

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.2:793.3 (043.2)

KATZ ZICHRONY SARI

**VALORIFICAREA TRADIȚIEI ÎN EDUCAȚIA PRIN DANS DIN
COPILĂRIA TIMPURIE ÎN ISRAEL**

Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației

Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice

Chișinău, 2016

Teza a fost elaborată în cadrul Departamentului Științe ale Educației al Universității de Stat din Moldova

Conducător științific:

GUȚU Zoia, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.

Referenți oficiali:

1. SILISTRARU Nicolae, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău);
2. MORARI Marina, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălți;

Membri ai Consiliului Științific Specializat:

1. BODRUG-LUNGU Valentina – președinte al C.Ș.S, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova;
2. ȘEVCIUC Maia – secretar științific al C.Ș.S., doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova;
3. COJOCARU Victoria – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău);
4. GORAȘ-POSTICĂ Viorica – doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova;
5. BAZEL Laura, *Israel* – doctor în pedagogie, Ministerul Educației Israel, Liceul Teoretic „Rambam” din Chișinău;
6. GAGIM Ion – doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălți.

Susținerea va avea loc la 1 iulie, 2016, ora 14:00, sala 28, bloc I, în ședința Consiliului Științific Specializat D 30 531.01 – 07 din cadrul Universității de Stat din Moldova, adresa: str. M.Kogălniceanu, 65, Chișinău, MD 2009, Republica Moldova.

Teza de doctor și autoreferatul pot fi consultate la Biblioteca Științifică a Universității de Stat din Moldova și pe pagina web a CNAA (www.cnaa.md).
Autoreferatul a fost expediat la 30 mai 2016.

Secretar științific al Consiliului Științific Specializat,

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Șevciuc Maia

Conducător științific,

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Guțu Zoia

Autor

Katz Zichrony Sari

© Katz Zichrony Sari, 2016

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea temei de cercetare. Abordarea curriculumului pentru educație coregrafică, se datorează a trei motive principale legate reciproc: (1) De la adoptarea Legii cu privire la învățământul obligatoriu (1949), coregrafia în Israel a devenit o disciplină inclusă în curriculumul școlar în cadrul educației fizice. În anul 2000 coregrafia a devenit o disciplină independentă în Planul de învățământ. În pofida acestui proces de dezvoltare, inspectoratul școlar, însă, nu a prevăzut un curriculum de dans, astfel fiecare profesor elaborează un curriculum propriu și aplică metode specifice, care corespund tradițiilor culturale ale comunității, în care activează. (2) În ultimul deceniu în școlile comunităților naționale religioase a fost înregistrată o creștere semnificativă a cererii pentru educația coregrafică. (3) În timpul monitorizării lecțiilor de dans oferite de către absolvenții Colegiului Orot au fost observate unele lacune: în procesul de elaborare a programelor de dans pentru perioada copilăriei timpurii (copiii din grupa mică), nu au fost luate în considerare unicitatea culturală și tradițională a comunității religioase, precum și necesitățile particulare ale educației naționale religioase (HeMeD).

Predarea disciplinei Coregrafie în copilăria timpurie în instituțiile HeMeD, ca o activitate pedagogică și socială, este o provocare pentru profesorii național religioși care mențin un dialog cu cele două sisteme culturale și tradiția, dar și modernismul. Profesorii trebuie să elaboreze programele care „oscilează” între domeniul nereligios al artei coregrafice continuând, în același timp, să rămână fideli valorilor societății lor tradiționale [20]. Cererea tot mai mare față de coregrafie și lipsa curriculumului necesită punerea bazelor unui curriculum de dans în conformitate cu obiectivele și cerințele situației specifice sălii de clasă.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare. Spre deosebire de civilizațiile tribale pentru care dansul era o parte a vieții de rutină, scopul său principal fiind transmiterea tradițiilor triburilor generațiilor viitoare și îndeplinirea funcțiilor necesare pentru comunitatea colectivă [19]. În societatea modernă, ca urmare a educației dualiste majore fizic-spirituale, coregrafia era cea mai recentă disciplină din domeniul artei care trebuia să fie introdusă în școli. Studiile recente au constatat ca obiectivele educației coregrafice diferă de la o țară la alta: predarea dansurilor populare (Estonia, Portugalia); dezvoltarea tehnicii de dans, dansului sportiv și dansului popular (Republica Moldova); formarea unei aprecieri performante și culturale (Canada); producerea (Jamaica, Slovenia); dezvoltarea unei conștientizări a originilor istorice și culturale ale diferitelor dansuri (Marea Britanie); dezvoltarea contextelor estetice, istorice, culturale și sociale; exprimarea și creativitatea (SUA, Noua Zeelandă) [26]. Un sondaj realizat de Hanna (2008) prezintă cercetarea realizată de Deasys în care constatările sugerează potențialul K-12 DE de a oferi o varietate de rezultate benefice în dezvoltarea intelectuală și socială. Cercetarea lui Baum (1997) susține că studenții-coregrafi au manifestat că învață procesele comportamentale prin transmiterea cunoștințelor prin dans [14]. În conformitate cu viziunea Organizației naționale a învățământului coregrafic, cercetarea în copilăria timpurie rămâne minimă în ceea ce privește legăturile importante dintre dezvoltarea motorie și învățarea în primii ani ai copilăriei.

Analiza amplă a literaturii de specialitate nu a permis identificarea studiilor în domeniul cultivării tradiției prin dans. Cercetarea noastră este prima de acest gen, realizată

în Israel, care analizează practica pedagogică de combinare a coregrafiei cu predarea tradiției pentru a elabora și implementa un curriculum de dans corespunzător și a introduce educația coregrafică în școlile HeMeD.

Problema cercetării: Care sunt reperetele teoretice și curriculare de valorificare a tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii, fapt ce asigură formarea și dezvoltarea copiilor în spiritul valorilor naționale.

Scopul cercetării: Stabilirea reperelor teoretice și curriculare de valorificare a tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza conceptelor și abordărilor teoretice ale valorificării tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii.
2. Fundamentarea reperelor teoretice ale valorificării tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii.
3. Elaborarea metodologiei de valorificare a tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii.
4. Proiectarea curriculumului de predare-învățare a dansului în baza tradiției și contextului socio-cultural și educațional.
5. Validarea experimentală a metodologiei de valorificare a tradiției prin arta coregrafică.
6. Analiza calitativă și cantitativă a datelor experimentale.

Metodologia cercetării științifice s-a constituit dintr-un ansamblu de *metode teoretice* – documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea; *metode hermeneutice* – interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale; *metode praxiologice* – interviul, chestionarea, studierea documentelor, experimentalul pedagogic; *metode matematice* de prelucrare statistică a datelor.

Noutatea științifică și originalitatea rezultatelor cercetării constă în:

- fundamentarea teoretică a valorificării tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie din perspective: socio-culturală, axiologică și experiențială;
- determinarea valențelor artei coregrafice în vederea valorificării tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie;
- fundamentarea unei metodologii de valorificare a tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie axate pe patru demersuri: codificarea inițială (separarea în unități de sens și etichetarea lor), extinderea tematică, concentrarea conținutală, „traducerea” imaginii deduse din conceptele teoretice, și sensibilizate de abordări etice.

Problema științifică de importanță majoră soluționată în cercetare rezidă în conceptualizarea și elaborarea metodologiei de valorificare a tradiției prin arta coregrafică în contextul socio-cultural și educațional, asigurând un nivel mai înalt de educație coregrafică, dar și de formare/dezvoltare a copiilor de vârstă timpurie.

Semnificația teoretică a cercetării este relevată de:

- dezvoltarea teoriei generale a educației prin interconexiunea etnopedagogiei (tradiției) și a educației coregrafice (artei coregrafice), creând, în așa fel, un demers conceptual nou al pedagogiei dansului;

- conceptualizarea valorificării tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie în contextul socio-cultural, educațional și experiențial specific;
- corelarea dansului și tradiției într-un construct educațional prin intermediul: utilizării metaforelor și rimelor din scripturile evreiești; utilizării operelor de artă axate pe tradiții; utilizării muzicii tradiționale ca surse de inspirație emotivă; activității profesorului purtător de valori și experiențe;
- dezvoltarea cadrului metodologic al educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie axată pe valorificarea tradițiilor constituind parte componentă a pedagogiei dansului (coregrafiei socio-culturale);
- modelarea teoretică și praxiologică a curriculumului de educație coregrafică prin valorificare a tradiției și potențialul dansului „Midraș”.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în:

- posibilitatea de aplicare în practică a metodologiei de educație coregrafică a copiilor de vârstă timpurie la nivel național;
- posibilitatea și oportunitatea de implementare a curriculumului de predare-învățare a dansului în instituțiile educative;
- aplicarea rezultatelor în formarea cadrelor didactice de coregrafie;
- extinderea concepției respective și la nivel de învățământ primar și general.

Implementarea rezultatelor: Acest curriculum de dans socio-cultural a fost predat profesorilor în formare și a fost implementat în anul școlar 2014/2015 în 6 grupe de Gradul 1; a fost predat de 16 profesori în cadrul formării de la Colegiul Orot. În afară de aceasta, curriculumul de dans a fost predat unei clase preșcolare de către 2 profesori absolvenți ai Colegiului Orot.

Aprobarea și validarea rezultatelor cercetării: Rezultatele, principiile fundamentale și concluziile au fost publicate în 6 lucrări științifice și au fost prezentate în cadrul a 3 conferințe științifice naționale și internaționale.

Tezele înaintate pentru susținere

1. Valorificarea tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie din perspective socio-culturală, pedagogică, axiologică și experimentală asigură formarea/dezvoltarea acestora în plan cognitiv, atitudinal și psihomotor.
2. Coregrafia – genul complex al artei, dispune de potențialul formativ și axiologic prin intermediul căreia valorificarea tradiției devine o strategie eficientă a educației artistice.
3. Corelarea artei coregrafice și a tradiției prin intermediul valorificării metaforțelor și rimelor din scripturi, operelor de artă, axate pe tradiții, muzica tradițională ca sursă de inspirație emotivă, metodelor integrative de învățare – constituie parte componentă a Pedagogiei dansului în dezvoltare.
4. Metodologia de valorificare a tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie se axează pe patru componente interconexe ca unități de învățare: codificarea inițială (separarea în unități de sens și etichetarea lor), extinderea tematică, concentrarea conținutală, traducerea în limbajul pedagogic a imaginii, deduse din conceptele teoretice, axiologice și sensibilizate de viziuni etice.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (195 surse), 6 anexe, 129 pagini de text de bază, 9 tabele, 19 figuri, 5 picturi.

Cuvinte cheie: artă coregrafică, dans, educația coregrafică, copilărie timpurie, pedagogia coregrafică socio-culturală, curriculum de educație coregrafică, Modelul dansului Midraș, tradiție.

CONȚINUTUL TEZEI

În **Introducere** este elucidată actualitatea și importanța cercetării problemei enunțate în titlul tezei, nivelul de abordarea a problemei date în plan național și internațional, se formulează scopul și obiectivele lucrării; este descrisă noutatea științifică, importanța teoretică și aplicativă a cercetării, sunt expuse principalele rezultate investigaționale.

În **Capitolul 1** „*Abordări teoretice ale cultivării tradiției prin educația coregrafică în copilăria timpurie*” se analizează teoriile socio-culturale ale coregrafiei. Analiza literaturii ține de patru subiecte: coregrafia și orele de clasă ca factori de cultivare a tradiției; teoriile socio-culturale: fizic-spiritual-dans; abordările tradițiilor culturale în contextul educației coregrafice în copilăria timpurie; curriculum și practicile pedagogice ale predării coregrafiei în copilăria timpurie.

Arta coregrafică este o artă expresivă care depinde universal de corp. Poziționarea teoretică a corpului în antropologia socio-culturală a trecut printr-o serie de etape majore: în primele decenii ale secolului al XX-lea corpul era o caracteristică naturală de bază a vieții sociale; la începutul anilor '70 corpul era un subiect specific cercetării etnografice; în timpul anilor '80 corpul a devenit un subiect asupra căruia trebuie de reflectat și care a trebuit să fie interpretat intelectual ținând cont de diversitatea sa culturală extraordinară; până la sfârșitul secolului al XX-lea corpul a devenit un domeniu teoretic de gândire despre aspectele culturale [33].

De la Platon și până la divizarea dualismului lui Descartes corpul a fost descris ca un dirijor de cunoaștere înșelătoare, a cărei fațete pasionate și spirituale trebuia să fie controlate. În ultimele decenii se încearcă regenerarea conceptualizării corpului ca un partener activ în diferite domenii, cum ar fi cercetarea culturii, modalitățile de formare a identității și activitatea fizică. Cu toate acestea, nici o teorie actuală nu poate aborda corpul fără a cerceta începuturile gândirii moderne occidentale și ale strămoșului ei spiritual, Descartes, al cărui metodă de gândire a fost însoțită de o percepție dualistă care s-a separat între universal și particular, natură și cultură, trup și suflet, rațiune și emoție (Descartes). Dihotomia trup-suflet, subiectul central al discursului occidental și al etosului evreiesc, reprezintă o dualitate în percepție care identifică sufletul ca fiind masculin și corpul feminin [25]. Dansul este considerat ca fiind fizic și feminin și astfel relativ inferior, și necesită o evaluare spirituală. Această abordare a fost o sursă de îngrijorare și teamă și a fost percepută ca o amenințare a unor instituții, în special celor tradiționale [1].

Ca urmare a acestor concepte structurale, dezvoltarea cercetării care a explorat coregrafia artistică, a apărut din anii 1990. Majoritatea studiilor realizate au fost influențate de post-modernism și feminism care au făcut parte din studiul culturii. Deși gradul de conștientizare a interacțiunilor dintre corp, societate și cultură a crescut, doar câțiva oameni de știință au perceput dansul ca o activitate care face parte din experiența chinestezică și l-au referit la cunoașterea socială structurată de dans [34].

Abordările socio-culturale noi ale dansului pot fi urmărite în lucrările oamenilor de știință coregrafică postmoderni din secolului al XX-lea. În linii generale au fost identificate patru abordări principale: (1) abordări orientate spre gen: (a) abordarea feministă, (b) abordarea masculină [37]; (2) abordări socio-politice [25]; (3) mișcarea pură [25]; (4) dansul ca o practică socială [1; 25]. Toate abordările socio-culturale percep dansul ca având o legătură profundă cu identitatea culturală și contextul dansului, fiind parte a patrimoniului cultural al fiecărei comunități sociale. Prin urmare, concluzionăm că dansul reflectă societatea și cultura și este privit ca fundament al educației coregrafice în copilăria timpurie în cadrul comunităților naționale religioase.

Pentru a înțelege predarea coregrafiei la HeMeD este esențial să se identifice rădăcinile acesteia. **Dansul în iudaism** era o poruncă existențială și exprimare centrală a venerației [10]. În toate sursele Biblice în care se menționează dansul, rolul acestuia este secundar față de alte evenimente centrale. Biblia citează trei motive socio-culturale pentru dans: (1) Victoria asupra inamicului sau salvarea de un inamic. (Exodul 15, 20), (Judecători 11, 34) (Samuel I 18, 60); (2) Natura și zilele de sărbătoare (Judecători 21 17-21); (3) Dansul ca parte a ritualurilor săvârșite în Templu (Regii 1,5: 11) (Samuel II 6) [19]. Scripturile de mai târziu, Mișna și Talmudul conțin descrieri despre dansurile festive legate de sărbători și sunt legate de natură și sărbătorile de familie [10]. Mai mult, în timpul Renașterii dansul evreiesc era dezvoltat atât ca o activitate socială, cât și artistică [10]. Abordările menționate mai sus sugerează că funcțiile dansului au avut fațete multiple: (a) dansul a fost un mod de rugăciune; (b) dansul a fost o *Mifva*, (de exemplu, o datorie religioasă impusă de Dumnezeu); (c) un mod de a-și exprima bucuria; (d) dansul a fost un element social [22].

Etosul evreiesc clasic al abordării trup-suflet a fost modelat de dihotomia dintre spiritualitate și corporalitate. Această concepție a declarat dansul ca o formă în tensiune și a creat dilema de învățare și predare a dansului în comunitatea națională religioasă. Statutul artelor și orelor de clasă niciodată nu a fost discutat amplu din perspectiva evreiască de rabini proeminenți. Singura excepție este Rav Kook care a fost cel mai proeminent lider spiritual al comunității naționale religioase până în prezent. Rav Kook a îmbrățișat o strategie de *incluziune* în ceea ce privește artele pe care le-a susținut, conform căreia apogeul artei și estetica se află în sfințenie; astfel, arta trebuie să fie parte integrantă a sfințeniei, iar lucrările artistice, care transmit experiențe emoționale, nu sunt obiectiv în sine, ci, mai degrabă, sunt folosite pentru înfrumusețarea valorilor sfințeniei. Noile percepții ale conducătorilor HeMeD (2000-2008) afirmă că: „Din punct de vedere socio-cultural conținutul predat în copilăria timpurie ar trebui să se concentreze pe valorile comunității din care fac parte copiii, și acestea ar trebui să fie împărtășite prin diverse mijloace, inclusiv prin **diferite forme de artă**” [29].

Deoarece limbajul actual al dansului artistic este atât de profund contradictoriu cu iudaismul tradițional, doar un „spațiu” nou-dezvoltat ar putea reconcilia această incongruență.

În ceea ce privește funcțiile dansului, astăzi este pe larg recunoscut faptul că dansul în școli este ceva mult mai mult decât stăpânirea pașilor sau o formă de artă; acesta implică concepte de mișcare în contexte sociale și culturale. Oamenii de știință consideră artele ca fiind agenți de învățământ cheie și modele importante pentru învățarea prin experiență și integrarea aspectelor fizice, intelectuale și emoționale ale învățării [11; 14].

În anii 1960 a apărut cercetarea lui Piaget, Vâgoțkii și a simboliztilor, iar ideea că educația copiilor mici s-a bazat pe experiențe fizice și psihomotorii a câștigat teren. Dewey ca și Vâgoțkii a perceput artele ca un instrument cultural, un gen de convorbire și, prin urmare, un instrument de învățare [7]. Dewey a susținut că copiii învață concepte nu prin prelegeri, ci mai degrabă prin educația experiențială. [7]. Demersul teoretic al învățării active și experiențiale este confruntarea lui Dewey cu dualismul care stă la baza filosofiei occidentale; el a subliniat premisele predării și învățării integrate atunci când a sugerat existența unei operațiuni unite a minții și corpului [5]. Astfel, legătura dintre predarea coregrafiei și cultura este una naturală, în special pentru copilăria timpurie, etapă la care copiii învață cel mai bine prin participare, mișcare și practici constructive [22].

Descrierea dansului ca o componentă socio-culturală a educației copilului a început atunci când ritualurile religioase ale societăților tribale se săvârșeau respectând cu strictețe normele tradiției [1]. Acele dansuri pot fi examinate ca **practici pedagogice** care contribuie la realizarea scopului de însuflare a tradiției și respectarea normelor sociale de către copiii din comunitate. Literatura cu privire la educația coregrafică actuală indică faptul că ea s-a bazat pe clasele tehnice fixe în care abilitățile fizice și dezvoltarea competențelor psihomotorii au fost scopul practic principal, precum și învățarea principiilor generale ale mișcării și stilul de dans specific (cum ar fi: Baletul Graham, Cunningham, Limon etc.). Metoda cea mai des folosită în partea tehnică a orei de clasă este o metodă de predare directă, în care profesorul demonstrează sarcinile pe care elevii le reproduc și le imită. Recent au apărut critici în adresa pedagogiei autoritare folosite în clasele tehnice [27], iar astăzi există un progres spre un discurs mai deschis în ceea ce privește cunoștințele stilurilor dansului precum și creșterea nivelului de creativitate, subliniind un „model de la jumătate de cale” între un model de produs și un proces pedagogic. Fitts și Posner au sugerat un model de predare în 3 etape. Prima etapă este etapa cognitiv-verbală, a doua etapă - informațională, care a fost percepută vizual și verbal, fiind simțită fizic. La etapa finală copilul este capabil să îndeplinească două sarcini în același timp: sarcina motorie și o altă sarcină cognitivă sau fizică.

În general, metodele coregrafice sunt în cea mai mare parte consecințele filozofilor și teoriilor educaționale, iar modele de predare evoluează de la ideologia educațională dominantă adoptată de fiecare instituție de învățământ [20]. Gurevitch a menționat că activitățile coregrafice sunt metode pedagogice care trebuie aplicate în educația în copilăria timpurie [13, p.163-179].

În urma analizei a ceea ce trebuie să cunoască, să înțeleagă și să fie capabili să aplice copiii, este evident că se militează pentru elaborarea unui curriculum constructiv. Atât teoria lui Piaget asupra dezvoltării cognitive, ce presupune că abilitățile motorice sunt interdependente de vârstă, cât și conceptul de ”constructivism social” a lui Vîgotski au o influență puternică asupra modalității de elaborare a curriculumului. Conceptul lui Bruner de curriculum în spirală presupune ideea de acțiuni repetate pentru îmbunătățirea și aprofundarea abilităților, concepte, atitudini și valori. J. Dewey prin teoria „învățării prin aplicare” [7, p.10], dar și Gardner, au susținut introducerea cursurilor obligatorii de artă în curriculumul școlar [11].

Modelul lui Tyler presupune că elaborarea curriculumului ar trebui să se axeze prioritar pe necesitățile educativului, necesitățile societății și subiectul științific [35, p.34].

Schwab definește cunoștințele de fond, cunoștințele despre participanți, comunitate și școală și contribuie la sporirea cunoștințelor profesorilor care vor implementa curriculum-ul.

Shulman cere cunoașterea contextului social și academic școlar, cunoașterea cadrelor didactice și al corpului copiilor

Bruner este adeptul conceptului de spirală, ce presupune acțiuni repetate pentru îmbunătățirea și aprofundarea abilităților; concepte, atitudini și valori.

Fink - oferă mai degrabă o taxonomie interactivă, decât una ierarhică, bazată pe următoarele: cunoștințe de bază, aplicare, integrare, dimensiune umană, îngrijire, învață cum să înveți.

S-a constatat că principalele elemente constitutive ale curriculumului sunt următoarele:

Crearea: Conceperea și dezvoltarea noilor idei și lucrări artistice.

Interpretarea: Realizarea ideilor și lucrărilor artistice prin intermediul interpretării și prezentării.

Răspunsul: Perceperea și evaluarea modului în care arta transmite esența/sensul.

Conectarea: Raportarea ideilor și lucrărilor artistice la sensul personal și contextul extern.

Adițional dezvoltării aptitudinilor fizice, copiii sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile personale, cele aferente culturii și societății, să le reflecte în procesul educativ și să-și dezvolte aptitudinile de gândire analitică [20; 21].

În al **doilea capitol** „*Metodologia de valorificare a tradiției prin educația coregrafică a copiilor de vârstă timpurie*” este abordată cultivarea tradiției în cadrul educației coregrafice în copilăria timpurie, un fenomen socio-educativ, în mediul său natural și complex. Acest fapt a dus la alegerea unei paradigme constructiviste de educație. Strategia adecvată cercetării date este strategia etnografiei calitative [6]. Etnologia coregrafiei sau etnocoreografia ca etnologie generală abordează dansul ca o reprezentare și reflectare a societății și a culturii sale [1]. Astfel, în cercetarea noastră etnocoreologică se bazează pe ipotezele fundamentale ale unei cercetări etnografice în școli ca instituții implicate în împărtășirea culturii și transmiterea acesteia constituenților ei [28]. În conformitate cu abordarea etnografică principalele instrumente de cercetare selectate au fost observația și interviurile. Pentru a realiza o înțelegere în profunzime a contextului socio-cultural al proceselor care au loc în educația coregrafică, a fost aplicat *modelul bazat pe artă* [12; 15; 16] care include descrierea, analiza și interpretarea grupului care împărtășește cultura [6] (Fig.1.).

La cercetare au participat 14 profesori de coregrafie care lucrează cu copii de vârstă timpurie în HeMeD și care au fost selectați printr-o metodă de *eșantionare tip „bulgăre de zăpadă”*.

Obiectele observărilor au fost profesorii, iar observările de la orele de clasă s-au făcut în sălile de clasă, în școala HeMeD, adică în mediul firesc al procesului didactic [6].

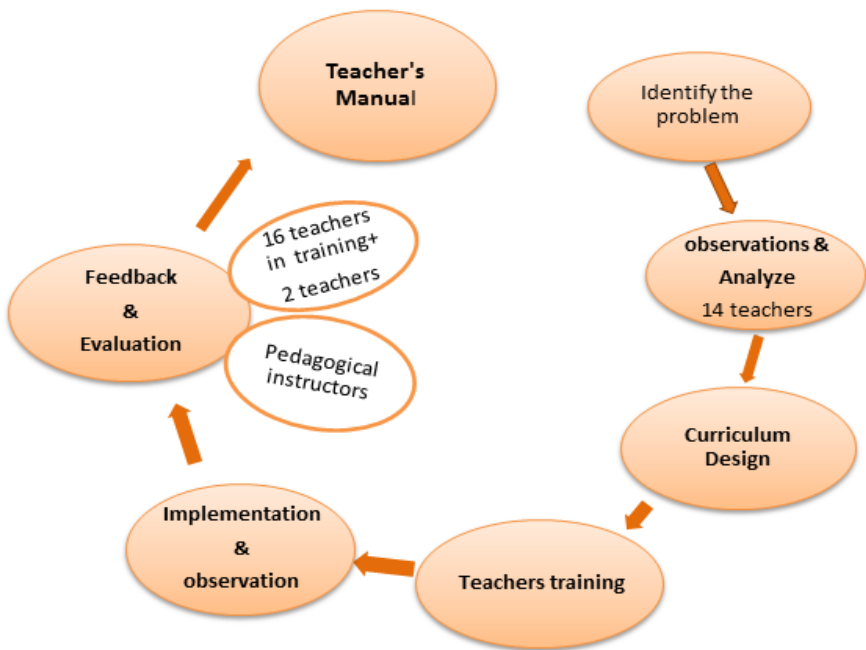


Fig.1. Modelul bazat pe artă

Pe baza observărilor și interviurilor profesorilor, *Analiza pe teren* a fost dedicată practicilor pedagogice, cunoștințelor despre tradiția generată prin dans, și modul în care aceste cunoștințe au calificat dansul ca unul dintre elementele de cultură a comunității. Pe lângă aceasta, profesorii au fost intervievați după orele de clasă asupra cărora s-au făcut observații, pentru a afla și a clarifica ideile și percepțiile apărute, sau acțiunile care au avut loc în timpul orelor de clasă.

Scopul principal al monitorizării a fost:

În ce mod profesorii din comunitatea națională religioasă reușesc să elaboreze o pedagogie a dansului care să reconcilieze tensiunea între tradiția evreiască și dans, abordând atât cerințele prevăzute de ora de dans, cât și de agenda socio-culturală a comunității naționale religioase a Israelului?

Obiectivele secundare ale monitorizării au fost:

- Cum elaborează profesorii un curriculumul de dans astfel încât să fie abordare provocările impuse de modernitate și de laicitate?
- Cum putem identifica stiluri de predare și învățare ce optimizează păstrarea tradiției și dezvoltarea personală a dansului?
- Există metode de proiectare și predare a orelor de dans care să îmbine perfecționarea măiestriei aptitudinilor de dansator și promovarea tradiției?

- În ce mod curriculumul implementat la ore promovează valorile tradiționale, pe de o parte, și cele universale, pe de altă parte, pregătind astfel copiii să se integreze în societatea modernă israeliană?



Fig.2. Teme primare

Metoda de analiză a datelor aplicată este cea a *Analizei tematice* care traduce observarea orelor de clasă ale profesorilor și ale descrierilor și explicațiilor lor date în cadrul interviurilor într-un sistem conceptual. Folosirea metodei de *Analiză tematică* a permis elaborarea în mod sistematic a temelor care ar putea fi repetate [6]. Au fost alese episoade și nu afirmații, fie mișcare și/sau episoade verbale, care au avut loc în timpul orelor, ca unități de analiză, deoarece acestea au mai mult conținut. Analiza tematică a fost efectuată prin aranjarea și structurarea datelor culese; aceasta a determinat clasificarea datelor și reorganizarea părților sale separate într-o ordine analitică. Analiza a fost realizată în patru etape consecutive, ultima fiind etapa teoretică, în care au fost structurate descrierile conceptuale și explicațiile fenomenului cercetat. Prima etapă a fost *codificarea inițială* în care observațiile și interviurile au fost separate în unități de sens și etichetate reflectând potențialul tematic reprezentat de fiecare dintre acestea. Acestea au fost *Temele primare* (Fig.2.).

La etapa a doua a fost efectuată analiza de cartografiere și au fost identificate *Teme extinse* (Fig.3.).

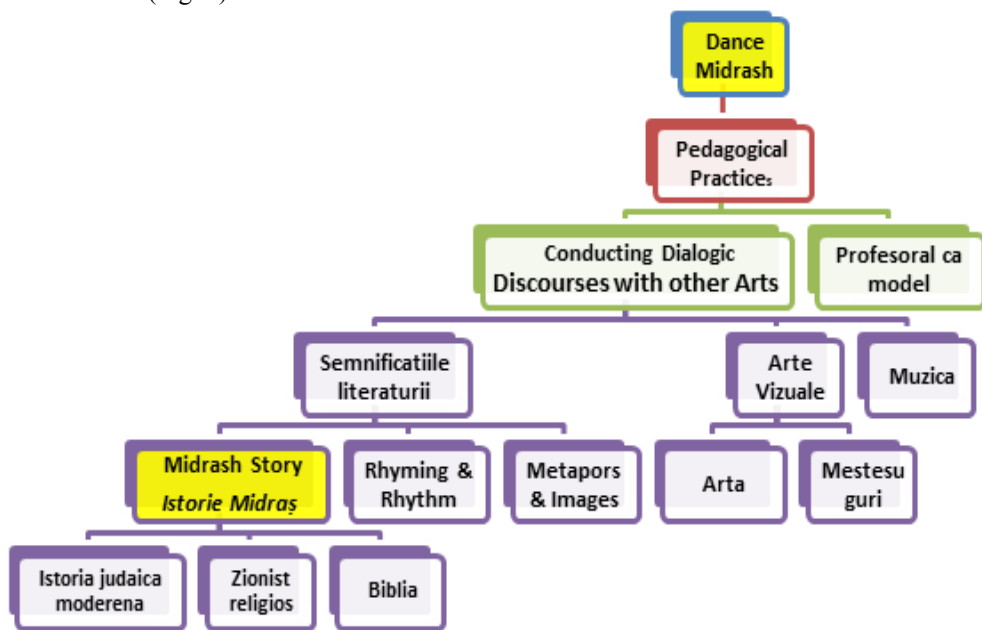


Fig.3. Teme extinse

La a treia etapă, la *etapa de concentrare*, mai multe categorii prezentate în cartografiere au fost identificate și selectate ca fiind cele mai importante.

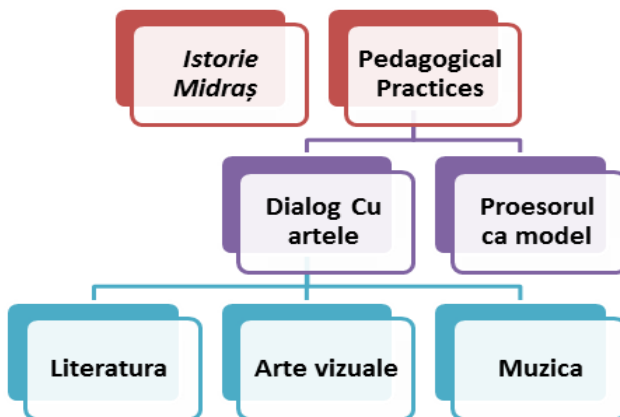


Fig.4. Etapa de concentrare

A patra etapă constă din „traducerea” imaginii care apare din categorii în *concepte teoretice*.

La toate etapele cercetării a fost respectată sensibilitatea față de *abordarea etică*. În cazul de față aspectul etic se aplică nu doar față de relația dintre cercetător și subiecți, dar și relația dintre cercetător și locul său de muncă. Examinarea caracterului practicilor didactice ale profesorilor ar putea să expună cercetătorul riscului sporit de lipsă a obiectivității. Din această cauză cercetătorul s-a abținut să apeleze la Colegiu pentru orice asistență care ar fi putut spori riscul ca rezultatul cercetării să fie perceput ca purtător de cuvânt al institutului. Participanții au fost solicitați să examineze, să explice și să-și exprime acordul sau dezacordul cu interpretările cercetătorului. Li s-a permis să reducă sau să omită părțile pe care nu le-au dorit să le lase în înregistrările audio. Nu este prezentată nici o informație care ar putea dezvălui identitatea profesorilor.

În prezentul studiu credibilitatea a fost obținută prin mai multe observări repetate ale acelorași subiecți de cercetare, iar interviurile repetate au consolidat și au confirmat datele. Pe lângă aceasta, toate datele au fost înregistrate complet; au fost luate notițe detaliate, iar etapele de formare a categoriilor au fost înregistrate și stocate fiecare în format digital cu precizie. Credibilitatea a fost, de asemenea, susținută de interpretarea oferită de cercetător, care s-a bazat pe cunoașterea codurilor verbale și coregrafice, precum și formularea concluziilor, pe întrebări de clarificare și partajare în timpul interviurilor repetate. Profesorii au primit analiza și interpretarea pentru revizuire. Toți profesorii au fost de acord cu interpretarea, care consolidează valabilitatea atât a analizei, cât și a eticii.

Generalizarea într-o cercetare, ca cercetarea dată, ia forma transferabilității, adică măsura în care rezultatele specifice sunt relevante și pentru alte contexte. Eșantionul de cercetare nu reprezintă un alt grup în afară de el însuși. Astfel cercetarea nu urmărește implicarea altor persoane în afară de participanți. Prin urmare, este o viziune parțială asupra problemei examinate, care este o trăsătură inerentă a studiilor etnografice [6, p.148-149].

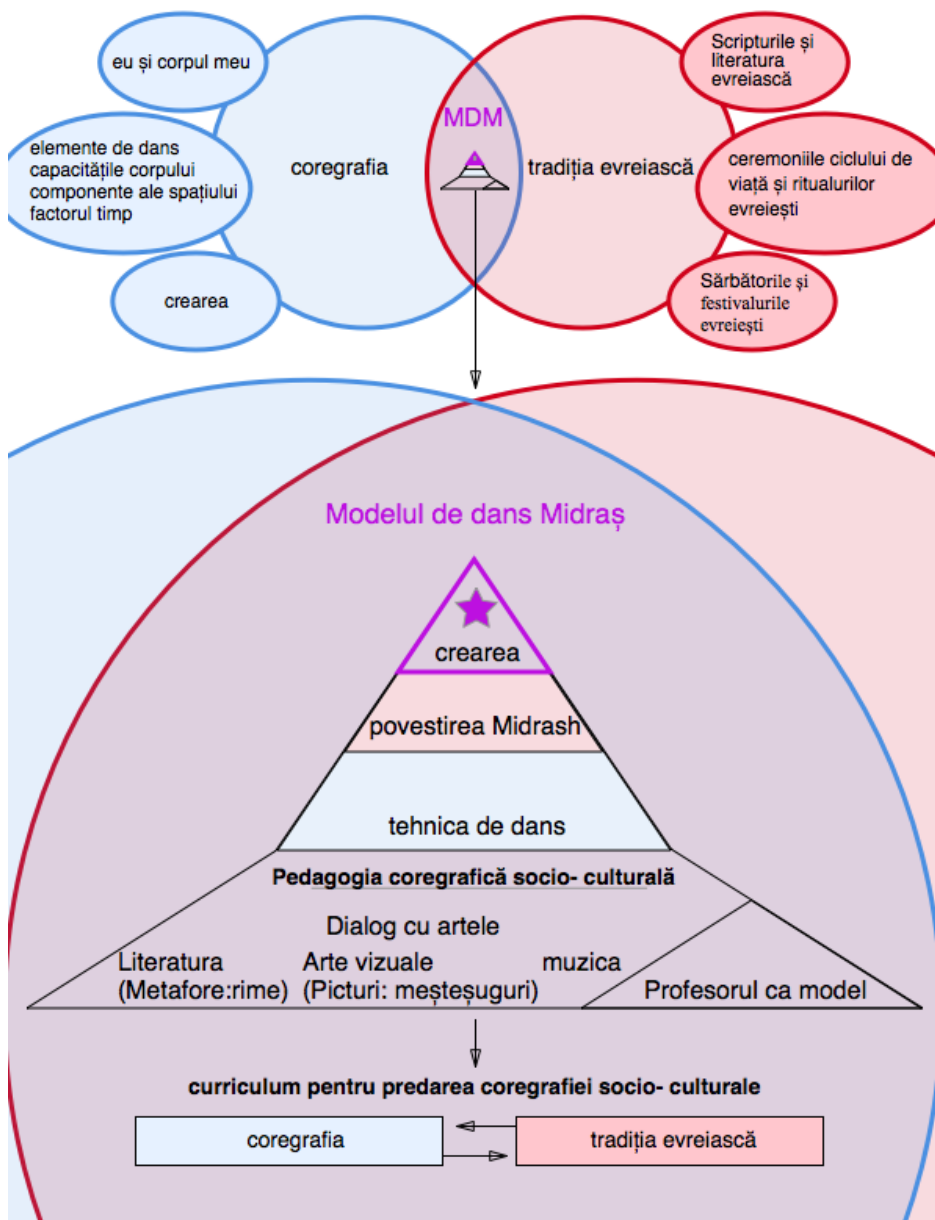


Fig.5. Model de valorificare a tradițiilor prin arta coregrafică a copiilor de vârstă timpurie

Așadar, analiza abordărilor teoretice cu referire la valorificarea tradițiilor în procesul educației coregrafice, stabilirea valențelor formative a artei coregrafice și analiza practicii și experiențelor în educația coregrafică a copiilor de vârstă timpurie din Israel, ne-a permis să elaborăm un Model pedagogic (vezi, Fig.5.) și o metodologie (ca parte componentă a Modelului) de valorificare a tradiției prin predarea dansului la etapa educației timpurii, care se axează pe patru componente interconexe ca unități de învățare: codificarea inițială a unităților de conținut, extinderea tematică, concentrarea conținutală, traducerea conținutului în limbajul pedagogic.

În al **treilea capitol** „*Validarea experimentală a metodologiei de valorificare a tradiției prin educația coregrafică a copiilor de vârstă timpurie*” au fost identificate **cinci practici pedagogice** aplicate de profesori pentru a cultiva tradiția prin intermediul orelor de clasă și pentru a elimina tensiunea dintre percepția corp-minte și arta dansului și pentru a permite educația coregrafică la HeMeD:

Principala practică identificată este structura „*Istoria dansului Midraș*”. Orele de clasă observate au adaptat și au urmat structura de bază a orelor de clasă moderne adăugând o *Istorie a dansului Midraș* (o legendă sau o istorie din scripturile canonice evreiești vechi) și astfel creând un dans.

Această includere schimbă caracterul orei de clasă care combină valorile tradiționale și morale, transformând-o într-o structură unică care îndeplinește cerințele lui Rav Kook și HeMeD [23].

Istoria dansului Midraș se folosește pentru ambele niveluri ale acestei metode didactice unice. Pe de o parte, profesorul a predat despre întruparea istoriei Midraș prin corp, insuflând astfel cunoașterea istoriei Midraș și rezultatele sale sociale; pe de altă parte, profesorul a folosit tradiția pentru a „legaliza” predarea coregrafiei [23]. Istoria dansului Midraș constituie baza percepției sociale și a modului de redare a culturii [17]. Ele sunt cheia memoriei sociale și fundamentul gândirii sociale și culturale [4]. Acest text formular este creația proprie a profesorului, care este apoi transmisă echipei.

Profesorii au dus observații asupra modului de redare a istoriei Midraș, și au valorificat astfel de istorii pentru exprimarea textului prin imagini create de corp, subliniind explicația etapei colective a procesului în spațiul grupului și stabilind valorile tradiționale ale comunității.

Analiza istoriei dansului Midraș ne-a permis să constatăm că promovarea tradiției la orele de clasă se concentrează pe: (a) scripturile și literatura evreiască; (b) legi și poruncă; (c) sărbătorile și festivitățile evreiești; (d) ceremoniile și ritualurile ciclului de viață; (e) istoriile cu caracter istoric; (f) conceptele de identitate națională; (g) normele și valorile relațiilor interpersonale, de respect, legate de managementul orei de clasă [19]. Este important de menționat că la etapa respectivă, poveștile Midrash au fost incluse în diferite momente ale orei de dans.

Incluzând istoria Midraș în structura orelor de clasă, profesorul poate să realizeze o descoperire în limitele comunității sale, folosind un mediu non-verbal.

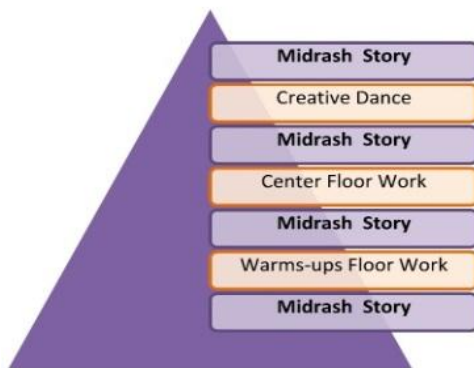


Fig. 6. Etapizarea istoriei dansului Midraș la orele de clasă

Patru teme conceptuale se conturau în mod repetat din analiza datelor:

1. **„Cel fără prihană înverzește ca finicul”** (Psalmul 92:13) - utilizarea metaforelor luate din tradiția iudaică. Metaforele folosite în timpul orei de clasă facilitează dobândirea cunoștințelor noi și înțelegerea fenomenelor noi. În orele de clasă metaforele au servit o varietate de scopuri, mereu unite cu tripla legătură dans-corp-tradiție. Copacul a fost un leitmotiv recurent la toate orele de clasă. Trunchiul copacului a fost folosit ca o metaforă pentru spate și mișcarea acesteia. Interviuurile au arătat că copacul simbolizează legătura cu țara lui Israel. Metaforele fenomenelor naturii au fost folosite pentru a înălța puterea incommensurabilă a lui Dumnezeu.

Interpretarea demonstrează utilizarea metaforelor ca o practică pedagogică strategică de a reproduce ideologii specifice, și ca un mijloc de perpetuare a credințelor și obiceiurilor tradiționale. Metafora permite elevilor să se înțeleagă pe sine însuși și lumea printr-o cartografiere conceptuală a cunoștințelor, care este transmisă dintr-un domeniu la altul și servește pentru a uni temele în context .

2. **„Voi cânta laudele Domnului, Dumnezeului lui Israel”** (Judecători 5:3) - Utilizarea rimelor care creează ritm oferă un acompaniament muzical și punctuația mișcării. Rimele au fost construite ca un instrument de predare obișnuit pentru includerea valorilor și obiceiurilor tradiționale în OC. Ritmul și timpul mișcărilor sunt create de rime și contribuie la formarea unui sentiment de familiaritate și control în lumea imaginară reprezentată a mișcării, ajutând astfel copiii să se conecteze asupra acesteia repede și să se bucure de ea .
3. **„Și cu cântarea mea Îl voi lăuda”** (Psalmul 28:7) - utilizarea muzicii tradiționale evreiești care stabilește o legătură dintre copii și rădăcinile lor și oferă o inspirație emotivă.

Compozițiile muzicale aveau un impact puternic asupra copiilor, aceștia combinând în mod natural muzica cu mișcările corpului. Cântecele și melodiile au îmbunătățit cunoștințele de bază din diferite domenii și au facilitat procesul de instruire, transformându-l într-o experiență practică.

Majoritatea profesorilor asupra cărora s-au dus observații evită muzica contemporană și preferă melodiile tradiționale sau religioase evreiești, melodiile israeliene sau muzica instrumentală clasică. Profesorii aleg muzica care se potrivește conceptului lor de a crea mișcarea care va interpreta scorul și sensul. Aparent, folosirea muzicii la orele de clasă vine de la ideea că spiritualul poate fi realizat prin mijloace spirituale, cum ar fi anumite tipuri de muzică.

4. „*Lucrate de mâinile unui meșter iscusit*” (Cântarea Cântărilor, 7:1) - utilizarea operelor de artă care descriu temele evreiești.

Artele vizuale reprezintă o fenomenologie subiectivă a unei experiențe sociale, ce exprimă valorile sociale și permit copiilor să-și dezvolte, pe de o parte, o identitate puternică de individ, iar, pe de altă parte, să se identifice în calitate de membri ai grupului socio-cultural.

Textele vizuale aparțin în mare parte artiștilor evrei și contribuie la introducerea principiilor coregrafice în învățarea tradiției, împreună cu încurajarea aplicării valorilor, angajamentelor religioase, datinilor și identității și transpunerea dansului ca o modalitate de conectare la tradiție și dezvoltare în cadrul comunității.

Imaginile, de obicei evocate la orele de clasă, reflectă rolul profesorului ca creator al unui nou set de simboluri în contextul tradițional.

5. „*Fă-ți un rabi pentru tine*” (Mișna, capitolul 1:6a) - profesorul ca model comportamental și formator al tradiției și valorilor comunității naționale religioase.

Oamenii de știință citează școlile ca sursă de principiu a socializării [28], în care inclusiv și profesorii sunt figuri principale responsabile pentru împărtășirea valorilor, iar acest lucru nu este realizat prin predicare, ci mai degrabă prin modelare de către înșiși profesorii. Studiile sugerează că legătura dintre sferele profesionale și personale este una din semnele distinctive ale practicii. Din observațiile efectuate asupra profesorilor este evident că mesajele au fost transmise prin comportamente personale și servesc respectării valorilor tradiționale evreiești.

Constatările ilustrează practicile pedagogice aplicate de către profesori ce conduc copiii spre absorbția dansului ca o sursă de învățare tradițională, ca o extensie a caracteristicilor culturale și sociale. Metodele aplicate s-au bazat pe integrarea lumii materiale (corpul) și sfinte (cunoașterea tradiției).

Până în prezent hibridizarea artistică nu s-a bucurat de prea multă atenție academică. Semnificația formelor de artă hibridă constă în convergența conștiințioasă a diverselor materiale care realizează împreună o nouă creație, necunoscută anterior. Levinson clasifică arta hibridă în trei forme unice de sinergie: (a) Sinteza; (b) Transformarea; (c) Justapunerea. În afară de clasificarea lui Levinson, adăugarea *Incluziunii* poate fi sugerată ca a patra formă unică de sinergie, caz în care obiectele artei sunt unite în straturi, prezentând un tot întreg care este mai mare și mai complex decât componentelor separate individual. În pedagogia coregrafică socio-culturală relevată, părțile componente sunt integrate împreună în timp ce-și păstrează identitatea individuală, iar forma lor originală poate fi încă recunoscută. Prin urmare unirea artei dansului cu tradiția nu este doar o convergență a două forme de artă, este un nou gen în sine.

Pentru **Programul de modelare**, pe baza constatărilor, metoda *Cercetării acțiunilor bazate pe artă* a fost determinată [12; 15; 16] și aplicată în mai multe etape (1)

Elaborarea curriculumului (2) **formarea profesorilor** (3) **Implementarea** (4) **Evaluarea** - de către profesori și formatorii profesorilor; (5) elaborarea unui **Manual al profesorului**; (6) **Evaluarea** - de către profesorii de coregrafie și inspectoratul școlar.

La baza proiectării curriculumului au stat teoriile lui Piaget, Dewey, Vîgotski și Gardner, precum și teoriile aferente curriculum-ului promovate de către Tyler, Schwab, Bruner și Fink și curriculumul de dans al Organizației Naționale a Învățământului Coregrafic. De asemenea, a fost folosită informația prezentată de către profesori, care a fost colectată pentru a concepe un curriculum coerent, bazat pe necesitățile subiectului dansului și comunității naționale religioase.

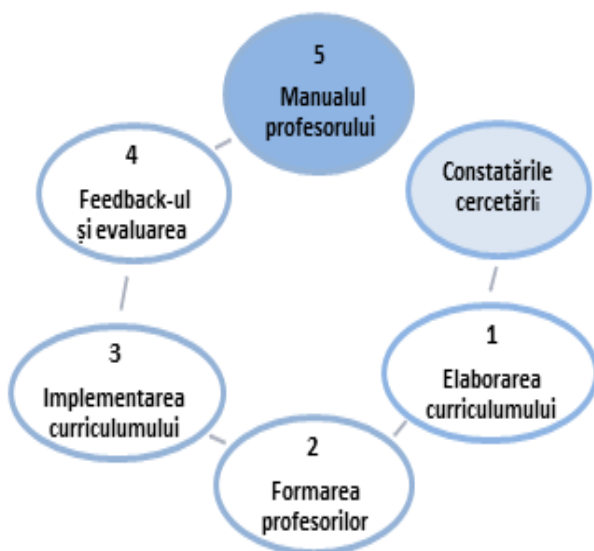


Fig.7. Componente ale programului de intervenție

Elaborarea curriculumului a fost sprijinită de teoriile lui Dewey, Vâgoțkii, Gardner și Eisner care au legitimat introducerea cursurilor de artă coregrafică obligatorii în curriculumul școlar [7; 11]. Acesta s-a bazat pe teoriile lui Tyler, Schwab, Shulman cu privire la curriculum, care introduc elemente importante pentru elaborarea unui curriculum și anume: necesitățile elevilor, necesitățile societății și obiectul științific [31; 34; 35]. În timpul alegerii subiectului dansului corespunzător a fost luată în considerație teoria de dezvoltare a lui Piaget. Pe lângă aceasta, cunoștințele create de profesori au fost adunate pentru a elabora un curriculum coerent, bazat pe necesitățile subiectului dansului și comunității naționale religioase.

Pe baza acestor teorii curriculumul elaborat reflectă adaptarea cunoștințelor despre conținutul dansului la materialele de învățare pentru copilăria timpurie. La început s-au luat decizii cu privire la ideile corespunzătoare, principiile și conceptele de dans în acest scop. Al doilea pas a fost adaptarea cunoștințelor despre temele și valorile tradiției în copilăria timpurie. Al treilea pas a fost planificarea temelor de învățare concretă.

A fost elaborat un „Model de Dans Midrash” după descoperirea și implementare practicii „povestea Midrash”.

Modelul dansului Midraș a fost structurat pe baza **Istoriei dansului Midraș**. În procesul de creare a modelului, istoria dansului Midraș a fost plasată la sfârșitul tehnicii tradiționale, astfel încât să poată servi ca o legătură între tema mișcării la orele de clasă și partea creativității acesteia. Modelul dansului Midraș este axa în jurul căreia a fost elaborat curriculumul. Decizia de a include istoria dansului Midraș ca părți integrante ale curriculumului a fost luată pentru a sistematiza structura orelor de clasă asupra cărora s-au dus observații.

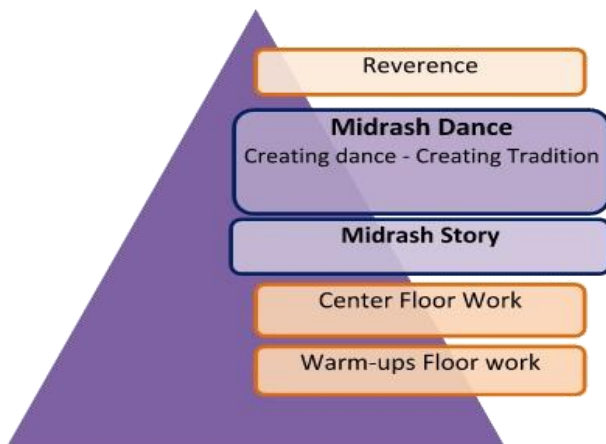


Fig.8. Modelul dansului Midraș

Ideea principală care stă la baza acestui curriculum este că materialele didactice trebuie să prezinte profesorilor un „potențial valoric al curriculumului” [3], în conformitate cu obiectivele și cerințele situației sociale și a sălii de clasă. Curriculumul trebuie să servească drept punct de plecare, la care fiecare profesor poate introduce adaptări, inovații și modificări în sala de clasă [3]. Curriculumul trebuie să fie perceput ca o sursă de materie primă potențială, de idei pe care profesorii le pot folosi pentru a crea și a elabora propriile lor planuri de lecții [3].

Similar unui **Manual al profesorului** a fost creată și o structură multistrat centrată pe: (1) un model semnificativ al orei de clasă (modelul dansului Midraș); (2) subiectul dansului; (3) teme tradiționale; (4) necesitățile copilului; (5) necesitățile comunității, și (6) rolul profesorului.

Orientările model ce au constituit (1) temele corespunzătoare ale dansului pentru copilăria timpurie și (2) calendarul, sărbătorile și festivitățile evreiești, ipoteză de bază a fost că calendarul ebraic oferă viziuni asupra supra-sistemului culturii evreiești. Elaborat pe această bază, manualul profesorului permite crearea unui flux bidirecțional între temele dansului și tradiție: Profesorul poate selecta o temă a mișcării și apoi le poate alege din istoria dansului Midraș sugerate corespunzător sau invers – profesorul poate selecta o

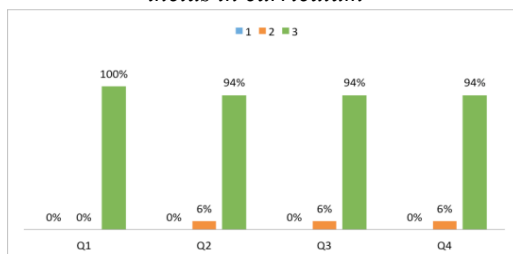
temă din calendarul evreiesc și apoi le poate alege din activitățile propuse. Astfel, copiii pot să absoarbă valorile tradiționale prin activități și prin tradiție pot să absoarbă și arta coregrafică.

Curriculumul a fost prezentat la 16 profesori în procesul de formare continuă. Totodată, acesta a fost transmis la doi profesori absolvenți ai Orot. Curriculumul a fost implementat de profesori la HeMeD în timpul anului școlar 2014/15.

Asupra orelor de clasă s-au dus observările săptămânale, iar profesorii și consilierii pedagogi, care au însoțit proiectul au reflectat asupra lor. Comentariile și sugestiile au fost luate în considerație săptămânal.

Evaluarea curriculumului a fost efectuată după finalizarea procesului de predare în sens retrospectiv. A fost realizat *un interviu semi-structurat*. Profesorilor li-au fost puse întrebări din 5 categorii: subiectul dansului, teme tradiționale, necesitățile elevilor, necesitățile Comunității și rolul profesorilor. Profesorii și-au explicat liber răspunsurile și apoi le-au evaluat pe o scară de trei puncte: 1. deloc; 2. într-o anumită măsură; 3. în mare măsură. Astfel 96% dintre profesori au considerat că subiectul dansului este prezent în curriculum într-o mare măsură și 4% într-o anumită măsură.

Măsura în care subiectul dansului este inclus în curriculum



Constatări generalizate privind subiectul dansului

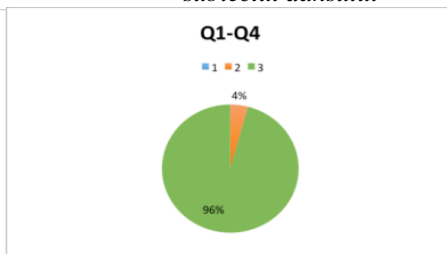


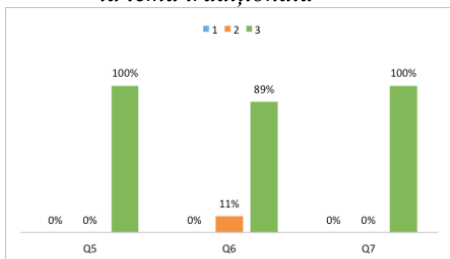
Fig.9. Constatările cu privire la subiectul dansului

Comentariile profesorilor cu privire la această categorie pot fi rezumate astfel: ***diversitatea permite creativitatea.***

Profesorii au estimat curriculumul ca fiind diversificat, oferind o mare varietate de materiale și idei, o bază solidă de la care ar putea pleca și ar putea elabora propriul lor proces didactic și începe propriul lor demers creativ. Rapoartele profesorilor arată că au perceput curriculumul ca un „spațiu autonom” care le-a permis să-l interpreteze în diferite moduri în timpul implementării.

Unii profesori au solicitat ca anumite subiecte se fie adăugate în curriculum indicând lipsa de cunoștințe pedagogice. Astfel 96% din profesori au indicat că tema tradițională este inclusă în curriculum într-o mare măsură, 4% au menționat că tema tradițională este inclusă numai într-o anumită măsură.

Vizualizarile profesorilor cu privire la tema tradițională



Generalizarea constatărilor privind tema tradițională

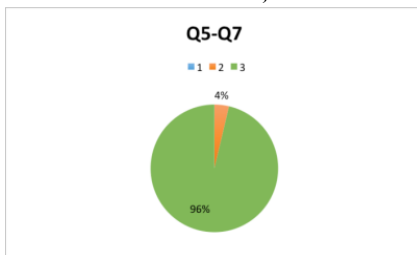
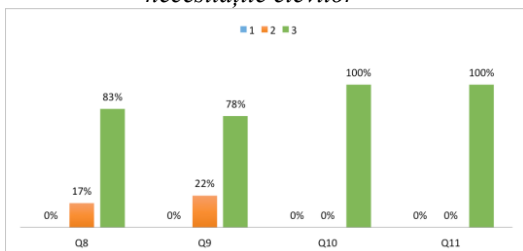


Fig.10. Constatarea cu privire la subiectele temelor tradiționale

În ceea ce privește tema tradițională inclusă în curriculum, interviurile arată că: conceptul elaborării unei teme a mișcării cu o temă din tradiția evreiască și exemplul istoriei dansului Midraș și modelului dansului Midarș au încurajat profesorii să exploreze mai profund credința și mișcarea.

Măsura în care curriculum-ul prevede necesitățile elevilor



Generalizarea necesităților elevilor

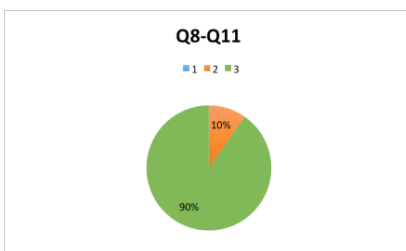


Fig.11. Constatarea privind necesitățile elevilor.

Constatarea privind necesitățile elevilor arată, că 90% de profesori au considerat că curriculumul prevede necesitățile elevilor într-o mare măsură, în timp ce 10% au considerat că acest lucru este adevărat doar într-o anumită măsură.

Cererile au fost făcute, cu o mai mare distincție între instruirea copiilor de la grădiniță și elevii din clasa întâi, în afară de elevii clasei a doua, ca curriculumul să includă exemple care demonstrează cum să fie etapizat procesul de învățământ, precum și exemple de complexitate treptat sporită a exercițiilor de bază.

Necesitățile comunității în promovarea curriculumului

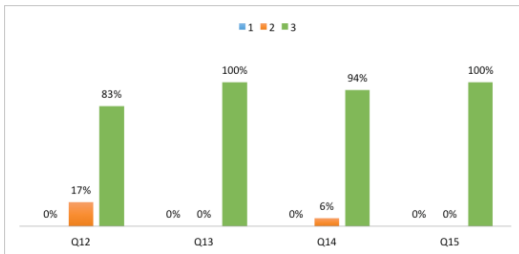
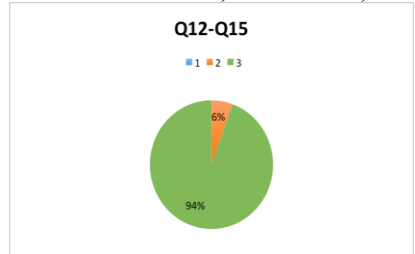


Fig.12. Constatarea privind necesitățile comunității

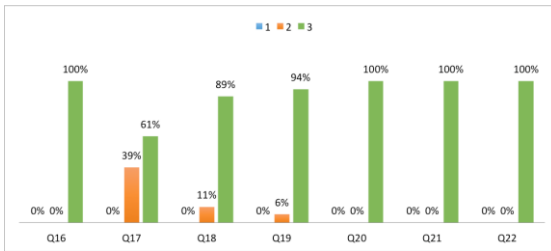
Constatări generalizate cu privire la necesitățile comunității



Constatarea privind necesitățile comunității arată, că 94% de profesori au considerat că curriculumul prevede necesitățile comunității într-o mare măsură, în timp ce 6% au indicat că acest lucru este adevărat doar într-o anumită măsură.

Profesorii au indicat că combinarea dansului și tradiției conferă orelor de clasă un sens social profund; dansul devine o parte integrantă care respectă valorile societății, împărtășește obiceiurile, învață despre sărbători, porunci și ciclul de viață evreiesc și, astfel, pregătește elevii să crească în comunitate.

Rolul profesorului în promovarea curriculumului



Constatări generalizate cu privire la rolul profesorului

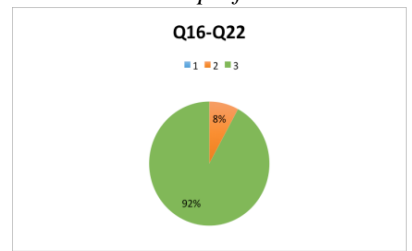


Fig.13. Constatarea privind necesitățile elevilor

Constatarea privind necesitățile elevilor arată, că 92% dintre cadrele didactice au considerat că curriculumul abordează rolul profesorului într-o mare măsură, în timp ce 8% au indicat că acest lucru este adevărat doar într-o anumită măsură.

Profesorii au menționat că curriculumul este prezentat într-un limbaj clar și comprehensibil, ceea ce sporește respectarea instrucțiunilor; Fiecare subiect are obiective clare. Partea de evaluare oferă indicații clare cu privire la „obiectivele mișcării”; Majoritatea profesorilor au utilizat subiectele enumerate în curriculum, dar acestea au fost diferite în timpul alocat fiecărui subiect, în conformitate cu preferințele fiecărui profesor. Reiese că autonomia oferită profesorilor este deosebit de evidentă în metodele de predare și alocarea timpului, iar calitatea modulară a curriculumului prevede flexibilitate, permițând profesorilor să facă alegere din diferite abordări. Unii profesori au solicitat ca anumite subiecte să fie incluse în curriculum: opțiuni muzicale, activități de mișcare

pentru managementul sălii de clasă, activități de mișcare care trebuie să aibă loc într-o sală de clasă obișnuită și nu într-un studiu.

Ca urmare a remarcilor profesorilor curriculumul a fost elaborat și organizat într-o ordine liniară (cronologică) pe luni. Totodată, este sugerat ca prima parte a subiectelor mișcării, partea „Eu și corpul meu” să fie predată liniar și astfel va urma logica intrinsecă a predării coregrafiei, deoarece este important să se asigure că elevul își înțelege corpul și mișcarea. Celelalte părți sunt modulare. Fiecare profesor poate stabili ordinea de predare a subiectelor, cum ar fi abilitățile corpului și elementele spațiului și timpului. Aceasta va asigura o predare flexibilă. Fiecare profesor va selecta materialele independent și va hotărî cum să le folosească și cât timp va fi alocat fiecărui modul.

Exemplele de mai jos demonstrează un flux cu două sensuri: modul în care o temă a mișcării legată de mers și diferite modele de mișcare în spațiu este integrat cu învățarea istoriei din Tora a lui Iosif și fraților săi; scopul orelor de clasă a fost împărtășirea valorii morale: vezi de binecuvântările tale și niciodată nu-i invidia pe alții.

Tabelul 1. Istoria dansului Midraș și activitatea de învățare

Evaluarea	Obiectivele tradiției	Istoria dansului Midraș	Obiectivele dansului
Dansul: Copilul va putea să mențină echilibrul corpului în timp ce se mișcă în spațiu și va putea să descrie acțiunea. Tradiția/valoarea: Copilul va învăța valoarea „Iubește-l pe aproapele tău ca pe tine însuși” (Leviticus, 19:18).	Niciodată nu invidia pe (fratele) altcineva	De ce șoimul merge dansând? Șoimul l-a invidiat pe porumbel pentru stilul lui de mers delicat și a hotărât să-l imite. Celelalte animale își băteau joc de dansul. Șoimul a fost rușinat și a hotărât să meargă așa cum mergea înainte. Dar din câte a încercat, nu a putut să-și amintească cum a mers la început. Și astfel, dansând el se ducea la acesta în fiecare zi. (The Treasure Midrash Eisenstein, p. 35.)	Dobândește abilități locomotorii, mișcarea în spațiu: mersul pe jos, alergatul, săritul peste obstacole, săritul în sus, dansări, mersul de-a bușilea, rostogolitul.

Tabelul 2. Tema dansului și istoriile dansului Midraș

Istoria dansului Midraș	Tot anul	Subiectul anului
SIMHAT TORA - ultima zi a Sukkot este dedicată sărbătoririi sfârșitului ciclului anual de citire a cărților Torei și începutului citirii acestora, din BEREȘIT [cartea Facerii].	Luna tișrei (septembrie)	Cai circulare cu diferite părți ale corpului și în jurul spațiului sălii de clasă
A fost un an în care nu a plouat în Țara lui Israel. Locuitorii din Ierusalim au venit la Honi și l-au rugat să se roage la Dumnezeu pentru ploaie. Honi s-a rugat. Dar n-a plouat. Honi a desenat un cerc pe pământ, a pășit în cercul în care s-a rugat	Luna heșvan (octombrie)	

și a zis: „Nu voi ieși din acest cerc până când nu-ți va fi milă de copiii tăi și le vei da ploaie!”. După aceasta cu binecuvântare a început să ploaie” [Mișna Ta’anit 3:8].		
Potrivit Cărții a doua a Macabeilor, consacarea altarului Templului a durat 8 zile, Cifra 8 este în formă de două cercuri închise	Luna tevet (decembrie)	
„Când veți intra în țară și veți sădi tot felul de pomi roditori” (Leviticul, 19:23). Procesul circular al: Seminței, plantei, copacului/florii, seminței	Luna șvat (martie)	

Așadar, valorificarea experimentală a tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie ne permite să concluzionăm că curriculumul pentru predarea dansului ca parte a modelului pedagogic este unul eficient și asigură valorificarea tradiției în procesul educației timpurii.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată abordează un Model prin care educația coregrafică în perioada copilăriei timpurii poate stimula promovarea tradiției, un aspect pe care teoreticienii și cercetătorii din domeniul educației nu l-au tratat cu prea multă importanță până în prezent. Un alt aspect al cercetării ar fi elaborarea bazelor teoretice și practice ale curriculumului de dans pentru perioada copilăriei timpurii într-o comunitate fidelă tradițiilor, care să asigure profesorilor libertatea de a preda și de a manifesta creativitate în domeniul educației coregrafice.

Raportând rezultatele cercetării la scopul și obiectivele proiectate, au fost formulate următoarele concluzii:

1. Analiza literaturii pedagogice elucidează faptul că este posibilă crearea unei baze a cunoștințelor din domeniul dansului, precum și suplinirea inteligenței corporale – kinestezice cu alte domenii științifice, astfel conceptele de dans și educație capătă valențele unor domenii științifice complementare. Având la bază acest concept, subiectul pedagogiei dansului poate fi revizuit și perceput, mai degrabă ca o modalitate de educație prin dans, decât predarea propriu zisă a dansului. Astfel, este necesar ca dansul să fie recunoscut drept mediu educațional, iar factorii de decizie din domeniul educației ar trebui să identifice modalități de a include ora de dans în curriculumul școlar.
2. În urma analizei rezultatelor practicilor de instruire a fost posibilă proiectarea unui model al orei de dans „Dansul Midraș” (Modelul dansului Midraș). Acest model include în structura sa, la modul general, componenta fizică, cognitivă, socială și emoțională necesare pentru predarea dansului în perioada copilăriei timpurii și, în particular, presupune includerea elementului tradițional ajustat la o comunitate anumită. Rezultatele obținute ne demonstrează că conceptul Modelului dansului Midraș a oferit profesorilor oportunități și le-a permis să valorifice noi valențe în materie de credință și mișcare. Modelul dansului Midraș

poate fi adaptat specificului oricărui grup cultural, de asemenea poate fi raportat la orice subiect și context. O astfel de abordare va oferi fiecărui profesor libertatea de a alege între diferite conținuturi pe cele mai potrivite comunității sau instituției în care predă.

3. Sinteza literaturii teoretice ce abordează curriculumul a invocat necesitatea de a reconsidera subiectul predării dansului și al unui curriculum revizuit. Conform rezultatelor obținute în cadrul programului de intervenție, putem afirma că pedagogia coregrafică socio-culturală a prezentat și reprezintă un sistem coordonat de valori și dansuri. Pedagogia coregrafică socio-culturală a fost fondată pentru a îmbogăți limbajul cultural al comunității, din acest motiv trebuie abordat cu o prioritate asemănătoare oricărui alt aspect al limbajului cultural.
4. Analiza rezultatelor obținute în cadrul programului de intervenție ne demonstrează că dezvoltarea curriculumului este de fapt o dezvoltare a abilităților profesionale de predare și a abilităților personale ale profesorului. În urma observațiilor și interviurilor făcute, se conturează faptul că sistemul educațional trebuie să soluționeze dilemele/problemele survenite într-un mod argumentat și să nu se bazeze în mod exclusiv doar pe opiniile profesorilor. Astfel, este necesar ca Ministerul Educației să inițieze discuții cu organele subordonate, pentru a adopta o poziție bine definită, bazată pe argumente raționale. Din momentul în care instituția va avea formată o asemenea poziție, aceasta va căpăta valențele unui obiectiv pentru profesori, studenți și, în general, pentru comunitate.
5. Având la bază evaluarea subiectelor cercetate și ca urmare a implementării curriculumului în clasele acestora, se conturează o distincție netă între instruirea în conformitate cu un curriculum structurat și instruirea care se bazează în totalitate pe inițiativa profesorului, în contextul în care profesorii sunt cei care trebuie să elaboreze materialul didactic. Aceasta presupune faptul că oricât de semnificativ ar fi discursul, este insuficient pentru a asigura un proces educațional corespunzător. Prin urmare, dezvoltarea curriculumului de predare a dansului este un imperativ, pentru ca acesta să fie implementat la toate nivelele claselor primare, atât în sistemul educațional religios, cât și în cel non-religios.
6. Prevederile formulate în cadrul cercetării, au scos în prim plan necesitatea reconsiderării procesului de predare și învățare. Considerăm că programele existente de formare a cadrelor didactice nu influențează în nici un mod practicile pe care, de fapt, le implementează profesorii în cadrul orelor acestora. Este necesar ca programele de formare pentru profesori să fie ajustate la viziunile acestora asupra lumii și orice intervenție în practicile de predare trebuie să se bazeze pe cunoștințele despre aceste viziuni asupra lumii, iar orice încercare de a impune viziuni contrare personalității și credințelor participanților la program fiind inadmisibilă. O astfel de abordare va stimula creativitatea participanților la program, iar aceștia se vor baza pe resursele culturale proprii.
7. Valorificarea tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie în plan experimental și în contextul socio-cultural, pedagogic și axiologic ne permite să concluzionăm, că modelul propus asigură formarea/dezvoltarea acestor copii, ceea ce arată și datele experimentale.

8. Abordarea complexă a artei coregrafice, care dispune de potențialul formativ și axiologic prin intermediul căruia pot fi valorificate tradițiile permite constituirea unei strategii eficiente a educației artistice.
9. Ca urmare a cercetărilor realizate, este important să remarcăm, de asemenea, de ce metoda de predare a coregrafiei este aplicată acum și în comunitatea națională religioasă a profesorilor. Pe parcursul ultimelor două decenii, comunitatea națională religioasă a fost supusă unui proces de mobilitate teologică care a permis importul conceptelor noi în această comunitate, care până atunci îi erau străine. Prin urmare, anumite domenii care au fost excluse pentru multe generații, au fost redefinite. Acest proces a creat o dialectică între imobilitate și schimbare. Domeniul educației coregrafice în HeMeD reflectă, și este un agent al acestor schimbări. Profesorii de coregrafie care au fost subiecții cercetării date sunt inovatori: ei au ajustat unele dintre conceptele societății nereligioase la propria comunitate religioasă reprojectându-le în așa fel încât să respecte restricțiile destinatar-comunitate. Deși modificările discursului nu coincid neapărat cu schimbările în practicile didactice, poate fi notat faptul că profesorii sunt o parte integrantă a comunității lor tradiționale și, prin urmare, nu sunt certe pentru schimbările de discurs care informează comunitatea lor. Cercetarea a arătat că prin practicile lor didactice ei au consolidat procesele în ele însele și anume deschiderea lor și devenirea mai flexibile. Implementarea metodelor didactice noi conduce spre un dialog cultural între comunitatea națională religioasă a Israelului și societatea principală. Astfel, stabilirea coregrafiei ca o disciplină școlară în cadrul comunității naționale religioase nu reflectă doar o schimbare, ci de fapt creează schimbare.

SUGESTII pentru cercetarea ulterioară:

Având în vedere că această cercetare este calitativă, ea nu ar putea explora întreaga amploare a fenomenului. Prin urmare, alegerea făcută de către cercetător de a se ocupa și de a clarifica orele de clasă în copilăria timpurie, este cu siguranță doar o viziune parțială a fenomenului și orice concluzii ar trebui să fie privite luând în considerație această limită. Cercetarea suplimentară este necesară pentru a explora acest fenomen ca un întreg:

- (1) Studiul dat analizează anumite practici didactice într-o singură comunitate specifică. Prin urmare, deoarece nu au fost găsite cercetări anterioare despre acest subiect, există o necesitate de a continua și a urma modelele indicate în această cercetare. Totodată, cercetarea trebuie să vizeze rezultatele pe termen lung, care vor apărea cu siguranță dintr-un fenomen, cum ar fi acesta.
- (2) Diferențele dintre diferitele grupe de vârstă ale elevilor ar trebui să fie recunoscute și elevii mai mari ar trebui să fie examinați separat. Astfel ar putea fi deduse constatări care ar putea fi generalizate.
- (3) Acest studiu în mod intenționat nu a avut ca scop abordarea elevilor a profesorilor care au fost subiecții lor: nivelul lor de cunoștințe dobândite despre tradiție nu a fost cercetat, iar acest lucru este cu siguranță un subiect corespunzător pentru un studiu independent ulterior.

- (4) Un alt studiu ar trebui să examineze predarea coregrafiei în comunitățile nereligioase. O astfel de cercetare ar completa, eventual, imaginea cu privire la relația dintre predarea coregrafiei și scopul împărtășirii valorilor culturale evreiești și israeliene.
- (5) Cercetarea reprezintă un prim pas de reflectare cu privire la metodele posibile de includere a unei anumite culturi în orele de clasă. O cercetare similară ar putea examina metode de introducere nu doar a culturii, ci și a altor subiecte disciplinare (istoria, literatura, matematica etc.). Acest tip de cercetare ar trebui să continue pentru a sprijini conceptele noi de colaborare între coregrafie și alte discipline ale cunoașterii.
- (6) O altă direcție de cercetare ar examina dacă energia puternică exercitată de acești profesori de coregrafie novatori va fi pusă în practică în alte sfere sociale. Profesorii de coregrafie care au fost subiecții acestei cercetării au ales un mediu semnificativ feminin de mișcare pentru a articula caracterul lor narativ ca membri de gen feminin ai comunității național religioase, acționând astfel ca agenți ai schimbării. Ar fi interesant studiul dacă și cum aceste femei sunt agenți ai schimbării, implicând-le în diverse sfere ale vieții comunității.

BIBLIOGRAFIE

1. Bahat-Ratzon N. Dancing – Dance, Society, Culture, Worldwide and in Israel. Jerusalem: Carmel, 2004. 265 p.
2. Bar-Lev E. How Students and Teachers in the Religious State Educational System Deal with Conflicts Arising in Values Education. PHD Dissertation, Ben Gurion University, 2005. 211 p.
3. Ben-Peretz M., The Teacher Curriculum Encounter. Ministry of Education, MOFET 1995, 131 p.
4. Blum H. The Western Canon, The Books and Schools of the Ages. NY: Harcourt Brace & Co, 1994. 578 p.
5. Bresler L. Prelude. In: Bresler L. (Eds.) Knowing Bodies Moving Minds, Embodied Teaching and Learning. Netherlands: Kluwer Academic Publishers 2004 pp. 7-13
6. Creswell, J.W. Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches. US: Sage publications Ltd. 2007. 393 p.
7. Dewey J. Art as experience. USA: Berkley Publishing Group.(2005[1934]). 371 p.
8. Elbaz-Luwisch F. Teachers Voices: Storytelling and Possibility. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. pp. 143-166
9. Fitts P.M. Posner M.I. Human performance. Belmont, CA:Brooks, Cole. 1967. 162 p.
10. Friedhaber Z. Jewish Dance. Israel: The Wingate Institute, 1984. 183 p.
11. Gardner H. Frames of Mind :The theory of Multiple intelligences. NY: Basic Books, 2011.467 p.
12. Greenwood J. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. In: International Journal of Education & the Arts. Volume 13 Interlude 1. March 31, 2012 p. 2-21

13. Gurevitch Z. On Israeli and Jewish Place. Tel- Aviv: Am Oved. 2007 223 p.
14. Hanna J.L. To Dance is Human, A Theory of Nonverbal Communication. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979. 327 p.
15. Huss E. Applying Art-Based Research - a Critical Perspective. In: Kassan L., Kromer-Nevo M. (eds.), Data Analysis in Qualitative Research. Beer Sheva: Ben Gurion University, 2010. p.316 -332
16. Huss E. Introduction. In: Huss E., Kacen L., Segev E.(eds) Creating Research, Researching Creation. Using Images in Social Research in Israel. Beer Sheva: Ben Gurion University. 2012. pp. 13-25
17. Hutchins R. M. The Great Conversation. http://www.britannica.com/blogs/wp-content/pdf/The_Great_Conversation.pdf p 46 – 73 (29.05.2014)
18. Jensen E. Music with the Brain in Mind. US: Brain Store Inc. 2000.121 P.78p
19. Katz Zichrony S. Tradition and Dance can The Two Walk Together? In: Materials International Scientific Conference "University education and the labor market: connections and perspectives", 21.11 2014; p
20. Katz-Zichrony S. Training Dance Teachers at Orot College Israel. In Eshel R., Rottenberg H. (eds.), Dance Today – The Dance Magazine of Israel, Tel Aviv: 2010, pp. 47-53.
21. Katz-Zichrony S. Dance Teaching Content for Preschool and Grades 1 and 2. Elkana: Orot Israel Academic College of Education, 2013. 90 p.
22. Katz Zichrony S. The Experience of Dance As a Condition for Fostering, Traditional, Cultural and Social Skills among Early Childhood. In: The scientific journal Studia Universitatis Moldaviae series of Educational Sciences. 2015. 1Issue
23. Katz Zichrony S. Socio-Cultural Dance Curriculum: Integrating Jewish Religious Traditions and Early Childhood Dance Education in Israel. Israel Affairs 2015 (In press)
24. Kaufman S. Learning Together. In: Studies in Education, Vol 11, no. 2. 2014, pp. 263-305
25. Kohavi T. Between Dance and Anthropology. Ph.D Thesis, Jerusalem: Hebrew University. 338 p
26. Koff S. Applied dance curriculum A global perspective. In: Nielsen C. S Burridge s (editors) Dance Education around the World: Perspectives on dance, young people and change, NY: Routledg 2015 206 p.
27. Lakes R. The message behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals. In: Arts Education Policy Review 106, no. 5, 2005. pp. 3-18
28. McLaren P. Schooling as Ritual Performance. NY: Rowman & littlefield Pub. 1999. 354 p
29. Ministry of Education and Culture. Policy Applicable to Ec in the HeMeD . Tel Aviv: Department of Pre-Elementary Schooling. 2013.
30. Ritchie L.D. Metaphor, Key Topics in Semantics and Pragmatics. NY: Cambridge University Press, 2013. 230 p.
31. Schwab J.J. The Practical 3: Translation into Curriculum. In: School Review. 81. 1973 p. 501-522

32. Shalita R., Friedman A., Hartam R. Visual Literacy in Action Education in the Visual Era. Israel: Moffet, 2011. 192 p.
33. Shiliing C. The body in Culture, Technology & Society. London: Sage Publications, 2005. 247p
34. Shulman L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15. 1986. pp. 4-14
35. Tyler W. R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. US: The University of Chicago Press. 1949. 128 p.
36. Sklar D. Reprise: On Dance Ethnography. In: Dance Research Journal, vol. 32,1. 2000 pp. 7-70 .
37. Thomas H. The Body Dance and Cultural Theory. NY: Palgrave Macmillan, 2003. 263p.
38. NDEO National Dance Education Organization (2005). Standards for learning and teaching dance in the arts: Ages 5-18. www.ndeo.org (1/2015).

ADNOTARE

Autor: Katz Zichrony Sari.

Tema: Valorificarea tradiției în educația prin dans din copilăria timpurie în Israel.

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (195 surse), 129 pagini ale conținutului, 9 tabele, 19 figuri, 5 picturi, 6 anexe, adnotare (în română, rusă și engleză), lista abrevierilor. Rezultatele obținute sunt publicate în cadrul a 6 lucrări științifice și a 1 articol la conferința internațională.

Cuvinte cheie: dans, instruirea în dans, predarea dansului din copilăria timpurie, pedagogia dansului socio-cultural, curriculumul programului de dansuri socio-culturale, modelul de dans Midrash, tradiție.

Domeniul de cercetare: Teoria și metodologia educației coregrafice.

Scopul cercetării: Stabilirea reperelor teoretice și curriculare de valorificare a tradițiilor prin arta coregrafică în perioada educației timpurii.

Obiectivele cercetării sunt: analiza conceptelor și abordărilor teoretice ale valorificării/cultivării tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii; fundamentarea reperelor teoretice ale valorificării tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii; elaborarea metodologiei de valorificare a tradiției prin arta coregrafică în perioada educației timpurii; proiectarea curriculumului de predare-învățare a dansului în baza tradiției și contextului socio-cultural și educațional; validarea experimentală a metodologiei de valorificare/cultivare a tradiției prin arta coregrafică, precum și analiza calitativă și cantitativă a datelor experimentale.

Problema științifică soluționată rezidă în conceptualizarea și elaborarea metodologiei de valorificare a tradiției prin arta coregrafică în contextul socio-cultural și educațional respectiv asigurând un alt nivel de educație coregrafică, dar și de formare/dezvoltare a copiilor de vârstă timpurie.

Noutatea științifică și originalitatea studiului constă în: fundamentarea teoretică a valorificării tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie din perspective: socio-culturală, axiologică și experiențială; determinarea valențelor ale artei coregrafice în vederea valorificării tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie; fundamentarea unei metodologii de valorificare a tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie axate pe patru demersuri: codificarea inițială (separarea în unități de sens și etichetarea lor), extinderea tematică, concentrarea conținutală, „traducerea” imaginii deduse din conceptele teoretice, și sensibilizate de abordări etice.

Semnificația teoretică a studiului este relevantă de: dezvoltarea teoriei generale a educației prin interconexiunea etnopedagogică (tradiția) și educației coregrafice (artei coregrafice), creând, în așa fel, un demers conceptual nou al pedagogiei dansului (coregrafie socio-culturală); conceptualizarea valorificării tradiției în procesul educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie în contextul socio-cultural, educațional și experimental specific; corelarea dansului și tradiției într-un construct educațional prin intermediul: utilizării metaforelor și rimelor din scripturile evreiești; utilizării operelor de artă axate pe tradiții; utilizării muzicii tradiționale ca surse de inspirație emotivă; activității profesorului purtător de valori și experiențe; dezvoltarea cadrului metodologic al educației coregrafice a copiilor de vârstă timpurie axată pe valorificare a tradițiilor constituind parte componentă a pedagogiei dansului (coregrafie socio-culturală); modelare teoretică și praxiologică a curriculumului de educație coregrafică prin valorificare a tradiției și potențialul dansului „Midraș”.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în: posibilitatea de aplicare în practică a metodologiei de educație coregrafică a copiilor de vârstă timpurie la nivel național; posibilitatea și oportunitatea de implementare a curriculumului de predare-învățare a dansului; aplicarea rezultatelor în formarea cadrelor didactice de coregrafie; extinderea concepției respective și la nivel de învățământ primar și general.

Implementarea unor date de ordin științific: cu privire la dansul didactic și metodologia prelegerilor a fost demonstrată la Orot (2014-2015). Curriculum a fost implementat în grădinița HeMeD de către profesorii în formare, dar și de cei care au absolvit.

АННОТАЦИЯ

Автор: Кац Зихрони Сари

Тема: Культивирование традиции в процессе хореографического воспитания детей раннего возраста в Израиле.

Структура диссертации: введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, библиография (195 источников), 129 страниц основного текста 9 таблиц, 19 графических изображений, 5 рисунков, 6 приложений, аннотация (на румынском, русском и английском языках), список сокращений. Полученные результаты опубликованы в 6 научных работах и 1 доклад на международной конференции.

Ключевые слова: *хореографическое искусство, танец, хореографическое воспитание, педагогика танца, дошкольное воспитание, раннее детство, kurikulum по хореографическому воспитанию, танцевальная модель «Мидраш».*

Область исследования: Теория и методика хореографического воспитания.

Цель исследования: разработка теоретических и curriculumных основ культивирования традиций в процессе хореографического воспитания детей в раннем возрасте.

Задачи исследования: 1. Анализ понятий и теоретических подходов к культивированию традиций посредством хореографического искусства в раннем детстве. 2. Разработка теоретических основ по культивированию традиций посредством хореографического искусства в раннем детстве. 3. Разработка методологии культивирования традиций в процессе хореографического воспитания детей в раннем возрасте. 4. Проектирование curriculumа по хореографическому воспитанию детей, основанного на традициях в рамках социо-культурного контекста. 5. Экспериментальная проверка эффективности предложенной методологии. 6. Количественный и качественный анализы полученных результатов.

Научная новизна и оригинальность исследования заключается в: теоретическом обосновании возможностей применения традиций в процессе хореографического воспитания детей раннего возраста, в рамках социо-культурного, ценностного и практического подходов; определении возможности хореографического искусства для культивирования традиций в процессе хореографического воспитания детей раннего возраста; разработка методики по культивированию традиций в процессе хореографического воспитания детей, основанном на четырех посылах: первоначальное определение единиц содержания, расширение тематики, ранжирование содержания и перевод его в теоретические понятия и этические нормы.

Теоретическая значимость исследования заключается в: развитии общей теории образования посредством установления взаимосвязей между этнопедагогическим (традиция) и хореографическим воспитанием, сформулировав таким образом, теоретические предпосылки для создания педагогики танца; разработаны концептуальные положения по культивированию традиций в процессе хореографического воспитания в рамках социо-культурного образовательного и практического контекстов; корреляция хореографического искусства и традиций в рамках педагогической модели посредством использования метафор, ритма, еврейских писаний, произведений искусств, основанных на традициях; традиционной музыки и деятельности преподавателя, носителя ценностей и опыта; обоснование методологии хореографического воспитания детей раннего возраста основанной на традициях и составляющей базу педагогического танца; теоретическое обоснование разработки curriculumа по хореографическому воспитанию детей раннего возраста.

Практическая ценность исследования заключается в: возможности использования разработанной методологии в учебном процессе; внедрений curriculumа по хореографическому воспитанию в учебно-воспитательном процессе на этапе дошкольного образования; использовании результатов исследования в рамках повышения квалификации учителей-хореографов; расширение возможностей предложенной концепции в начальном и среднем образовании.

Внедрение научных результатов: в Колледже Орот (Израиль); в детских учебных заведениях для детей раннего возраста.

ANNOTATION

Author: Katz Zichrony Sari

Theme: Cultivating Tradition in Early Childhood Dance Education in Israel.

Thesis Structure: introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (195 sources), 129 pages of the basic text, 9 tables, 19 figures, 5 pictures, 6 appendixes, annotation (in Romanian, Russian and English), the list of abbreviations. The obtained results are published in 6 scientific works, 1 papers at international conference.

Key words: dance, dance education, early childhood dance education, socio-cultural dance pedagogy, socio-cultural dance curriculum, Midrash Dance Model, tradition, Israel.

The field of the research: Theory and Methodology of Choreographic Education.

The goal of the research: Establishing theoretical and curricular guidelines for valorization/cultivation of traditions through the art of dance in early childhood education.

The objectives of the research: analysis of concepts and theoretical approaches of valorization/cultivation of tradition through the art of dance in early childhood education; substantiation of theoretical guidelines of valorization/cultivation of tradition through the art of dance in early childhood education; development of the methodology for valorization of tradition through the art of dance in early childhood education; designing the dance teaching-learning curriculum based on tradition and the socio-cultural and educational context; experimental validation of the methodology for valorization/cultivation of tradition through the art of dance, as well as qualitative and quantitative analysis of experimental data.

The solved scientific issue lies in conceptualizing and developing the methodology for valorization of tradition through the art of dance in the socio-cultural and educational context accordingly, ensuring another level of dance education, and early child education/development.

The scientific novelty and originality of the study lies in: the theoretical substantiation of valorization of tradition in dance education of young children from the: socio-cultural, axiological and experimental perspectives; determination of strengths of the art of dance in order to put in value tradition in dance education of young children; substantiation of a methodology for valorization of tradition in dance education of young child focused on four dimensions: initial encoding (separation in units of meaning and their labeling), thematic extension, concentration of content, “translation” of the image derived from theoretical concepts and sensitized by ethical approaches.

The theoretical meaning of the study is revealed by: development of general theory of education through ethno-pedagogical interconnection (tradition) and dance education (art of dance), thus creating a new conceptual approach of dance teaching (socio-cultural dance); conceptualization of valorization of tradition in the dance education of children of early age in the socio-cultural, specific educational and experimental context; correlation of dance and tradition in an educational construct through: use of metaphors and rhymes from Hebrew scriptures; use of works of art focused on traditions; use of traditional music as sources of emotive inspiration; activity of teacher as bearer of values and experiences; development of the methodological framework for dance education of young children focused on valorization of traditions constituting a part of dance teaching (socio-cultural dance); theoretical and praxiological modeling of dance curriculum by putting in value the tradition and potential of “Midrash” dance.

The application value of the research consists in: the possibility of putting into practice the methodology of dance education of young children nationally; possibility and opportunity of implementing the dance teaching-learning curriculum; application of results in training of dance teachers; expansion of the relevant concept at the level of primary and general education.

Implementation of the scientific results: was experienced in the dance didactic and dance methodology lectures at Orot (2014-2015). The curriculum was implemented by teachers in training and graduate at HeMeD.

KATZ ZICHRONY SARI

**VALORIFICAREA TRADIȚIEI ÎN EDUCAȚIA PRIN DANS
DIN COPILĂRIA TIMPURIE ÎN ISRAEL**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice

Aprobat spre tipar: 26.05.2016

Formatul hârtiei 60×84 1/16

Hârtie ofset. Tipar ofset.

Tiraj 50 exemplare

Coli de tipar: 2,25

Comanda nr.67/16

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova
Str.A.Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009