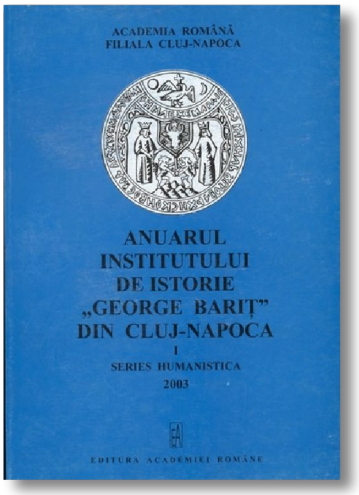

ISSN 1584-4404

Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca Series *Humanistica*

humanistica.ro

Talentul muzical

Erika Ildikó Cîmpian

How to cite this article:
Cîmpian, Erika Ildikó (2003) *Talentul muzical*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 1, pp. 65–86. DOI: 10.5281/zenodo.22965459

© 2003: The Publishing House of the Romanian Academy.
Humanistica Yearbook is published online since 2003.
Submit your article to Humanistica Yearbook: secretariat.dcsu@acad-cj.ro

TALENTUL MUZICAL

Erika Ildikó Cîmpian
Institutul de Istorie „George Barițˮ din Cluj-Napoca

În general, literatura de specialitate definește dotarea muzicală în termenii competenței muzicale. Trecând în revistă investigațiile științifice realizate în acest domeniu se observă două tendințe oarecum contradictorii: cu câteva excepții, studiile sunt fie prea specializate, fie prea generale. Pe de o parte, există o serie de studii izolate privind discipline muzicale foarte specializate (de ex., deprinderile motrice la pianiștii soliști), pe de altă parte, multe cercetări tratează dotarea muzicală ca o trăsătură generală, fără să încerce o distincție clară între diferitele forme de manifestare muzicală: compoziție, interpretare vocală, interpretare instrumentală etc. Diversitatea activităților muzicale face dificilă decelarea unor caracteristici definitorii ale talentului muzical. Dificil, dar nu imposibil. După cum se va vedea, există un set de dimensiuni speciale, esențiale talentului muzical, un nucleu comun, fără de care nu putem vorbi de muzicalitate în general.

1. DEZVOLTAREA APTITUDINILOR MUZICALE

Indiferent de tipul de cultură (vestică vs. estică), percepția muzicală sau influența stimulilor muzicali începe să se exercite încă dinaintea nașterii. Datele prezentate de Blum[1] într-un studiu recent indică efectele pozitive evidente ale ascultării muzicii înainte de naștere asupra dezvoltării perceptive și motrice ulterioare. Muzicalitatea se formează și se manifestă foarte timpuriu, chiar și în condiții cu totul limitate, de exemplu la copii ai căror părinți sunt surzi[2]. Încă de la cele mai fragede vârste surprinzător, comportamentul muzical al copiilor este foarte asemănător cu cel al adulților, dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor muzicale este relativ rapidă, ceea ce înseamnă mai mult decât simpla funcționalitate a organelor auditive.

---

[1] T. Blum, *Human proto-development: Very early auditory stimulatio*, „International Journal Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine", vol. 10, 1998, p. 447-466.

[2] N. Masataka, *Preference for infant-directed singing in 2-day-old hearing infants of deaf parents*, „Developmental Psychology", vol. 35, 1999, p. 1001-1005.

An. Inst. de Ist. „G. Barițˮ din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. I, 2003, p. 65–86

Indiscutabil, stimularea auditivă timpurie, experienţa muzicală din copilărie este indispensabilă obţinerii performanţelor superioare în domeniul muzical. Dacă ţinem cont de faptul că în privinţa dezvoltării cortexului este mai important numărul conexiunilor decât cea a neuronilor şi că aceste conexiuni se formează în urma stimulării senzoriale, este uşor de înţeles mecanismul din spatele acestui fenomen. O stimulare auditivă bogată la vârste fragede poate facilita formarea reţelelor neuronale implicate în procesarea informaţiilor muzicale. Cu cât conexiunile formate sunt mai bogate, mai diverse, cu atât prelucrările pot acoperi o gamă mai largă de informaţii, respectiv forme de organizare mai complexe ale acestor informaţii, esenţiale în producţia muzicală[3]. Diferenţele neurobiologice detectate până în prezent trebuie interpretate şi asimilate în abordarea dotării muzicale ţinând cont de următoarele: pe de o parte, nu există un criteriu clar, strict, obiectiv utilizabil în diferenţierea muzicienilor şi non-muzicienilor; pe de altă parte este posibil să existe multe aspecte care prin tehnologia actuală nu pot fi detectate, neavând o fineţe suficientă.

În general în cazul muzicienilor emisfera stângă – implicată mai ales în procesările analitice (în detaliu) – este mai dezvoltată. Conform studiului lui Schlang şi col.[4] structurile cortexului asociativ auditiv stâng sunt mai mari decât pentru cea dreaptă la muzicieni faţă de non-muzicieni. Totuşi, aceste diferenţe de ordin anatomic nu se datorează pregătirii, dezvoltării talentului sau al aptitudinilor muzicale. Prezenţa acestor structuri a fost detectată, în primul rând, la un sub-grup de muzicieni care s-a dovedit că au auz absolut. Diferenţe au fost detectate şi în privinţa procesării timbrului. Sarcina muzicienilor şi non-muzicienilor a fost să compare anumite sunete de aceeaşi înălţime, dar produse la instrumente diferite (de unde diferenţa în timbrul sunetelor). Potenţialele evocate au fost semnificativ mai ample la muzicieni decât la non-muzicieni[5].

Copii talentaţi, sau mai bine spus, foarte receptivi la stimulii specifici domeniului muzical, încă de la vârsta de 2 ani răspund la muzică prin mişcări şi reuşesc să capteze mici secvenţe muzicale. În jurul vârstei de 3 ani încep să cânte cu tot mai mare acurateţe, respectând la început numai conturul melodic, recunoscând apoi treptat şi înălţimea corectă a tonurilor. Tot la această vârstă, cântecul spontan, improvizat, este înlocuit treptat de recunoaşterea *şi* imitarea unor cântece mai populare, familiare copilului. Din acest moment, dezvoltarea aptitudinilor şi deprinderilor muzicale câştigă în complexitate, în calitate, dar fundamental nu se schimbă foarte mult[6].

---

[3] L. W. Olsho, *Infant frequency discrimination*, „Infant Behavior & Development", 7, 1984, p. 27-35.

[4] G. Schlang, L. Jäncke, Y. Huang, H. Steinmetz, *In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians*, „Science", 267, 1995, p. 279-283.

[5] G. C. Crummer, J. P. Walton, J. W. Wayman, E. C. Hantz, R. D. Frisina, *Neural processing of musical timbre by musicians, nonmusicans, and musicians possessing absolute pitch*, „Journal of the Acoustical Society of America", 95, 1994, p. 2720-2727.

[6] G. F. Welch, *The assessment of singing*, „Psychology of Music", 22, 1994, p. 3-19.

În ceea ce priveşte interpretarea vocală, şi această aptitudine – sau cel puţin forma sa iniţială – apare relativ timpuriu, chiar în paralel cu învăţarea limbajului. Nu este vorba însă de cântec în adevăratul sens al cuvântului: copilul vocalizează, cântă spontan, deocamdată fără nici o tendinţă de organizare, dar într-o formă, totuşi, recognoscibilă. Etapele dezvoltării interpretării vocale cuprind, într-o fază iniţială, redarea, imitarea unor secvenţe melodico-ritmice scurte, în care se păstrează numai conturul melodic. În ceea ce priveşte înălţimea corectă a sunetelor, adică precizia interpretării, copilul este încă departe de exploatarea completă a potenţialului său. La vârsta de 2 ani, interpretarea se rezumă, încă, la repetarea unor fraze melodice, însoţită mai mult de entuziasm decât de tehnicitate. Treptat însă, frazele muzicale interpretate devin tot mai lungi, pas cu pas copilul trece la combinarea lor. Complexitatea secvenţelor muzicale cântate creşte şi ea în timp. Vârsta – sau, mai exact, perioada în viaţă – în care apare recunoaşterea corectă a înălţimii sunetelor variază relativ mult. La copiii dotaţi muzical, această aptitudine se poate dezvolta chiar şi la vârsta de 3 ani. Aceste cazuri sunt însă extrem de rare, dezvoltarea recunoaşterii (şi mai ales reproducerea) corecte a înălţimii apare la vârste mult mai înaintate de 3 ani.

În jurul vârstei de 5–6 ani, interpretarea vocală începe să respecte structura şi tonalitatea (înălţimea tonurilor), ajungând să încorporeze majoritatea caracteristicilor specifice interpretării adulţilor. Organizarea urmează *patternuri* similare celor utilizate, aplicate de către adulţi, chiar dacă intervalul sunetelor (gama) este încă restrâns şi se rezumă doar la câteva melodii scurte şi distincte. Puţin mai târziu, copilul reuşeşte să menţină un ritm constant. În privinţa reperelor de vârstă, copii talentaţi muzical prezintă semne ale potenţialului lor şi un interes viu pentru muzică în jurul vârstei de 5 ani, perioadă în care majoritatea celor dotaţi încep şi educaţia muzicală. În ceea ce priveşte creaţia propriu-zisă în muzică, este interesantă spontaneitatea cu care copiii, începând cu vârsta de 6 ani, se joacă, experimentând, cu sunetele, încercă să compună muzică, improvizează. Ei se aventurează în explorarea domeniului muzical, încercând să cânte la diverse instrumente muzicale sau instrumente ce nu au această întrebuinţare, transformând şi combinând sunetele şi melodiile, creând ritmuri prin gesticulaţii[7].

2. PUŢINĂ PSIHOLOGIE A MUZICII

Performanţa muzicală presupune deprinderi senzoro-motrice complexe. În cazul deprinderilor senzorial-perceptive, în muzică este nevoie atât de codarea proprietăţilor muzicale absolute, cât şi a celor relaţionale[8]. În cazul muzicii, a

[7] G. F. Welch, *Early Childhood Musical Development*, „Research Studies in Music Education", 11, 1998; G. F. Welch, C. Rush, D. M. Howard, *A developmental continuum of singing ability: evidence from a study of five-year-old developing singers*, „Early Child Development and Care", 69, 1991, p. 107-119.

[8] D. J. Levitin, P. R. Cook, *Memory for musical tempo: Additional evidence that auditory memory is absolute*, „Perception & Psychophysics", 58, 1996, p. 927-935.

stimulilor melodici, vorbim despre 7 atribute (proprietăți): înălțime, ritm, tempo, contur melodic, timbru, intensitate şi localizare spațială. Fiecare din aceste atribute poate fi modificat, fără ca celelalte să fie influențate. Cu excepția conturului, şi ocazional al ritmului, aceste modificări lasă neafectată melodia, respectiv recunoaşterea ei. Melodia, considerată un obiect auditiv, este definită printr-un *pattern* de tonuri, sau altfel spus, prin relația reciprocă a sunetelor care o compun. Aceasta este explicația pentru care trăsătura cea mai importantă a unei melodii nu este înălțimea absolută a sunetelor constituente, ci relaționarea lor. Rezultatele experimentelor confirmă acest lucru – ascultătorii recunosc uşor o melodie transpusă, dacă conturul melodiei nu a fost alterat. Din punct de vedere psihologic, recunoaşterea melodiei se explică prin formarea unei reprezentări abstracte a melodiei invariantă la înălțime, intensitate etc. Aşa cum am menționat mai devreme, conturul sau „forma" melodiei este în general singurul atribut a cărui modificare poate afecta considerabil recunoaşterea melodiei. Conturul melodiei este de asemenea atributul cel mai uşor de recunoscut, chiar şi în cazul unor stimuli melodici nefamiliari. Conturul melodic este atributul la care copilul răspunde cel mai timpuriu în cursul dezvoltării[9].

Performanța muzicală presupune formarea unei reprezentări la nivel mental, iar, mai apoi, transformarea acesteia în sunete. Reprezentarea formată depinde de genul de muzică, de instrumentul folosit, experiență, cunoştințe muzicale, personalitate şi cerințele actuale ale contextului interpretativ. Execuția muzicală presupune atât activitate fizică, cât şi mentală. Exercițiul în plan mental înseamnă repetarea imaginară a secvenței muzicale, fără mişcări musculare[10].

Distincția între memoria declarativă şi cea procedurală capătă un sens oarecum specific în legătură cu domeniul muzical. Asocierea unui sunet cu o etichetă verbală implică sistemul mnezic declarativ, interpretarea acelui sunet ține însă de cunoştințele procedurale. W. J. Dowling[11] subliniază rolul vital al acestor cunoştințe, nu numai cele care sunt dobândite în cursul practicii îndelungate. Pe lângă o serie de deprinderi senzoro-motrice indispensabile interpretării muzicale, la fel de importante sunt şi acele scheme mintale implicite care sunt dobândite prin expunerea la stimuli muzicali, un aspect definitoriu în cultura vestică. Autorul amintit susține că în educația muzicală formală se pune accent mai ales pe dobândirea cunoştințelor declarative, nu numai pentru că acestea ar fi mai importante, dar şi pentru simplul motiv că acestea sunt mai uşor şi mai obiectiv testate şi notate. Pericolul în această situație rezidă în faptul că efectuarea propriu-zisă a sarcinii, producția muzicală

[9] D. J. Levitin, *Memory for musical attributes*, în: P. R. Cook (ed.), *Music, cognition and computerized sound: An introduction to psychoacoustics*, Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1999, p. 209-227.

[10] C. Trippodi, *Music from sound to perception*, „Journal of Psychology and the Behavioral Sciences", 14, 2000.

[11] W. J. Dowling, *Procedural and Declarative Knowledge in Music Cognition and Education*, în: T. J. Tighe, şi W. J. Dowling, (ed.), *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 5-18.

presupune în primul rând învățare procedurală, și nu neapărat cunoștințe ce pot fi verbalizate. Importanța acestor sistem mnezice depinde, evident, de sarcina actuală a subiectului. Totuși, sistemul formal de educație muzicală pare să favorizeze unul dintre ele, în mod nejustificat.

3. PERFORMANȚA MUZICALĂ SUPERIOARĂ[12]

Este de acum larg acceptată teza conform căreia toți copii au aptitudini muzicale – dezvoltate ulterior într-o măsură mai mare sau mai mică. Mai mult, reiterând conceptul de inteligență multiplă propusă de Gardner[13], Sloboda, Davidson și Howe[14, 15], sugerează că aptitudinile muzicale naturale constituie o componentă organică a structurii intelectuale a fiecărui individ. Transformarea acestor aptitudini în performanțe muzicale este modulată de cultura, atitudinea mediului social în privința dezvoltării talentelor. Rolul determinant al mediului poate fi înțeles în special prin consultarea informațiilor biografice. Extrem de multe date indică atingerea unui nivel de performanță mai degrabă *în urma*, decât *înaintea* influenței combinate de oportunități și facilități. Autorii amintiți lansează astfel o abordare oarecum contraintuitivă în ceea ce privește talentul artistic.

Roth (1986) definește supradotarea ca un sistem multidimensional al factorilor individuali (factori cognitivi, motivaționali etc.) și socioculturali ce asigură atingerea unor performanțe superioare. Dezvoltarea talentului, exploatarea potențialului, sunt determinate de interacțiunea acestor factori. Remarcăm, deci, în această abordare un aspect foarte important: conceptualizarea talentului nu se oprește la nivelul individului, ci încearcă să ofere un cadru integrativ și componentelor extra-individuale. O astfel de abordare nu anulează modele cum ar fi cel al Renzulli[16], din contră, aduce completări semnificative. Mai mult, având în vedere tendința de a acorda o pondere tot mai mare învățării în defavoarea talentului înnăscut, considerăm că adoptarea unei perspective multidimensionale este chiar indispensabilă. În cazul muzicii, acest lucru devine cu atât mai necesar,

---

[12] Din păcate în acest domeniu conceptele nu sunt prea bine clarificate: se vorbește despre inteligență muzicală, talent muzical și dotare muzicală, expertiză muzicală, performanță muzicală. Evident toate aceste expresii implică diferențe și în interpretările sau abordările autorilor, de aceea am preferat să utilizăm întotdeauna cea mai apropiată traducere a expresiilor originale, fără să încercăm o unificare sau uniformizare exagerată prin care s-ar fi pierdut eventual aspecte importante.

[13] H. Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences,* Basic Books, New York, 1983.

[14] M. J. A. Howe, J. W. Davidson, J. A. Sloboda, *Innate talent: Reality or myth?*, „Behavioral and Brain Sciences", 21, 1998, p. 399-442.

[15] M. J. A. Howe, J. W. Davidson, D. G. Moore, J. A. Sloboda, *Are there early childhood signs of musical ability?*, „Psychology of Music", 23, 1995, p. 126-176.

[16] J. Renzulli, *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity,* în: R. J. Sternberg și J. E. Davidson (ed.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York, 1986, p. 53-92.

cu cât stimulii specifici domeniului muzical sunt prezenți în viața individului de foarte timpuriu.

Vanda Weidenbach[17] atrage atenția că trebuie acceptată ideea conform căreia toți oamenii dispun de un potențial pentru performanțe muzicale. În această abordare, deprinderile muzicale nu sunt exclusiv rezultatul unui „noroc genetic", dimpotrivă, dobândirea lor se realizează printr-o îndelungată, intensă implicare în diferitele experiențe muzicale. Astfel că, succesul în domeniul muzical trebuie analizat și din perspectiva factorilor ce influențează învățarea.

Autoarea sintezizează factorii ce s-au dovedit a fii foarte semnificativi în determinarea succesului muzical prin influența lor pozitivă asupra învățării și angajamentului în domeniul muzical:

1. expunerea timpurie la experiențe muzicale;
2. anturaj;
3. factori culturali;
4. motivație;
5. încurajare și suport părintesc;
6. încredere în sine;
7. predare eficientă (pozitivă și încurajatoare);
8. strategii eficiente de exersare;
9. strategii eficiente de învățare (a muzicii);
10. influența celor de aceeași vârstă;
11. selecția instrumentului;
12. oportunități pentru prestație muzicală.

Aceeași autoare atrage atenția că în disputa privind caracterul înnăscut sau dobândit al talentului muzical există multe date care sugerează că aptitudinile muzicale se formează într-un proces normal de culturalizare în primii ani de viață. Exemplul cel mai bun în acest sens este „auzul absolut" (*absolute pitch*), despre care multă vreme s-a crezut că are o origine înnăscută, fiind neinfluențabil prin experiență sau, mai exact, fără o influență determinantă. Date recente însă demonstrează că el poate fi dobândit printr-un proces de învățare. În același timp, auzul absolut nu pare a fi un predictor atât de eficient în privința prestației muzicale cum s-a vehiculat mult timp în literatura de specialitate[18]. Dar există o legătură relativ puternică între stimularea timpurie și succesul ulterior. De asemenea, nici inteligența generală exprimată prin coeficientul de inteligență nu este un predictor esențial în ceea ce privește performanțele muzicale.

Conform teoriei modulare a inteligenței, formulată de Gardner[19], există mai multe tipuri sau forme de inteligență, printre care și cea muzicală. Fiecare dintre acestea reprezintă un sistem de procesare, un set de deprinderi rezolutive relativ

[17] V. Weidenbach, *Contemporary notions of musical ability: Changing classroom praxis to meet the needs*, „Primary Educator", 2, 1996, p. 3-8.

[18] A. H. Takeuchi, S. H. Hulse, *Absolute pitch*, „Psychological Bulletin", 113. 1993, p. 345–361.

[19] H. Gardner, *op.cit.*

autonom şi cu valoare culturală, având o bază neuronală identificabilă. Este o idee ce rămâne controversată până astăzi, deşi multe date recente par să susţină o asemenea abordare. Spre exemplu, Levitin şi Bellugi[20] (alţii: Reis, Schader, Shute, Don, Milne, Stephens şi Williams[21]) au investigat persoane având sindromul Williams, o condiţie determinată genetic, caracterizată prin retardare mintală (C.I. mediu: aproximativ 60). Datele lor arată că anumite aptitudini, respectiv deprinderi muzicale şi ritmice au rămas intacte, ceea ce le-a permis să aibă performanţe similare cu persoanele control, lucru explicabil tocmai prin sistemele multiple amintite mai sus.

Howard Gardner[22] consideră că trebuie să facem distincţie între „activitatea de producţie muzicală", respectiv „activitatea de percepţie muzicală". Prima se rezumă la interpretarea unui cântec, respectând înălţimea corectă şi ritmul. Percepţia muzicală se referă, în schimb, la abilitatea copilului de a discrimina înălţimea tonurilor. Este evident însă că o astfel de distincţie este mult prea simplistă pentru a utiliza elementele ei ca predictori ai performanţei şi succesului în domeniul muzical.

În concepţia lui Sloboda[23], performanţa muzicală superioară are două mari componente: o componentă tehnică şi o componentă expresivă. Componenta tehnică se referă la aspectele mecanice ale producţiei muzicale – rapiditatea executării, controlul duratei şi intensităţii sunetelor, sincronizarea mişcărilor etc. Componenta expresivă se referă la variaţii introduse de executant în parametrii performanţei (ritm, timbru, intensitate etc.), şi care sunt menite să influenţeze aspectele cognitive şi estetice ale producţiei muzicale. Deprinderile tehnice şi expresive sunt relativ separabile, în sensul că este posibil ca un interpret să execute o piesă muzicală perfect sub aspect tehnic, dar fără forţă expresivă, şi viceversa. Interacţiunea dintre cele două componente, influenţa lor reciprocă devine evidentă, dacă ne gândim, de exemplu, că realizarea anumitor parametri de expresivitate nu este posibilă fără a stăpâni instrumentul din punct de vedere tehnic.

În ceea ce priveşte dezvoltarea talentului muzical, Sosniak[24] descrie 3 stadii. Într-o primă fază predomină încă joaca, copilul descoperă plăcerea activităţilor muzicale, acompaniat de încurajarea părinţilor şi, eventual, a profesorului de muzică. Lipseşte deocamdată perseverenţa, explorarea domeniului, dobândirea cunoştinţelor specifice nefiind sistematică. În acelaşi timp, deocamdată nu se caută

[20] D. J. Levitin, U. Bellugi, *Musical abilities in individuals with Williams Syndrome*, „Music Perception", 15, 1998, p. 357-389.

[21] M. Reis, R. Schader, L. Shute, A. Don, H. Milne, R. Stephens, G. Williams, *Williams Syndrome: A study of unique musical talents in persons with disabilities*, „The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter", 3, 2000, p. 4-9.

[22] H. Gardner, *op. cit.*

[23] J. A. Sloboda, *Individual differences in music performance*, „Trends in Cognitive Sciences", 4, 2000, p. 397-403.

[24] L. A. Sosniak, *Learning to be a concert pianist*, în: B. S. Bloom (ed.), *Developing talent in young people*, Ballantine Books, New York, 1985, p. 19-67.

criterii obiective pentru măsurarea performanței, apariția preocupărilor în acest sens indicând deja următoarea fază. A doua fază – ce se instalează în jurul vârstei de 10–13 ani – se caracterizează prin precizie și disciplină crescândă. Scopul este perfecționarea continuă a tehnicii interpretative, îmbogățirea deprinderilor, ceea ce permite obținerea unei precizii tot mai mari în prestația muzicală. Se acordă tot mai multă atenție detaliilor tehnice, copilul petrece din ce în ce mai mult timp exersând, învață să „tolereze" repetițiile. Ultima fază este cea a individualizării, personalizării performanței – este perioada angajamentului într-o carieră muzicală, a descoperirii vocației de muzician. Acesta se reflectă în creșterea și mai accentuată a timpului alocat domeniului, printr-o atitudine critică față de propria prestație.

Consultantul muzical Lloyd Schmidt[25] susține că dotarea muzicală poate fi concepută și identificată pe baza a trei dimensiuni: a) execuție (*performance skills*); b) compoziție, sau aptitudini creative (*creative ability*); c) deprinderi muzical-perceptive (*musical-perceptive skills*).

Cel mai bine fundamentat model al talentului muzical este oferit de Joanne Haroutounian[26]. Urmând elementele modelului lui Renzulli, autoarea circumscrie talentul muzical prin trei categorii de bază: (A) aptitudini și abilități muzicale; (B) interpretare creativă; (C) angajament. Aceste categorii au fost elaborate pe baza literaturii de specialitate, analiza de conținut a unor scale de evaluare (rating sclaes) existente și utilizate, precum și pe baza unor inteviuri cu experți în domeniu și cu profesori de muzică. Cele trei categorii sunt definite prin câteva componente esențiale, detaliate mai jos. Corelația semnificativă între diferitele componente ale categoriilor indică consistența internă a scalelor de evaluare, precum și validitatea modelului propus de autoare. În continuare vom completa prezenta descrierea acestor componente.

(A) Aptitudini și abilități muzicale (*music aptitude and ability*):

1) *Memorie tonală (tonal memory)* – aptitudine muzicală de bază, se referă la reactualizarea secvențelor muzicale și ritmurilor în plan mental, la capacitatea de a „gândi muzical". Este o componentă indispensabilă, de exemplu, în compararea și discriminarea sunetelor; subiecții cu deficite în acest sens nu sunt capabili să compare cu succes două sunete pentru că nu pot menține activate în memorie suficient timp reprezentarea auditivă a sunetelor pentru a realiza comparația. Ca urmare, aceștia au dificultăți serioase în a învăța cântece, melodii, fiindcă nu reușesc să mențină activ patternul tonal al melodiilor[27].

2) *Simțul ritmului (rhythmic sense)* – se referă la capacitatea de a susține un ritm continuu cu acuratețe, de a reda secvențe ritmice de diferite lungimi, dar nu se

[25] Citat în C.P. Richardson, *Measuring musical giftedness*, „Music Educators Journal", 76, 1990, p. 40-46.

[26] J. Haroutounian, *MUSICLINK: Nurturing talent and recognizing achievement*, „Arts Education Policy Review", 101, 2000, p. 12-21.

[27] D. J. Levitin, *Tone deafness: Failures of musical anticipation and self-reference*, „International Journal of Computing and Anticipatory Systems", 4, 1999, p. 243-254.

rezumă numai la atât. Ritmul fiind un atribut muzical de bază, este, de asemenea, importantă şi capacitatea de a răspunde fluent, cu uşurinţă la diferite ritmuri, la modificările în ritm şi tempo. Execuţia muzicală presupune planificarea secvenţei muzicale produse, iar structura ritmică constituie în acest proces, în mare măsură, un suport. De asemenea, nuanţările ritmice reprezintă elementul în jurul căreia se conturează expresivitatea interpretării.

3) *Discriminare perceptivă (perceptive listening)* – presupune percepţia diferenţelor fine în înălţimea tonurilor, ritm şi melodie. Discriminarea înseamnă şi compararea a două secvenţe ritmice, tonale sau melodice, urmată apoi de luarea unei decizii de tip „identic/diferit", ori fără formarea pe plan mental a unor structuri, acest lucru nu este posibil.

4) *Discriminare contextuală (contextual discrimination)* – înţelegerea producţiei muzicale nu poate fi separată de contextul muzical. Discriminarea contextuală înseamnă capacitatea de a identifica patternuri, melodii, eventual chiar instrumente în întregul proces muzical, într-un context mai amplu.

5) *Execuţia (performance)* – în fine, pe lângă reprezentarea, discriminarea şi structurarea mentală a informaţiei muzicale, o componentă de bază este prestaţia, interpretarea efectivă. Autoarea include în această dimensiune capacitatea individului de a reda, interpreta vocal sau instrumental cu acurateţe şi uşurinţă naturală o melodie. Trebuie menţionat că deşi această componentă este de obicei cea mai evidentă, cea mai „palpabilă", ea nu poate fi concepută fără componentele enumerate mai sus.

(B) Interpretare creativă (*creative interpretation*):

6) *Experimentarea cu sunete (expermenting with sounds)* – la vârste mai mici aceasta ia forma unui joc cu sunetele, pentru ca mai târziu copilul să treacă la manipularea, transformarea, extinderea ideilor muzicale. Acest lucru presupune fluenţă armonică, flexibilitate.

7) *Sensibilitate estetică (Aesthetic sensitivity)* – se referă la capacitatea de a conştientiza schimbări minore în atmosfera, dinamica şi coloratura muzicii.

8) *Expresivitate (expressiveness)* – se referă la manifestarea implicării expresive în prestaţia muzicală sau reacţia la muzică.

(C) Angajament (*commitment*):

9) *Perseverenţă (perseverance)* – manifestarea unei concentrări superioare, precum şi motivaţia interioară pentru muzică. Condiţie fundamentală în dobândirea expertizei în domeniul muzical, perseverenţa, angajamentul se referă la interesul individului pentru toate activităţile muzicale, imersiunea completă în acest domeniu, la menţinerea unui anumit nivel de motivaţie indispensabil pentru pregătirea îndelungată, sistematică şi deliberată, uneori timp de zeci de ani.

10) *Disponibilitatea de a-şi îmbunătăţii şi elabora ideile (readiness to refine ideas)* – tânărul muzician este critic şi autocritic, are aspiraţii înalte. (Datorită caracteristicilor de vârstă, această componentă poate fi inclusă în model, sau mai

degrabă, poate fi luată în considerare doar la subiecți care au ajuns în stadiul formal al gândirii.)

În toamna anului 2000 aceeași autoare[28] a prezentat și o formă ușor modificată a modelului, mult mai sintetică. Spre deosebire de prima variantă, caracteristicile privind aptitudinile muzicale sunt sintetizate sub numele de conștientizare și discriminare muzicală. În cadrul acestei categorii gruparea diferitelor componente se face astfel: 1) Simțul ritmului incorporează aceleași aspecte; 2) conștientizare perceptuală a sunetelor: presupune reprezentarea internă, mentală a sunetelor, respectiv capacitatea de discriminare a acestora; 3) Simțul înălțimii sunetelor: în fond se referă la discriminarea înălțimii sunetelor, mai sintetic, însă, se extinde și la reactualizarea și redarea melodiilor, adică a unor structuri muzicale în care contează nu numai notele individuale, dar și relaționarea lor.

Categoria interpretării creative nu este fundamental schimbată, deși nuanțările ulterioare creează o imagine diferită. Pe lângă componenta „experimentarea și manipularea sunetelor" (numerotată cu 4), ca formă de manifestare a creativității muzicale, precum și componenta „prestație muzicală și reacție la muzică impregnată de expresivitate, implicare personală (numerotată cu 5), „conștientizarea calității estetice a sunetelor" (numerotată cu 6) formează ansamblul de manifestări ale individului ce circumscriu „interpretarea creativă", a doua mare categorie în domeniul muzical.

În fine, cea de-a treia categorie, angajamentul pentru muzică, este completată prin diferențierea mai clară a „perseverenței în activitățile muzicale" (numerotată cu 7) și a pregătirii concentrate și motivate (numerotată cu 8). Ultima componentă apare și aici sub forma criticii și autocriticii în privința activității muzicale (numerotată cu 9).

4. MODELUL PROPUS

Modelul pe care îl propunem se bazează în principal pe modelul talentului muzical descris mai sus și, implicit, pe modelul lui Renzulli. Sinteza descrierilor talentului muzical pe baza literaturii de specialitate relevă un set de criterii ce incorporează aptitudini relevante din punctul de vedere al performanței muzicale, aspecte ale funcționării cognitiv-perceptuale ce conduc la interpretarea creativă, respectiv manifestări ce reflectă atitudinea pozitivă în privința activităților muzicale. În validarea modelului propus, respectiv în elaborarea unui posibil instrument pentru selecția copiilor dotați ne bazăm pe o grupă de vârstă (10–14 ani) care a avut deja ocazia de a oferi dovezi în privința talentului lor și și-au manifestat oarecum angajamentul pentru acest domeniu. Totuși, datorită caracteristicilor de vârstă, modelul se va rezuma doar la acele aspecte pe care specialiștii implicați în acest studiu le-au considerat adecvate vârstei copiilor.

[28] J. Haroutounian, *The delights and dilemmas of the musically talented teenager*, „Journal of Secondary Gifted Education", 12, 2000, p. 3-17.

Parcurgând literatura de specialitate, devine evident că într-o primă fază a identificării componentelor esențiale, acel nucleu comun amintit la început, trebuie să ne raportăm la cele trei mari dimensiuni care, într-o formă sau alta, apar în toate modelele. Astfel, modelul propus cuprinde 3 mari dimensiuni: aptitudinile muzicale, creativitatea muzicală şi angajamentul în domeniul muzical. În cazul primelor două dimensiuni identificăm şase, respectiv trei componente.

I. Aptitudini şi deprinderi muzicale:
   1. Memorie tonală.
   2. Simțul ritmului.
   3. Discriminare perceptivă.
   4. Discriminare contextuală.
   5. Performanță tehnică – acurateţe.
   6. Performanță expresivă.

II. Creativitate:
   7. Experimentare muzicală.
   8. Sensibilitate estetică.
   9. Capacitate de sinteză muzicală.

III. Angajament – perseverență.

În continuare vom detalia în special acele componente ale nucleului care nu au fost prezentate mai sus. Astfel, spre deosebire de J. Haroutounian[29], propunem să se facă distincție între performanța tehnică şi cea expresivă. Aşa cum am amintit mai devreme, Sloboda[30] consideră că în privința prestației muzicale trebuie să se distingă partea tehnică, care ține de execuția, controlul şi sincronizarea mişcărilor, respectiv aspectele ce vizează variațiile în estetica producției muzicale. Sigur, în final calitatea prestației este determinată de combinația celor două componente. Prin introducerea acestei distincții, a devenit oarecum redundantă dimensiunea „expresivitate" inclusă la interpretarea creativă în modelul lui Haroutounian şi înlocuită în modelul nostru prin dimensiunea „creativitate". Prima componentă se referă la capacitatea subiectului de a se desprinde de simpla reproducere, aproape mecanică, a pieselor muzicale, de a încerca să improvizeze, să reorganizeze, transforme ideile muzicale. Cea de a doua componentă încearcă să surprindă conştientizarea aspectelor estetice ale producțiilor muzicale. La sugestia profesorilor de muzică cu care am lucrat la analiza inventarului de indicatori (vezi mai jos), am introdus o altă dimensiune, şi anume „capacitatea de sinteză muzicală", prin care încercăm să surprindem capacitatea subiectului de a sesiza şi îmbina diferitele teme melodice. Aceasta este importantă atât din punctul de vedere al producției, cât şi al creației muzicale.

În ceea ce priveşte angajamentul manifestat în domeniul muzical, având în vedere caracteristicile de vârstă, respectiv la sugestia experților, am exclus

[29] J. Haroutounian, *MUSICLINK: Nurturing talent and recognizing achievement*, ..., p. 12-21.
[30] J. A. Sloboda, *op. cit.*

subcomponenta „maturitate pentru idei rafinate". Această opțiune este susținută și de modelul dezvoltării talentului muzical al lui Sosniak[31], conform căreia tinerii muzicieni ajung la o anumită maturitate abia după vârsta de 14 ani. În acest stadiu încep să adopte o atitudine critică față de propria prestație, să își descopere cu adevărat vocația de muzician și să își asume responsabilitățile legate de carieră.

4.1. CONSTRUIREA UNUI INSTRUMENT DE SELECȚIE – VALIDAREA MODELULUI

Pe baza celor prezentate mai sus ne-am propus elaborarea unei scale de evaluare care să surprindă aspectele considerate esențiale pentru a atinge o anumită performanță în acest domeniul muzical, indiferent de formele de manifestare muzicală (compoziție, interpretare vocală, interpretare instrumentală etc.) La acestea se adaugă și alte aspecte, nu neapărat de ordin secundar, legate de condițiile educației sale muzicale, de motivația pentru activitatea muzicală. Tot aici, trebuie luat în considerare faptul că în domeniul muzicii este extrem de greu să separăm ceea ce ține strict de aptitudini, respectiv ceea ce ține de domeniul dobândirii unor deprinderi. De altfel, nici nu se pune cu adevărat problema acestei distincții pentru că în obținerea performanței muzicale ambele sunt indispensabile.

În selecția copiilor talentați într-un domeniu atât de special cum este muzica cel mai bun instrument de selecție este un expert în muzică. Există foarte multe date în literatura de specialitate care indică faptul că cea mai bună judecată, aparent intuitivă, o fac experții. Implicarea profesorilor în selecție nu este fără precedent. Torrance și Caropreso[32] admit, spre exemplu, că profesorii sunt uneori cel puțin atât de eficienți în selecția copiilor talentați ca și testele. Elaborarea și administrarea unor teste în acest domeniu este pe de o parte extrem de dificil, pe de altă parte, profesorii au cunoștințele tehnice necesare, respectiv au un contact mai strâns și individualizat cu elevul.

Scalele de evaluare, inventarele cuprind descrierea unor comportamente, activități sau caracteristici, iar sarcina evaluatorului este de a confirma prezența acestora, respectiv să indice frecvența sau gradul de manifestare la subiectul în cauză. S-au formulat desigur și câteva critici față de metodele subiective. Aceste critici vizează în primul rând faptul că nu se poate stabili cu certitudine dacă lista indicatorilor este completă sau nu. Aceeași problemă însă este valabilă și în cazul testelor, pentru că deocamdată nu putem stabili exhaustiv toate aspectele relevante.

În al doilea rând, este problematic și relevanța acestor indicatori, respectiv numărul indicatorilor „necesari și suficienți" pentru a identifica talentul. În ciuda criticilor, este evident că prin această metodă se obțin informații utile dacă itemii

[31] L. A. Sosniak, *op. cit.*

[32] E. P. Torrance, E. J. Caropreso, *Assessment of preschool giftedness: intelligence and creativity*, „Issues in Assessing the Highly Gifted – Understanding Our Gifted", 1998.

acoperă o gamă destul de variată de comportamente şi dacă evaluatorul a avut posibilitatea să observe subiectul în mai multe situaţii. Acest din urmă aspect conferă acestei metode chiar mai multă validitate ecologică faţă de măsurarea performanţelor în situaţii artificiale cum sunt cele create prin aplicarea testelor. În literatura de specialitate sunt trecute în revistă câteva teste care ţintesc selecţia copiilor talentaţi în muzică (Seashore, Torrance-Khatana etc.), dar se recunoaşte şi faptul că acestea au câteva limitări serioase.

Din perspectiva validării modelului propus, am considerat ca fiind importantă nu numai performanţa „dovedită" în domeniul muzical, dar şi natura pregătirii în acest domeniu. Astfel, am inclus în studiul nostru 4 grupe selectate conform acestor două criterii: a) copii cu performanţe superioare, respectiv performanţe medii în muzică; b) copii cu educaţie muzicală formală, respectiv copii fără educaţie de specialitate formală. Selecţia copiilor s-a realizat pe baza unei evaluări globale a câtorva experţi. Profesorii de muzică implicaţi lucrează în acest domeniu de cel puţin 15 ani, deci putem presupune că evaluarea subiecţilor s-a realizat pe fondul unei baze de cunoştinţe, a unei experienţe bogate.

Pentru a încerca să unificăm sistemul de criterii pe baza cărora specialiştii evaluează copii, am elaborat o scală de evaluare, un inventar al indicatorilor comportamentali, aşa cum este şi cel folosit de Haroutounian. Aceasta are un scop dublu: a) serveşte la validarea modelului propus în capitolul anterior; b) în acelaşi timp ea poate constitui un instrument uşor de folosit de către cadrele didactice, oferind o bază de comparaţie în evaluarea copiilor.

Itemii formulaţi într-o primă variantă au fost concepuţi pe baza literaturii de specialitate (în principal lucrările lui Haroutounian[33], Freeman[34], Asmus[35], Richardson[36]). Acest inventar de indicatori cuprinde descrierea unor comportamente selectate pe baza a două criterii importante:

1. Să fie comportamente relevante din punct de vedere al performanţei muzicale.

2. Să fie „detectabile", observabile indiferent de evaluator, în sensul că aceste comportamente nu necesită alte instrumente pentru înregistrarea lor.

De aceea, itemii au fost formulaţi în aşa fel încât să indice exact ce dimensiune a performanţei este ţintită (de ex. „Interpretarea este ...") şi ce criteriu trebuie aplicat (de ex. „... corect articulată"). Forma iniţială a cuprins 45 de itemi. Aceştia au fost evaluaţi de către 2 specialişti în domeniul muzical (profesori de muzică cu o experienţă de cel puţin 15 ani). Sarcina evaluatorilor a fost aceea de a clasifica fiecare item ca fiind „nerelevant" sau „esenţial" din punct de vedere al

---

[33] J. Haroutounian, *MUSICLINK: Nurturing talent and recognizing achievement*, ..., p. 12-21; idem. *The delights and dilemmas of the musically talented teenager*, ..., p. 3-17.

[34] J. Freeman, *Children's talent in fine art and music – England*, „Roeper Review", 22, 2000, p. 98-102.

[35] E. P. Asmus, *Music assessment concepts*, „Music Educators Journal", 86, 1999, p. 19-24.

[36] C. P. Richardson, *Measuring musical giftedness*, „Music Educators Journal", 76, 1990, p. 40-46.

performanței muzicale sau al succesului în muzică. Ne referim aici la performanța muzicală generală, fără a impune limitări la o anumită formă de manifestare muzicală. Itemii considerați nerelevanți de către cei doi evaluatori au fost eliminați. A existat și o a treia opțiune de clasificare, și anume: modificarea sau reformularea itemilor, schimbarea conținutului în funcție de experiențele specialiștilor. Am considerat necesară utilizarea unei dihotomii atât de severe în evaluarea itemilor pentru a realiza un „triaj" cât mai strict al itemilor, având în vedere numărul destul de mare a acestora. Astfel, au fost eliminați în total 12 itemi, și au fost modificați 7 itemi. Au fost considerați irelevanți sau nediscriminatorii itemi precum „Reproduce cu ușurință melodii familiare" sau „Este capabil să mențină continuu un anumit ritm". În fine, au fost introduși doi itemi considerați ca fiind importanți de către profesorii implicați în evaluare („Dovedește intuiție muzicală" – performanța expresivă; „Este capabil să urmeze întocmai instrucțiunile" – angajament). În continuare vom prezenta forma finală a inventarului, cuprinzând în total 35 de itemi:

4.2. INVENTARUL INDICATORILOR TALENTULUI MUZICAL

I. Aptitudini muzicale (22 itemi):

1. Memorie tonală:

a. Recunoaște cu ușurință melodii.
b. Reproduce cu ușurință melodii nefamiliare.
c. Reproduce melodii după prima audiție.
d. Reproduce (vocal sau instrumental) cu acuratețe o melodie după prima audiție.

2. Simțul ritmului.

a. Sesizează modificări de ritm.
b. Sesizează modificările în tempo.
c. Identifică melodii cunoscute numai pe baza ritmului.

3. Discriminare perceptivă.

a. Sesizează diferențe fine în înălțimea tonurilor.
b. Sesizează diferențe fine de ritm.
c. Sesizează diferențe fine în melodie.
d. Sesizează dacă două secvențe ritmice sunt identice sau diferite.
e. Identifică înălțimea unui ton după un reper dat.

4. Discriminare contextuală.

a. Este capabil să identifice instrumente în context muzical.
b. Identifică secvențe melodice într-un context muzical mai amplu.

5. Performanță telmică – acuratețe.

a. Interpretează cu mare acuratețe piese muzicale.
b. Tempoul este menținut cu constanță.
c. Interpretarea este corect articulată.

d. Calitatea sunetului este corespunzătoare.
e. Interpretează fluent şi cu dexteritate.

6. Performanţă expresivă.
a. Interpretarea este expresivă.
b. Interpretarea este corespunzătoare piesei muzicale.
c. Dovedeşte intuiţie muzicală.

II. Creativitate (8 itemi):

7. Experimentare muzicală.
a. Manipulează cu uşurinţă teme/secvenţe muzicale.
b. Îi place să se joace cu sunetele după o temă dată.
c. Demonstrează flexibilitate în manipularea temelor muzicale.

8. Sensibilitate estetică.
a. Sesizează şi reacţionează la modificările în atmosfera muzicii.
b. Sesizează modificările în dinamica muzicii.
c. Sesizează modificările tonale ale muzicii.

9. Capacitate de sinteză muzicală.
a. Sesizează diferenţele de caracter între diferite teme sau momente melodice.
b. Este capabil să îmbine diferite teme/momente melodice.

III. 10. Angajament – perseverenţă (5 itemi).
a. Demonstrează interes crescut pentru activităţile muzicale.
b. Este perseverent în pregătire muzicală.
c. Se concentrează profund în activităţile muzicale.
d. Este absorbit de activităţile sale muzicale.
e. Este capabil să urmeze întocmai instrucţiunile.

4.3. EVALUAREA SUBIECŢILOR PE BAZA INVENTARULUI DE INDICATORI

Aşa cum am prezentat mai sus, la formarea grupelor am luat în considerare doi factori: I. performanţa în domeniul muzical (copii cu performanţe superioare, respectiv performanţe medii în muzică); II. existenţa sau absenţa unei educaţii formale în domeniul muzical (copii cu educaţie muzicală formală, respectiv copii fără educaţie de specialitate formală). Inventarul a fost completat de către 8 profesori de muzică pentru (în total) 84 de copii, elevi în clasele V-VII cu profil de muzică, respectiv şcoli cu program normal (Liceul de Muzică, „S. Toduţă" şi Şcoala „C. Brâncuşi" din Cluj). Profesorii de muzică care au realizat evaluarea au avut două sarcini:

I. Sarcină (evaluarea globală): de a selecta cât mai mulţi elevi (circa 5 pentru fiecare evaluator) cu performanţe superioare în domeniul muzical, respectiv cu performanţe medii. În selecţia celor cu performanţe superioare s-a utilizat un criteriu diferenţiat pe cele două tipuri de şcoală. În cazul celor de la şcolile de muzică au fost selectaţi acei copii care au obţinut cel puţin o dată un premiu la concursurile de muzică sau la alte manifestări de acest gen. În cazul copiilor de la şcolile cu program normal subiecţii au fost clasificaţie ca având performanţe superioare pe baza rezultatelor la disciplina muzică şi la activităţile extraşcolare legate de muzică (participarea la cor, participarea la cursurile şcolilor populare etc.)

II. Sarcină (evaluarea individuală): de a evalua în ce măsură este valabilă afirmaţia/descrierea în cazul unui anumit subiect. Evaluarea s-a realizat pe o scală de 10 grade, „1" însemnând că ea nu se potriveşte deloc în cazul copilului respectiv, iar „10" însemnând că descrierea se potriveşte totdeauna comportamentului copilului. Valorile între „1" şi „10" ale scalei reprezintă în mod progresiv grade intermediare de potrivire. Am ales această formă având în vedere că ea este foarte similară cu notarea şcolară. S-a înregistrat de asemenea vârsta şi sexul celui evaluat.

S-a lucrat cu un singur evaluator (pentru un copil), aceştia fiind, de fapt, profesorii responsabili pentru disciplina de bază (instrumentul principal), deoarece din punct de vedere al practicii muzicale, sunt singurii care au oportunitatea de a cunoaşte elevul.

5. REZULTATE ŞI DISCUŢII

Deoarece scopul nostru a fost să selectăm acele comportamente/dimensiuni pe baza cărora putem distinge copii cu dotare în domeniul muzical, într-o primă fază a prelucrării datelor s-a examinat puterea de discriminare a fiecărui itemi din inventar comparând media scorurilor obţinută la itemi de cele două grupe de performanţă. S-a constatat că puterea de discriminare a itemului 24 („Este capabil să urmeze întocmai instrucţiunile") este scăzută, diferenţa între mediile celor două grupe fiind semnificativă numai la pragul de $p<0.05$ ($t=2.296$, $p<0.024$). Totuşi, itemul a fost păstrat având în vedere numărul redus al itemilor din această subcomponentă. Restul itemilor diferenţiază net între cele două grupe, acest lucru confirmând nu numai validitatea clasificării globale făcute de profesori, dar şi a faptului că dimensiunile incluse sunt relevante în selecţia copiilor dotaţi.

În continuare ne-a interesat consistenţa internă a inventarului. În acest scop s-a utilizat coeficientul de consistenţă internă alfa-Cronbach. Pentru întreg lotul de 84 de subiecţi s-a obţinut un coeficient alfa = 0.927, deci inventarul se încadrează în normele de fidelitate, având în ansamblul lui o consistenţă foarte bună. S-a calculat, de asemenea, consistenţa internă pentru fiecare scală şi componentă (vezi *tabelul 1*).

Tabelul 1

Coeficientul de consistență internă
pentru cele trei dimensiuni principale și componentele acestora

Scala/componenta	N	Coeficientul alfa
I. Aptitudini	**84**	**0.93**
1. memorie tonală	84	0.76
2. simțul ritmului	84	0.77
3. discriminare perceptivă	84	0.85
4. discriminare contextuală	84	0.80
5. performanța tehnică	84	0.83
6. performanța expresivă	84	0.88
II. Creativitate	**84**	**0.91**
7. expresivitate	84	0.90
8. sensibilitate estetică	84	0.79
9. capacitate de sinteză muzicală	84	0.84
III. Angajament – perseverență	**84**	**0.91**

Se observă că pentru fiecare scală (dimensiune principală) coeficienții obținuți sunt în jurul valorii de 0.90, valori care se încadrează în normele de fidelitate cerute. Componentele au, de asemenea, o consistență internă foarte bună. Putem spune, deci, că itemii fiecărei scale și componente evaluează același construct.

Relația dintre scorurile totale și nivelul de performanță este ridicat (coeficientul beta=0.671, $p<0.001$). Pentru a testa valoarea predictivă pentru performanța în muzică a fiecărei scale (raportat la criteriu) am recurs la analiza de regresie (metoda ierarhică). Conform rezultatelor, cele 3 scale prezic împreună 69% din varianța totală a scorurilor la itemi, deci au o putere predictivă semnificativă pentru criteriu. În ceea ce privește scalele luate separat, atitudinile (coeficientul beta: 0.378, $p<0.005$) și creativitatea (coeficientul beta: 0.373, $p<0.001$) pot fi considerate componentele cu cea mai mare valoare predictivă, angajamentul (coeficientul beta: 0.184, $p<0.070$) având mai puțină relevanță în diferențierea nivelurilor de performanță[37].

Având în vedere că numărul itemilor din cele trei scale nu este egal, calculul scorului obținut în urma evaluării se face pe baza mediei valorilor obținute. În *tabelul 2*, prezentăm mediile obținute de cele două grupe de performanță, abaterea standard, scorurile minime și maxime, precum și quartilele pentru cele trei scale și pentru scorul final.

[37] Explicația acestui lucru o vom regăsi în prelucrările următoare, deoarece, din punctul de vedere al angajamentului, diferențele dintre grupele de performanță de la școlile cu program normal sunt nesemnificative. Situația se prezintă însă diferit la cei care urmează școala de muzică. Prin urmare, acest criteriu este valid mai degrabă în cazul copiilor care au optat pentru o pregătire (eventual chiar o carieră) în domeniul muzical.

Tabelul 2

Datele obținute la cele două grupe de performanță

			Media	σ	min	max	75%	50%	25%
Nivelul de performanță	Superior (N= 40)	Aptitudini	8,65	0,67	6,57	9,95	8,64	9,10	8,22
		Creativitate	8,09	1,44	4,57	10,00	8,14	9,00	7,39
		Angajament	8,65	0,86	6,8.	10,00	8,70	9,40	7,95
		Media totală	8,47	0,83	6,31	9,85	8,47	9,03	7,97
	Mediocru (N= 44)	Aptitudini	6,77	1,57	1,68	8,48	7,71	7,14	6,60
		Creativitate	4,84	2,43	1,71	8,14	7,14	4,07	2,39
		Angajament	7,07	2,57	1,50	9,20	8,80	8,30	6,08
		Media totală	6,23	1,67	1,63	8,47	7,35	6,23	5,88

Pentru a oferi o imagine mai nuanțată în *tabelele 3a* și *3b* prezentăm aceste date separat în funcție de tipul de educație.

Tabelul 3a

Datele obținute la cei care urmează școli de muzică

			Media	σ	min	max	75%	50%	25%
Nivelul de performanță	Superior (N= 21)	Aptitudini	8,98	0,60	7,81	9,95	9,51	9,04	8,53
		Creativitate	8,83	0,87	7,29	10,00	9,71	8,71	8,10
		Angajament	9,20	0,68	7,25	10,00	9,63	9,40	8,80
		Media totală	9,01	0,64	7,72	9,85	9,66	8,97	8,56
	Mediocru (N= 20)	Aptitudini	7,36	,90	5,10	8,48	7,80	7,52	7,09
		Creativitate	7,00	1,16	4,29	8,14	8,00	6,85	6,50
		Angajament	7,30	1,75	3,40	9,00	8,80	7,80	6,20
		Media totală	7,22	1,09	5,19	8,47	8,17	7,19	6,65

Tabelul 3b

Datele obținute la cei care urmează școli cu program normal

			Media	σ	min	max	75%	50%	25%
Nivelul de performanță	Superior (N= 21)	Aptitudini	8,34	0,58	6,57	9,33	8,77	8,28	8,10
		Creativitate	7,27	1,52	4,57	9,86	8,14	7,78	6,17
		Angajament	8,05	0,59	6,80	9,20	8,50	8,00	7,80
		Media totală	7,88	0,59	6,31	8,66	8,31	8,00	7,36
	Mediocru (N= 22)	Aptitudini	6,34	1,83	1,68	7,86	7,33	6,85	6,52
		Creativitate	3,25	1,80	1,71	7,71	3,57	2,71	2,00
		Angajament	6,90	3,09	1,50	9,20	9,00	8,40	3,60
		Media totală	5,50	1,68	1,63	7,83	6,27	6,06	5,86

Datele obținute au fost analizate din perspectiva celor doi factori (variabile categoriale), şi anume: prezența sau absența educației formale în domeniul muzical, respectiv nivelul de performanță în acest domeniu. Analiza de varianță a evidențiat efectul semnificativ ale acestor variabile, se observă că diferențele se datorează atât tipului de educație ($F(1, 80)=31.8$, $p<0.001$), cât şi nivelului de performanță ($F(1, 80)= 65.6$, $p<0.001$). Aceste efecte confirmă, de fapt, validitatea elementelor incluse în modelul propus care permite diferențierea subiecților pe două nivele de performanță. De asemenea, efectul tipului de educație muzicală confirmă rolul determinant al pregătirii speciale. Avantajul celor care urmează şcoli cu profil special se reflectă pregnant doar în cazul primei şi celei de a doua dimensiuni, a aptitudinilor, respectiv a creativității, unde efectele sunt semnificative (aptitudini: tipul de educație ($F(1, 80)= 10.02$, $p<0.002$); nivelul de performanță ($F(1, 80) = 47.5$, $p<0.001$; creativitate: tipul de educație ($F(1, 80) = 59.6$, $p<0.001$); nivelul de performanță ($F(1, 80) = 72.6$, $p<0.001$). În mod interesant însă, în cazul dimensiunii angajament, paternul rezultatelor este diferit: efectul semnificativ al nivelul de performanță ($F(1, 80) = 12.8$, $p<0.001$) este însoțit de un efect nesemnificativ al tipului de educație ($F(1, 80) = 3.34$, $p<0.07$). Aceste rezultate/analize globale trebuie însă înțelese prin compararea mai detaliată a grupelor formate.

În tabelul de mai jos (*tabelul 4*) vom prezenta rezultatele comparării scorurilor obținute de subiecții cu performanțe suprerioare şi mediocre provenind de la şcoli diferite.

Se observă că în cazul celor de la şcoala de muzică, subiecții clasificați ca având rezultate mediocre sunt mai puțin angajați în acest domeniu decât colegii lor cu succes. În schimb, în cazul elevilor de la şcoala cu program normal nu se observă acest lucru, chiar dacă au aptitudini care le-ar permite teoretic obținerea unor performanțe superioare şi dau dovadă de creativitate muzicală, diferența între scorurile lor la dimensiunea angajament este nesemnificativ.

Tabelul 4

Diferențe între rezultatele obținute de subiecții cu performanțe superioare şi mediocre

		Nivelul de performanță			
		Performanță superioară	**Performanță medie**	**t**	**p**
Educație muzicală formală	Aptitudini	8.99	7.36	6.15	0.001
	Creativitate	8.84	7.00	5.06	0.001
	Angajament	9.20	7.30	4.48	0.005
	Media totală	9.01	7.22	5.91	0.001
Fără educație formală	Aptitudini	8.34	6.35	4.57	0.001
	Creativitate	7.28	3.26	7.14	0.001
	Angajament	8.05	6.91	1.62	nesemnificativ
	Media totală	7.89	5.50	5.89	0.001

În tabelul următor (*tabelul 5*) prezentăm rezultatele în funcție de nivelurile de performanță. Comparațiile între grupele aparținând pe de o parte școlilor de specialitate, și cu program normal pe de altă parte, au relevat încă un detaliu interesant legat de observațiile de mai sus: la cei cu o performanță medie diferențele în ceea ce privește aptitudinile sunt nesemnificative, putem vorbi cel mult de o tendință ca cei din școala cu profil de muzică să aibă aptitudini mai dezvoltate. Nu același lucru se poate spune despre creativitatea subiecților clasificați ca mediocrii: conform cotării profesorilor ei se manifestă mai flexibil, mai creativ. Se observă și aici avantajul detașat al celor cu performanțe superioare de la școlile de profil în fața de colegii lor de la școli normale, deși la rândul lor și aceștia au fost clasificați ca fiind dotați în domeniu. În cazul lor, există o anumită discrepanță între posibilitățile/aptitudinile și creativitatea lor, pe de o parte, și perseverența și angajamentul lor față de activitățile muzicale.

Ceea ce îi diferențiază net pe cei care au performanțe superioare este angajamentul lor pentru activitățile muzicale. În schimb la cei cu performanțe mediocre această dimensiune nu are putere de discriminare. Luând în considerare aceste observații, am realizat o analiză de regresie separată pe cele două tipuri de educație. Astfel, în cazul celor de la școala de muzică cele 3 scale prezic împreună 77% din varianța totală, iar dimensiunea „angajament" are o valoare predictivă semnificativă (coeficientul beta: 0.371, $p<0.05$). În schimb, la cei care n-au optat pentru școala de muzică, această dimensiune nu are putere predictivă.

Tabelul 5

Diferențe între rezultatele obținute de subiecții cu performanțe superioare și mediocre

		Educație muzicală formală	**Fără educație formală**	**t**	**p**
Performanță superioară	Aptitudini	8.99	8.34	3.50	0.001
	Creativitate	8.84	7.28	4.10	0.001
	Angajament	9.20	8.05	5.78	0.001
	TOTAL	9.01	7.89	5.85	0.001
Performanță mediocră	Aptitudini	7.36	6.35	1.68	0.1 – nesemnificativ
	Creativitate	7.00	3.26	6.01	0.001
	Angajament	7.30	6.91	0.38	nesemnificativ
	TOTAL	7.22	5.50	5.89	0.007

O ultimă comparație vizează diferențele între grupa cu performanțe mediocre de la școli de muzică și cei grupa cu performanțe superioare de la școlile normale. Se pare că nu există diferențe consistente între aceste grupe; în ceea ce privește creativitatea, există chiar un mic avantaj al celor din urmă, nesemnificativ însă

(t=1.914, p<0.069). Chiar dacă aceşti copii sunt consideraţi de specialişti ca fiind dotaţi, sau cu potenţial, putem considera că datorită lipsei unei pregătiri speciale, potenţialul lor rămâne neexploatat. În acelaşi timp, este posibil ca cei care urmează şcoli de muzică, dar nu obţin rezultate spectaculoase, aleg această şcoală fără un interes personal prea intens, eventual sub influenţa familiei (nu avem date concrete în această privinţă).

În concluzie, avantajul celor cu succes emerge nu numai din dotarea lor, ci se datorează în primul rând interesul manifestat pentru activităţile muzicale.

6. REMARCI FINALE

Cu toate că ar mai fi necesare o serie de studii care să investigheze proprietăţile psihometrice ale instrumentului utilizat, putem considera că modelul propus cuprinde factorii principali care contribuie la obţinerea performanţelor superioare în muzică. Acestea, sub o formă sau alta, se regăsesc şi în literatura de specialitate. Descompunerea în dimensiuni şi componente ne-a permis să elaborăm şi să testăm un instrument ce poate fi utilizat de către profesori ca un cadru de evaluare a copiilor în vederea alcătuirii unui profil al performanţei. Inventarul de indicatori are o consistenţă internă foarte bună, ceea ce înseamnă că am reuşit să surprindem comportamente ce reflectă acelaşi construct. Componentele incluse au, de asemenea, o valoare predictivă bună pentru performanţele superioare în muzică. Am încercat, de asemenea, să oferim câteva repere statistice atât pentru realizarea unei evaluări globale, cât şi pentru o analiză în detaliu.

Validitatea dimensiunilor, propuse spre a fi utilizate ca şi criterii de diferenţiere a celor cu potenţial în acest domeniu, s-a dovedit a fi puternic sprijinită de datele obţinute. Este vorba de trei factori distincţi, dar nu independenţi: aptitudinile muzicale, creativitatea muzicală şi angajamentul în domeniul muzical. La un nivel general, profilul copiilor cu performanţe dovedite în domeniul muzical scoate în evidenţă diferenţe legate nu numai de aptitudinile muzicale, dar şi diferenţe în ceea ce priveşte disponibilitatea de a persevera în activităţile muzicale. Aptitudinile muzicale reprezintă desigur un criteriu clar, dar el garantează doar parţial succesul în domeniul muzical. Având în vedere diferenţele între evaluările elevilor (de la şcoala de profil) cu succes, respectiv cu mai puţin succes, putem considera că, dacă aceste aptitudini nu sunt însoţite de un angajament serios pentru activităţile muzicale, fără o motivaţie clară, potenţialul copiilor nu este fructificat pe măsura aptitudinilor. Această relaţie este surprinsă şi de Haroutounian[38] în interviurile realizate cu copii dotaţi şi profesorii lor, respectiv pe baza evaluărilor realizate de specialişti. Se pare că cei cu o motivaţie superioară sunt mai dispuşi să

[38] J. Haroutounian, *MUSICLINK: Nurturing talent and recognizing achievement*, „Arts Education Policy Review", 101, 2000, p. 12-21, idem, *The delights and dilemmas of the musically talented teenager*, „Journal of Secondary Gifted Education", 12, 2000, p. 3-17.

profite de oportunitățile de învățare sau de testare a performanțelor lor. Iată, deci, că ceea ce noi am denumit „angajament" este aspectul poate cel mai important ce trebuie luat în considerare în elaborarea programelor de asistență, de dezvoltare a talentului. Tot din acest motiv, considerăm că un program de selecție centrat numai pe aptitudini (realizat de altfel la admiterea în școlile de profil), nu este suficient de concludent în privința talentului muzical potențial al unui copil. El ar trebui să includă proceduri de evaluare pentru acei factori care s-au dovedit a fi importanți în obținerea performanței în domeniul interpretării muzicale, cum ar fi motivația și creativitatea. În cazul creativității, capacitatea de manipula ideile muzicale, respectiv sensibilitatea la aspectele legate de estetica, expresivitatea muzicii, acesta are nu doar o influență specifică, reflectată printr-o interpretare expresivă a pieselor muzicale, ci și una nespecifică, prin contribuția pe care și-o aduce la dezvoltarea talentului muzical în general. Explorând diversele structuri muzicale, posibilitățile oferite de diferite tehnici de interpretare și aspectele legate de nuanțele exprimării muzicale, copilul va deveni capabil să profite mai mult de pe urma oportunităților de învățare care i se oferă, fiind mai receptiv la acei factori care pot contribui la dezvoltarea aptitudinilor lor în acest domeniu.