de discipline, învățători ai disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	Integrarea muzicii în predarea celor șase discipline de bază: arabă, ebraică, engleză, matematică, știință, religie.
			aprilie	noiembrie	aplicarea integrării muzicii la lecții - o dată pe săptămână.			
			aprilie	noiembrie	Formularea unei serii de observații în lecții de muzică integrată în predare, învățătorii disciplinelor specifice observă integrarea muzicii la obiectul pe care îl predau.			
			martie	ianuarie	desfășurarea ședințelor de evaluare o dată în două luni cu echipa de conducere pentru a evalua aplicarea programului.			Integrarea muzicii în clasă și în afara clasei.

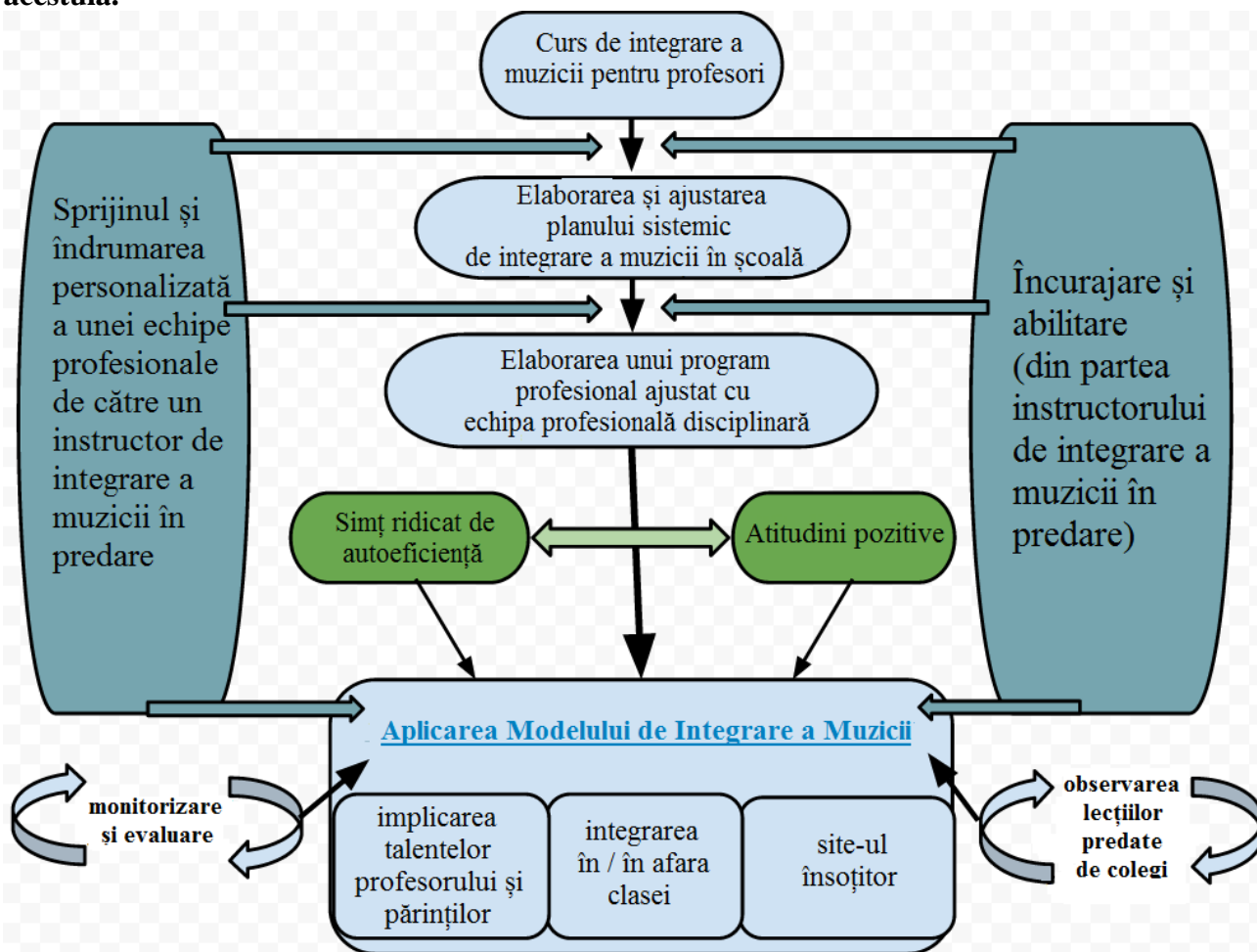
Program de lucru școlar de integrare a muzicii în predare - **MIM**

Obiectiv: integrarea muzicii în predarea disciplinelor de bază

Ore alocate pentru realizarea misiunii	Parteneri care vor îndeplini sarcina	Responsabil de monitorizare a sarcinii	Data de încheiere a fiecărei etape	Data începerii a fiecărei etape	Principalele acțiuni de implementat pentru realizarea misiunii (Etapele organizării)	Măsurarea succesului	Populația țintă	Misiunea
activități metodico-organizatorice „Ofek Hadash”, ore adiționale - „Ofek Hadash”.	echipa de conducere, echipa de coordonatori de discipline, învățători ai disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	instructor de programe - Bilal Badarna - cercetător, lector la Colegiul de Educație Levinsky, învățător de muzică, educator și coordonator	mai aprilie mai iunie martie	noiembrie februarie mai	Aplicarea integrării muzicale în predarea în afara clasei (în cadrul programului de dimineață, în timpul unei pauze active, în activități informale și în curtea școlii, aplicarea integrării muzicii prin intermediul învățătorilor și părinților talentați Răspunderea la chestionare despre atitudinile învățătorilor și autoeficiența în ceea ce privește integrarea muzicii în predare pentru a vedea diferențele Desfășurarea de interviuri cu învățătorii care efectuează întâlniri de evaluare finală cu echipa de conducere și învățători din clasele a 3-a și a 4-a	În cadrul interviurilor, cel puțin 80% dintre învățători au semnalat că integrarea muzicii în predare este benefică.	echipa de management, echipa de coordonatori de discipline, învățători ai disciplinelor de bază, elevii claselor a 3-a și a 4-a	Integrarea muzicii în predarea celor șase discipline de bază: arabă, ebraică, engleză, matematică, știință, religie. Integrarea muzicii în clasă și în afara clasei.

Diagrama 1 - "Diagrama Modelului MIM":

Această diagramă prezintă modelul MIM și conține toate componentele importante ale acestuia.



Explicarea Modelului:

Mai întâi învățători au asistat la un „curs de integrare a muzicii” în care au făcut cunoștință cu toate metodele de integrare pe care ar trebui să le utilizeze în procesul de predare, așa cum a fost descris anterior.

Al doilea pas a fost crearea echipei de conducere (care include coordonatorii fiecărei discipline) care a elaborat **un plan de lucru pentru integrarea muzicii în școală**, prezentat în tabelul I. Învățătorul de muzică a fost implicat și tot procesul a fost supravegheat de autorul acestei cercetări.

Al treilea pas a fost ca fiecare coordonator al fiecărei discipline să elaboreze un **program profesional** cu echipa disciplinară: arabă, engleză, ebraică, știință matematică și religie. Programele includeau sugestii pe care cercetătorul le-a dat echipei. Și toate programele inclus toate modalitățile de integrare a muzicii examinate în cercetare.

Primele trei etape și anume „cursul de integrare a muzicii”, „elaborarea unui plan de lucru pentru integrarea muzicii în școală” și „elaborarea unui program profesional cu echipa disciplinară” au avut intenția să le ofere cadrelor didactice un **sens mai mare de eficacitate și atitudini mai pozitive** față de integrarea muzicii în procesul de predare.

A patra etapă a fost **aplicarea programului de integrare muzicală**, fiecare învățător la lecția sa. Învățătorii au aplicat următoarele metode în lecțiile lor:

folosirea muzicii de fundal, melodii de conținut, creativitate, muzică în afara clasei, talent extern, performanță, muzică și arte, muzică la începutul / sfârșitul lecției.

Aplicarea integrării muzicale a inclus integrarea **în timpul și în afara clasei**. De asemenea, au fost implicate **talentele învățătorilor și părinților**. Și a inclus un **site web însoțitor**.

În tot acest proces, instructorul de integrare muzicală, care este autorul acestei cercetări, a însoțit echipa pentru a le oferi **sprijin și îndrumare** personală, precum și **încurajare și abilitare** că ei pot reuși.

Au fost utilizate două mecanisme de dezvoltare pentru ca învățătorii să învețe din experiența obținută din acest proces. Învățătorii au fost rugați să invite echipa învățătorilor de aceeași disciplină predată să observe lecția de integrare muzicală pe care o fac. **Observarea colegilor** este o oportunitate foarte bună pentru învățători de a învăța unul de la altul și de a se inspira reciproc. În plus, instructorul de integrare muzicală (autorul acestei cercetări) a făcut monitorizarea și evaluarea procesului în fiecare săptămână.

2.6. Funcționalitatea modelului de integrare muzicală în didactica altor discipline (MIM)

Modelul MIM este scris într-un standard comun aprobat de ministerul educației din Israel și este adresat exact învățătorilor din școli, folosind limbajul lor profesional cu care sunt familiarizați. Acest lucru face ca modelul să fie foarte funcțional pentru învățători și școli.

Modelul MIM este scris într-un mod foarte detaliat, astfel încât învățătorii și directorii școlii să-l poată utiliza cu ușurință.

Modelul MIM este holistic și include multe dimensiuni care ar putea fi benefice pentru elev în timpul învățării. Integrarea muzicală în procesul de predare poate fi de mare ajutor pentru elevii pe mai multe dimensiuni:

1. Contribuie la starea emoțională a elevului în timp ce învață (scade anxietatea și stresul, crește încrederea în sine).

2. De asemenea, contribuie la aspectul social al elevilor în timp ce învață. Îmbunătățește relația dintre elevi, elevi și învățătorul său.

3. Crește, de asemenea, motivația elevului.

4. De asemenea, contribuie la aspectul cognitiv, cum ar fi înțelegerea și interiorizarea materialului, memorizarea lui.

5. Contribuie, de asemenea, la creșterea realizărilor.

6. De asemenea, ajută elevul în aspectul comportamental și în problemele disciplinare.

7. De asemenea, ajută învățătorul în managementul clasei.

8. De asemenea, îl ajută pe elev să-și îmbunătățească abilitățile motorii, cum ar fi abilitățile motorii fine, și cele brute.

Dimensiunile de care beneficiază integrarea muzicii în predare sunt Emoțională, Socială, Efect de învățare cognitivă, Motivație, Efect motor, Comportamental și Disciplinar, Realizări, Managementul clasei, Atitudini personale generale.

Mai mult, modelul sugerat subliniază importanța desfășurării unui curs pentru învățătorii care intenționează să se concentreze pe următoarele:

1. Beneficiile și valoarea integrării muzicii în predare.
2. Modalități și metode de integrare a muzicii în predare.
3. Împuternicirea și încurajarea învățătorilor că sunt capabili să-l implementeze.

2.7 Rezumat și Concluzii la capitolul 2

Multe metode de integrare a muzicii sunt menționate și examinate în literatură. Cum ar fi cele 4 stiluri ale lui Bresler: Stilul subordonat, stilul integrativ, Stilul afectiv, Stilul de integrare socială [16]. Mai mult, sunt descrise trei niveluri de integrare a lui Snyder [115], iar în modelul Fogarty [33] prezentă 10 niveluri de integrare, de la fragmentat (în care disciplinele academice rămân separate și distincte) până la cel de rețea (în care un procesul orientat către elev este susținut de o rețea de consilieri și resurse) [16].

În planificarea aplicării curriculum-ului de bază, muzica este denumită un domeniu încorporat și independent. Muzica este considerată o disciplină în curriculum, bazată pe trei aspecte: aspectul

cognitiv-psihiologic, aspectul social și aspectul creativ [125]. Prin urmare, aspectele expresiei emoționale, sunt un element central în programul muzical de bază. Programul desfășurat pentru aceste opțiuni include Crearea muzicii și cunoștința cu literatura muzicală [125].

„Integrarea curriculară a devenit o componentă din ce în ce mai importantă a multor inițiative de reformă școlară, în special la nivelul școlii elementare. Cu siguranță, noțiunea de utilizarea unei abordări trans-disciplinare pentru atingerea diferitelor obiective educaționale a existat încă din antichitate, cel puțin în mod informal” [16]. Cu toate acestea, în ultimii 20 de ani, această abordare a atras atenția prin elaborările unor savanți precum psihologul Howard Gardner [51; 52]. „A cărui teoria inteligențelor multiple a determinat un interes popular și academic crescut în beneficiile posibile ale unui curriculum interdisciplinar prin extinderea definiției inteligenței umane, dincolo de accentul tradițional pe lectură, scris și matematică, pentru a include o varietate de competențe intelectuale” [16]:

Metodele de integrare a muzicii sunt examinate în raport cu programele de predare școlară.

Literatura menționează mai multe moduri de integrare a muzicii [12; 13]. „Atât Hash [59] cât și Colwell [25] citează teoria lui Bresler [23] despre patru tipuri de integrare artistică (subordonată, afectivă, socială și co-egal-cognitivă) folosite de mulți învățători din Statele Unite [17]. Alți cercetători oferă o serie de idei pentru învățători pentru a-și pune în aplicare cu ușurință de sine stătător și pentru a oferi activități suplimentare legate de muzică care oferă beneficii academice fără asistența unui specialist în muzică [92; 17; 83].

În plus, sunt efectuate numeroase cercetări privind atitudinea și eficiența învățătorilor în timp ce sunt folosite metode de integrare a muzicii. Acest studiu vine să examineze atitudinea învățătorilor și eficacitatea față de integrarea muzicii în școlile arabe elementare din Israel. În plus, cercetarea sugerează un model de integrare: modelul MIM.

3. PERSPECTIVE METODOLOGICE DE INTEGRARE A MUZICII ÎN DIDACTICA ALTOR DISCIPLINE

3.1 Stabilirea nivelului atitudinilor învățătorilor și eficienței privind integrarea muzicii în procesul de predare

Scopul central al experimentului pedagogic este de a identifica nivelul atitudinilor învățătorilor și eficacitatea față de integrarea muzicii în procesul de predare și verificarea eficienței modelului

pedagogic pentru a încuraja învățătorii să integreze muzica în predare și să ridice nivelul eficacității și atitudinilor lor față de integrarea muzicii. Perspectivele obținute în urma revizuirii literaturii au condus la determinarea următoarelor obiective:

- să identifice eficacitatea și atitudinile învățătorilor față de integrarea muzicii în școlile primare arabe israeliene.

- să îmbunătățească procedurile referitoare la integrarea muzicii în predare prin creșterea nivelului de eficacitate și atitudini ale învățătorilor față de integrarea muzicii în predare, pentru a ajuta învățătorii să utilizeze metode de integrare a muzicii care predau alte discipline.

Metodologia cercetării

În urma formulării întrebărilor și obiectivelor de cercetare, procesul de colectare a datelor a început, cuprinzând două metode de cercetare: (1) Metodele statistice includeau: medii, abatere standard și semnificația, corelația Pearson, testul t pentru grupuri independente, regresie multiplă, distribuția frecvențelor, coeficientul alfa Cronbach ; (2) Metode empirice sistematice care se utilizează în colectarea datelor și permit sinteza, generalizarea, ajungerea la concluzii, compararea, clasificarea și triangulație. Pentru a realiza procesele și investigațiile, am folosit următoarele instrumente de cercetare: pentru cercetarea cantitativă am folosit chestionare; pentru cercetarea calitativă am folosit interviuri semi-structurate, analiza conținutului, descrierea, prezentarea rezultatelor.

Metodele de cercetare utilizate în acest studiu sunt metode de cercetare după paradigmă cantitativă și paradigmă calitativă. Pare indicat de a folosi ambele metode simultan pentru a obține o viziune suficient de largă prin cercetarea cantitativă și o perspectivă suficient de profundă prin cercetare calitativă.

Metode statistice descriptive [201; 202]:

- Media
- Abaterea standard
- Distribuția frecvențelor

Metode statistice deductive [201; 168]:

- Test de semnificație statistică
- Coeficientul alfa Cronbach pentru fiabilitate internă
- Corelația Pearson

- Testul T pentru grupuri independente
- Regresie liniară multiplă
- Testul Fisher

Metoda de cercetare - De-a lungul timpului s-au dezvoltat două abordări dominante de cercetare - cercetarea cantitativă și cercetarea calitativă - fiecare punând accentul pe percepții ale lumii diferite. Scopul cercetării cantitative este furnizarea de date referitoare la realitate, iar interesul acesteia constă în fenomene, atât timp cât acestea reprezintă o lege generală [206]. Cercetarea calitativă constituie o modalitate științifică de a înțelege fenomenele umane care au loc în realitate din punctul de vedere al participanților.

A treia abordare este o abordare de metode mixte, bazată pe presupunerea că fenomenele educaționale sunt explicabile, prezicerea influențelor cărora are un impact considerabil în contexte extinse și variate. Pe de altă parte, sistemul educațional este compus dintr-o varietate de indivizi complecși care sunt influențați de diferite culturi, norme și tradiții, fapt care împiedică identificarea unei metode care va rezolva toate problemele în mod holistic. Abordarea metodelor mixte susține că integrarea cercetării cantitative și calitative poate constitui o soluție optimă, iar combinația celor două abordări este considerată un mijloc valabil și este definită ca avantajoasă, oferind un echilibru între amploarea și profunzimea cercetării [34; 45; 68, p.132; 140; 161]. În plus, avantajele unei metode sunt compensate de dezavantajele celeilalte, ceea ce duce la obținerea unei imagini mai complete [46, p.30; 68, pag. 135].

Cercetarea în cauză a fost realizată conform utilizării metodelor mixte.

Eșantion de cercetare:

Acest studiu va avea la bază următorul eșantion:

80 de învățători din 4 școli arabe primare din Ministerul Educației din Israel, regiunea Nord. Toți învățătorii sunt arabi. Eșantionul este format din 30% bărbați și 70% femei. Vârsta medie a eșantionului este de 41 de ani. 90% dintre învățători sunt musulmani, 10% sunt creștini. Toți învățătorii sunt titulari. Vechimea medie de muncă este de 15 ani. Toți sunt căsătoriți. 80% dintre ei au diplomă de licență, 20% dintre ei au diplomă de masterat.

Majoritatea învățătorilor din școlile elementare fac parte din programul „Ofek Hadash”; o reformă pe care ministerul educației a inițiat-o în Israel. Învățătorii din „Ofek Hadash” sunt răsplățiți cu salarii mai mari decât au primit înainte de a intra în program. În cadrul acestui program reformator,

învățătorii trebuie să studieze 60 de ore pe an. Și sunt, de asemenea, recompensați financiar pentru ore suplimentare pe care le fac în orele de după-amiază. Cadrul pentru activitatea învățătorilor este împărțit după cum urmează: 5 ore pentru „activități metodico-organizatorice” care nu sunt destinate predării, ci întâlnirilor cu părinți, întâlnirilor cu colegi etc., 5 ore de „ore individuale”, care sunt pentru predarea unui grup de elevi (grupuri de până la cinci elevi) și 26 de ore de predare frontală. Această populație pentru studiu în cauză a fost aleasă aleatoriu printre cadrele didactice - din 4 școli primare (20 de cadre didactice din fiecare școală) din Districtul de Nord care predau în clasele a III-a și a IV-a, unul dintre următoarele obiecte: araba, ebraica, engleza, matematica, știința, religia. Este un grup eterogen în ceea ce privește sexul, vârsta, starea civilă, vechimea de muncă, educația academică, experiența muzicală, domeniul didactic.

Populația de studiu este împărțită în 6 grupuri:

1. 16 Învățători de limbi străine: arabă
2. 12 învățători de ebraică
3. 14 învățători de engleză
4. 12 Învățători de știință
5. 12 învățători de matematică
6. 8 învățători de religie

În procesul de analiză, aceste grupuri au fost împărțite în 4 grupe de discipline:

- A. Arabă și Ebraică
- B. Engleză
- C. Matematică și Știință.
- D. Religia.

Principalele instrumente de cercetare au fost chestionarul și interviul menționate mai jos.

Instrument de cercetare:

Instrumentele de cercetare utilizate în acest studiu sunt:

Chestionare: Chestionarul este un instrument de colectare a datelor cu privire la un fenomen specific. Chestionarul închis este uniform și este compus din întrebări pe care subiecților li se cere să evalueze în funcție de o scară predeterminată (răspunsurile au fost codate în funcție de o scară numerică sau etică). Chestionarul (Apendicele 1) a început cu o notă în care s-a explicat scopul cercetării. Învățătorilor li s-a spus că rezultatele chestionarului vor fi utilizate în scopurile cercetării

și pentru a face concluzii care ar ajuta la modernizarea proceselor și la implementarea lor optimă în sistem. Pentru a crește rata de răspuns și pentru a preveni falsificarea, li s-a explicat respondenților că rezultatele vor fi confidențiale și anonime.

În acest studiu, au fost utilizate trei tipuri de chestionare:

1. Chestionarul biografic care a solicitat următoarele informații despre fiecare învățător:

Vârsta, sexul, educația cadrului didactic, domeniul predării, rolul în școală, educația sa muzicală, frecvența ascultării muzicii, pieselor sau poeziei.

2. În cercetare este utilizat un chestionar despre atitudinea învățătorilor în care aceștia urmau să-și exprime atitudinea față de eficiența modelului MIM în 9 aspecte. Acest chestionar este destinat învățătorilor care au examinat atitudinile față de integrarea muzicii în predare. Chestionarul conține 9 categorii:

1. Efect emoțional; întrebările cu numere: 2,4,21,22,32,35,36,37.

2. Efect social; întrebările cu numere: 5,28,31,34,40.

3. Efect cognitiv; întrebările cu numere: 1,6,8,9,10,11,13,14,17,26.

4. Efect motivațional; întrebările cu numere: 20,23,25,38.

5. Efect motor; întrebările cu numere: 3,12,44.

6. Efect comportamental; întrebările cu numere: 27,45.

7. Efectul de gestionare a clasei; întrebările cu numere: 19,29.

8. Efectul realizărilor; întrebările cu numere: 15,30,39.

9. Atitudini personale generale; întrebările cu numere: 7,16,18,24,33,41,43.

3. În această cercetare este utilizat un chestionar privind eficacitatea învățătorilor (simțul abilității) de a utiliza și aplica metode integrate muzicale (sunt incluse 8 metode și un sens general al capacității de integrare muzicală) în predare.

Chestionarul conține 9 categorii:

1. Metoda muzicii de fundal; întrebările cu numere: 1,2,6.

2. Metoda conținutului melodiei; întrebările cu numere: 5,8,11,28.

3. Metoda creativității; întrebările cu numere: 14,22,30.

4. Metoda muzicii în afara clasei; întrebările cu numere: 16,17.

5. Metoda performanței; întrebările cu numere: 25,27,29.

6. Metoda talentelor externe; întrebările cu numere: 18,20.

7. Metoda muzicii și artelor; întrebările cu numere: 3,4,23.
8. Metoda evaluării muzicii de la începutul și sfârșitul lecției; întrebările cu numere: 9.13.
9. Simțul general al capacității de a integra muzica în predare; întrebările cu numere: 7,10,12,15,19,24,31.

În testul de fiabilitate realizat pentru prima parte a cercetării în cauză, a fost obținută o valoare de $\alpha = 84$, indicând consistența internă ridicată și omogenitatea itemilor).

Tabelul 3.1. Chestionarul de fiabilitate a atitudinilor Alpha-Cronbach (înainte):

Tabelul 3.1.		
Atitudini	Categorie	Alpha
	1. Emoțional	0.85
	2. Social	0.68
	3. Cognitiv	0.90
	4. Motivație	0.82
	5. Motoric	0.57 Ei nu au folosit
	6. Comportamental	0.65
	7. Realizări	0.92
	8. Managementul clasei	0.65 întrebarea 18 nu a fost inclusă
	9. Atitudinile personale generale	0.78 întrebarea 41 nu a fost inclusă

Tabelul 3.2. Chestionarul de fiabilitate a atitudinilor Alpha-Cronbach (după):

Tabelul 3.2.		
Atitudini	Categorie	Alpha
	1. Emoțional	0.85
	2. Social	0.68
	3. Cognitiv	0.91
	4. Motivație	0.82
	5. Motoric	0.90
	6. Comportamental	0.65
	7. Realizări	0.92
	8. Managementul clasei	0.65 (întrebarea 18 nu a fost inclusă)
	9. Atitudinile personale generale	0.83

Tabelul 3.3. Chestionarul de fiabilitate a eficienței Alpha-Cronbach (după):

Tabelul 2		
Eficiență	Categorie	Alpha
	1. Muzică de fundal	0.88

	2. Conținutul cântecului	0.87
	3. Creativitate	0.90
	4. În afara clasei	0.92
	5. Talentul extern	0.84
	6. Performanță	0.80
	7. Arte	0.80
	8. Început/Sfârșit	0.79
	9. Simțul abilității	0.83

Prima măsurare a constatat că nivelul de capacitate a fost foarte scăzut, majoritatea învățătorilor au dat cel mai mic punctaj. Acest rezultat era de așteptat, având în vedere că participanții nu sunt învățători de muzică și nu au pregătire muzicală. Din cauza variației limitate între respondenți, nu a fost posibil să se calculeze coeficienții de fiabilitate (înainte).

Interviuri: Interviu este o metodă de cercetare în care cercetătorul colectează informații cu ajutorul interogării directe a respondenților, în general ca parte a unei discuții față în față. Interviu permite de a-i înțelege pe respondenți și semnificația pe care aceștia o acordă acestei experiențe. Părerile subiecților sunt dezvăluite printr-un interviu deschis în profunzime, permițând să fie probate perspectivele personale ale interviuatului. Interviu semi-structurat permite cercetătorului să folosească un cadru de întrebări uniforme, dar îi permite, de asemenea, flexibilitate și spațiu pentru întrebările care reies din interviu. În cercetarea de față, am ales să folosesc formatul semi-structurat (Anexa 4 - întrebări cheie pentru învățători). A fost realizat interviu cu 10 învățători. Aceste interviuri au implicat caracteristici de integrare muzicală și moduri de integrare a muzicii folosite în proces de predare în școala primară, atitudinile lor față de integrarea muzicală și eficacitatea lor. În plus, învățătorii au vorbit despre ceea ce i-a ajutat să depășească dificultățile de integrare a muzicii în predare, astfel încât s-a stabilit o uniformitate inițială între respondenți. Ulterior, am extins interviurile, oferind persoanelor interviuate senzația că există loc pentru emoțiile și opiniile lor și le-am permis să se exprime liber cu propriile lor cuvinte pentru a obține istoriile lor mai amănunțite. După finalizarea interviurilor, i-am descris pe respondenții textual, inclusiv semnele lor non-verbale, cum ar fi tuse, râsete, intonație, zgomote etc.. Au fost respectate regulile de etică acceptate în mod obișnuit în ceea ce privește interviurile calitative. Pentru mine a fost important să ofer persoanelor interviuate senzația că sunt interesat de poveștile lor pentru propria lor adevărată valoare și pentru contribuția lor la cercetare. Pentru a asigura un anonim perfect, în prezentarea rezultatelor interviurilor am folosit nume fictive pentru învățătorii și învățătorii începători precum și funcțiile lor.

Analiza conținutului. Analiza conținutului constituie unul dintre cele mai importante instrumente pentru cercetare și este utilizată pe scară largă atât în cercetarea cantitativă cât și în cea calitativă. Scopul analizei conținutului este de a examina, analiza, înțelege semnificațiile și de a trage concluzii cu privire la fenomenele studiate. Analiza cantitativă a conținutului este utilizată pe larg în mass-media pentru a număra elemente textuale deschise și poate fi deosebit de eficientă atunci când cercetarea conține multe cazuri și date. Trebuie menționat că uneori descrierile cantitative scurte pot fi concentrate și pot transmite mesaje mai clare și mai semnificative decât descrierile narative lungi. În schimb, analiza conținutului calitativ este destinată să investigheze semnificațiile și mesajele din baza de date. Este în mare parte inductivă și consolidează examinarea subiecților și concluziile care decurg din ele. Analiza cantitativă a conținutului necesită eșantionare aleatorie sau probabilistică pentru a asigura validitatea cercetării, în timp ce analiza calitativă a conținutului este compusă în mare parte din texte care ar putea răspunde la întrebările cercetării într-o manieră direcționată. În plus, conform abordării cantitative, rezultatele sunt reprezentate în numere bazate pe metode statistice, în timp ce în abordarea calitativă se obțin descriții care reflectă viziunea cercetătorului asupra lumii sociale care este investigată. Răspunsurile pentru cele două întrebări deschise au fost prelucrate atât la nivel statistic, cât și la nivel calitativ. În schimb, analiza conținutului interviurilor este exclusiv calitativă și a fost făcută după completarea chestionarului prin prisma punctelor de vedere, astfel încât se obține o viziune clară cu privire la indicațiile potrivite pentru interviuri.

Mai mulți cercetători au crezut și au pledat pentru utilizarea triangulării în cercetarea calitativă ca mijloc de validare a acesteia, propunând următoarele patru tipuri: triangularea datelor, triangularea cercetătorilor, triangularea teoriilor și triangularea metodelor cercetării.

Prezenta cercetare se bazează pe trei tipuri de triangulații: (1) Triangularea datelor - chestionare și interviu. (2) Triangularea teoretică - manifestată prin aplicarea unui cadru teoretic care a contribuit la extinderea sferei de interpretare; (3) Triangularea metodelor de cercetare - constatări cantitative și calitative, au fost supuse unei „descrieri bogate”, care includea toate informațiile relevante despre context și conținând citate din subiecte și o discuție aprofundată a acestora.

Variabile de cercetare: variabilele din această cercetare sunt: atitudinile învățătorilor față de integrarea muzicii, eficacitatea învățătorilor în integrarea muzicii și expunerea la modelul MIM.

Perioada de cercetare de bază: Cercetarea a fost realizată între 2012 și 2016 și a cuprins 4 etape:

1. Prima etapă - orientare (2011-2012): Studiu de literatură despre toate aspectele legate de integrarea muzicii în predarea altor discipline.

2. A doua etapă (2012) - proiectare: proiectarea modelului metodologiei de management pentru îmbunătățirea integrării muzicii în procesul de predare de către învățătorii din școlile primare.

3. A treia etapă (2013-2014) - experimentală: verificarea diferențelor dintre învățătorii care au aplicat modelul MIM de integrare a muzicii - eficacitatea și atitudinile lor față de integrarea muzicală și cei care nu au aplicat modelul.

4. A patra etapă (2014-2016) - totalizare: elaborarea rezultatelor cercetării, adică analiza, generalizarea, sistematizarea, rezumarea și descrierea rezultatelor cercetării experimentale; studierea conexiunilor dintre concluziile teoretice și empirice, elaborarea direcțiilor de perspectivă pentru cercetări științifice suplimentare în acest domeniu.

Procedura:

Acest experiment este organizat în trei etape:

1. experimentul de constatare.
2. experimentul formativ.
3. experimentul de control.

1. La prima etapă, este determinat nivelul variabilelor: eficacitatea învățătorilor și atitudinea față de integrarea muzicii în predare și modalitățile, metodele pe care învățătorii le folosesc pentru a integra muzica în predarea lor. 80 de învățători completează 3 chestionare despre eficacitatea lor, atitudini față de integrarea muzicii în școala primară și un chestionar biografic.

Eșantionul chestionat este împărțit în 2 grupuri: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC). Grupul experimental include învățători din două școli. În aceste două școli au avut loc 10 întâlniri (2 ore fiecare ședință) în care au fost prezentate diverse moduri de integrare a muzicii în predare. Mai mult, acestea au fost expuse unui model muzical integrator. În fiecare școală, principiile au ales să integreze muzica în predare. Astfel, 20 de cadre didactice din fiecare școală au fost implicate și au experimentat integrarea muzicii în predare. „Modelul de integrare muzicală” MIM a fost un model sugerat în cadrul ședințelor privind integrare muzicală. Au participat învățătorii de următoarele discipline: limba arabă, ebraica, engleza, matematica, știința și religia (islam), pentru clasele 3 și 4. Numărul total al cadrelor didactice care au fost expuse modelului de integrare a muzicii în predare este de 40.

Grupul de control a inclus învățători din alte două școli. De la fiecare școală au participat în cercetare 20 de învățători. Acești învățători nu au fost expuși la modalități de integrare a muzicii în predare și nu știau de modelul MIM. Învățătorii care au participat la cercetare predau următoarele discipline: limba arabă, ebraica, engleza, matematica, știința și religia (islam), pentru clasele 3 și 4. Numărul total al cadrelor didactice din grupul de control este de 40.

2. Pe parcursul celei de-a doua etape, doi directori de școală au decis să integreze muzica după ce au fost expuși la modalități de integrare a muzicii și la modelul de integrare muzicală MIM, inclusiv metode, tehnici, principii (elaborate anterior) în opt ședințe de după școală, doar în grupul experimental.

3. În a treia etapă, de control, se verifică eficiența metodologiei, metodelor și tehnicilor modelului de integrare muzicală (MIM). În această etapă, participă ambele grupuri: grup experimental și grup de control. Aceleași variabile verificate în timpul experimentului de constatare sunt verificate din nou după expunerea metodelor de integrare a muzicii și implementarea integrării muzicale în două școli.

Aceiași 80 de învățători din populația de cercetare au răspuns din nou aceluiași două chestionare despre eficacitatea și atitudinile lor față de integrarea muzicii în predare.

După analiza chestionarelor, au fost realizate interviuri cu 10 învățători pentru a avea o imagine mai clară privind unele explicații în analiza chestionarelor.

Variabile dependente în cercetarea cantitativă: eficacitatea integrării muzicale, atitudini față de integrarea muzicală.

Variabile independente în cercetarea cantitativă: experiență muzicală; disciplina de predare, religiozitatea.

3.2 Valoarea formativă a modelului de integrare muzicală în didactica altor discipline (MIM)

Experimentele formative au ca scop investigarea modului în care intervențiile instructive pot fi adaptate ca răspuns la factori care le sporesc sau inhibă eficiența lor în atingerea unui obiectiv pedagogic valorificat. Experimentele formative sunt aplicabile în special în desfășurarea cercetărilor în școală.

În această cercetare, modelul MIM a fost aplicat în clasă. Acest model a inclus mai multe moduri de integrare și mai multe elemente care se consideră că ar fi influente pentru atitudinea și eficacitatea

învățătorilor, cum ar fi implicarea talentelor învățătorilor și părinților, integrarea muzicii în și în afara clasei, site-ul web însoțitor. Mai mult, acest model a inclus factori de susținere, cum ar fi aplicarea instrumentelor de integrare muzicală pentru învățător, încurajări și abilitări ale unui instructor, sprijin personal și îndrumare a unei echipe profesionale. Aceste diferite elemente și factori au ajutat la examinarea unei game largi de factori interdependente ce influențează eficacitatea unei intervenții, precum și consecințele neanticipate.

Un experiment formativ este descris astfel în literatură de specialitate: „Într-un experiment formativ, cercetătorul stabilește obiectivul pedagogic și află ce materiale, organizare sau schimbările de intervenție sunt necesare pentru a atinge obiectivul.

După experimentul formativ din această cercetare, a fost adaptat modelul. S-a constatat că doar sprijinul personal nu este eficient, este nevoie de muncă în echipă și de sprijin în echipă. Astfel, acest element a fost adăugat. Mai mult, ne-am dat seama în timpul experimentului formativ că integrarea în clasă nu este suficientă și că ar trebui să adăugăm integrarea muzicii în activități extracurriculare. Mai mult, ne-am dat seama că propunerea unui program i atrage multă rezistență din partea învățătorilor. De aceea s-a decis construirea unui program ajustat cu echipa profesională.

Procesul educațional se referă la formarea mentală și a caracterului, precum și la informații și discipline. Valoarea formativă a modelului care a fost realizat în școală este la fel de importantă - dacă nu mai importantă decât - conținutul real al modelului. De exemplu: Matematica învață gândirea logică, exactă, precisă; istoria învață judecata, discernământul, prudența; literatura învață sensibilitatea la condiția umană; caligrafia învață elevul mic abilitățile de concentrare, acuratețe, ortografie corectă, răbdarea și persistența necesară pentru a face o muncă de calitate.

Valoarea formativă a modelului MIM, pe lângă funcționalitatea de a integra muzica în predare, învață importanța majoră a abilitării și încurajării cadrelor didactice de a face ceea ce pot face deja.

În plus, o altă valoare formativă este recunoașterea faptului că doar modelul holistic și sistemic poate conduce la o schimbare a metodelor de predare.

Mai mult, din model se poate învăța capacitatea de a fi atent. Accentul se pune pe sprijinul personal și îndrumarea unei echipe profesionale de către instructorul de integrare a muzicii în predare în timp ce aplică un model în general. Pentru a produce o schimbare a metodelor de predare, ar trebui să existe un ghidaj personal pentru învățătorii care lucrează la model.

Mai mult, prin aplicarea modelului învățătorii și studenții au avut ocazia să experimenteze și să-și evoce creativitatea și să o folosească în metodele de predare.

Totodată, prin aplicarea acestui model, statutul de educator muzical în școală a devenit mai important și a obținut un rol mai dominant. Mai mult, domeniul educației muzicale în general a obținut o poziție mai valoroasă.

Aplicarea modelului a permis aducerea de întrebări și gânduri neconvenționale cu privire la muzica și religia islamică. Învățătorii au început să se gândească în afara unui cadru social ambivalent și au început să se gândească că este posibil ca anumite domenii să se poată întruni, deși de obicei nu o fac.

Aceste obiceiuri mentale, obiceiuri de muncă și abilități se transferă în fiecare domeniu al vieții. Ei deosebesc persoana educată de cea needucată.

Rezultatele cercetării:

Această cercetare a examinat mai multe obiective și a încercat să găsească răspunsurile la 5 ipoteze principale. Principalele obiective ale acestui studiu sunt:

1. Examinarea atitudinilor și eficacității învățătorilor din școlile primare față de integrarea muzicii în procesul de predare în școala primară.

2. Totodată, cercetarea a examinat efectul utilizării MIM asupra atitudinilor și eficacității în rândul învățătorilor. Acest studiu a examinat diferența pe care o va face „modelul de integrare muzicală” (MIM), spre deosebire de modalitățile tradiționale de integrare a muzicii pe care învățătorii le folosesc în general.

3. Cercetarea a examinat opt dimensiuni ale atitudinilor învățătorilor și opt dimensiuni ale eficienței cadrelor didactice în integrarea muzicii.

Tabelul 3.4 - Dimensiunile atitudinilor și eficacității

Atitudini - față de eficacitatea integrării muzicii în predare, 9 dimensiuni	Eficacitate - a 9 moduri de integrare a muzicii în predare
1. Efect emoțional	1. utilizarea Muzicii de fundal
2. Efect social	2. utilizarea Cântecelor cu conținut
3. Efectul învățării cognitive	3. utilizarea Creativității
4. Efect motivațional	4. utilizarea Muzicii în afara școlii
5. Efectul motor	5. utilizarea Talentului Extern
6. Efectul comportamental și disciplinar	6. utilizarea Performanței
7. Efectul realizărilor	7. utilizarea Muzicii și Artei

8. Efectul managementului clasei	8. utilizarea muzicii la începutul/sfârșitul lecției
9. Atitudini personale generale	9. simțul general al abilității

Studiul a verificat, de asemenea, dacă există o relație între educația învățătorilor, domeniul didactic, educația muzicală și experiențele - și atitudinile și eficacitatea acestora față de integrarea muzicii în disciplinele didactice, prin tehnici menționate. Scopul studiului este, de asemenea, de a îndeplini caracteristicile și modalitățile de integrare a muzicii utilizate în mod obișnuit în procesul de predare de către învățătorii de școală arabă elementară din Israel.

Criteriile de eficacitate (eficiența implementării modelului MIM):

Această cercetare a examinat eficiența și eficacitatea modelului MIM privind îmbunătățirea atitudinilor și eficacității în ceea ce privește integrarea muzicală a învățătorilor în școlile elementare.

Cercetarea a verificat atitudinea învățătorilor față de integrarea muzicală și sentimentul lor de capacitate (eficacitate) de a folosi metode de integrare muzicală în lecțiile lor în două perioade de timp. Prima perioadă a fost înainte de intervenție și a doua după intervenția modelului MIM.

Criteriile în care a fost măsurată eficiența (eficacitatea) a fost măsurată după 8 criterii:

1. Efect cognitiv: învățătorii constată că, aplicarea modelului MIM i-a ajutat pe elevi să înțeleagă, să interiorizeze și să memoreze mai bine materialul. Iar implementarea acestuia i-a ajutat pe elevi să se concentreze și să se concentreze mai bine la lecție. Diferența în efectul cognitiv înainte și după intervenție este semnificativă.

2. Efect emoțional: învățătorii constată că, aplicarea modelului MIM i-a ajutat pe elevi să simtă mai multă plăcere și mai multă încredere în sine și că au fost mai capabili să se exprime. Iar implementarea modelului i-a ajutat pe elevi să scape de emoții negative, să scadă anxietatea și presiunea. Diferența efectului emoțional înainte și după intervenție este semnificativă.

3. Efect comportamental: învățătorii constată că, aplicarea modelului MIM i-a ajutat pe elevi să aibă mai puține probleme de disciplină. Diferența în efectul comportamental înainte și după implementarea modelului este semnificativă.

4. Efect social: învățătorii constată că, aplicarea modelului MIM a contribuit la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi, precum și dintre elevi și învățătorul lor. Iar implementarea modelului a îmbunătățit atmosfera socială și coeziunea în clasă. Diferența efectului social dintre înainte și după implementarea modelului este semnificativă.

5. Efect motivațional: învățătorii constată că, aplicarea modelului MIM îmbunătățește entuziasmul în rândul elevilor, iar elevii au devenit mai activi. Diferența efectului motivațional înainte și după intervenție este semnificativă.

6. Realizări: învățătorii constată că, aplicarea modelului MIM a îmbunătățit realizările elevilor și a crescut numărul elevilor care au promovat examenul. Diferența efectului de realizare între înainte și după implementarea modelului este semnificativă.

7. Schimbarea pozitivă a atitudinilor învățătorilor față de integrarea muzicală: învățătorii constată că aplicarea modelului MIM a format atitudini mai pozitive față de efectul integrării muzicale asupra predării. Diferența de atitudine înainte și după intervenție este semnificativă.

8. Schimbarea pozitivă a eficacității învățătorilor în aplicarea metodelor de integrare muzicală: învățătorii constată că aplicarea modelului MIM a produs o eficacitate mai pozitivă în utilizarea și aplicarea metodelor de integrare muzicală. Diferența de eficacitate înainte și după intervenție este semnificativă.

Tabelul 3.5: Diferențe de atitudine înainte și după expunerea la MIM.

În grupul experimental:

Atitudini (grupul experimental)					
Categorie	înainte		după		T
	Media	SD	Media	SD	
1. Emoțional	2.01	0.84	3.85	0.66	14.89***
2. Social	2.08	0.70	3.65	0.74	15.55***
3. Cognitiv	1.89	0.69	3.62	0.60	16.88***
4. Motivație	2.09	0.83	3.90	0.72	12.88***
5. Meteoric	1.75	0.46	3.30	0.84	12.39***
6. Comportamental	1.94	0.61	3.16	0.57	11.49***
7. Managementul clasei	2.09	0.55	3.86	0.74	13.52***
8. Atitudini personale generale	2.41	0.87	3.56	0.93	8.36***

*** $p < 0.001$

Tabelul 3.5 rezumă mediile atitudinilor pentru învățătorii din grupul experimental în cei 8 parametri verificați în studiu. Tabelul 3.4 compară aceste medii înainte și după expunerea la modelul MIM.

Tabelul 3.6: Diferențe de atitudine înainte și după expunerea la MIM.

În grupul de control:

Atitudini (grupul de control)						
Categorie	înainte		după		T	Semnif.
	Average	SD	Average	SD		
1. Emoțional	1.74	0.50	1.80	0.39	0.82	0.412
2. Social	1.85	0.44	1.91	0.44	0.97	0.337
3. Cognitiv	1.73	0.42	2.05	0.32	6.40***	0.001
4. Motivație	1.72	0.47	1.89	0.45	2.21	0.032
5. Meteoric	1.64	0.48	1.77	0.50	1.43	0.160
6. Comportamental	1.70	0.40	2.35	0.32	9.70***	0.001
7. Managementul clasei	1.88	0.53	1.99	0.53	1.25	0.218
8. Realizări	1.73	0.52	1.81	40.0	0.83	0.413
9. Atitudini personale generale	2.06	.079	2.12	0.56	0.89	0.378

*** $p < 0.001$

Tabelul 3.6 rezumă mediile atitudinilor pentru învățătorii din grupul de control după cei 9 parametri verificați în studiu. Tabelul 3.6 compară aceste medii înainte și după expunerea la modelul MIM.

Tabelele 3.5 și 3.6 arată că în grupul experimental au fost schimbări semnificative în atitudinile învățătorilor. Modificările s-au reflectat în fiecare dintre aspecte. Cu toate acestea, în grupul de control, nu au existat modificări semnificative în aspectele: management emoțional, social, motor și în managementul clasei. În grupul de control, atitudinile s-au îmbunătățit în aspectele: cognitiv, motivațional, comportamental, realizări și general.

Graficele de mai jos arată modificările fiecărui aspect din grupul experimental și grupul de control.

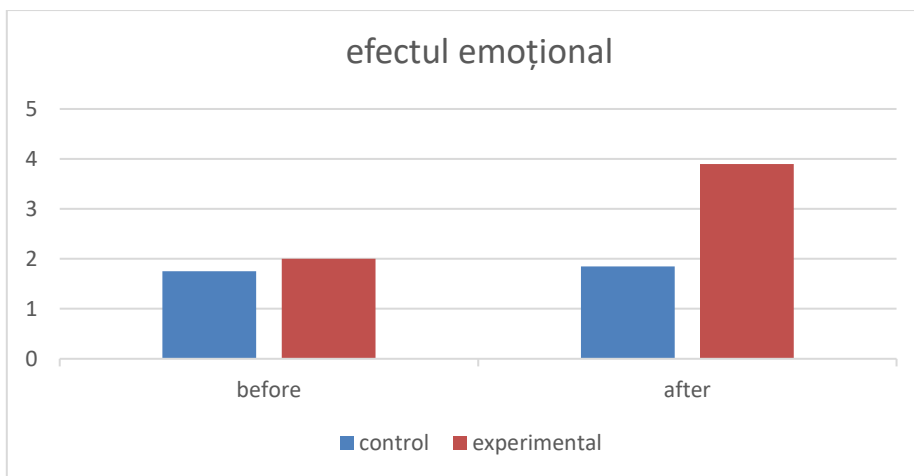


Diagrama 3.1: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale la nivel emoțional

Diagrama 3.1 arată că aspectul emoțional s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că atitudinile învățătorilor în aspectul emoțional s-au schimbat semnificativ în grupul experimental mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIALĂ sau MINIMALĂ. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (1.2%).

După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 37% în grupul experimental. Acest lucru arată că intervenția a schimbat atitudinile învățătorului cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul emoțional al învățării. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția de integrare muzicală este eficientă în ceea ce privește aspectul emoțional (potrivit învățătorilor, elevii au avut anxietate, stres și tensiune, încrederea în sine mai puternică și un sentiment mai mare de capacitate și plăcere în timpul lecției). Intervenția a schimbat atitudinea învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul emoțional al învățării.

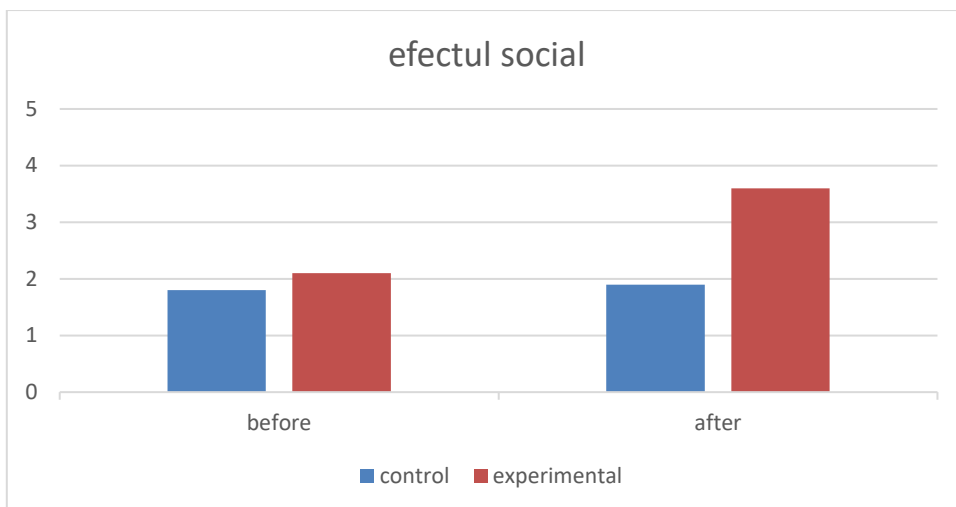


Diagrama 3.2: Atitudinile învățătorilor - contribuția integrării muzicale la nivel social

Diagrama 3.2 arată că aspectul social s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că atitudinile cadrelor didactice sub aspectul social s-au schimbat semnificativ în grupul experimental mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspect social. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (1.2%).

După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 31% în grupul experimental. Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția integrării muzicale este eficientă în ceea ce privește aspectul social (conform învățătorilor, la lecții a existat o atmosferă socială mai pozitivă și mai multă coeziune. Elevii au avut o relație mai pozitivă între ei, precum și între elev și învățătorul său). Acest lucru arată că intervenția a schimbat atitudinea învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul social al învățării.

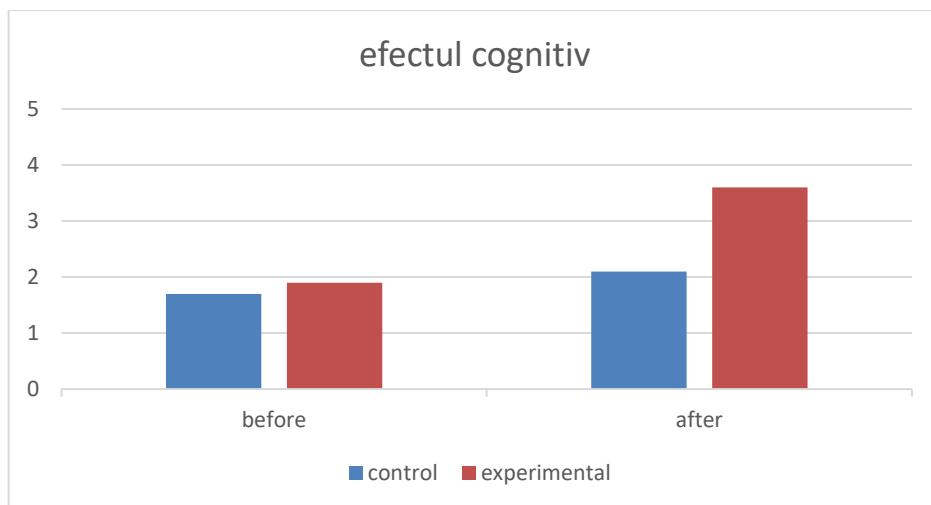


Diagrama 3.3: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale la nivel cognitiv

Diagrama 3.3 arată că aspectul cognitiv s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că conform atitudinilor cadrelor didactice aspectul cognitiv s-a schimbat semnificativ în grupul experimental mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspect cognitiv. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (6.4%).

După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 34.6% în grupul experimental. Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția de integrare muzicală este eficientă în ceea ce privește aspectul cognitiv (potrivit învățătorilor, elevii au avut mai multă înțelegere și interiorizare a materialului, le-a fost mai ușor să memoreze materialul). Intervenția a schimbat atitudinile învățătorului cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul cognitiv al învățării.

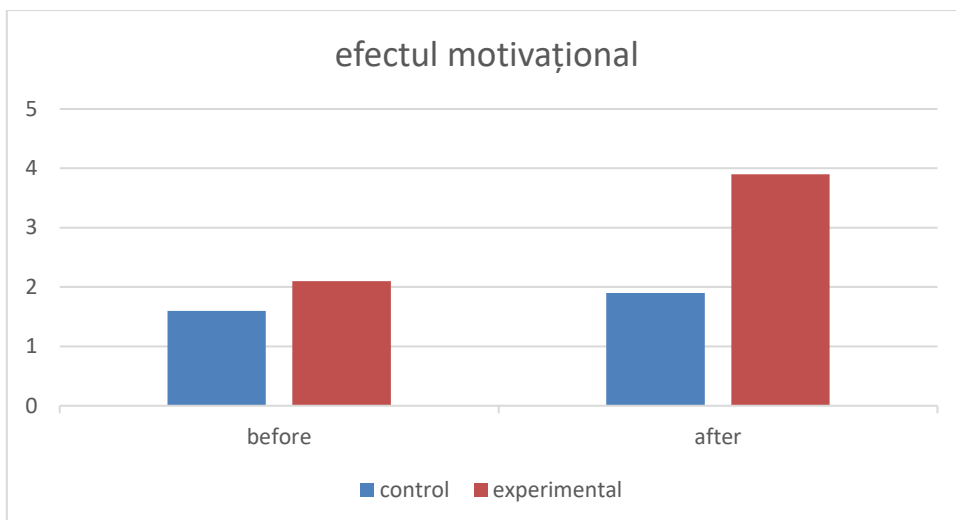


Diagrama 3.4: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale la nivel de motivație

Diagrama 3.4 arată că aspectul motivațional s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că conform atitudinilor cadrelor didactice aspectul motivațional s-a schimbat semnificativ în grupul experimental mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspect motivațional. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (3.4%). După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 36.2% în grupul experimental.

Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția de integrare muzicală este eficientă în ceea ce privește aspectul motivațional (potrivit învățătorilor, elevii au avut mai mult entuziasm și au fost mai activi). Intervenția a schimbat atitudinea învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul motivațional al învățării.

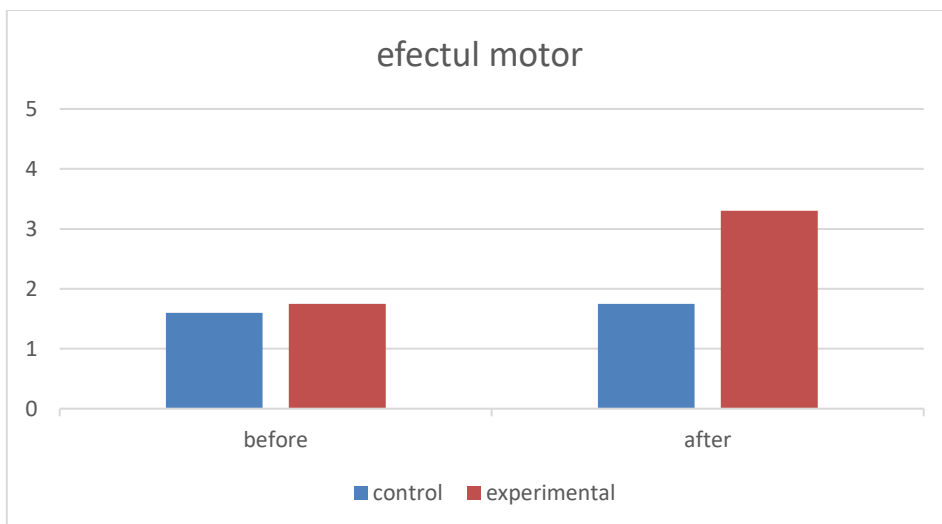


Diagrama 3.5: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale la nivel motor

Diagrama 3.5 arată că aspectul motor s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că conform atitudinilor cadrelor didactice aspectul motor s-a schimbat semnificativ în grupul experimental mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupul experimental, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspect motor. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (2.6%).

După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 31% în grupul experimental. Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția de integrare a muzicii este eficientă în ceea ce privește aspectul motor (cum ar fi îmbunătățirea abilităților motorii fine și a abilităților motorii brute). Intervenția a schimbat atitudinea învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul motor al învățării.

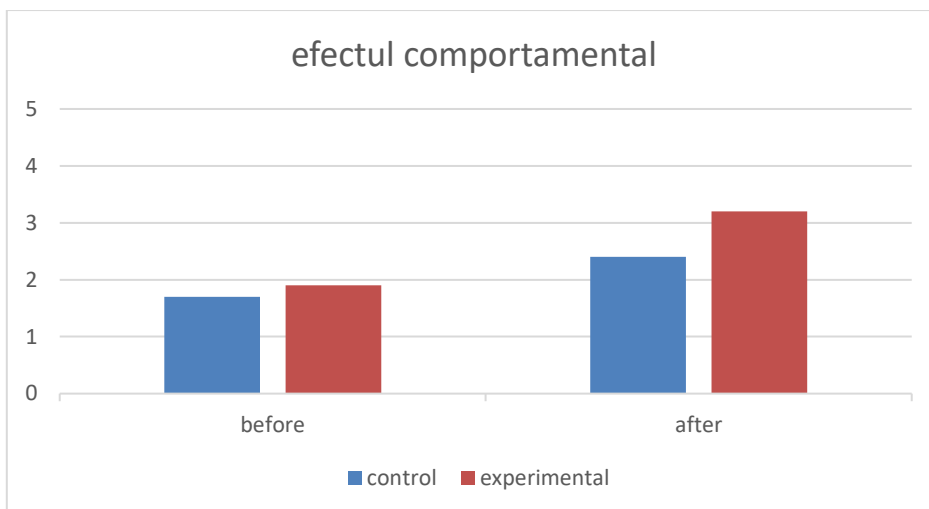


Diagrama 3.6: Atitudinile învățătorilor - contribuția integrării muzicale la nivel comportamental

Diagrama 3.6: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale la nivel motor

Diagrama 3.6 arată că aspectul comportamental s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că conform atitudinilor cadrelor didactice aspectul comportamental s-a schimbat semnificativ în grupul experimental mai mult decât în grupul de control. Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupul experimental, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspect comportamental. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (13%).

După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 24.4% în grupul experimental. Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția integrării muzicii este eficientă în ceea ce privește aspectul comportamental (cum ar fi creșterea concentrării lecție și reducerea problemelor de disciplină). Intervenția a schimbat atitudinile învățătorului cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul comportamental al învățării.

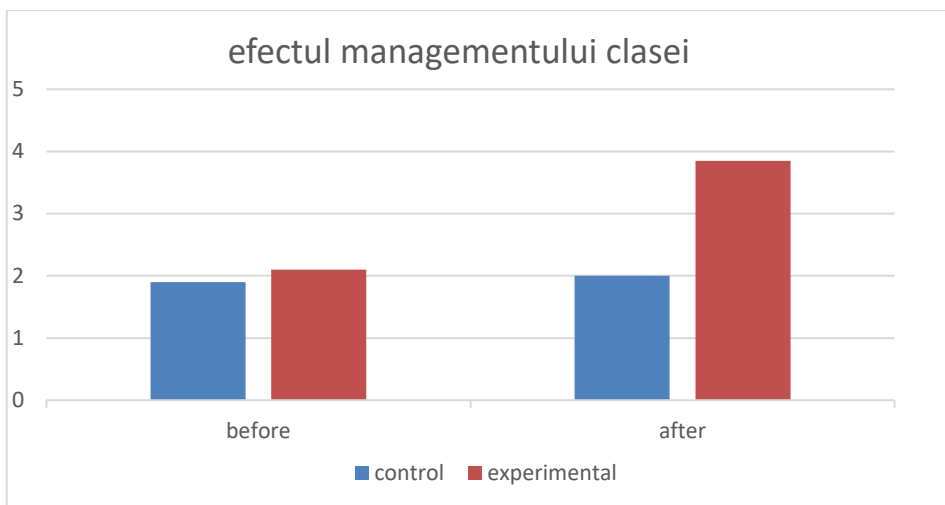


Diagrama 3.7: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale la nivelul managementului clasei

Diagrama 3.7 arată că aspectul la nivelul managementului clasei s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că conform atitudinilor cadrelor didactice aspectul la nivelul managementului clasei s-a schimbat semnificativ în grupul experimental semnificativ mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile învățătorilor din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, învățătorii au văzut integrarea muzicală ca fiind PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspectul managementului clasei. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (2,2%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 35,4% în grupul experimental. Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția de integrare a muzicii este eficientă în ceea ce privește managementul clasei. Intervenția a schimbat atitudinile învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul de gestionare a clasei a învățării.

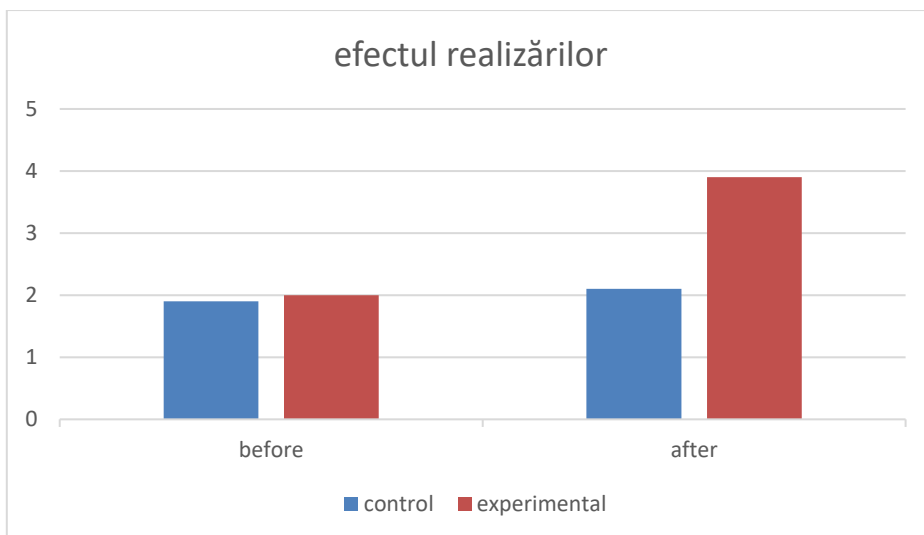


Diagrama 3.8: Atitudinile învățătorului - eficacitatea integrării muzicale în aspectul Realizări

Diagrama 3.8 arată că aspectul realizările elevilor s-a îmbunătățit după intervenție.

Rezultatele arată că conform atitudinilor cadrelor didactice aspectul realizările elevilor s-a schimbat semnificativ în grupul experimental semnificativ mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, atitudinile învățătorilor din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, învățătorii au văzut integrarea muzicală ca fiind PARȚIAL sau MINIMAL eficientă în aspectul realizările elevilor. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (1,6%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 37.8% în grupul experimental. Acest lucru arată că atitudinile învățătorilor cu privire la eficacitatea integrării muzicale s-au schimbat în grupul experimental. Potrivit învățătorilor din grupul experimental, intervenția integrării muzicale este eficientă pentru realizările elevilor. Intervenția a schimbat atitudinea învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale la aspectul realizărilor învățării.

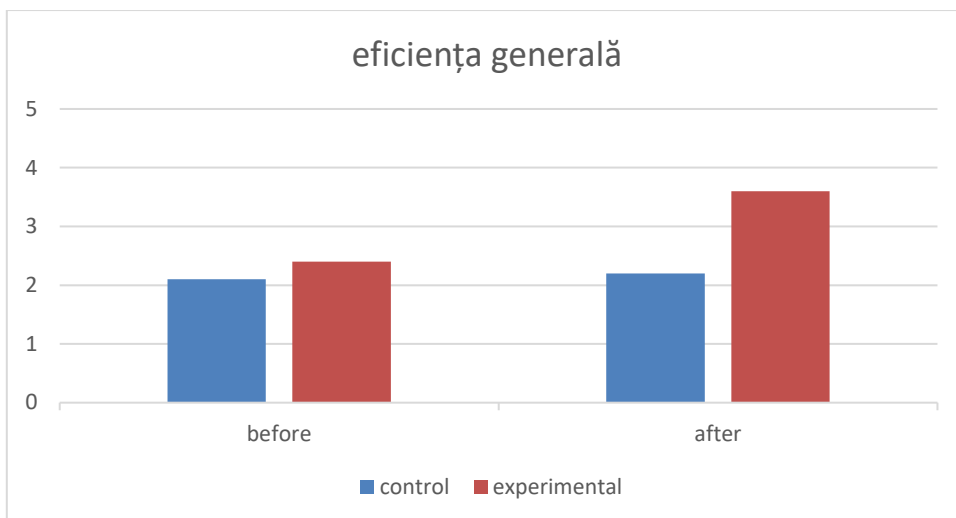


Diagrama 3.9: Atitudinile învățătorului - contribuția integrării muzicale în general

Diagrama 3.9 arată că atitudinile generale ale învățătorilor față de eficacitatea integrării muzicii s-au schimbat semnificativ mai mult decât în grupul de control. Înainte de intervenție, atitudinile cadrelor didactice din ambele grupuri erau similare. În grupurile experimentale, cadrele didactice au văzut integrarea muzicală ca PARȚIAL sau MINIMAL eficientă. Diferența dintre grupul experimental și grupul de control nu a fost semnificativă (1.2%). După intervenție, nu a existat nicio schimbare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă a 23% în grupul experimental. Acest lucru arată că intervenția a schimbat atitudinea învățătorilor cu privire la contribuția integrării muzicale în general.

Tabelul 3.7: Diferențe de eficacitate (simțul și abilitate) înainte și după expunerea la MIM.

În grupul experimental:

Eficacitate (grup experimental)					
Categorie	Înainte		După		T
	Media	SD	Media	SD	
1. Experiență	1.10	0.23	3.34	1.17	12.31***
2. Conținut	1.48	0.55	3.17	1.01	11.40***
3. Creativitate	1.37	0.59	2.81	1.51	7.09***
4. Progres	1.08	0.14	2.91	1.08	10.96***
5. Extern	1.05	0.15	2.66	0.98	10.49***
6. Performanță	1.19	0.22	2.29	0.83	9.43***
7. Arte	1.16	0.28	2.90	0.96	10.85***
8. Începutul/Sfârșitul	1.31	0.48	3.05	1.03	10.28***
9. Simțul general de abilitate	1.11	0.20	3.35	1.27	12.31***

*** p< 0.001

Tabelul 3.7 rezumă mediile eficacității învățătorilor din grupul experimental în cei 8 parametri verificați în studiu. Tabelul 3.7 compară aceste medii înainte și după expunerea la modelul MIM.

Tabelul 3.8: Diferențe de eficacitate înainte și după expunerea la MIM.

În grupul de control:

Eficacitate (grup de control)						
Categorie	Înainte		După		T	Semnific.
	Media	SD	Media	SD		
1. Experiență	1.08	0.19	1.30	0.33	3.59***	0.001
2. Conținut	1.30	0.45	1.41	0.46	1.83	0.074
3. Creativitate	1.12	0.29	1.27	0.45	2.22	0.032
4. Progres	1.06	0.13	1.16	0.25	2.15	0.038
5. Extern	1.05	0.18	1.19	0.21	3.56	0.001
6. Performanță	1.10	0.13	1.20	0.25	2.64	0.012
7. Arte	1.06	0.20	1.26	0.32	3.56	0.001
8. Începutul/Sfârșitul	1.17	0.33	1.32	0.38	2.30	0.027
9. Simțul general de abilitate	1.09	0.18	1.31	0.43	3.59***	0.001

*** $p < 0.001$

Tabelul 3.8 rezumă mediile eficacității învățătorilor din grupul de control în cei 8 metode verificați în studiu. Tabelul 3.8 compară aceste medii înainte și după expunerea la modelul MIM.

Tabelele 3.7 și 3.8 arată că, în grupul experimental, au existat modificări semnificative în eficacitatea (simțul abilității) învățătorilor în ceea ce privește utilizarea și aplicarea metodelor de integrare a muzicii în predare. Schimbările s-au reflectat în fiecare dintre metode și în sensul general al capacității de a integra muzica. Cu toate acestea, în grupul de control, nu au existat modificări semnificative ale aspectelor. În grupul de control, eficacitatea s-a îmbunătățit puțin în aspectele: muzică de fundal, creativitate și utilizarea talentelor externe.

Diagramele de mai jos arată modificările fiecărui aspect din grupul experimental și grupul de control.

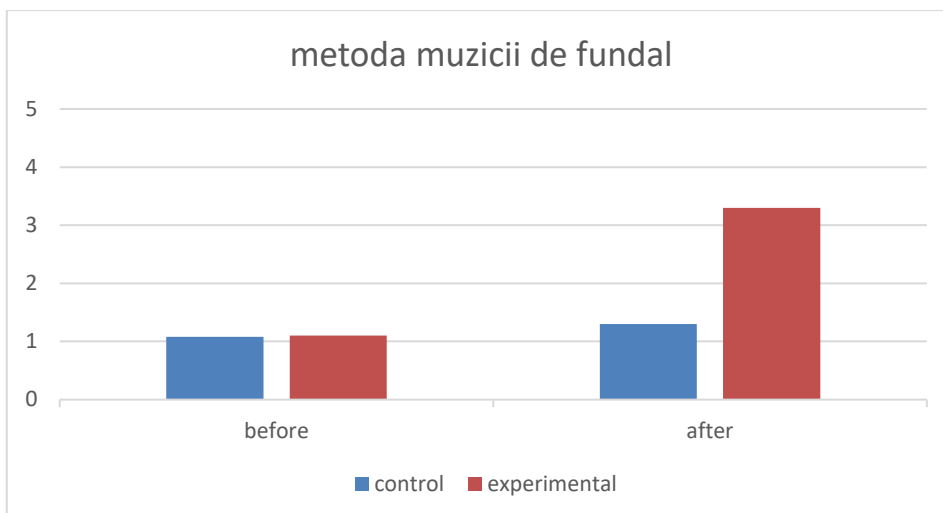


Diagrama 3.10: Eficacitatea învățătorului - în ceea ce privește utilizarea metodei muzicii de fundal

Diagrama 3.10 arată că simțul abilității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că sensul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea muzicii de fundal s-a schimbat în grupul experimental mult mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a folosi muzică de fundal în procesul de predare în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat ca au o abilitate redusă de a folosi muzica de fundal. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (4,4%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă de 44,8% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au aplicat au simțit că sunt mai capabili să folosească muzica de fundal pentru a integra muzica în predare. Acest lucru arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea muzicii de fundal pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenția în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul învățătorilor față de abilitatea sa în ceea ce privește utilizarea muzicii de fundal.

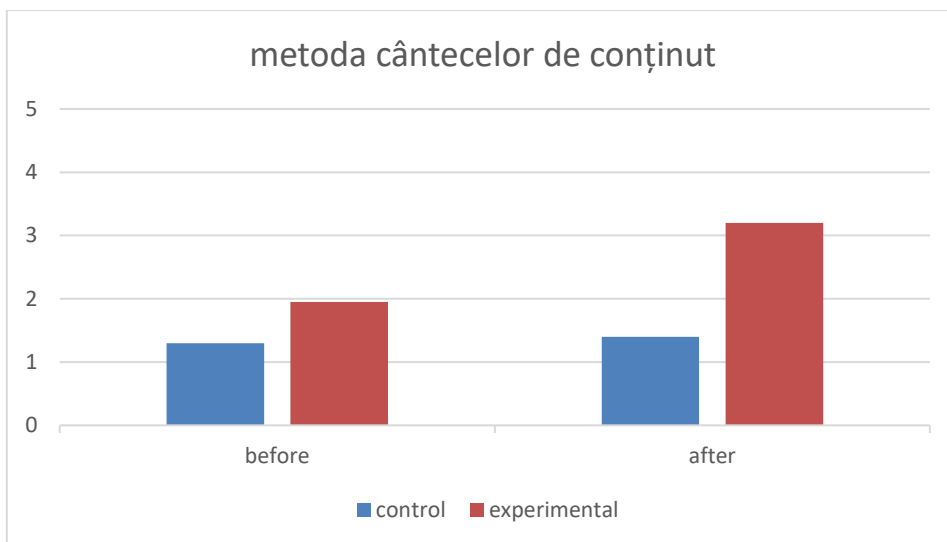


Diagrama 3.11: Eficacitatea învățătorului - cu privire la utilizarea metodei cântecelor de conținut

Diagrama 3.11 arată că simțul abilității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Constatările arată că sensul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea melodiilor de conținut s-a schimbat semnificativ mai mult în grupul experimental decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a folosi cântece de conținut în procesul de predare în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi melodii de conținut înainte de intervenție. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (2,2%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 33,8% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au experimentat s-a simțit mai capabili să folosească melodii de conținut pentru a integra muzica în predare. Acest lucru arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea melodiilor de conținut pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenție în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea melodiilor de conținut.

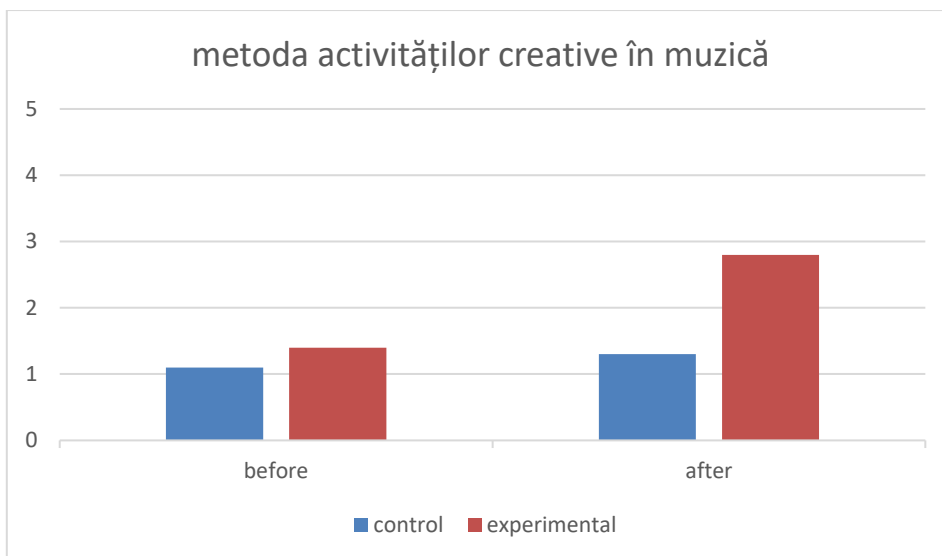


Diagrama 3.12: Eficacitatea cadrelor didactice - cu privire la utilizarea metodei activităților creative în muzică

Graficul 3.12 arată că simțul abilității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că sensul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea activităților de creativitate în muzică s-a schimbat semnificativ mai mult în grupul experimental decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a utiliza activitățile de creativitate muzicală la predarea în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi activități de creativitate în muzică înainte de intervenție. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (3%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 28,8% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au aplicat, s-au simțit mai capabili să folosească activitățile de creativitate muzicală pentru a integra muzica în predare. Învățătorii le-au cerut elevilor să creeze o melodie sau să compună o melodie. Acest lucru arată că simțul abilității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea activităților de creativitate muzicală pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenția în grupul experimental. Intervenția a schimbat simțul abilității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea activităților de creativitate muzicală.

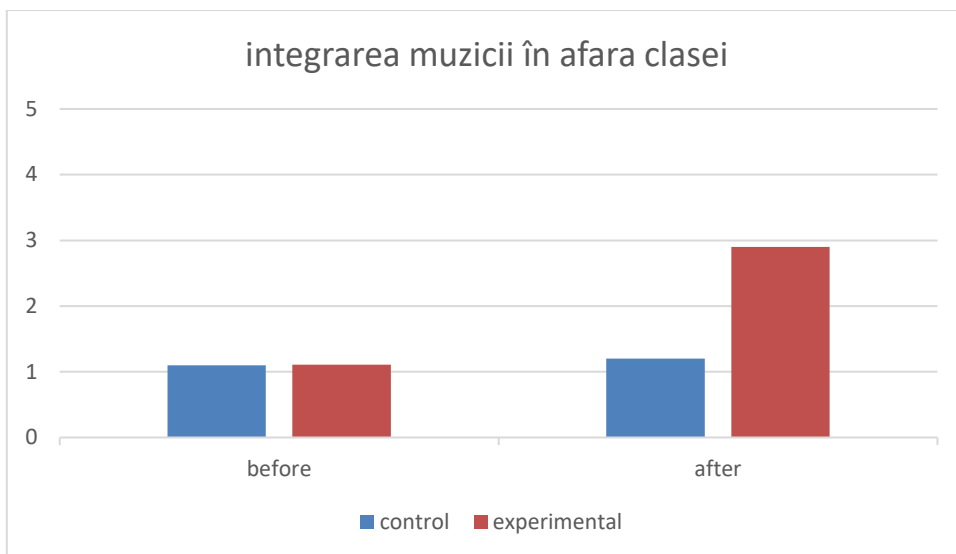


Diagrama 3.13: Eficacitatea învățătorului – utilizarea metodei de integrarea muzicii în afara clasei

Diagrama 3.13 arată că simțul abilității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că sensul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei de integrare a muzicii în afara sălii de clasă s-a schimbat semnificativ mai mult în grupul experimental decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a utiliza metoda de integrare a muzicii în afara clasei în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi metoda de integrare a muzicii în afara clasei. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (2%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 36,6% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor, care au fost expuși modelului MIM și l-au experimentat, s-au simșit mai capabili să folosească metoda de integrare a muzicii în afara clasei, cum ar fi, redarea unei melodii de conținut în pauza activă sau publicarea unei melodii pe site-ul școlii. Aceasta arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei de integrare a muzicii în afara clasei s-a schimbat după intervenția în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei de integrare a muzicii în afara clasei.

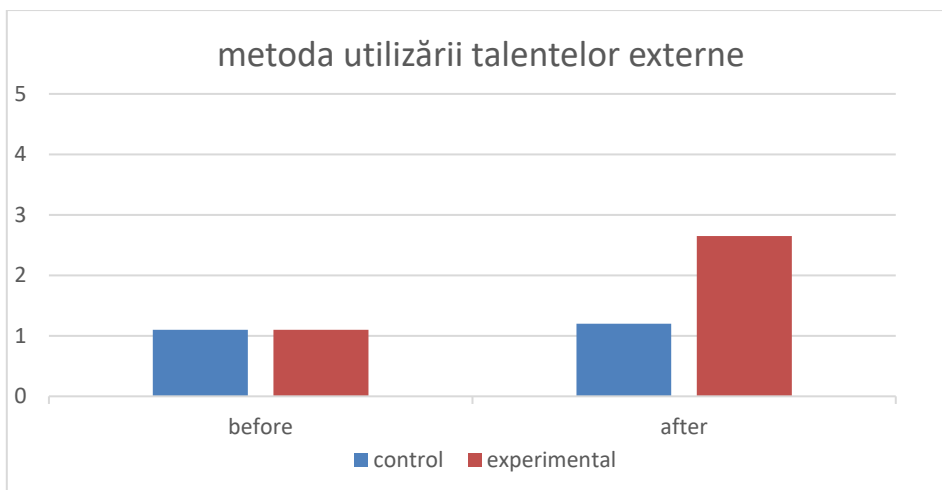


Diagrama 3.14: Eficacitatea învățătorului – metoda utilizării talentelor externe

Diagrama 3.14 arată că simțul abilității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că sensul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește metoda de utilizare a talentelor externe în procesul de predare s-a schimbat semnificativ mai mult în grupul experimental decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a folosi talente externe în predarea în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi metoda talentelor externe în predare. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (2,8%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 32,2% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au implementat s-au simțit mai capabili să folosească talentele externe pentru a integra muzica în predare, cum ar fi invitarea părinților sau a învățătorilor care au talent muzical să joace sau să cânte în fața clasei. Acest lucru arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea talentelor externe pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenție în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește metoda de utilizare a talentelor externe.

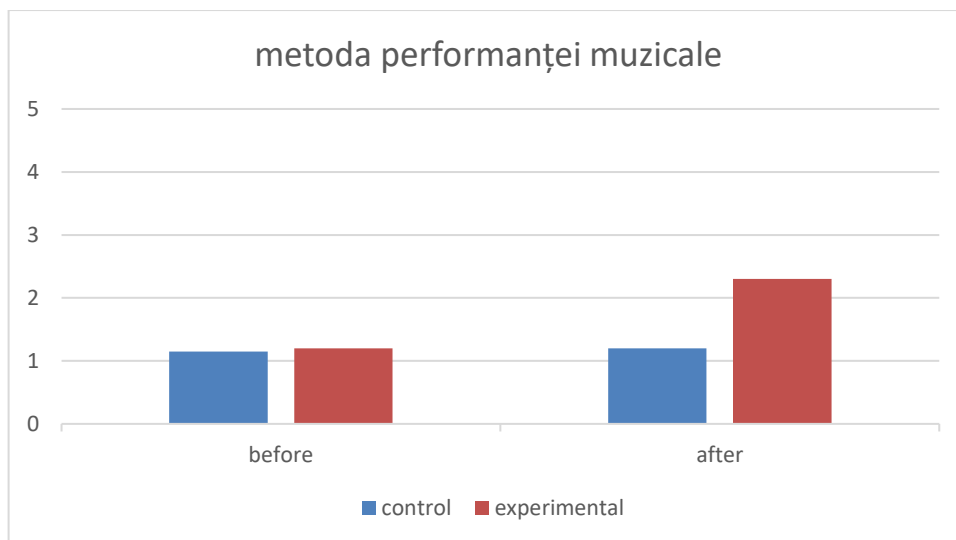


Diagrama 3.15: Eficacitatea învățătorului - utilizarea metodei de performanță muzicală

Diagrama 3.15 arată că sentimentul capacității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că sentimentul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei de interpretare a muzicii s-a schimbat în grupul experimental mult mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a utiliza interpretarea muzicii în procesul de predare în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi interpretarea muzicii. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (2%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 22,6% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au experimentat, s-au simțit mai capabili să folosească interpretarea muzicii pentru a integra muzica în predare, cum ar fi propunerea adresată elevilor să cânte un cântec sau o melodie în fața clasei. Acest lucru arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea interpretării muzicii pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenția în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea interpretării muzicii.

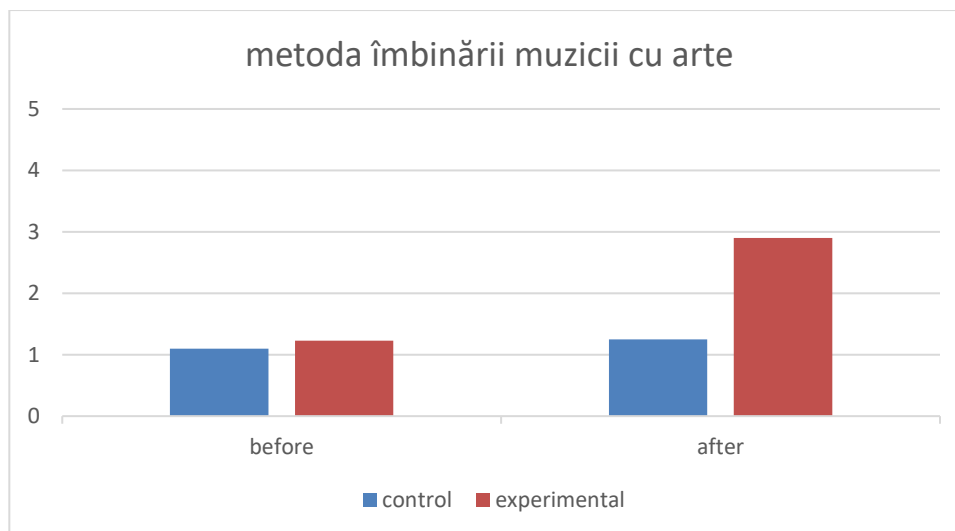


Diagrama 3.16: Eficacitatea învățătorului - utilizarea metodei muzicii și artelor

Diagrama 3.16 arată că simțul capacității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că simțul de eficacitate al abilității învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei muzicii cu arte s-a schimbat în grupul experimental mult mai mult decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a utiliza metoda muzicii cu arte în predarea în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi metoda muzicii cu arte. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (4%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 34,8% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au experimentat, s-au simțit mai capabili să folosească metoda muzicii cu arte pentru a integra muzica în predare. Învățătorii le-au cerut elevilor să cânte o melodie de conținut cu mișcări ale mâinilor sau să deseneze o imagine legată de tema lecției în timp ce ascultau o melodie. Aceasta arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei muzicii cu arte pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenția în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei muzicii cu arte.

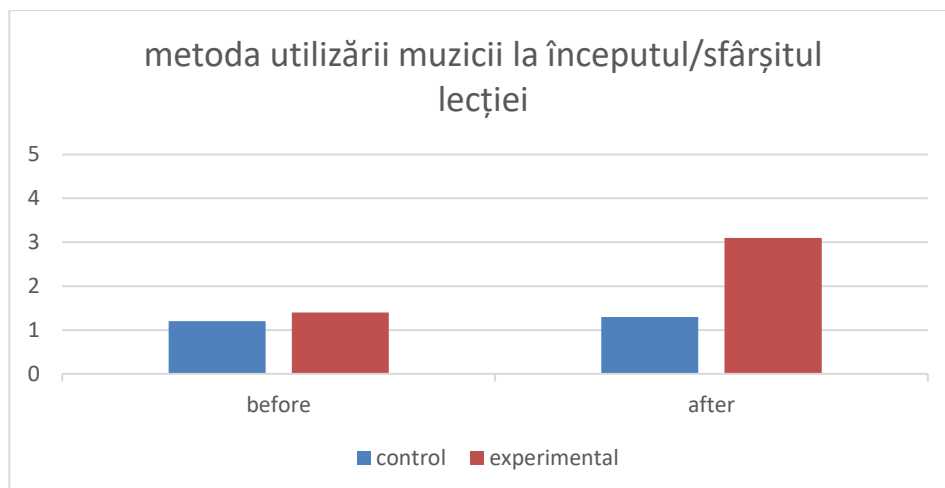


Diagrama 3.17: Eficacitatea învățătorului - utilizarea metodei de utilizarea muzicii la începutul și sfârșitul lecției

Diagrama 3.17 arată că simțul abilității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție. Constatările arată că sensul de eficacitate al capacității învățătorilor în ceea ce privește metoda de a începe/termina lecția cu o melodie s-a schimbat semnificativ mai mult în grupul experimental decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul abilității învățătorilor de a utiliza metoda de a începe/termina lecția cu o melodie în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a folosi metoda de a începe/termina lecția cu o melodie. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (3%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, dar o schimbare semnificativă de 34,8% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au implementat s-au simțit mai capabili să folosească metoda de a începe/termina lecția cu o melodie pentru a integra muzica în lecție, cum ar fi redarea unei melodii la începutul lecției sau cântarea unei melodii la sfârșitul lecției. Acest lucru arată că sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește utilizarea metodei în cauză pentru a integra muzica în predare s-a schimbat după intervenție în grupul experimental. Intervenția a schimbat sentimentul de abilitate al învățătorilor în ceea ce privește metoda de utilizare a metodei de utilizarea muzicii la începutu/sfârșitul lecției.

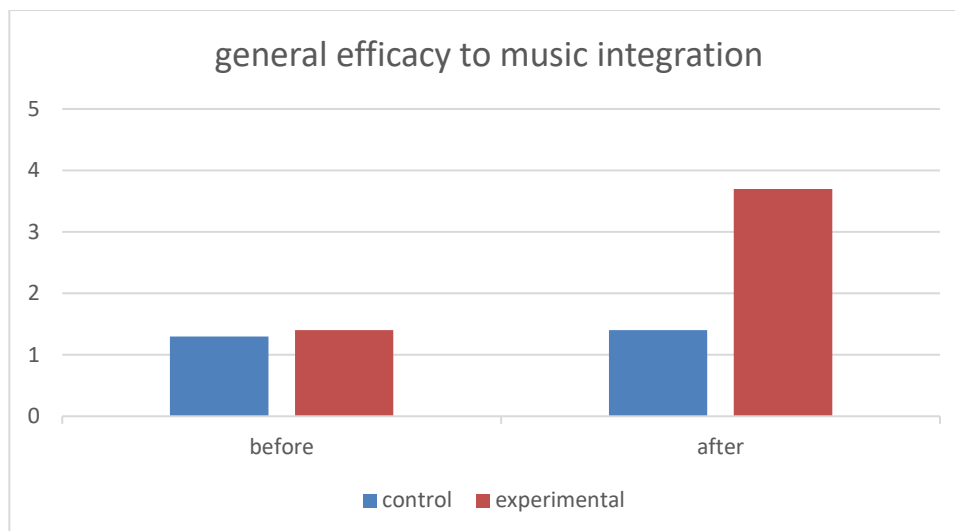


Diagrama 3.18: Eficacitatea învățătorului - simțul general al capacității de a integra muzica

Diagrama 3.18 arată că simțul general al capacității de a integra muzică s-a schimbat după intervenție.

Rezultatele arată că simțul eficacității abilității integrării muzicale a învățătorilor la lecție s-a schimbat semnificativ mai mult în grupul experimental decât în grupul de control.

Înainte de intervenție, simțul general al învățătorilor de a integra muzica în lecție în ambele grupuri era similar. În grupurile experimentale, înainte de intervenție învățătorii au considerat că au un sentiment redus de abilitate de a integra muzica la lecție. Diferența dintre grupul experimental și cel de control nu a fost semnificativă (2,8%).

După intervenție, nu a existat nicio modificare în grupul de control, ci o schimbare semnificativă de 34,6% în grupul experimental. Potrivit învățătorilor care au fost expuși modelului MIM și l-au implementat s-au simțit mai capabili să integreze muzica în lecție. Aceasta arată că sentimentul general al abilității învățătorilor în ceea ce privește integrarea muzicii în predare s-a schimbat după intervenția în grupul experimental.

Tabelul 3.9: Diferențe de atitudine a învățătorilor cu experiență muzicală și a învățătorilor fără experiență muzicală.

Comparația mediilor s-a făcut în cadrul grupului experimental înainte de expunerea la modelul MIM.

Statistici de grup
Atitudini ale învățătorilor cu experiență muzicală și a învățătorilor fără experiență muzicală (înainte)

	experiență	nr	media	deviația standart	T	T.Semnif. (bilateral)
B-emoțional	cu	6	3.02	1.13	3.690	.001
	fără	34	1.83	0.64	2.502	.049
B-social	cu	6	2.93	0.71	3.677	.001
	fără	34	1.92	0.60	3.256	.016
B-cognitiv	cu	6	2.63	1.07	3.178	.003
	fără	34	1.75	0.52	1.957	.103
B-motivație	cu	6	3.13	1.12	3.850	.000
	fără	34	1.91	0.63	2.595	.044
B-motor	cu	6	2.33	0.58	3.909	.000
	fără	34	1.64	0.35	2.784	.034
B-comportamental	cu	6	2.83	0.62	4.863	.000
	fără	34	1.78	0.46	3.913	.008
B-managementul clasei	cu	6	2.70	0.57	3.280	.002
	fără	34	1.98	0.48	2.885	.026
B-achievements	cu	6	3.02	1.12	3.680	.001
	fără	34	1.84	0.63	2.402	.048
B-general	cu	6	3.69	0.57	4.909	.000
	fără	34	2.18	0.70	5.688	.000

Tabelul 5 arată că învățătorii cu experiență muzicală au avut atitudini mai pozitive decât învățătorii fără experiență muzicală. Diferențele s-au reflectat în fiecare dintre aspecte. Acești învățători sunt din grupul experimental înainte de expunerea la modelul MIM.

Graficul 3.18 de mai jos clarifică diferențele dintre învățătorii cu experiență muzicală și învățătorii fără experiență muzicală - în fiecare aspect al atitudinilor din cadrul grupului experimental înainte de a expune MIM.

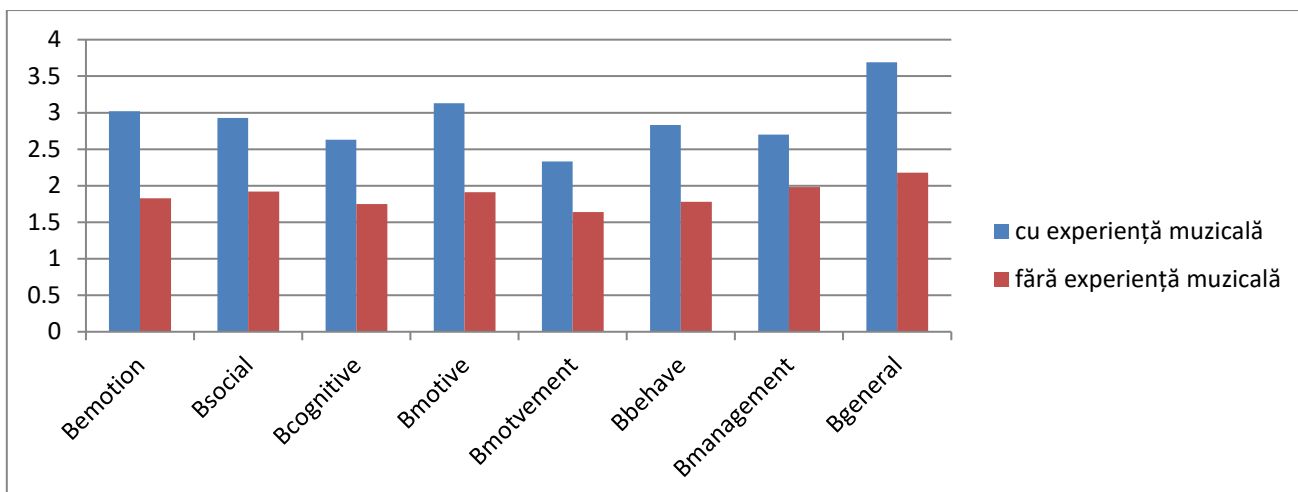


Diagrama 3.18: Atitudinile învățătorilor - cu sau fără experiență muzicală

Tabelul 3.10: Diferențe de atitudine a învățătorilor cu experiență muzicală și a învățătorilor fără experiență muzicală.

Comparația mediilor s-a făcut în cadrul grupului experimental după expunerea la modelul MIM.

Statistici de grup						
Atitudini ale învățătorilor cu experiență muzicală și ale învățătorilor fără experiență muzicală (După)						
Atitudini	experiență	nr	media	deviația standart	T	T.Semnif. (bilateral)
A-emoțional	cu	6	4.47	0.38	2.63	.012
	fără	34	3.75	0.64	3.74	.003
A-social	cu	6	4.40	0.33	2.94	.005
	fără	34	3.51	0.71	4.81	.000
A-cognitiv	cu	6	4.16	0.23	2.55	.015
	fără	34	3.52	0.60	4.55	.000
A-motivație	cu	6	4.46	0.35	2.16	.037
	fără	34	3.80	0.72	3.48	.004
A-motor	cu	6	3.50	0.70	0.62	.537
	fără	34	3.26	0.87	0.72	.490
A-comportamental	cu	6	3.54	0.36	1.78	.082
	fără	34	3.10	0.57	2.43	.035
A-managementul clasei	cu	6	4.29	0.33	1.56	.126
	fără	34	3.78	0.77	2.66	.016
A-realizări	cu	6	3.12	1.12	3.780	.001
	fără	34	1.94	0.63	2.432	.038
A-general	cu	6	4.40	0.27	2.55	.015

	fără	34	3.42	0.92	5.03	.000
--	------	----	------	------	------	------

Tabelul 3.10 arată că în grupul experimental, atitudinile învățătorilor cu experiență muzicală cresc semnificativ și astfel în grupul de învățători fără experiență muzicală. Totuși, învățătorii cu experiență muzicală au avut atitudini semnificativ mai pozitive față de integrarea muzicii decât învățătorii fără experiență muzicală în grupul experimental, după expunerea MIM. Diferențele s-au reflectat în fiecare dintre aspecte. Acești învățători sunt din grupul experimental după expunerea la modelul MIM.

Diagrama 3.19 de mai jos clarifică diferențele dintre învățătorii cu experiență muzicală și învățătorii fără experiență muzicală - în toate aspectele din cadrul grupului experimental după expunerea la MIM.

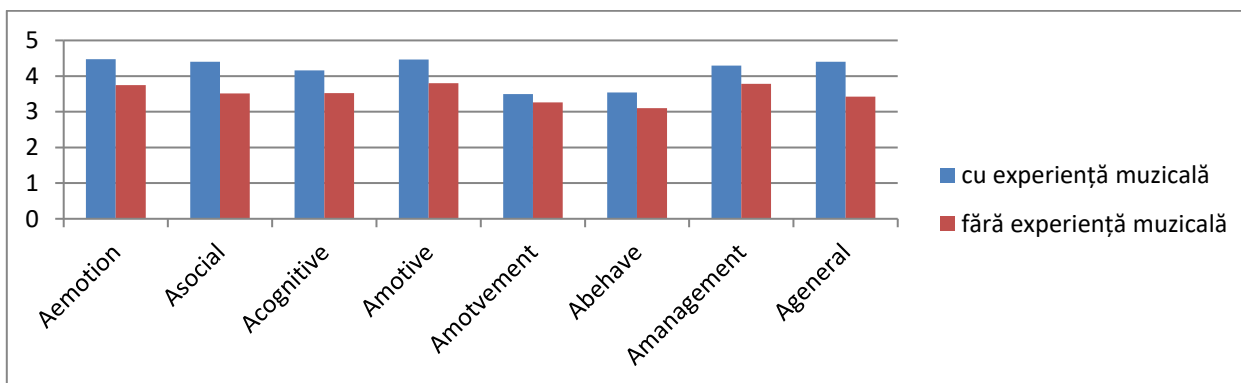


Diagrama 3.19: Eficacitatea învățătorilor - cu sau fără experiență muzicală

Tabelul 3.11: Diferențe de eficacitate a învățătorilor cu experiență muzicală și a învățătorilor fără experiență muzicală.

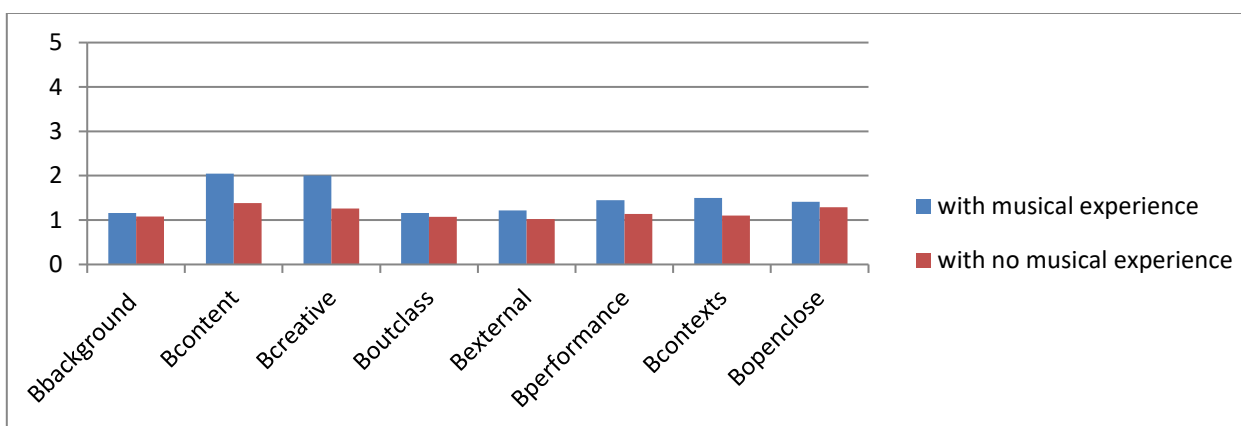
Comparația mediilor s-a făcut în cadrul grupului experimental înainte de expunerea la modelul MIM.

Simțul abilității (eficiența) învățătorilor cu experiență muzicală și a învățătorilor fără experiență muzicală						
	Experiență	N	Media	Deviația standard	T	Semnific. (bilateral)
B-experiență	cu	6	1.16	0.40	0.75	0.452
	fără	34	1.08	0.19	0.46	0.662
B-conținut	cu	6	2.05	0.68	3.04	0.004
	fără	34	1.38	0.46	2.32	0.060
B-creativ	cu	6	2.00	0.89	3.07	0.004

	fără	34	1.26	0.46	1.96	0.101
B-intern	cu	6	1.16	0.20	1.47	0.149
	fără	34	1.07	0.13	1.07	0.324
B-extern	cu	6	1.22	0.27	3.26	0.002
	fără	34	1.02	0.09	1.71	0.144
B-performanță	cu	6	1.45	0.18	3.60	0.001
	fără	34	1.14	0.19	3.71	0.007
B-arte	cu	6	1.50	0.31	3.57	0.001
	fără	34	1.10	0.23	2.93	0.026
B-început/sfârșit	cu	6	1.41	0.58	0.56	0.578
	fără	34	1.29	0.47	0.48	0.644

Tabelul 3.11 arată că, în grupul experimental, cadrele didactice cu experiență muzicală au avut un sentiment de eficacitate al capacității față de integrarea muzicii în predare mai pozitiv, mai mult decât cadrele didactice fără experiență muzicală. Diferențele s-au reflectat în fiecare dintre aspecte.

Graficul 3.20 de mai jos clarifică diferențele dintre învățătorii cu experiență muzicală și învățătorii fără experiență muzicală - în fiecare aspect al eficacității în cadrul experimentului. Acești învățători sunt din grupul experimental înainte de expunerea la modelul MIM.



Graficul 3.20: Eficacitatea învățătorilor - cu sau fără experiență muzicală

S-a efectuat analiza varianței care a comparat cele patru categorii de subiecți în ceea ce privește parametri de atitudine și eficacitatea integrării muzicii. Deoarece au fost obținute diferențe semnificative, au fost efectuate teste post-hoc care au fost comparate în mod specific între cele patru grupuri.

Cele 4 grupuri sunt:

A. arabă și ebraică

B. engleză

C. matematica și știința.

D. religie.

Tabelul 3.12 de mai jos arată mijloacele și abaterile standard și rezultatele analizei variației în atitudini.

Tabelul 3.12- varianță în atitudini

Atitudini		N	Media	Deviația standard	F(3,76)
B-emoțional	1. Araba și Ebraica	28	2.1964	.91293	11.039***
	2.Engleză	12	2.3889	.46782	
	3.Matematica și Știință	32	1.5469	.26852	
	4.Religie	8	1.3333	.08909	
B-social	1. Araba și Ebraica	28	2.1857	.73420	10.34***
	2.Engleză	12	2.3833	.35633	
	3.Matematica și Știință	32	1.7875	.35537	
	4.Religie	8	1.2750	.21213	
B-cognitiv	1. Araba și Ebraica	28	2.0422	.58941	18.53***
	2.Engleză	12	2.4318	.58548	
	3.Matematica și Știință	32	1.5057	.24539	
	4.Religie	8	1.3182	.10866	
B-motivație	1. Araba și Ebraica	28	2.2286	.78072	14.52***
	2.Engleză	12	2.4833	.58127	
	3.Matematica și Știință	32	1.5938	.35735	
	4.Religie	8	1.2000	.21381	
B-motor	1. Araba și Ebraica	28	1.7232	.51072	3.42*
	2.Engleză	12	2.0417	.67279	
	3.Matematica și Știință	32	1.5938	.30288	
	4.Religie	8	1.5000	.29881	
B-comportamental	1. Araba și Ebraica	28	1.9196	.58947	9.70***
	2.Engleză	12	2.3542	.48216	
	3.Matematica și Știință	32	1.6563	.32223	
	4.Religie	8	1.3750	.35355	
B-managementul clasei	1. Araba și Ebraica	28	2.1518	.61741	5.95**
	2.Engleză	12	2.2500	.48850	
	3.Matematica și Știință	32	1.8906	.43039	
	4.Religie	8	1.4063	.35197	

B-achievements	1.Arabic and Hebrew	28	2.1857	.73420	10.34***
	2.English	12	2.3833	.35633	
	3.math and science	32	1.6563	.32223	
	4.religion	8	1.3750	.35355	
B-general	1. Araba și Ebraica	28	2.5153	.95740	9.34**
	2.Engleză	12	2.7381	.68331	
	3.Matematica și Știință	32	2.0759	.60824	
	4.Religie	8	1.1607	.09155	

Există diferențe semnificative în atitudinea învățătorilor între grupurile de subiecți în oricare dintre aspecte. Testele post-hoc de tip Tukey au arătat că diferențele decurg din faptul că atitudinile învățătorilor de matematică și religie sunt semnificativ mai mici decât atitudinile învățătorilor de arabă-ebraică și engleză. Aceste diferențe au fost găsite în toate aspecte.

Diagrama 3.21 de mai jos clarifică diferențele dintre atitudinile învățătorilor de arabă-ebraică și engleză și atitudinile învățătorilor de matematică și religie.

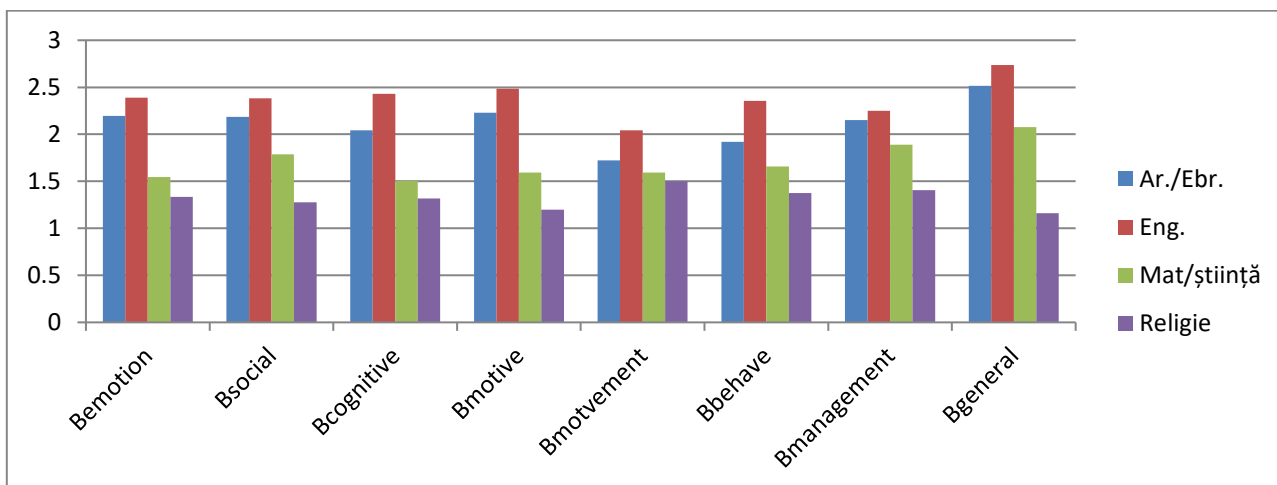


Diagrama 3.21- atitudini în funcție de discipline

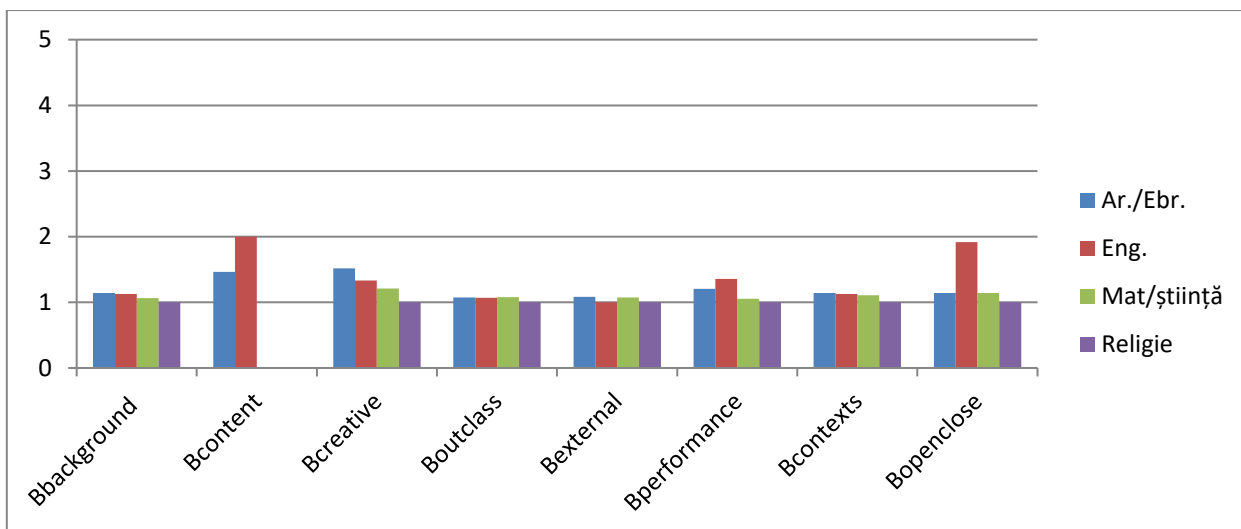
Tabelul 3.13 mai jos arată mijloacele și deviațiile standard și rezultatele analizei variației în eficacitate.

Eficiență		N	Media	Deviația standard	F(3,76)
B-experiență	1. Araba și Ebraica	28	1.1429	.26726	1.36
	2.Engleză	12	1.1250	.22613	
	3.Matematica și Știință	32	1.0625	.16801	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B-conținut	1. Araba și Ebraica	28	1.4643	.57620	12.85***

	2.Engleză	12	2.0000	.51247	
	3.Matematica și Știință	32	1.2083	.23570	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B-creativ	1. Araba și Ebraica	28	1.5179	.58503	6.79***
	2.Engleză	12	1.3333	.65134	
	3.Matematica și Știință	32	1.0469	.14807	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B-intern	1. Araba și Ebraica	28	1.0714	.13363	1.81
	2.Engleză	12	1.1458	.16714	
	3.Matematica și Știință	32	1.0781	.14807	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B-extern	1. Araba și Ebraica	28	1.0833	.17273	1.12
	2.Engleză	12	1.0000	.00000	
	3.Matematica și Știință	32	1.0729	.20275	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B-performanță	1. Araba și Ebraica	28	1.2054	.20473	15.02***
	2.Engleză	12	1.3542	.16714	
	3.Matematica și Știință	32	1.0547	.10500	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B-arte	1. Araba și Ebraica	28	1.1429	.29991	0.67
	2.Engleză	12	1.1250	.22613	
	3.Matematica și Știință	32	1.1094	.24542	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	
B- începutul/sfârșitul	1. Araba și Ebraica	28	1.1429	.26726	22.18***
	2.Engleză	12	1.9167	.55732	
	3.Matematica și Știință	32	1.1406	.26134	
	4.Religie	8	1.0000	.00000	

Există diferențe semnificative în eficacitatea învățătorilor între grupurile de subiecți în oricare dintre aspecte. Testele post-hoc de tip Tukey au arătat că diferențele decurg din faptul că eficacitatea învățătorilor de matematică, știință și religie este semnificativ mai mică decât eficacitatea învățătorilor de arabă-ebraică și engleză în aspectele: conținut, începutul/sfârșitul, creativitate, performanță.

Diagrama 3.22 de mai jos clarifică diferențele dintre eficacitatea învățătorilor de arabă-ebraică și engleză și eficacitatea învățătorilor de științe matematice și religie.



Graficul 3.22- eficacitate în funcție de discipline

Tabelul 3.14- Corelații între atitudini și eficacitate

Eficacitate (înainte)		Experiență	Conținut	Creativitate	Creștere
Atitudini (înainte)					
Emoțional	Corelația Pearson	.374**	.750**	.595**	.410**
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Social	Corelația Pearson	.464**	.701**	.506**	.346**
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.001
	N	80	80	80	80
Cognitiv	Corelația Pearson	.414**	.778**	.655**	.440**
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Motivația	Corelația Pearson	.417**	.726**	.648**	.413**
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Motor	Corelația Pearson	.225*	.506**	.343**	.324**
	Sig. (unilateral)	.023	.000	.001	.002
	N	80	80	80	80

Realizări	Corelația Pearson	.374**	.750**	.595**	.410**
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Comportamental	Corelația Pearson	.359**	.632**	.506**	.333**
	Sig. (unilateral)	.001	.000	.000	.001
	N	80	80	80	80
Managementul clasei	Corelația Pearson	.416**	.633**	.432**	.378**
	Sig. (unilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
General	Corelația Pearson	.333**	.687**	.502**	.380**
	Sig. (unilateral)	.001	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80

** . Corelația este semnificativă la nivelul 0,01 (unilateral).

* . Corelația este semnificativă la nivelul 0,05 (unilateral).

Eficacitate (înainte)		Talente externe	Performanță	arte	Început/ Sfârșit
Atitudini (înainte)					
Emoțional	Corelația Pearson	.200*	.626**	.370**	.489**
	Semnific. (unilateral)	.038	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Social	Corelația Pearson	.292**	.619**	.438**	.415**
	Semnific. (unilateral)	.004	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Cognitiv	Corelația Pearson	.067	.655**	.282**	.568**
	Semnific. (unilateral)	.277	.000	.006	.000
	N	80	80	80	80
Motivația	Corelația Pearson	.133	.700**	.347**	.532**
	Semnific. (unilateral)	.119	.000	.001	.000
	N	80	80	80	80
Motoric	Corelația Pearson	.040	.318**	.251*	.440**

	Semnific. (unilateral)	.362	.002	.012	.000
	N	80	80	80	80
Comportamental	Corelația Pearson	.070	.630**	.364**	.499**
	Semnific. (unilateral)	.270	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
Managementul clasei	Corelația Pearson	.158	.494**	.329**	.435**
	Semnific. (unilateral)	.081	.000	.001	.000
	N	80	80	80	80
Realizări	Corelația Pearson	.071	.640**	.365**	.498**
	Semnific. (unilateral)	.172	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
General	Corelația Pearson	.183	.560**	.400**	.454**
	Semnific. (unilateral)	.052	.000	.000	.000
	N	80	80	80	80
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01 (unilateral).					
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05 (unilateral).					

S-a constatat că există o corelație pozitivă semnificativă între atitudinile învățătorilor în ceea ce privește integrarea muzicală și eficacitatea învățătorilor.

Se observă că corelația se află la un nivel foarte mare de semnificație (0,01).

3.3 CONCLUZII

3.3.1 Validarea rezultatelor cercetării

1. Prima concluzie se referă la atitudinile și eficacitatea învățătorilor din școala elementară în ceea ce privește integrarea muzicii în procesul de predare în școala primară. După ce au fost expuși și au folosit „modelul de integrare muzicală” (MIM), învățătorii au atitudini mai pozitive față de integrarea muzicii în predare decât înainte de a fi expuși modelului.

Atitudinile învățătorilor din grupul experimental au devenit mult mai avansate după ce au fost expuse modelului la toți parametri variabili. Această primă ipoteză a fost găsită adevărată. Învățătorii din grupul experimental s-au gândit că nu este nevoie să integreze muzica în procesul de predare, au considerat că este inutil. După ce au fost expuși modelului, ei au considerat că este foarte util și eficient

să folosești muzica în predare. Învățătorii au mai spus în interviuri că, în timp ce erau expuși modelului, erau expuși beneficiilor și eficacității integrării muzicii în predare. În plus, ei au spus că, în timp ce aplică metodele sugerate în clasă, au aflat că integrarea muzicii în predare este un mod util de a-i determina pe elevi să se motiveze, să înțeleagă mai mult și să internalizeze subiectul predat, contribuie la relațiile bune dintre elevi și învățători și între elevii înșiși, îi face pe elevi să se concentreze mai mult la lecție, scade anxietatea și tensiunea.

Cercetările indică faptul că, odată ce învățătorii au avut pregătire și experiență în predarea prin arte, aceștia devin mai interesați de artă ca discipline separate și ajung să pună în valoare rolul specialistului în arte [23].

Spre deosebire de grupul experimental, învățătorii din grupul de control au avut o mică schimbare în atitudinea lor. Ei cred un pic mai pozitiv în ceea ce privește eficacitatea integrării muzicii în predare. Această mică schimbare a apărut în interviuri. S-a constatat că învățătorii din grupul de control au atitudini puțin mai pozitive față de integrarea muzicii în predare, datorită feedback-ului pe care l-au auzit de la colegii lor care erau în grupul experimental din alte școli din sat. Învățătorii din grupul de control au spus că au avut mici discuții cu învățătorii care au fost expuși la un model de integrare a muzicii, în alte școli și au auzit câteva atitudini foarte pozitive despre integrarea muzicii în predarea lor. În plus, o altă explicație ar putea fi reumplerea aceluiași chestionar de două ori ceea ce ar putea să le familiarizeze cu conținutul întrebărilor și să aibă o gândire prealabilă despre eficacitatea integrării muzicii în predare.

Această cercetare sugerează că integrarea cursurilor de muzică ar trebui să lucreze la convingerile percepute ale învățătorilor din învățământul primar, unii dintre aceștia având mari dificultăți în a se lăsa de părerile anterioare [60]. Dacă părerile cadrelor didactice nu sunt contestate atunci când asistă la un curs de integrarea muzicii, pot deveni frustrați și deziluzionați, deoarece așteptările lor nu se potrivesc cu realitatea cu care se confruntă. Acest lucru îi va împiedica să dobândească abilitățile necesare pentru a acționa cu succes în clasă [75]. Lucrul cu convingerile preconceptuale despre predarea și învățarea dobândite în copilărie este foarte important pentru a rupe ciclul care aduce practicile educaționale ale unor astfel de învățători [17; 16; 97].

Nu putem aștepta că învățătorii de muzică și alți învățători care au fost instruiți în metode tradiționale de instruire să schimbe brusc întreaga lor abordare de predare [17].

Învățătorii au nevoie de timp pentru a câștiga încredere în planificarea și predarea unităților integrate, fără a pierde din vedere finalitățile și obiectivele instrucționale. Oportunitățile adecvate de dezvoltare profesională și timpul de planificare în colaborare sunt importante pentru a facilita acest proces de schimbare treptată la scară largă. Pe lângă planificarea echipei în rândul cadrelor didactice din clasă, se constată că „stabilirea unor noi canale de comunicare între învățătorii de clasă și învățătorii de arte este deosebit de crucială” [16]. Acesta este motivul pentru care această cercetare consideră că este foarte important să se lucreze cu cadrele didactice de disciplină asupra modelului. Și de aceea este foarte importantă implicarea învățătorului de muzică în acest proces.

2. a doua concluzie se referă la efectul utilizării MIM asupra atitudinilor și eficacității în rândul învățătorilor. După ce au făcut cunoștință și au folosit „modelul de integrare muzicală” (MIM), învățătorii vor avea o eficacitate mai mare în integrarea muzicii în procesul de predare decât înainte de a fi expuși modelului. Eficacitatea cadrelor didactice din grupul experimental a fost mult mai mare după ce au fost expuse modelului la toate măsurările variabile. Această a doua ipoteză a fost găsită adevărată. Învățătorii au raportat că nu pot integra muzica în predarea lor. Au considerat că este foarte dificil și nu au folosit metode de integrare a muzicii în lecțiile lor. După ce au fost expuși modelului, ei au crezut că nu este atât de greu să integreze muzica în lecțiile lor și au integrat de fapt muzica în lecțiile lor. Învățătorii au mai spus în interviuri că, deși au fost expuși modelului, ei au fost expuși la metode și moduri de integrare a muzicii în predare, care i-au ajutat să vadă că nu este atât de dificil. Colwell [25] a constatat că după ce au asistat la un curs despre implementarea metodelor muzicale, învățătorii arată un confort îmbunătățit în opinia privind integrarea muzicii în curriculum și au demonstrat totuși o intenție scăzută de a o integra efectiv în curriculum.

Deși învățătorii pot satisface obiectivele unui curs de integrare a muzicii, cum ar fi dezvoltarea abilităților și strategiilor de integrare a muzicii, încrederea și eficacitatea acestora vor determina dacă vor implementa până la urmă muzica în sălile de clasă [14]. Probabilitatea că specialiștii în educație primară să integreze muzica în sălile de clasă este condiționată de pregătirea lor și de succesul perceput la cursuri metodologice [17; 73]. Instructorii de integrare a muzicii ar trebui să se axeze pe acele concepte și activități muzicale pe care viitorii învățătorii ar putea să le utilizeze în sălile de clasă - deoarece consideră că este ceva ce pot face [17]. Odată ce convingerile preconceptionale cresc și atitudinile se transformă, viitorii învățători vor ajunge să pună în valoare muzica și, în cele din urmă, vor deveni cei mai mari susținători ai noștri în promovarea muzicii în sălile de clasă pe viitor [19; 17].

Mai mult, învățătorii au spus că faptul că modelul de integrare a muzicii în predarea disciplinelor a fost format și construit cu personalul disciplinei și faptul că instructorul (cercetătorul) era disponibil pentru a-i ghida în construirea modelului pentru disciplină specifică i-a făcut să se simtă mai capabili și au mai multă eficacitate în integrarea muzicii în predarea materiei lor specifice.

Învățătorii la cursurile de integrare a muzicii trebuie să dezvolte abilitatea de a integra muzica în sălile de clasă [19; 54], încredere în crearea muzicii [9; 60] și capacitatea de a cultiva atitudini pozitive prin experiențe pozitive [8; 14; 19; 117; 101] învățând într-un mediu sigur și de susținere, unde se simt confortabili să împărtășească public și să reflecte asupra convingerilor și experiențelor lor personale [17; 117]. Abordările de subzistență și sociale de integrare sunt stilurile pe care învățătorii de educație generală le vor alege, deoarece se conformează obiectivelor școlare dominante. Educatorii muzicali preferă stilul co-egal, chiar dacă este cel mai dificil de implementat, deoarece necesită o nouă conceptualizare a disciplinei, care la rândul său necesită o schimbare în structura școlii [23; 17].

Integrarea muzicală este un proces nici ușor, nici rapid. Dezvoltarea unui curriculum integrat semnificativ este un proces complex în care toți factorii interesați (învățători, elevi, părinți, administratori și comunitate) trebuie să fie implicați. Deși cu siguranță ar putea fi util de studiat programe și modele de succes, este foarte important să recunoaștem că fiecare școală are propria sa cultură unică. Programele care au mare succes într-o școală s-ar putea să nu fie adecvate pentru alta [16], de aceea această cercetare sugerează că fiecare școală ar trebui să se adapteze programului la cultura interioară a școlii și să construiască un program de integrare care să fie potrivit pentru fiecare personal didactic și pentru școală în general.

Mai mult, învățătorii din grupul experimental au raportat că, în timpul expunerii la program, instructorul a subliniat capacitatea de a integra muzica în predare pentru fiecare învățător.

În plus, aceștia au spus că, în timp ce au aplicat în clasă metodele sugerate, au aflat că integrarea muzicii în predare este aplicabilă și au reușit să integreze diferitele tipuri de integrare a muzicii în predare cum ar fi: folosirea cântecelor cu conținut, utilizarea muzicii de fundal, solicitarea ca elevii să fie creativi și să compună o melodie sau să construiască un instrument, să ceară elevilor să joace sau să cânte o melodie.

Cursurile de integrare a muzicii trebuie să se concentreze pe dezvoltarea cunoștințelor de conținut, experiențe practice și modele bune de predare, astfel încât învățătorii să-și crească

eficacitatea [69]. Conform Woolfolk-Hoy și Burke-Spero [123], învățătorii cu o eficacitate didactică mai mare au tendința de a simți un nivel mai mare de satisfacție în pregătirea lor în timpul participării la un curs metodologic. Dacă învățătorii sunt capabili să dezvolte o eficacitate didactică mai mare în timpul cursului, vor avea satisfacție, încredere și dezvoltarea competențelor în clasă. Cu cât predau mai mult, cu atât în vor îmbunătăți cele menționate mai sus [17; 16; 111; 118].

În interviu, învățătorii din grupul experimental au raportat că cea mai interesantă și eficientă metodă pe care au găsit-o în timpul aplicării programului este integrarea muzicii în afara clasei, cum ar fi jocul muzicii în pauză școlară în timpul zilei sau integrarea muzicii la „ora individuală” în afara clasei sau utilizarea site-ului web al școlii pentru integrarea muzicii.

Deoarece învățătorii petrec majoritatea timpului cu elevii lor, convingerile lor despre muzică se bazează pe cantitatea și calitatea activităților muzicale pe care le folosesc în clasă [81; 95]. Ei au o responsabilitate în a face învățarea muzicii o prezență puternică în programa lor [92], deoarece au influența cea mai consistentă asupra elevilor lor [8; 78]. Potrivit cercetătorilor [3; 17] „oportunitățile de folosire spontană a muzicii și planificarea muzicii în cadrul altor activități curriculare zilnice îmbunătățesc învățarea copilului ... și atunci când includerea zilnică a unei melodii este planificată în curriculum, aceasta acționează dezvoltarea individuală, cât și la concentrarea interesului” [17].

Învățătorii din grupul experimental nu au folosit pe larg integrarea muzicală înainte de expunerea la program. Au fost folosite cel mai des două metode: muzica cu conținut în integrarea muzicii la lecție, al doilea este utilizarea muzicii la începutul și sfârșitul lecției. Învățătorii au spus că sunt cele mai simple moduri de a integra muzica în predarea lor.

Bresler [22] a constatat că majoritatea cadrelor didactice nu se simțeau confortabil să predea muzică și că doar puțini învățători includeau muzica ca parte a curriculumului lor obișnuit, iar cântatul și ascultarea muzicii erau cele mai frecvente activități muzicale din clasă [23].

Eficacitatea cadrelor didactice, în general, a fost scăzută la toată populația de cercetare (cu excepția învățătorilor care au avut o experiență muzicală) înainte de expunerea la programul MIM. Abril și Gault [1] au constatat că muzica joacă un rol secundar în alte activități curriculare. Malin [78] explică faptul că o serie de învățători din clasă nu iau muzica în serios, deoarece nu o consideră un obiect important și nici nu consideră specialistul în muzică ca un profesionist. Potrivit lui Weller [121], obiectele opționale au fost considerate auxiliare și, prin urmare, au fost percepute cu o atitudine devalorizantă [17].

În ciuda acestei descoperiri, învățătorii din grupul experimental au arătat o eficacitate foarte mare și atitudini pozitive după aplicarea modelului de integrare MIM. Or, învățătorii au multe abilități și talent muzical, dar nu știu despre asta. Apfelstadt [5] afirmă că subiecții considerau că cântatul era perceput ca o activitate foarte personală și, de cele mai multe ori, a citat un sentiment de jenă sau stângăcie cu privire la capacitatea lor de cântare [17].

Acesta este motivul pentru care este foarte important să dezvoltăm talentele muzicale ale învățătorilor. Ajutarea învățătorilor să înțeleagă valoarea și importanța muzicii în viața nu numai a elevului lor, ci și a propriei persoane, îi încurajează să aplice cunoștințele și abilitățile pe care le învață la cursuri metodologice [112]. Sarcina dificilă este de a-i asigura pe învățători că pot avea succes într-o astfel de clasă, în ciuda temerilor lor [50]. Richards [101] afirmă că trebuie să „lucrăm în a ajuta viitorii învățători să dezvolte nu numai abilități în muzică, ci și încredere în propriile abilități muzicale și abilități de predare ... într-un mod care să nu le diminueze plăcerea muzicală” [17, p. 7].

Spre deosebire de grupul experimental, învățătorii din grupul de control nu au avut o schimbare în eficacitatea lor. Fără să fie expuși modelului și să-l aplice, totuși ei simt că nu sunt capabili să integreze muzica în procesul lor de predare.

Îmbunătățirea eficienței cadrelor didactice este unul dintre primii pași în dezvoltarea unei combinații corecte de abilități, cunoștințe și atitudini pentru a integra muzica în predare [118]. Mulți învățători din învățământul primar aduc un cadru și cunoștințe muzicale limitate la cursul metodologic de implementare a muzicii în clasă, ceea ce îi împiedică să dezvolte nivelul de eficiență a predării în integrarea muzicii [17; 69].

3. A treia concluzie se referă la cele opt dimensiuni ale atitudinilor învățătorilor și opt dimensiuni ale eficacității învățătorilor față de integrarea muzicii. Toți parametrii arată o corelație pozitivă între educația muzicală și experiența învățătorilor - și eficacitatea și atitudinile lor față de integrarea muzicii în predare.

Această ipoteză a fost dovedită în mod semnificativ. Învățătorii care au avut o educație muzicală anterioară au avut atitudini mai pozitive și o eficacitate mai mare în ceea ce privește integrarea muzicii în predare.

Învățătorii din grupul experimental cu experiență muzicală au avut atitudini mai pozitive decât învățătorii care nu aveau o experiență muzicală înainte de expunerea la modelul MIM.

Această constatare este logică, deoarece învățătorii aveau o experiență muzicală, ei puteau vedea eficacitatea integrării muzicii în predare. De asemenea, s-au simțit mai capabili să aplice ceva cu care sunt familiarizați și știu dinainte.

Cercetătorii au descoperit că învățătorii care au avut experiențe muzicale în copilărie consideră că muzica este un obiect valoros în programa școlară [19; 32].

*Această constatare subliniază importanța majoră a furnizării cursurilor și a integrării modelelor de integrare a muzicii (MIM) în predarea învățătorilor din școli.

4. A patra concluzie se referă la relația dintre educația învățătorilor, domeniul didactic, educația muzicală și experiențe - atitudinile și eficacitatea acestora în ceea ce privește integrarea muzicii în disciplinele didactice, prin tehnicile menționate. Există o diferență semnificativă între atitudinea și eficacitatea învățătorilor de limbi străine și a învățătorilor de știință, matematică și religie față de integrarea muzicii în predare.

Există o diferență semnificativă între atitudinile și eficacitatea învățătorilor de matematică, știință și religie și atitudinile și eficacitatea învățătorilor de limbi străine.

Această ipoteză a fost, de asemenea, demonstrată în mod semnificativ. Învățătorii care predau limbi străine au avut atitudini mai pozitive și o eficacitate mai mare în ceea ce privește integrarea muzicii în predare, decât învățătorii care predau matematică, știință și religie la toți parametri.

Învățătorii de limbă din grupul experimental au avut atitudini mai pozitive și o eficacitate mai mare decât învățătorii de științe matematice și religie, chiar înainte de expunerea la MIM.

După expunerea la MIM învățătorii de matematică, știință și religie au avut atitudini mai pozitive și eficacitate mai mare decât înaintea expunerii la MIM.

În interviuri, acești învățători explică faptul că în programa disciplinelor le lipsesc cântece cu conținut sau orice altă muzică care poate fi integrată în predare. Această constatare implică faptul că învățătorii de matematică, știință și religie nu au metode de integrare a muzicii și nu sunt familiarizați cu această metodă de predare.

Cele mai scăzute atitudini și eficacitate din toți învățătorii au fost cei care predau religie. Această constatare este logică, deoarece toți învățătorii de religie din aceste școli predau religia islamică. Religia islamică interzice muzica în general [107].

Prin urmare, învățătorii de religie evită să folosească muzica în predarea religiei. Aceste explicații au devenit mai clare și mai dese în interviurile cu învățătorii de religie.

Aceste constatări subliniază importanța luării în considerare a dilemei în cauză, în timp ce învățăm învățătorii cum să integreze muzica în predarea lor. O sugestie ar putea fi să se potrivească unui program special de integrare muzicală în religie islamică și să implice modalități acceptabile de utilizare a muzicii în religia islamică, cum ar fi: Tajweed (lectura Coranului), muzică fără melodie (doar percuție), Athan (apel de rugăciune), jocul pe instrumente de percuție și nu pe instrumente cu corzi.

5. A cincea concluzie se referă la relația dintre atitudini și eficacitatea învățătorilor. Există o corelație pozitivă între atitudinile și eficacitatea învățătorilor în ceea ce privește integrarea muzicii în procesul de predare.

Această ipoteză a fost găsită adevărată. Învățătorii cu atitudini pozitive au avut o eficacitate ridicată, iar învățătorii cu eficacitate ridicată au avut atitudini mai pozitive la toți parametri din grupurile experimentale și de control.

Un curriculum integrat în care muzica și alte domenii sunt incluse și onorate într-o manieră semnificativă și adecvată oferă o experiență bogată, cuprinzătoare de învățare, care poate trece granițele culturii și diferențele individuale ale elevilor, ceea ce duce la o experiență productivă și extrem de motivantă pentru elevi, și oportunități unice pentru învățători. Integrarea nu este ușor realizată, dar această abordare oferă beneficii academice și afective pentru studenți și învățători [18; 17; 16]. Curriculumul integrat este un subiect provocator, dar important, care ar trebui abordat mai amănunțit în cadrul curriculum-ului educațional al învățătorilor de muzică și de literatură.

Deși atelierelor de integrare artistică pe termen scurt pot avea beneficii limitate, schimbarea de fond necesită un angajament pe termen lung din partea învățătorilor de arte, a altor învățători și, în special, a directorului instituției. Pregătire continuă [6; 15] și timp de planificare regulat pentru a favoriza o colaborare semnificativă între specialiștii în arte și învățătorii cu grad didactic sunt necesare pentru a obține integrarea curriculară eficientă și semnificativă [16], Consorțiul Național pentru Educație în Arte, 2002, [15]

În interviuri, a apărut o dilemă. Abordarea învățătorilor a fost aceea că folosim muzica pentru a ne învăța lecțiile, dar nu le pasă cu adevărat ca elevii să învețe muzică. Într-adevăr, Bresler [23] spune că este un subiect controversat în rândul învățătorilor de muzică, care se tem că muzica (și învățătorii de muzică) vor fi plasați într-un rol secundar în fața altor subiecte. În aceste situații, muzica poate fi

privită ca un instrument util în predarea altor subiecte, dar valoarea intrinsecă a educației muzicale este ignorată [23].

Lipsa cerințelor formale (de exemplu, ghiduri, testări) și a materialelor (de exemplu, suporturi de curs și manuale) implică faptul că integrarea este responsabilitatea învățătorului (sau a echipei) și este lăsată la inițiativa, imaginația și resursele lor.

Acesta este motivul pentru care este foarte important să construim un program școlar sistemic adaptat la cultura și nevoile școlare.

În această cercetare, sunt de notat recomandările și sugestiile propuse de cercetare menite să confirme toate obiectivele și ipotezele pe un eșantion mai mare. Aș dori să fac o cercetare cu un număr mai mare de participanți.

3.3.2. Dezavantajele cercetării:

În această cercetare s-a putut găsi câteva neajunsuri care ar putea-o îmbunătăți. Dacă cercetarea ar fi implicat mai mulți subiecți în grupurile experimentale și de control, ar fi reflectat subiectul într-un mod extins, cu rezultate mai fiabile.

Mai mult, chestionarele și interviurile ar putea fi, de asemenea, adresate și elevilor, nu numai învățătorilor.

Acest lucru ar ajuta la clarificarea și luminarea mai multor laturi și dimensiuni ale integrării muzicii în predare.

Mai mult, studiul ar putea include mai mulți parametri în chestionare. Acest lucru ar permite de a răspunde la mai multe ipoteze și de a formula mai multe concluzii care să reflecte mai profund sectorul arab. De asemenea, adăugarea observațiilor cercetătorului privind integrarea muzicii la lecții este necesară pentru comprehensiune și o viziune holistică de integrare a muzicii în predare.

În plus, există posibilitatea de a extinde populația țintă și de a verifica alte grupuri de învățători, cum ar fi învățătorii de clasa I și a II-a sau învățătorii de liceu, și compararea rezultatelor învățătorilor de liceu cu cei din alte școli, pentru a avea o fiabilitate și validitatea cercetării mai mare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI:

Rezultatele teoretice și practice au abordat obiectivele propuse la începutul cercetării și au contribuit la fundamentarea *Modelului pedagogic pentru dezvoltarea identității profesionale a învățătorilor din învățământul primar prin mentorat* care reprezintă o **problemă științifică soluționată în cercetarea noastră**. Sinteza datelor ne-a dus la următoarele concluzii:

1. „Modelul de integrare muzicală” (MIM) a ajutat profesorii să aibă atitudini mai pozitive față de integrarea muzicii în predare.

2. „Modelul de integrare muzicală” (MIM) i-a ajutat pe profesori să aplice mai mult integrarea muzicală.

3. Profesorii care au o educație muzicală anterioară au avut atitudini mai pozitive și o aplicare mai mare a integrării muzicale în predare.

4. Profesorii care predau limbi au atitudini mai pozitive și o aplicare mai mare a integrării muzicale în predare, decât profesorii care predau matematică, știință și religie în toate măsurile.

5. Profesorii care au atitudini pozitive au o aplicare ridicată a metodelor de integrare muzicală, iar profesorii care au o aplicare ridicată a integrării muzicale au atitudini mai pozitive față de integrarea muzicală în predare.

Conform acestor concluzii principale, deducem următoarele recomandări:

1. Cercetările indică faptul că, odată ce învățătorii au avut pregătire și experiență în predarea prin muzică, aceștia devin mai interesați de integrarea muzicii și ajung să aprecieze rolul muzicii în predare. Învățătorii după cursurile de metodică integrării muzicii trebuie să dezvolte abilitatea de a integra muzica în clasă, eficacitatea lor, încrederea în crearea muzicii și capacitatea de a cultiva atitudini pozitive prin experiențe pozitive prin învățarea într-un mediu sigur și încurajator, în care să aleagă ce metodă să folosească pentru integrare și cu sprijinul și ajutorul educatorilor de muzică și a unei colaborări în echipă, la școală, unde ei vor împărtăși și vor reflecta asupra convingerilor și experiențelor lor personale.

2. Această cercetare subliniază o relație puternică dintre eficacitatea învățătorului atunci când acesta trebuie să integreze muzica în procesul de predare și atitudinile sale față de aceasta și beneficiile sale. Astfel, atunci când este elaborat un model de integrare, acesta ar trebui să vizeze și eficacitatea învățătorilor și la sentimentul că pot face acest lucru chiar dacă nu sunt experți în muzică.

3. Cercetarea trezește necesitatea elaborării unei metode și programe de integrare muzicală în matematică, știință și religie. În aceste discipline, învățătorii au considerat că sunt mai puțin capabili să integreze muzica în predarea lor.

4. Mai mult decât atât, cercetarea pune accentul pe importanța de a ține cont de problema contradicției muzicii și religiei, atunci când învățătorii învață cum să integreze muzica în procesul de predare. Un program special urmează să fie realizat pentru integrarea muzicii în lecțiile de religie. Acest program ar trebui să includă în religie elemente de muzică precum: "Athan" și "Tajweed".

5. Această cercetare sugerează că studenții de la facultățile pedagogice ar trebui să asiste la un curs în studiile lor academice și anume de integrare muzicală în procesul pedagogic. Acest curs îi va ajuta pe studenții de la facultățile pedagogice să cunoască efectul benefic al utilizării integrării muzicale în predarea lor și să le întărească sentimentul de abilitate și eficacitate în utilizarea și integrarea muzicii în predare. Acest efect poate apărea, de asemenea, după aplicarea integrării muzicale în experiența practică a studenților de la facultățile pedagogice, dacă aceasta va fi parte a sarcinilor lor academice.

Recomandări practice:

1. Modelul de integrare muzicală (MIM) și rezultatele experimentului oferă autorilor politicilor educaționale și ale programelor psihopedagogice universitare, directorilor de școli, conducătorilor de muzică, sugestii de îmbunătățire a metodelor de predare a cadrelor didactice și include metode de integrare muzicală în predarea în clasă și în afara clasei.

2. Reconsiderarea politicilor educaționale privind integrarea muzicală ar trebui să pună un accent pe îmbunătățirea eficacității și atitudinilor învățătorilor față de integrarea muzicii în predare.

3. Sistemul și procesul de formare profesională a cadrelor didactice ar trebui restructurate în conformitate cu modelul sugerat MIM.

Cercetare viitoare:

În urma investigației și revizuirii literaturii profesionale, majoritatea articolelor și cercetărilor s-au concentrat pe investigarea cadrelor didactice în timp ce integrează muzica în procesul de predare. Există puține articole care tratează educatorul muzical în școală în timp ce integrează muzica în procesul de predare. Prin urmare, o recomandare pentru cercetările viitoare este examinarea educatorilor de muzică în școală.

O viitoare cercetare ar putea fi făcută despre educatorii de muzică care integrează muzica în predarea altor discipline și o comparație a celor două populații de cercetare; învățători de discipline specializate și învățători de educație muzicală.

De asemenea, un viitor studiu ar putea fi realizat asupra lucrărilor de colaborare între învățătorii de educație muzicală și învățătorii de obiecte specializate în timp ce aplică un program de integrare a muzicii.

O viitoare cercetare ar putea fi făcută despre educatorii de muzică care integrează muzica în predarea altor discipline și o comparație a celor două populații de cercetare; învățători de discipline specializate și învățători de educație muzicală.

BIBLIOGRAFIE

1. Abril, C. R., & Gault, B. M. Elementary educators' perceptions of elementary general music instructional goals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 2005, nr.164, pp. 61–69. Retrieved from www.jstor.org/stable/40319260
2. An, S., M. M. Capraro, and D. A. Tillman. 2013. "Elementary Teachers Integrate Music Activities Into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students Mathematical Abilities." *Journal for Learning Through the Arts* 9 (1): 1–19.
3. Andress, B. Transforming curriculum in music. In S. Bredekamp & T. R. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1995, nr. 2, pp. 99–108.
4. Andrews, B. W. Re-play: Re-assessing the effectiveness of an arts partnership in teacher education. *Review of Education*. 2006, nr. 52 , pp. 443-459.
5. Apfelstadt, H. Do we have to sing? Factors affecting elementary education majors' attitudes toward singing. *Update: Applications of Research in Music Education*, 1989, nr. 8(1), pp. 24–27. doi:10.1177/875512338900800106
6. Appel, M. P. Arts integration across the curriculum. *Leadership*, 2006, nr. 36(2), pp. 14-17.
7. Aschbacher, P. Humanitas: A thematic curriculum. *Educational Leadership*, 1991, nr. 49(2), pp. 16-19. by Chris Boyd Brewer David Ackerman and D. N. Perkins, "Integrating Thinking and Learning Skills across the Curriculum," *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. 1991, nr. 78 , pp. 77-95.
8. Austin, J. the negative music attitudes: finding a cure. *General Music today*, 1991, nr. 5(1) , 3-5.
9. Austin, J.R. Future classroom teachers' ability, self-perceptions, and attributional responses to failure in music: do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 1995, nr. 5(1), pp. 6-15.
10. Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman, 1997.
11. Barr, S. R. How elementary arts specialists collaborate with classroom teachers in interdisciplinary instruction to meet both national fine arts and academic standards (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, VA. Available from ProQuest Dissertations and Theses, 2006.

12. Barrett, J. Interdisciplinary work and musical integrity. *Music Educators Journal*, 2001, nr. 87(5), pp.27–31.
13. Barrett, J. R., McCoy, C. W., & Veblen, K. K. *Sound ways of knowing*. New York, NY: Schirmer, 1997.
14. Barry, N. H. Music and education in the elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 1992, nr. 2(1), pp. 16–23. doi:10.1177/105708379200200104
15. Barry, N. H. Arts integration in the elementary classroom: Conference development and evaluation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 1998, nr. 17(1), pp. 3-8.
16. Barry, N. H., & Schons, S. Integrated curriculum and the music teacher: A case study. *Contributions to Music Education*, 2005, nr. 31(2), pp. 57-72.
17. Battersby, Sh. and Cave, A. Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 2014, nr. 32, pp. 52-59.
18. Berke, M. Curriculum integration: A two-way street. *General Music Today*, 2000, nr. 14(1), pp. 9-1
19. Berke, M. K., & Colwell, C. M. Integration of music in the elementary curriculum: Perceptions of preservice elementary education majors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 2004, nr. 23(1), pp. 22–33. doi:10.1177/ 87551233040230010104
20. Bresler, L. Visual Art in Primary Grades: A Portrait and Analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 1992, nr. 7, pp. 397-414.
21. Bresler, L. Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1993, nr. 115, pp. 1–14. Retrieved from www.jstor.org/stable/40318744
22. Bresler, L. Music in a double bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 1994, nr. 95(3), pp. 30.
23. Bresler, L. The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 1995, nr. 96(5), pp. 31–38.
24. Catterall, M. R., & Waldorf, L. *Chicago arts partnerships in education summary evaluation (Champions of Change report)*. Washington, DC: Arts Education Partnership, the President's Committee on the Arts and Humanities, 1999.

25. Colwell, C. M. Integration of music and core academic objectives in the K-12 curriculum: Perceptions of music and classroom teachers. Update: Applications of Research in Music Education, 2008, nr. 26(2), pp. 33–41. doi:10.1177/ 8755123308317954
26. Dewey, J., *Art as an Experience*. NY: Minton, 1934.
27. Dressel, P.L. The meaning and significance of integration. In N.B. Henry (Ed.), *The integration of educational experiences: The fifty-seventh year book of the National Society for the Study of Education* (pp. 3–25). Chicago: University of Chicago Press, 1958.
28. Edgerton, R. Survey feedback from secondary school teachers that are finishing their first year teaching from an integrated mathematics curriculum. Washington, DC: ERIC Document Reproduction Service, 1990.
29. Egger, J. O. Effects of cooperative learning on preservice elementary teachers' interest in and integration of music into core academic subjects. *International Journal of Music Education*, 37(4), 2019, 608-621.
30. Elliot Eisner, *Cognition and Curriculum*. New York: Longman, 1982.
- 31. Ehrlich A. & Badarne B. Between Tradition and Modernity: A Dialogical Survey of Arab and Jewish Musical Restrictions as Observed and Transformed by Religiously Observant Music Educators. from a conference in Finland, 2014.**
32. Fishbein, M., & Ajzen, I. *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.
33. Fogarty, R. *The mindful school: How to integrate the curricula*. Palatine, IL: Skylight, 1991.
34. GAGIM Ion. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău, Editura ARC, 1997 – I ediție, 2004 – a II ediție, 2007 – a III ediție. – 222 p. ISBN 978-9975-61-423-8.
35. GAGIM Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Editura Timpul, 2003. – 280 p. ISBN 973-612-049-X.
36. GAGIM, Ion. *Studii de Filosofia Educației*. Bălți: Editura USARB, 2017. – 160 p. ISBN 978-9975-50-191-0
37. GAGIM, I., CRIȘCIUC, V., *Teoria și metodologia predării cunoștințelor muzicale*. Editura Pontos, Chișinău, 2016, 256 p. ISBN 978-9975-51-780-5, 37.016.046:78

38. GAGIM, Ion. *Muzica – o mare pedagogie*. În: Grigore VIERU. Ștefan ANDRONIC. SĂ TRĂIASCĂ VISELE. Chișinău. Editura Pontos, 2016. – 936 p. (p. 241-246). ISBN 978-9975-51-753-9.
39. GAGIM, Ion. *Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Spec. 13.00.01. Pedagogie generală: ref. șt. de dr. habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie / Ion Gagim; Univ. de Stat din Moldova. – Chișinău, 2004. – 56 p.
40. GAGIM, Ion. *Music and conscience: an ontological relation*. CULTURA, International journal of Philosophy of Culture and Axiology, Iasi, Edit. Axis, 2007, 161-169 P.
41. GAGIM, Ion. *Le vécu spirituel de la musique comme expérience métaphysique (the spiritual lived music as metaphysical experience)*. In: AGHATOS. An International Review of the Humanities and Social Sciences. 2012, vol. 3, pp. 89-107. ISSN 2069-1025
42. GAGIM, Ion. *About auditive factor in music*. In: *Review of artistic education*. 2012, nr. 3-4, pp. 7-14. ISSN 2069-7554
43. GAGIM, Ion. *The dynamic musicology as a current trend in the theory of music*. In: *Review of artistic education*. 2015, nr. 9-10, pp.7-17. ISSN 2069-7554
44. GAGIM, Ion. *Music and musicology in the context of modern epistemology*. In: *Artă și educație artistică: rev. de cultură, șt., și practică educațională*. 2009, nr. 10-11, pag.45-49, ISSN 1857-0445
45. GAGIM, I., MORARI, M., *Educație muzicală*. Manual pentru clasa a I-a. Chișinău, Știința, 2013, 47 p. ISBN 978-9975-67-915-2
46. GAGIM I., CROITORU, S. *Educație muzicală*. Manual pentru cl. a IV-a. Chișinău : Știința, 2013. 144 p.
47. GAGIM, I., BORȘ, A., MORARI, M., COROI, E. *Educație muzicală*. Manual pentru cl. 7-8. Chișinău : Știința, 2012. 152 p. ISBN 978-9975-67-829-2.
48. GAGIM ION. *La Musique: La Loi de la boucle divine*. In: AGATHOS. An International Review of the Humanities and Social Sciences. Volume 9, Issue 1(16) / 2018, p. 115 – 127.
49. GAGIM Ion. *Ce este muzica și cum s-o înțelegem?* Bălți, 2019. – 290 p. ISBN 978-9975-3316-0-9
50. Gamble, S. The elementary classroom teacher: Anally for music education. *Music Educators Journal*, 1988, nr. 76(1), 25–28. doi:10.2307/3398041

51. Gardner, H. *Frames of Mind*. NY: Basic Books, 1983.
52. Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. Teaching for Understanding within and across the Disciplines. *Educational Leadership*, 1993, nr. 51, pp. 5.
53. Gardner, H., & Hatch, T. Multiple intelligences go to school: Educational implications of the Theory of Multiple Intelligences. In R. Fogarty (Ed.), *Multiple intelligences: A collection* (pp. 147-168). Arlington Heights, IL: Skylight, 1995.
54. Gauthier, D., & McCrary, J. Music courses for elementary education majors: An investigation of course content and purpose. *Journal of Research in Music Education*, 1999, nr. 47, 124–134. doi:10.2307/3345718
55. Giles, A. M., & Frego, R. J. D. An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 2004, nr. 22(13), pp. 13–22. doi:10.1177/87551233040220020103
56. Greene, L. Science-centered curriculum in elementary school. *Educational Leadership*, 1991, nr. 49(2), pp. 48-51.
57. Hallam, S. *Ability grouping in schools: a literature review*. Institute of Education, University of London, London. ISBN, 2002.
58. Hallam, Susan, and Price, John. Can the use of Background Music Improve the Behavior and Academic Performance of Children with Emotional and Behavioral Difficulties? *British Journal of Special Education*, 1998, nr. 25(2), pp.88-91.
59. Hash, P. M. Pre-service classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 2010, nr. 19(2), pp. 6–24. doi:10.1177/1057083709345632
60. Hennessy, S. Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 2000, nr. 17, pp. 183–196
61. Hill-Clarke, K. Y., & Robinson, N. R. Locomotion and literacy: Effective strategies to enhance literacy instruction. In *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English*, Atlanta, 2003.
62. Hilton, C., & Saunders, J. (2019, July). SUPPORTING GENERALIST ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO INTEGRATE MATHEMATICS AND MUSIC. In *43rd Annual Meeting*

of the International Group for the Psychology of Mathematics Education VOLUME 4 Oral Communications and Poster.

63. Humphreys, A., Post, T., & Ellis, A. *Interdisciplinary methods: A thematic approach*. Santa Monica, CA: Goodyer, 1981.

64. Isaacson Ritt, Sh. *Using Music to Teach Reading Skills in Social Studies*. *The Reading Teacher*, 1974, nr. 27,(6), pp. 594-600.

65. Jackson, M. F., and Joyce, D. M. *The Role of Music in Classroom Management*. New York: New York University, 2003, pp. 1-11.

66. Jacobs, H. H. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

67. Jensen, E. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

68. Jones, S. M., and D. Pearson. 2013. "Music Highly Engaged Students Connect Music to Math." *General Music Today* 27 (1): 18–23.

69. Kane, J. New ways of "training" in primary school music education: Results and implications of a longitudinal research study. Paper presented at the proceeding of the 2005 National Conference of the Australian Association for Research in Education, Parramatta, New South Wales, Australia, 2005. Retrieved from www.aare.edu.au/05pap/kan05133.pdf

70. Korpe, M., ed. *Shoot the Singer!: Music Censorship Today*. New York: Zed Books, 2004.

71. Krashen, S. D. *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press, 1982.

72. Kretchmer, D. L. *Developing pre-service teacher self-efficacy to integrate music in elementary classrooms: An investigation in growth through participation, observation and reflection* (Doctoral dissertation, University of Colorado). *Dissertation Abstracts International*, 2002, nr. 63(06).

73. Kvet, E. J., & Watkins, R. C. Success attributes in teaching music as perceived by elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 1993, nr. 41(1), pp. 70–80. doi:10.2307/3345481

74. Lake, K. *Integrated curriculum* (School Improvement Research Series, Close-Up #16). Portland, 1994.

75. Lasley, T. Pre-service teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 1980, nr. 31(4), pp. 38–41.
76. Leonhard, C. The Challenge, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1993, nr. 117, pp. 1-8.
77. Lortie, D. *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1975.
78. Malin, S. A. Classroom teachers: Elementary to music education. *Music Educators Journal*, 1998, nr. 75(3), pp. 30–33. Retrieved from www.jstor.org/stable/3398074
79. MacIver, D. Meeting the need of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams, and school transition programs. *Phi Delta Kappan*, 1990, nr. 71(6), pp. 458-465.
80. Mason, T. C. Integrated curricula: Potential and problems. *Journal of Teacher Education*, 1996, nr. 47, pp. 263–270.
81. McCullar, C. K. *Integrated curriculum: An approach to collegiate preservice teacher training using the fine arts in the elementary classroom* (Doctoral dissertation, Texas Tech University). *Dissertation Abstracts International*, 1998, nr. 59, pp. 0643.
82. McPherson, G. E., & McCormick, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 2006, nr. 34, pp. 325–339. doi:10.1177/0305735606064841
83. Merrell, A. The benefit of incorporating music in the classroom. Retrieved August, 2004, nr. 19, pp. 2010. <http://Audreymerrell.net/INTASC/INTASC6/the%20benefits%20of%20incorporating%20music.pdf>
84. Oreck, B. The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 2004, nr. 55(1), pp. 55–69. doi:10.1177/0022487103260072
85. Otterbeck, J. *Music as a Useless Activity: Conservative Interpretations of Music in Islam, Shoot the Singer!: Music Censorship Today*, Marie Korpe, ed. London: Zed Books, 2004.
86. Otterbeck, J. The legal Status of Islamic Minorities in Sweden, in R. Aluffi B. Zincon (eds) *The legal treatment of Islamic Minorities in Europe*. Leuven: Peeters, 2004.
87. Pajares, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 1996, nr. 66, pp. 543–578. Retrieved from www.jstor.org/stable/1170653
88. Patel, A. D. *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press, 2008.
89. Patel, A. D. Language, music and the brain: A resource-sharing framework. In P. Rebuschat et al. (Eds.), *Language and music as cognitive systems*. Oxford: Oxford University Press. Patel, A. D.

& Daniele, J. R. An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition*, 2003, nr. 87, pp. B35–B45.

90. Paquette, K. R., & Rieg, S. A. Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education*, 2008, nr. 36(3), pp. 227-232. doi: 10.1007/s10643-008-0277-9

91. Perkins, D. Education for insight. *Educational Leadership*, 49, 1991, pp. 4–8.

92. Perkins, D. *A well-tempered mind*. New York, NY: Dana Press, 2004.

93. Petrovich, A. S. Stage fright in performing musicians: Dimensions of teacher behavior and sources of self-efficacy (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology). *Dissertation Abstracts International*, 1989, nr. 50, pp. 4232.

94. Price, H. E., & Burnsed, V. Classroom teachers' assessments of elementary education methods. *Update: Applications of Research in Music Education*, 1989, nr. 8, pp. 28–31.

95. Propst, T. G. The relationship between the undergraduate music methods class curriculum and the use of music in the classroom of in-service elementary teachers. *Journal of Research in Music Education*, 2003, nr. 51, pp. 316–329. doi:10.2307/3345658

96. Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. Music and spatial task performance. *Nature*, 1993, nr. 365, pp. 611.

97. Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 1995, nr. 185, pp. 44-47.

98. Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. L. Music Training Causes Long-Term Enhancement of Pre-School Children's Spatial-Temporal Reasoning. *Neurological Research*, 1997, nr. 19(1), pp. 1-8.

99. Rauscher, Francis H. Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?" *ERIC Digest*, 2003.

100. Richard-Amato, Patricia A. *Making it Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. 3rd ed. New York: Longman, 2003.

101. Richards, C. Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 1999, nr. 9(1), pp. 6–17. doi:10.1177/105708379900900103

102. Ross, J. The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, pp. 49–73): Greenwich, CT: JAI Press, 1998.

103. Routier, Wanda J. *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Book Songs*. Orlando: International Reading Association, 2003.
104. Saunders, T. C., & Baker, D. S. In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, 1991, nr. 39, pp. 248–261. Retrieved from www.jstor.org/stable/3344724
105. Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2005, nr. 1060, pp. 219–230.
106. Seddon, F., & Biasutti, M. Non-specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 2008, nr. 10, pp. 403–421. doi:10.1080/14613800802280159
107. Shiloah A. *Jewish Musical Traditions Jewish Folklore and Anthropology*. Wayne State: University Press, 1995.
108. Shoemaker, B. Education 2000 Integrated Curriculum. *Practical Applications of Research*, 1991, nr. 72 (10), pp. 793-96.
109. Shoemaker, B. *Integrative education: A curriculum for the twenty-first century* (Oregon School Study Council report 33/2). Eugene: University of Oregon.1989.
110. Shrum, Judith L., and Glisan, Eileen W. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 2nd ed. Boston: Thomson Heinle, 2000.
111. Siebenaler, D. Training teachers with little or no music background: Too little, too late? Update: *Applications of Research in Music Education*, 2006, nr. 24(2), pp. 14–22. doi:10.1177/87551233060240020102
112. Stein, M. R. Music courses for preservice elementary classroom teachers: Factors that affect attitude change toward the value of elementary general music (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). *Dissertation Abstracts International*, 63, 2002, 2488-A.
113. Still, K., and J. Bobis. 2005. "The Integration of Mathematics and Music in the Primary School Classroom." In *Proceedings of the Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Building Connections: Theory, Research and Practice*, edited by P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, and A. Roche, 712–719. Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia Inc.

114. Smithrim, K., & Uptis, R. Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 2005, nr. 28(1-2), pp. 109-127.
115. Snyder, S. *Integrate with integrity: Music across the elementary curriculum*. West Norwalk, CT:1996.
116. Shrigley, R. L. The correlation of science attitude and science knowledge of preservice elementary teachers. *Science Education*, 1974, nr. 58(2), 143-151.
117. Stuart, C., & Thurlow, D. Making it their own: Pre-service teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 2000, nr. 51, pp. 113–121. doi:10.1177/002248710005100205
118. Vannatta-Hall, J. E Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on preservice teachers' perceived confidence and competence to teach music. Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2010.
119. Viladot, L., Hilton, C., Casals, A., Saunders, J., et. al (2018). The integration of music and mathematics education in Catalonia and England: perspectives on theory and practice. *Music Education Research*, 20 (1), 71-82.
120. Viladot, L., and M. Cslovjecsek. 2014. "“Do you Speak ... Music?” Facing the Challenges of Training Teachers on Integration.” *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture* 5 (1): 1–14.
121. Weller, M. W. Marketing the curriculum: Core versus non-core subjects in one junior high school (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison). *Dissertation Abstracts International*, 1991, nr. 52(4), pp. 1203-A.
122. Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. Expectancy-value theory in cross-cultural perspective. In D. McInerney & S. van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 165–198). Greenwich, CT: Information Age, 2004.
123. Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 2005, nr. 21, pp. 343–356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
124. Music Educators National Conference (MENC) Yearbooks of 1933 and 1935
125. ירושלים: משרד , (1) . ענבר, ע' תכנית גרעין בחינוך מוזיקלי – הזמנה לדיון, מפתח – כתב עת למורי המוזיקה. החינוך, האגף לתכניות לימודים, התשנ"ז.
http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/mafteach/edna.htm

a. Atrash-Jucan, A., Grupul muzical; mijloc de socializare a copiilor cu probleme de anxietate și balbism, Revista de Pedagogie, nr.12, 2008-2009, Daburya, Ediție a Ministerului Învățământului, Nazareth, Israel. ∞ Singing – therapeutical rehabilitation and socialisation factor for school children suffering from various disabilities in Proceedings of International Musicological Congress Timișoara, 2012, p. 283-293.

b. Atrash-Jucan, A., Vasiliu, L. Music therapy, a tool for the rehabilitation and education of disabled students. Methodes and Techiques, Latest Advances in Acoustics&Music Proceedings of the 13th, WSEAS International Conference on Acoustics &Music, (AMTA 12), ”G. Enescu”, University, Iași, June 13-15, 2012.

c. Aurica Atrash-Jucan, Influența muzicii asupra sănătății persoanelor de vârsta a treia, Conferința regională a pensionarilor, Daburya, Israel, publicat la 12 februarie 2013, www.panet.co.il/online/articles/

d. Aurica Atrash-Jucan, Muzicoterapia, mijloc de tratament cu muzică, publicat în 10 mai 2012, www.bokra.net/aricles/1169989. 3. Bell, E. (2008). Music Therapy. The National Autistic Society. Retrieved March 6, 2009, from <http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=10>.

ANEXE

Anexa 1. Chestionarul privind atitudini față de integrarea muzicii

Vă rugăm să completați în măsură în care fiecare afirmație este adevărată pentru dvs. pe o scară de la 1 la 5, astfel încât 1 nu este adevărat, iar 5 este foarte adevărat:

- Integrarea muzicii în predare

	1	2	3	4	5
1. Contribuie la înțelegerea subiectului învățat					
2. Contribuie la plăcerea învățării					
3. Îmbunătățește dexteritatea elevului					
4. Cultivarea capacității de exprimare					
5. Contribuie la relațiile pozitive dintre elevi					
6. Îmbunătățește performanța sarcinilor de învățare					
7. Potrivit pentru o varietate de stiluri de învățare ale elevilor					
8. Ajută elevii să interiorizeze materialul					
9. Îmbunătățește creativitatea în rândul studenților					
10. Clarifică mai bine subiectele învățate					
11. Ajută elevii în memorarea cuvintelor					
12. Dezvoltă abilitățile motorii brute ale elevului					
13. Îmbunătățește concentrarea elevilor					
14. Nu îmbunătățește concentrarea elevilor în materialul învățat					
15. Crește realizările elevilor					
16. Încurajat de manager					
17. Ajută elevii cu dificultăți de învățare să însușească materialul					
18. Util pentru comercializarea școlii					
19. tulburări în managementul clasei					
20. Crește motivația pentru învățare în rândul elevilor					

21. Provoacă plictiseala în rândul elevilor					
22. Contribuie la plăcerea învățării					
23. Încurajează elevii să fie activi					
24. Face zgomot în clasă					
25. Încurajează elevul într-o activitate de clasă					
26. Ajută elevii să înțeleagă conținutul învățării dintr-o perspectivă diferită					
27. Are un effect asupra comportamentului elevilor în clasă					
28. Creează o atmosferă socială pozitivă					
29. Îmbunătățește managementul clasei					
30. Îmbunătățește realizările elevilor					
31. Contribuie la coeziunea dintre elevi					
32. Creează o atmosferă de presiune în clasă					
33. Creează opoziție între părinți					
34. Scade tensiunea în rândul elevilor					
35. Consolidază încrederea în sine a elevului					
36. Scade anxietatea și stresul în rândul elevilor					
37. Utilizarea instrumentelor muzicale la lecții dezvoltă sentimentul abilității la elevi					
38. Stârnește entuziasm în rândul părinților					
39. Crește numărul studenților care susțin examenele					
40. Îmbunătățește relația dintre învățător și elevii săi					
41. Nu este încurajat de manager					
42. Îmi place să integrez muzica în clasă					
43. Sunt împotriva combinării muzicii din motive religioase					
44. Îmbunătățește coordonarea la elev					
45. Contribuie la disciplina în clasă					

Anexa 2. Chestionarul privind eficiența integrării muzicii

Vă rugăm să completați în măsură în care fiecare afirmație este adevărată pentru dvs. pe o scară de la 1 la 5, astfel încât 1 nu este adevărat, iar 5 este foarte adevărat:

	1	2	3	4	5
1. Eu pun muzica de fundal la lecție					
2. Eu pun muzica de fundal în timpul unei activități sau lucrului asupra unui proiect în clasă					
3. Folosesc metode de predare care combină muzica și mișcarea					
4. Folosesc metode de predare care combină muzica și pictura					
5. Joc muzică legată de subiectul studiat în timpul unui joc de rol în clasă					
6. Pun muzică de fundal pentru a crește concentrația elevilor în timp ce învăț vocabularul și / sau memorez informații.					
7. Eu nu integrez muzica la lecții					
8. Conectez studiul elementelor și conținutul muzical cu subiectul studiat în lecțiile mele					
9. Pun muzică la începutul sau la sfârșitul lecției pentru a crea o atmosferă bună în clasă					
10. Mi-e greu să găsesc muzică potrivită pentru subiectele studiate					
11. Folosesc cântece și recitări la lecție pentru a îmbunătăți memorizarea informațiilor și a conținutului prin rima, ritmul și melodia					
12. În opinia mea, eu nu pot integra muzica la disciplina pe care-o predau					
13. În clasa mea, elevii aud aproximativ 5 minute de muzică clasică la începutul lecției pentru a se relaxa și a intra într-o atmosferă confortabilă de învățare					
14. În lecție le cer elevilor să se exprime prin muzică (să creeze clipuri, să compună melodii, etc.)					
15. Am dificultăți în integrarea muzicii în lecțiile mele					
16. Cânt și integrez muzică legată de materialul studiat în timpul pauzei active					
17. Public piesele muzicale ale elevilor pe site-ul școlii					
18. Invit învățătorii cu talent muzical să performeze în fața elevilor - să cânte sau să joace muzică legată de materialul pe care l-am predat					
19. Mă simt capabil(ă) să integrez muzica în predare					

20. Invit părinții cu talent muzical să apară în fața elevilor - să cânte sau să joace muzică legată de materialul pe care l-am predat					
21. Colaborez cu învățătorul de muzică la școală pentru a integra muzica în învățăturile mele					
22. La lecțiile mele, elevii cântă și creează muzică					
23. Eu integrez muzica și alte arte la lecțiile mele					
24. Simt că nu sunt suficient de pregătit(ă) pentru a integra muzica în procesul de predare					
25. Elevii folosesc instrumente muzicale la lecțiile mele					
26. Aici, toți învățătorii sunt expuși integrării muzicale					
27. La lecțiile mele, elevii cântă					
28. Nu există nicio legătură între conținutul muzical și profesia mea de predare la această școală,					
29. Elevii joacă la instrumente muzicale la lecțiile mele					
30. Solicit elevilor să compună melodii pentru subiectele studiate					
31. Nu am capacitatea să integrez muzica la lecțiile mele					

Detalii personale - Chestionar:

Specificați sau încercuiți răspunsul pe care îl alegeți:

Vârsta: _____

Sex: M / F

Starea civilă: Celibatar(ă) / Căsătorit(ă) / Divorțat(ă)

Nr. De copii: _____

Diplome academice: învățător calificat / BA / MA / PhD

Rolul în școală: _____

Domeniul didactic:

Știință / Arte / Matematică / Limba literaturii / Limbi străine / Geografie / religie / sport

Alte (specificați): _____

Ani de experiență ca învățător: _____

Educație muzicală:

_____ nu am educație muzicală

_____ studii muzicale

_____ dezvoltarea auzului

_____ lecții de muzică la liceu

Alte (specificați): _____

Care este frecvența de ascultare a muzicii?

1. O dată pe săptămână 2. De trei ori pe săptămână 3. În fiecare zi.

Cântați într-un cor? _____

Joci într-o trupă? _____

Ce stil de muzică ascuți? _____

Îți place să cânti? _____

Cânti la vreun instrument? _____

Vă mulțumim pentru participarea la studiu

Anexa 3. Întrebări din interviul semi-structurat

interviul semi-structurat

Spune-mi te rog, cum folosești muzica în predare, dați 1-2 exemple

Spune-mi te rog despre situațiile în care ți-a fost greu să integriți muzica în predare - dați 1-2 exemple

Ce te-a ajutat să integrezi muzica în predare și să depășești dificultățile?

Anexa 4

Medii de eficiență înainte:

Statistica descriptivă

Stud. Deviere	Media	Maximum	Minimum	N	
.8815	1.788	5.0	1.0	80	ab1
1.0076	2.150	5.0	1.0	80	ab2
.6157	1.475	3.0	1.0	80	ab3
.8264	1.775	4.0	1.0	80	ab4
.8019	1.800	4.0	1.0	80	ab5
.8282	1.813	4.0	1.0	80	ab6
.8779	2.038	5.0	1.0	80	ab7
.8228	1.863	4.0	1.0	80	ab8
.9277	1.888	5.0	1.0	80	ab9
.8104	1.663	4.0	1.0	80	ab10
.7496	1.713	4.0	1.0	80	ab11
.6359	1.475	3.0	1.0	80	ab12
.8385	1.825	4.0	1.0	80	ab13
.8786	2.013	4.0	1.0	80	ab14
.6621	1.450	3.0	1.0	80	ab15
.8268	2.000	5.0	1.0	80	ab16
1.0671	1.975	5.0	1.0	80	ab17
.8233	2.075	4.0	1.0	80	ab18
1.0110	2.125	5.0	1.0	80	ab19
.9291	1.850	5.0	1.0	80	ab20
1.0243	2.163	5.0	1.0	80	ab21
1.1632	2.163	5.0	1.0	80	ab22
.8205	1.688	4.0	1.0	80	ab23
.7704	2.163	4.0	1.0	80	ab24

.7531	1.700	4.0	1.0	80	ab25
.8583	2.150	4.0	1.0	80	ab26
.7076	1.675	4.0	1.0	80	ab27
.8873	1.850	5.0	1.0	80	ab28
.7547	1.750	4.0	1.0	80	ab29
.6363	1.513	3.0	1.0	80	ab30
.7504	1.638	4.0	1.0	80	ab31
.9467	2.200	5.0	1.0	80	ab32
1.1418	2.750	5.0	1.0	80	ab33
.9427	1.850	4.0	1.0	80	ab34
.7546	1.613	4.0	1.0	80	ab35
.9993	1.838	5.0	1.0	80	ab36
.7025	1.613	4.0	1.0	80	ab37
.9671	2.463	5.0	1.0	80	ab38
.6580	1.650	3.0	1.0	80	ab39
.9098	1.788	4.0	1.0	80	ab40
1.0421	2.450	5.0	1.0	80	ab41
1.1528	2.013	5.0	1.0	80	ab42
1.6695	3.188	5.0	1.0	80	ab43
.5597	1.375	3.0	1.0	80	ab44
.7334	1.638	4.0	1.0	80	ab45
				80	Valid N (conform listei)

Medii de eficiență înainte:

Statistica descriptivă

Stud. Deviere	Media	Maximum	Minimum	N	
.5215	1.263	3.0	1.0	80	eb1
.3180	1.113	2.0	1.0	80	eb2
.3712	1.163	2.0	1.0	80	eb3
.2436	1.063	2.0	1.0	80	eb4
.4838	1.238	3.0	1.0	80	eb5
.2651	1.075	2.0	1.0	80	eb6
.9678	2.000	5.0	1.0	80	eb7
.2843	1.088	2.0	1.0	80	eb8
.8264	1.475	5.0	1.0	80	eb9
.8997	2.025	4.0	1.0	80	eb10
.9084	1.688	4.0	1.0	80	eb11
.9820	1.813	4.0	1.0	80	eb12
.1118	1.013	2.0	1.0	80	eb13
.4437	1.175	3.0	1.0	80	eb14
.8329	1.800	5.0	1.0	80	eb15
.2487	1.038	3.0	1.0	80	eb16
.2236	1.025	3.0	1.0	80	eb17
.2487	1.038	3.0	1.0	80	eb18
.7892	1.600	4.0	1.0	80	eb19
.1118	1.013	2.0	1.0	80	eb20
.3689	1.125	3.0	1.0	80	eb21
.1118	1.013	2.0	1.0	80	eb22
.1118	1.013	2.0	1.0	80	eb23
.9274	1.775	5.0	1.0	80	eb24

.1118	1.013	2.0	1.0	80	eb25
.1118	1.013	2.0	1.0	80	eb26
.7621	1.538	4.0	1.0	80	eb27
1.1904	2.275	5.0	1.0	80	eb28
.1571	1.025	2.0	1.0	80	eb29
.7252	1.325	4.0	1.0	80	eb30
1.4318	2.775	5.0	1.0	80	eb31
				80	Valid N (conform listei)

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, Badarne Bilal declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor *Integrarea muzicii în didactica altor discipline din educația primară* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Badarne Bilal

Semnătura

Data: 20 August 2021

CURRICULUM VITAE

Informație personală

Nume: Badarne

Prenume: Belal

Data nașterii: 30.11.1973

Locul nașterii: Araba, Israel

Cetățenie: ISRAEL

Educație:

2011-2016 - studii de doctorat, UST, Republica Moldova

1998-2001 - Master în Educație muzicală, Academia Levinsky, Tel-Aviv, Israel;

1994-1997 - Licență în educație muzicală, Colegiul Pedagogic Haifa, Israel;

Domenii de interes științific: educația muzicală, integrarea muzicii în predare, educația la nivel primar, didactica educației muzicale, implementarea tehnologiilor didactice moderne în procesul de învățământ, formarea profesională continuă a specialiștilor în învățământul primar.

Statut ocupațional curent: învățător în școală primară, lector în colegiu.

Experiența profesională:

1997 - prezent - Învățător de muzică în liceul AlBatof, Arraba, Israel,

2016 - prezent - Lector în K college și în colegiul Sakhnin;

2015-prezent - Supervisor al artelor în educație, Ministerul educației, Israel;

Participări la conferințe științifice naționale și internaționale:

1. Badarne B. The Impact of music upon attention, attitude and motivation În: Artă și educație artistică, Nr.1 (21), 2013 p. 58-60.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/The%20impact%20of%20music%20upon%20attention%20attitude.pdf

2. Badarne Belal, Cocieru Natalia. The correlation between music and elementary school disciplines (English, Mathematics and Religion). In: Acta et Commentationes. Education Sciences. Science magazine. Chisinau: UST 2017, no. 2 (11), pp. 126-131.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/The%20correlation%20between%20music%20and%20elementary%20school%20disciplines%20%28English%2C%20mathematics%20and%20religion%29.pdf

3. Mualem, R., Badarne, B., Biswas, S., Hnout, M., & Ganem, S. Improvements in Cognition and Educational Attainment as a Result of Integrating Music into Science Teaching in Elementary School. *J. Neuroscience and Neurological Surgery*, 2021, 8(3), pp.1-8.

https://www.auctoresonline.org/images/currentissue/1623142729JNNS-CR-161-Galley_Proof.pdf

2. Articole în reviste din străinătate recunoscute

4. Badarne Badarne and Amira Errlich. Dancing on the limits: An interreligious dialogue exploring the lived experience of two religiously observant music educators in Israel, In: Perspectives on Music, Education and Religion. A Critical Inquiry (Eds Kallio, Alperson and Westerlund), Indiana USA, 2019, p. 262-272.

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23105/1007053.pdf?sequence=1#page=40>

5. Badarne B. Intercultural music teacher education in Israel: Reimagining religious segregation through culturally responsive teaching. In: Visions for Intercultural Music Teacher Education (Eds Karlsen, Pratii and Westerlund), Springer International Publishing, 2020, p. 31-46

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23105/1007053.pdf?sequence=1#page=40>

3. Materiale la conferințe internaționale peste hotare

6. Badarne B. Teachers' self-efficacy and attitudes towards integrating music in the didactic of other disciplines in elementary school. În: The 1st International Music Education Conference of the Israel Philharmonic Orchestra. Music Education in the Community- Traditions, Challenges, and Innovations. May 14-17 2017, The Charles Bronfman Auditorium Tel Aviv, Israel.

<http://events.ortra.com/ipo2017/Program>

<https://program.eventact.com/Lecture/143861/2763809>

7. Badarne B. Between Tradition and Modernity: A Dialogical Survey of Arab and Jewish Musical Restrictions as Observed and Transformed by Religiously Observant Music Educators. In: the Critical Perspectives on Music, Education, and Religion that took place in Sibelius Academy, University of the Arts, Helsinki. August 20-22, 2014.

<https://10times.com/critical-perspectives-on-music> (Fri, 22 Aug 1:30 PM - 3:00 PM)

<https://publish.iupress.indiana.edu/read/music-education-and-religion/section/638611b3-69b4-453c-8be2-c82cfe020097>

4. Materiale la conferințe cu participare internațională

8. Badarne B. Aspects of music integration in the didactic of other disciplines. În: Probleme actuale ale didacticii științelor reale. Conferința științifico-didactică națională cu participare internațională, ed.II, consacrată aniversării a 80-a a profesorului universitar Ilie Lupu, 11-12 mai 2018, Volumul II, UST, Chișinău, 2018, p. 103-110.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Probleme%20actuale%20ale%20didacticii%20stiintelor%20reale%20-%20ed.2-a%20-%202018%20-%20USTir%20-%20V.%202-103-109.pdf

Limbi vorbite: limba ebraică, limba arabă și limba engleză

Date de contact: Adresa: Elgharbia str., Arraba, Cod poștal: 30812, ISRAEL

Telefon : +972 – 4812136, *Mobil:* +972 - 53 - 4666167

E-mail: belalmusica@gmail.com