

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ “EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

Aspecte psiho-sociale ale alegerii carierei
în domeniul educației muzicale în Israel

Coordonator,
Conf. Univ. Dr. Abil. Alina S. Rusu

Student doctorand,
Rona P. Cahn

Cluj-Napoca

2019

CUPRINS

CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE	1
1.1. Teoriile lui U. Bronfenbrenner și L.S. Vygotsky	1
1.2. Dezvoltarea muzicală	2
1.3. Motivația pentru predarea muzicii	3
1.4. Alegerea unei cariere în domeniul educației muzicale	3
1.5. Afilierea culturală	3
1.6. Culte religioase în Israel	5
1.7. Educația muzicală în Israel și cariera în acest domeniu	5
1.8. Justificarea necesității cercetării doctorale	7
CAPITOLUL 2. METODOLOGIA CERCETĂRII.....	7
2.1. Paradigma cercetării.....	7
2.2. Sumarul studiilor cuprinse în cercetarea doctorală.....	7
2.3. Participanți	8
2.4. Instrumente	9
2.5. Triangularea și generalizabilitatea rezultatelor obținute.....	9
2.6. Aspecte etice ale cercetării.....	9
2.7. Analiza statistică a datelor	9
CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII	10
3.1. Studiul I: Studiul de elaborare și validare a chestionarului CAMEE (Chestionarul atitudinilor culturale față de experiența și educația muzicală)	10
3.1.1. Introducere	10
3.1.2. Metodologie	10
3.1.3. Rezultate	11
3.1.4. Discuții, concluzii și limite	12
3.2. Studiul II: Analiza comparativă a factorilor psiho-sociali (culturali și individuali) relaționați alegerii unei cariere în domeniul educației muzicale de către studenții israelieni.....	12
3.2.1. Introducere	12
3.2.2. Metodologie	13
3.2.3. Rezultate	13
3.2.4. Discuții, concluzii și limite	29
3.3. Studiul III: Studiul calitativ al factorilor psiho-sociali asociați alegerii unei cariere în domeniul educației muzicale în Israel: O analiză interetnică	35
3.3.1. Introducere	35
3.3.2. Metodologie	36
3.3.3. Rezultate	36
3.3.4. Discuții, concluzii și limite	39
CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE	43
4.1. Implicații teoretice	43
4.2. Implicații practice	45

4.3.Concluzii generale ale cercetării doctorale	46
4.4.Limite ale cercetării doctorale și direcții de cercetare viitoare	47
Referințe bibliografice	49

CAPITOLUL 1: FUNDAMENTE TEORETICE

În acest capitol sunt prezentate fundamentele teoretice ale cercetării doctorale. Principalele subiecte de interes pentru această cercetare au fost reprezentate de teorii ale influenței sociale și culturale, dezvoltarea muzicală a copiilor și adolescenților și atitudinile față de predarea muzicii în Israel.

1.1. Teoriile lui U. Bronfenbrenner și L.S. Vygotsky

Dintre teoriile de interes pentru cercetarea de față amintim, în primul rând, teoriile lui U. Bronfenbrenner asupra dezvoltării umane (Bronfenbrenner, 1979). Teoria ecologică a delimitat o serie de influențe ale mediului asupra individului, începând cu mediile proximale, cum ar fi mediul de acasă, definit ca *micro-sistem*, la medii mai distale, precum sistemul educațional, definit ca *mezo-sistem*, sau cultura, caracterizată ca *macro-sistem* (Tudge et al., 2009). O extensie a acestei teorii este teoria bio-ecologică, care abordează interacțiunile dintre individ și mediu, precum și modul în care individul se dezvoltă de-a lungul vieții (Bronfenbrenner, 1977).

A doua perspectivă teoretică de interes pentru teza de față este teoria socio-culturală a lui L.S. Vygotsky, care explică modul în care dezvoltarea umană este influențată de factori sociali și culturali (Daniels, Cole & Wertsch, 2007; Miller, 2011). Potrivit lui Vygotsky, comportamentul uman poate fi înțeles numai în asociere cu contextul personal al individului (Miller, 2011).

1.2. Dezvoltarea muzicală

Compozițiile muzicale sunt prezente în toate culturile (Cross, 2009), iar literatura de specialitate privind dezvoltarea muzicală indică faptul că oamenii au anumite abilități muzicale înnăscute (Cross, 2009; Trehub, 2016). Conectarea prin intermediul sunetelor începe încă de la naștere și continuă pe tot parcursul vieții (Sloboda, Wise & Peretz, 2005). Lehman, Sloboda și Woody (2007) au evidențiat faptul că activitățile muzicale desfășurate acasă - mediu definit ca *micro-sistem*, conform teoriei lui Bronfenbrenner (1979) - în special cele desfășurate împreună cu părinții, stimulează interesul copiilor pentru muzică.

Referitor la influențele exercitate de *mezo-sistem* asupra dezvoltării muzicale a individului (Bronfenbrenner, 1979), școlile din țările occidentale oferă copiilor experiențe muzicale adaptate vârstei lor și clasei în care se află. În clasele elementare și la intrarea în școala secundară, sub acțiunea influențelor provenite din societate, se dezvoltă convingerile elevilor privind implicațiile sociale ale muzicii (Hargreaves & Marshall, 2003; Lamont, 2002). Adicional orelor de muzică, cuprinse în sistemul de învățământ, există o varietate de modalități complementare prin care se poate realiza educația muzicală, precum participarea la lecții private de muzică sau ansambluri/coruri muzicale (Overland, 2017). Implicarea continuă, activă, în activități muzicale poate promova, la vârsta adolescenței, dezvoltarea unei identități muzicale (Kokotsaki & Hallam, 2007).

Participarea la activități muzicale are numeroase beneficii psiho-sociale, dincolo de achiziția unor abilități muzicale, promovează sentimentul de apartenență socială (Kokotsaki & Hallam, 2007). De asemenea, rezultatele unui studiu condus de Hudziak și colab. (2014) au arătat că practica muzicală instrumentală este asociată cu maturarea corticală timpurie, fapt care, la rândul său exercită efecte pozitive asupra dezvoltării abilităților motorii. Beneficiile implicării în activități muzicale se extind, de asemenea, asupra sferei proceselor psihice, prin sporirea încrederii în sine, a stimei de sine și a sentimentului de auto-realizare și, în final, contribuind la bunăstarea mentală generală (Kokotsaki & Hallam, 2007).

În situația în care un copil sau un adolescent participă la lecții private de muzică, sprijinul părinților este foarte important. Suportul, sau sprijinul parental, poate avea diferite forme: suport comportamental, cognitiv/intelectual, personal, etc. (Creech, 2006).

1.3. Motivația pentru predarea muzicii

Motivația, definită în general ca energia care mobilizează spre acțiune (Ryan & Deci, 2000), este un factor important în practicarea muzicii (Creech, 2010). De-a lungul timpului, au fost dezvoltate o serie de teorii explicative ale motivației. **Teoria conceptului de sine** adresează percepția individului asupra propriei sale persoane, argumentând că modul în care se auto-percepe un individ este influențat de evaluările externe, emise de alte persoane (Greenberg, 1970). Definiția conceptului de sine este inițiată timpuriu în copilărie, încă din stadiul în care copiii sunt capabili să compare propria lor performanță în diverse sarcini, cu performanța altor persoane (Greenberg, 1970). **Teoria auto-eficacității** elaborată de Bandura (1993) abordează încrederea în propriile abilități de organizare și capacitatea de a lua măsurile necesare pentru îndeplinirea unei sarcini (Bandura, 1993). Spre exemplu, în cazul copiilor care învață să cânte la un instrument muzical, convingerile de auto-eficacitate vor influența modalitatea de organizare a sesiunilor de repetiții și selecția tehnicilor necesare pentru atingerea obiectivelor lor muzicale (Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007). **Teoria autodeterminării**, elaborată de Deci și Ryan (2008), conceptualizează motivația ca un compus multi-fațetat. La baza acestei teorii se regăsește asumția conform căreia oamenii sunt ființe active, motivate să obțină, să proceseze și să asimileze noi informații (Adams, Little, & Ryan, 2017). De asemenea, această teorie subliniază importanța sprijinului și a încurajărilor pentru dezvoltarea abilităților (Adams, Little, & Ryan, 2017). **Teoria fluxului** (*engl. flow*) dezvoltată de Csikszentmihalyi (1990) descrie o stare a experienței optime (*i.e.* starea de flow), în care angajarea într-o sarcină este caracterizată de pierderea noțiunii timpului, absența senzației de oboseală, ignorarea stimulilor externi și prezența unei stări de imersiune completă în sarcină. Imersiunea în sarcina de lucru conferă un sentiment de competență, vigilență și control fără efort, toate acestea contribuind la atingerea potențialului maxim al abilităților personale.

În literatura de specialitate sunt amintite trei categorii principale ale **motivației pentru alegerea unei cariere în domeniul educației:**

a) **motivația intrinsecă**, însoțită de satisfacție, creativitate și interes personal pentru activitatea desfășurată (Heinz, 2015; Osguthorpe & Sanger, 2013),

b) **motivația altruistă**, relaționată contribuției sociale adusă de propria activitate (Heinz, 2015; Katsir, Sagee & Gilat, 2004; Kyriacou & Coulthard, 2000; Osguthorpe & Sanger, 2013)

c) **motivația extrinsecă**, concentrată asupra aspectelor utilitare ale propriei activități, cum este obținerea unui statut social superior (Heinz, 2015). Rezultatele cercetărilor din țările non-occidentale au sugerat că motivația extrinsecă a avut cel mai mare impact asupra alegerii unei cariere în domeniul educației (Heinz, 2015).

1.4. Alegerea unei cariere în domeniul educației muzicale

Dezirabilitatea unei cariere în domeniul educației este relaționată experiențelor individuale de învățare sau predare parcurse de o persoană (Kyriacou & Coulthard, 2000; Osguthorpe & Sanger, 2013). Îndeplinirea aspirațiilor didactice contribuie la bunăstarea generală a unei persoane (Gati & Levin, 2012).

Se pare că dorința de a urma o carieră în domeniul educației muzicale poate fi determinată de factori precum: trăirea unor experiențe muzicale pozitive în anii de școală (Rickels et al., 2013), pasiunea pentru muzică (Thornton, 2013), sau plăcerea de a împărtăși experiențe muzicale (Jones & Parkes, 2010). De asemenea, literatura de specialitate sugerează că dorința unei persoane de a urma o carieră în domeniul educației muzicale este relaționată experiențelor anterioare pe care le-a avut acea persoană cu: profesorul de muzică din instituția de învățământ (Rickels et al., 2010), profesorul care i-a acordat lecții individuale de muzică (Davidson, Moore, Slobod & Howe, 1998; Rickels et al., 2013), sau dirijorul de ansamblu muzical, din care a făcut parte persoana respectivă la un moment dat (Rickels et al., 2013).

1.5. Afilierea culturală

Afilierea culturală a unei persoane este rezultatul procesului de socializare și însușire graduală a caracteristicilor și normelor culturii sau a grupului de apartenență (Ilari, Chen-Hafteck & Crawford, 2013). În copilărie, afilierea culturală și religiozitatea familiei influențează oportunitățile de participare la activități muzicale (Gaunt & Hallam, 2009). Perspectiva asupra muzicii este dependentă de cultura populației de referință și variază în ceea ce privește valorizarea muzicii. Experiența primară a copiilor cu muzica este influențată atât de atitudinile și convingerile familiei față de muzică, cât și a comunității de apartenență (Gaunt & Hallam, 2009). Exprimarea dezacordului parental față de participarea la activități muzicale sau limitele de natură financiară pot reprezenta obstacole reale în studierea muzicii (Gaunt & Hallam, 2009). O serie de factori pot împiedica accesul copiilor la educație muzicală, dintre care amintim: factorii geografici (locația), financiari sau religioși (*i.e.* unele religii restricționează sau chiar interzic activitățile muzicale), ș.a.

1.6. Culte religioase în Israel

Statul Israel are o societate multiculturală, cu o majoritate evreiască și o minoritate arabă considerabilă. Din populația de 7,8 milioane în 2011, 75,4% erau evrei, 20,6% arabi și 4% alte naționalități minoritare (Central Bureau of Statistics, 2013). Majoritatea (84%) populației arabe

era de religie musulmană (Central Bureau of Statistics, 2013), iar 15% din populația arabă era reprezentată în proporții aproximativ egale de arabii druzi și arabii creștini (Central Bureau of Statistics, 2013). Populația celor patru culte religioase are o poziție diferită față de muzică și activitățile muzicale, care variază de la acceptarea completă a muzicii (de ex., evreii și creștinii), până la respingerea în totalitate a muzicii și a activităților muzicale (de ex., musulmanii și druzii).

O privire istorică, de ansamblu, asupra atitudinilor față de muzică a acestor patru religii monoteiste, în funcție de evoluția lor cronologică, arată că în **iudaism**, israeliții antichi aveau diverse practici muzicale. Aceste practici muzicale au fost influențate de beduini (Kraeling & Mowry, 1991). Grout (1980) presupune că primii **creștini**, care au fost inițial o sectă evreiască, și-au creat ceremoniile religioase în mod similar ceremoniilor cu care erau familiarizați (Burkholder et al., 2006; Grout, 1980). Prima activitate muzicală menționată în Noul Testament este reprezentată de imnurile cântate de către Isus și ucenicii săi. În perioada **pre-islamică**, practica muzicală vocală și instrumentală a avut un rol important în viețile oamenilor din Peninsula Arabică (Shiloah, 1999). Ulterior, cuceririle teritoriale ale profetului Mohamed și ale discipolilor săi au marcat **începutul islamului**. Ocuparea teritoriilor a adus mulți artiști și muzicieni în Peninsula Arabică (Shiloah, 1999). În secolul al șaptelea, odată cu apariția unor interpretări distincte ale Coranului, în interiorul **islamului** au evoluat două puncte de vedere conflictuale privind activitățile muzicale: (a) învățăturile Profetului și activitățile cu conținut muzical erau considerate compatibile și b) toate tipurile de activități muzicale laice erau interzise (Shiloah, 1999). Liderii **druzi ortodocși** au adoptat perspectiva islamică prin care au interzis muzica laică (Hood, 2007).

Limite culturale și tendințe de integrare a muzicii în viața populației arabe israeliene

Conform datelor, în 2016, 58% dintre musulmanii din Israel au declarat că respectă regulile și limitele impuse de religia islamică (Pew Research Center, 2016). În istoria islamică, limitele impuse religios au avut un impact profund asupra vieții cotidiene și au servit drept cea mai importantă sursă a legitimității (Litvak, 1997).

De la înființarea statului Israel în 1948, până în prezent, populația arabă a tranzitat o serie de procese sociale. În 1967, după Războiul de șase zile, frontierele statului Israel s-au extins și au cuprins Peninsula Sinai, West Bank (și Fâșia Gaza), înălțimile Golan și orașul vechi al Ierusalimului (Lorch, 2013). Includerea Cisiordaniei în teritoriul Israelului a reconectat populația arabă a Israelului cu cei din Cisiordania, de care au fost separați la înființarea statului Israel, în 1948 (Aburaiya, 2005). Reînnoirea acestei relații sub conducere arabă a dus la întărirea ideologiei religioase islamice (Aburaiya, 2005; Lavie, 2016).

Acțiunile întreprinse în ultimii ani și rezultatele alegerilor parlamentare din 2015 au evidențiat o abordare pragmatică a sectorului arab din Israel, concentrată asupra statutului de minoritate națională a acestei populații (Lavie, 2016). Acțiunile de integrare a acestei minorități și modernizarea societății au impus un proces de adaptare, în care individul sau grupul etnic minoritar se racordează la valorile culturale ale grupului majoritar (Al-Krenawi, 2007). Acest

fenomen este exemplificat de generația palestiniană care trăiește în Israel, cu vârste cuprinse între 20-30 de ani, care a respins limitele culturale privind activitățile muzicale impuse de liderii arabi ortodocși (Karkabi, 2013). Conform lui Karkabi (2013), această generație consideră muzica și dansul părți integrante ale vieții, iar perspectiva lor asupra muzicii ilustrează schimbările culturale care se desfășoară în societate, în prezent.

1.7. Educația muzicală în Israel și cariera în acest domeniu

În Israel, sistemul de învățământ este în prezent divizat în trei ramuri principale: învățământ de stat, învățământ de stat-religios și învățământ de stat- arab. Învățământul de stat cuprinde elevii de la grădiniță, până în clasa a XII-a. Conform Legii Educației din 1949, frecventarea școlii este obligatorie pentru toți copiii. Plasarea copiilor în grădinițe și școli este influențată de doi factori principali: limba maternă (ebraică sau arabă) și nivelul de religiozitate ortodoxă.

În ceea ce privește educația muzicală, aproximativ 85% dintre grădinițele și școlile elementare evreiești din Israel includ programe de educație muzicală în oferta curriculară, exceptând școlile arabe (B. Kupervaser, comunicare personală, iulie 2016). Analizând comparativ disponibilitatea programelor de educație muzicală în cele două sisteme educaționale, evreiesc și arab, s-a constatat că în sistemul educațional evreiesc existau aproximativ 130 de programe de educație muzicală, la nivel de liceu (Knesset, Research & Information Center, 2016), în timp ce în sistemul educațional arab existau, până la momentul desfășurării cercetării, doar patru programe de educație muzicală destinate elevilor de liceu (B. Badarne, comunicare personală, 2018). Ulterior absolvirii liceului, în Israel, educația muzicală poate fi continuată în cadrul unor academii de muzică, centre muzicale sau lecții private oferite de profesori de muzică specializați (Knesset, Research & Information Center, 2016).

Oportunitățile de studiere a muzicii (în Israel) pot fi influențate de factori precum zona de reședință sau costurile financiare. În 2010, 81,4% din populația evreiască și doar 39,6% din populația arabă locuiau în zone urbane (Gharrah, 2013). Considerând faptul că majoritatea profesorilor de educație muzicală locuiesc în zonele urbane, se poate deduce că populația arabă are un acces limitat în ceea ce privește participarea la ore de educație muzicală. De asemenea, potrivit lui Gharrah (2013), venitul mediu al unei gospodării arabe este cu 40% mai mic decât cel al unei gospodării evreiești din Israel. Prin urmare, este mai puțin probabil ca populația arabă să aloce resursele financiare necesare pentru studierea muzicii.

În ceea ce privește alegerea unei cariere în domeniul educației, datele disponibile sugerează că majoritatea studenților israelieni care decid să urmeze o carieră în acest domeniu sunt de gen feminin. În 2016, aproximativ 90% din efectivul de studenți înrolat în programe universitare de formare pedagogică era reprezentat de persoane de gen feminin (Biroul Central de Statistică, 2016).

1.8. Justificarea necesității cercetării doctorale

Prin intermediul acestui studiu ne propunem să contribuim la expansiunea literaturii științifice referitoare la (1) caracteristicile culturale relaționate educației muzicale, (2) factorii individuali relaționați educației muzicale precum și (3) atitudinile față de profesarea în domeniul educației muzicale.

Studentii israelieni din domeniul educației muzicale provin din culturi și medii diferite, iar afilierea culturală influențează participarea la activitățile muzicale. Așadar, această cercetare doctorală propune investigarea celor trei dimensiuni menționate anterior, pe eșantioane de studenți evrei și arabi (din Israel) din domeniul educației muzicale, precum și investigarea tendințelor actuale de integrare a muzicii în cele două culturi (evreiască și arabă), în relație cu aspecte ale bunăstării psiho-sociale și alegerea unei cariere în domeniul muzicii.

Relevanța cercetării doctorale

Relevanța cercetării doctorale de față decurge din următoarele:

- În cadrul studiilor cuprinse în această cercetare doctorală se vor obține date privind atitudinile celor două grupuri etnice (evrei și arabi) față de muzică. Analiza comparativă a acestor date va permite evidențierea unor diferențe culturale în relație cu alegerea carierei în domeniul educației muzicale. Rezultatele astfel obținute pot fi valorificate ulterior ca linii directe pentru dezvoltarea programelor educaționale de promovare a educației muzicale în copilărie și conștientizare a importanței suportului social (familie, școli, societate) în studierea muzicii.
- Identificarea caracteristicilor experiențelor muzicale timpurii ale participanților la studii ar putea furniza informații utile pentru sensibilizarea părinților elevilor din Israel privind valoarea și contribuția unică a educației muzicale.
- Identificarea particularităților experiențelor muzicale ale populației evreiești, respectiv arabe, ar putea servi la extragerea unor recomandări pentru dezvoltarea curriculumului educației muzicale.
- Înțelegerea în profunzime a argumentelor care justifică restricțiile privind participarea la activități muzicale poate duce la crearea unui contact cu liderii comunității arabe pentru a promova și a obține aprobarea pentru participarea copiilor arabi la ore de educație muzicală.
- Nu în ultimul rând, identificarea atitudinilor studenților evrei și arabi față de predarea educației muzicale poate avea o valoare aplicativă. Astfel, atitudinile identificate vor facilita delimitarea direcțiilor actuale de propagare a educației muzicale în cele două grupuri etnice și vor evidenția tendințele actuale privind acceptarea și valorizarea muzicii.

CAPITOLUL 2: METODOLOGIA CERCETĂRII

În această secțiune este descrisă, pe scurt, paradigma cercetării doctorale și sunt sumarizate metodele de cercetare utilizate în cadrul studiilor cuprinse în cercetarea doctorală.

2.1. Paradigma cercetării

Pentru a răspunde la întrebările de cercetare au fost utilizate metode mixte de cercetare, cantitative și calitative. Utilizarea acestor metode a vizat:

- Identificarea factorilor psiho-sociali asociați educației muzicale și a atitudinilor față de cariera în educație muzicală, într-un eșantion de studenți evrei și arabi, din Israel;
- Înțelegerea profundă a argumentelor care au fundamentat alegerea unei cariere în domeniul educației muzicale. Datele au fost colectate în cadrul unor interviuri de grup (metoda focus grup) la care au participat profesori de muzică, absolvenți evrei și arabi ai programelor de educație muzicală.
- Extragerea concluziilor privind diferențele dintre cele două grupuri etnice de studenți din domeniul educației muzicale (*i.e.* studenți evrei și arabi) pe baza rezultatelor obținute în urma utilizării unor metode mixte de cercetare.

2.2. Sumarul studiilor cuprinse în cercetarea doctorală

Această cercetare doctorală a cuprins trei studii:

Studiul I: Studiul de elaborare a **Chestionarului atitudinilor culturale față de experiența și educația muzicală** (CAMEE). Acest studiu a urmărit obținerea instrumentului necesar pentru măsurarea variabilelor psiho-sociale (culturale și individuale) asociate alegerii unei cariere în domeniul educației muzicale.

Studiul II: Un studiu cantitativ în care chestionarul CAMEE, obținut în studiul anterior, a fost completat de către studenții evrei și arabi (de la specializarea educație muzicală), iar datele colectate au fost procesate statistic.

Studiul III: Un studiu calitativ, în cadrul căruia au fost colectate date prin intermediul sesiunilor de tip focus grup, la care au participat profesori de muzică evrei și arabi, absolvenți ai programelor de educație muzicală.

2.3. Participanți

Studiul I a avut ca participanți 20 de muzicieni israelieni, dintre care 9 au fost evrei și 11 arabi, de vârste diferite: 25% dintre participanți aveau vârste cuprinse între 25 și 30 de ani, 40% dintre participanți aveau vârste cuprinse între 31 și 40 de ani, iar 35% dintre participanți aveau vârste cuprinse între 41 și 50 de ani.

La *Studiul II* au participat 50 de studenți israelieni ai domeniului educație muzicală, dintre care 26 au fost evrei și 24 de arabi. Jumătate dintre participanți aveau vârste cuprinse între 18 și

24 ani, 32% aveau vârsta de 25-30 de ani, 12% aveau 31-40 de ani, iar 6% aveau 41-50 de ani. Majoritatea studenților arabi (79%) și doar 23 % dintre studenții evrei au avut vârste cuprinse între 18 și 24 de ani. Majoritatea studenților evrei (58%) aveau vârste cuprinse între 25 și 30 de ani. Diferența de vârstă dintre cele două grupuri etnice s-ar putea datora faptului că studenții evrei au posibilitatea de a începe studiile superioare doar după încheierea serviciului militar, în timp ce studenții arabi încep (de regulă) studiile universitare sau postliceale imediat după absolvirea liceului, în jurul vârstei de 18 ani.

Studiul III a avut ca participanți 7 profesori de educație muzicală din Israel, absolvenți ai unui program de educație muzicală, cu vârste cuprinse între 25 și 40 de ani. Participanții au fost distribuiți în două focus grupuri, în funcție de etnia lor: evrei (N=4) și arabi (N=3). Cercetătorul a contactat personal fiecare profesor de educație muzicală, de etnie arabă. Inițial, 6 participanți de etnie arabă au confirmat prezența la focus grup. Ulterior, o persoană din cele șase a anulat participarea (anterior întâlnirii), iar două persoane au absentat de la întâlnirea de grup. Participanții evrei au fost contactați de o persoană de contact (un profesor de muzică).

2.4. Instrumente

Chestionarul CAMEE (*eng.*Cultural Attitudes toward Music Experience and Education, *ro.* Chestionarului atitudinilor culturale față de experiența și educația muzicală)

Anterior elaborării chestionarului CAMEE, au fost analizate chestionarele utilizate în cadrul unor cercetări științifice desfășurate anterior, care au propus investigarea atitudinilor față de educație muzicală și muzică, în general. Concluziile extrase în urma analizei au fost utilizate pentru a elabora chestionarul CAMEE. Chestionarul CAMEE a fost conceput pentru a colecta informații privind caracteristicile psiho-sociale (culturale și individuale) ale studenților israelieni evrei și arabi care aleg o carieră în domeniul educației muzicale. Elaborarea chestionarului CAMEE a avut ca scop obținerea unui instrument validat științific care să faciliteze colectarea datelor referitoare la: (a) experiențele muzicale din timpul copilăriei, (b) aspecte culturale și individuale asociate alegerii carierei în domeniul educației muzicale și (c) atitudinile față de predarea educației muzicale. Indicii de consistență internă ai chestionarului (Cronbach alfa) au fost calculați atât pentru scorul total, cât și pentru subscalele chestionarului.

Metode calitative

În cadrul celui de-al treilea studiu (studiu calitativ) s-a utilizat metoda focus grupului și analiza tematică de conținut. Metoda focus grup permite cercetătorilor să identifice în mod eficient atitudinile și perspectivele participanților (Hennink, 2017). În cadrul focus grupului participanții au adeseori opinii diferite, așadar este esențial ca fiecare participant să aibă posibilitatea de a-și exprima opinia, astfel încât informațiile obținute să fie cât mai complete (Shkedi, 2012). Acest aspect devine deosebit de important studiile interculturale, în care sunt studiate două grupuri etnice diferite (Hennink, 2017).

Temele dezbătute în cadrul întâlnirilor de grup au fost formulate de către cercetător, în acord cu obiectivele cercetării doctorale, considerând datele disponibile în literatura de specialitate relevantă tematicii cercetării doctorale și rezultatele obținute în urma aplicării

chestionarului CAMEE (detalii în Studiul II). Așadar, prin intermediul focus grupului s-au obținut date privind: (a) caracteristicile demografice ale participanților (vârstă, etnie, zonă rezidențială, experiența anterioară în domeniul muzicii, istoric academic și ocupație curentă), (b) perspectivele individuale privind temele de interes (*i.e.* cunoștințe muzicale, atitudini față de predarea educației muzicale, sprijin din partea părinților și a profesorilor pentru studierea muzicii), (c) aspectele culturale relaționate experienței muzicale: atitudinile familiei și a comunității de apartenență față de studierea muzicii în copilărie, perspectiva actuală privind participarea la ore educație muzicală și (d) experiența personală în domeniul educației muzicale în calitate de absolvent și profesor de muzică (experiențe muzicale din perioada anilor de studiu și după absolvirea studiilor).

2.5. Triangularea și generalizabilitatea rezultatelor obținute

Triangularea presupune organizarea datelor obținute prin diverse metode de cercetare (Teddlie & Tashakkori, 2009). Greene și colaboratorii (1989) au argumentat că triangularea poate diminua subiectivitatea și crește validitatea unei cercetări.

Generalizabilitatea permite cercetătorului să extindă rezultatele cercetării la alte cazuri sau populații (Goertz & Mahoney, 2012; Shkedi, 2012). Metodele de cercetare cantitativă urmăresc să confere, într-o anumită măsură, obiectivitate cercetării, prin utilizarea unor teste standard și analize statistice (Shkedi, 2012). Pe de altă parte, interviul de grup completează datele colectate prin metode cantitative cu informații culturale și personale detaliate. Așadar, întrucât în cercetarea doctorală de față s-au utilizat în mod combinat mai multe metode de cercetare, iar rezultatele obținute astfel s-au confirmat și s-au completat reciproc, concluziile pot fi generalizate -cu precauție- la situații similare populației de studenți occidentală și din Orientul Mijlociu care studiază educația muzicală.

2.6. Aspecte etice ale cercetării

În desfășurarea cercetării au fost respectate aspectele etice generale, conform cadrelor legislative naționale și internaționale privind etica în cercetarea academică.

Protejarea identității participanților: Fiecare participant a semnat un consimțământ informat de participare la studiu, în cadrul căruia au fost sumarizate obiectivele cercetării. În plus, nu au fost colectate date care să pericliteze anonimitatea participanților, sau care să permită identificarea lor individuală. Permisivitatea pentru distribuirea chestionarelor în rândul participanților a fost acordată, după caz, fie de Comisia de etică a facultății, fie de conducerea departamentului la care erau înscriși studenții.

2.7. Analiza statistică a datelor

Procesarea statistică a datelor a fost derulată în programul IBM SPSS, versiunea 22. S-au utilizat următoarele teste: testul Chi-pătrat, testul T, analiza cluster, analiza factorială exploratorie (EFA). Distribuția datelor a fost verificată anterior efectuării testelor statistice.

CAPITOLUL 3: CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII

3.1. Studiul I: Studiul de elaborare și validare a chestionarului CAMEE (Chestionarul atitudinilor culturale față de experiența și educația muzicală)

3.1.1. Introducere

Acest studiu s-a focalizat asupra elaborării unui chestionar care să măsoare caracteristicile psiho-sociale ale studenților israelieni, evrei și arabi, înscriși în programe de educație muzicală. Primul pas spre elaborarea chestionarului a constat în analiza aprofundată a instrumentelor de măsurare utilizate în studii anterioare din domeniul educației (Katsir, Sagee & Gilat, 2004) și al educației muzicale (Bergee et al., 2001; Henry, 2015; McClellan, 2011; Rickels et al., 2010, Taylor & Hallam, 2011). În urma revizuirii cercetărilor din literatura de specialitate, s-au dovedit a fi relevante următoarele concepte-cheie: muzica și religia, sprijinul/suportul în contextul studierii unui instrument muzical, expunerea la muzică, educația muzicală și alegerea carierei în domeniul educației muzicale.

Pornind de la datele disponibile în literatura științifică din domeniu și în acord cu scopul cercetării doctorale, obiectivul acestui studiu a fost de a elabora și valida un chestionar care să permită identificarea diferențelor și a similitudinilor caracteristicilor psihosociale dintre cele două grupuri etnice de studenți israelieni, evrei și arabi, relaționate educației muzicale.

3.1.2. Metodologie

Pentru a valida chestionarul CAMEE, s-a efectuat un studiu pilot. Ulterior, în baza rezultatelor obținute, itemii chestionarului au fost revizuiți.

Construirea chestionarului

Chestionarul a cuprins întrebări adaptate dintr-o serie de chestionare utilizate în cercetări efectuate anterior, precum: *Music Education Career Choice Survey* (Bergee et al., 2001), *High School All-State Musicians Survey* (Henry, 2015), *Attitudes Toward Teaching Questionnaire* (versiunea în ebraică; Katsir, Sagi & Gilat, 2004), *Parental Influence on Self-Concept as a Music Educator Survey* (PISCAM; McClellan, 2011), *University Parental Involvement Measure* (UPIM; McClellan, 2011) și *University Parental Influence on Decision* (UPID; McClellan, 2011). Adițional, au fost incluse întrebări formulate de cercetător. Versiunea pilot a chestionarului CAMEE a urmărit următoarele categorii de informații: informații demografice, experiența muzicală din timpul copilăriei, experiența muzicală din timpul studiilor universitare, aspecte culturale privind experiența muzicală generală, atitudini față de predare și influențe culturale. De asemenea, au fost formulate întrebări deschise privind impactul societății asupra deciziei de a studia muzica.

Validarea chestionarului

Procesul de validare a chestionarului a cuprins sesiuni de discuții cu experți referitoare la: temele supraordonate itemilor, procesul de adaptare și traducere a întrebărilor în ebraică, revizuirea itemilor, etc. Patru absolvenți evrei și arabi au fost invitați să completeze itemii chestionarului și au fost intervievați în legătură cu claritatea și formularea itemilor. Ulterior, într-un studiu pilot la care au participat 20 de muzicieni profesioniști (arabi și evrei), au fost calculate proprietățile psihometrice ale chestionarului și au fost delimitate subscalele chestionarului.

3.1.3. Rezultate

Consistența internă a chestionarului a fost evaluată prin calcularea indicilor Cronbach alfa. Potrivit lui Tavakol și Dennick (2011), sunt considerate acceptabile valorile Cronbach alfa cuprinse între $\alpha = .70$ și $\alpha = .95$. Rezultatele analizei de consistență internă a chestionarului CAMEE sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabel 1. Rezultatele analizei de consistență internă a chestionarului CAMEE (versiunea pilot)

	Item/ Subscala	Cronbach α
	Expunerea la muzică în mediul familial (în copilărie) (4 itemi)	.769
17.1	Am ascultat muzică	
17.2	Am cântat cântece	
17.3	Am cântat imnuri religioase sau rugăciuni	
18	Am cântat la un instrument muzical	
	Motivație personală pentru a cânta la un instrument (4 itemi)	.654
28.1	Am început să cânt la un instrument pentru că îmi plăcea sunetul lui	
28.2	Am început să cânt la un instrument pentru că voiam să fac parte dintr-o trupă/dintr-un ansamblu muzical	
28.5	Am început să cânt la un instrument pentru că îmi doream să fiu profesor de muzică	
28.6	Am început să cânt la un instrument pentru că îmi doream să fiu muzician	
	Motivația socială pentru a cânta la un instrument (2 itemi)	.484
28.3	Am început să cânt la un instrument pentru că părinții mei au considerat că e important acest lucru	
28.4	Am început să cânt la un instrument ca să fiu acceptat social	
	Motivația educațională și ideologică pentru predarea muzicii (7 itemi)	.831
29.1	Am ales să predau muzică pentru a continua să evoluez în domeniul muzicii	
29.2	Este o modalitate de a face ceea ce îmi place	
29.3	Reprezintă un mod de a influența copiii să înceapă să cânte la un instrument	
29.4	Constituie o modalitate de a antrena copiii într-o activitate pozitivă	
29.9	Îmi place să predau	
29.10	Este o formă a contribuției sociale, prin educarea noilor generații	
29.11	Predarea muzicii constituie o chemare	
	Motivația utilitară pentru predarea muzicii (4 itemi)	.872
29.5	Această profesie conferă un statut social	
29.6	Este o profesie cerută	
29.7	Permite mobilitatea de a preda alte discipline școlare	
29.8	Este o ocupație bine remunerată financiar	
	Importanța atribuită abilităților muzicale și cunoștințelor necesare pentru a fi un bun profesor de muzică (7 itemi)	.890
30.4	Bune abilități muzicale instrumentale	
30.5	Bune abilități vocale	

30.7	Abilități de analiză muzicală	
30.8	Capacitatea de a conduce un grup sau ansamblu muzical	
30.9	Cunoașterea unei varietăți de stiluri muzicale	
30.12	Cunoașterea metodologiei predării educației muzicale	
30.13	Cunoaștințe teoretice – Solfegiu	
	Importanța atribuită calităților personale necesare pentru a fi un bun profesor de muzică (3 itemi)	.835
30.1	A avea relații bune cu elevii	
20.2	A iubi să predai	
30.3	A iubi să predai muzică	
	Cunoașterea muzicii clasice și a teoriei muzicale occidentale și orientale (4 itemi)	.728
30.10	Bună cunoaștere a muzicii clasice occidentale	
30.11	Bună cunoaștere a muzicii clasice din Orientul Mijlociu	
30.14	Cunoașterea temeinică a teoriei muzicii clasice occidentale	
30.15	Cunoașterea temeinică a teoriei muzicii din Orientul Mijlociu	

3.1.4. Discuții, concluzii și limite

Acest studiu a avut ca scop elaborarea și validarea chestionarului CAMEE. Inițial, chestionarul a fost compus din 8 subscale. Rezultatele analizei de consistență internă au evidențiat coeficienți buni ai consistenței interne a subscalelor, $\alpha = .728 - .890$, exceptând două subscale. Subscala Motivației personale pentru a cânta la un instrument a înregistrat o valoare medie a coeficientului de consistență internă, $\alpha = .654$. Această rezultat poate fi justificat de dimensiunea restrânsă a eșantionului, $N = 20$. De asemenea, subscala Motivație socială pentru a cânta la un instrument a înregistrat un coeficient mic al consistenței interne, $\alpha = .484$ și, prin urmare, a fost omisă din versiunea finală a chestionarului.

Prin intermediul acestui studiu s-a obținut un chestionar care să faciliteze măsurarea factorilor asociați educației muzicale și alegerii unei cariere în acest domeniu. Acest chestionar ar putea fi utilizat atât în Israel, cât și în alte țări sau culturi. Din această perspectivă, rezultatele studiului pot contribui la expansiunea mijloacelor de măsurare a influențelor culturale asupra studenților din domeniul educației muzicale.

3.2. Studiul II: Analiza comparativă a factorilor psiho-sociali (culturali și individuali) relaționați alegerii unei cariere în domeniul educației muzicale de către studenții israelieni

3.2.1. Introducere

Afilieră culturală poate avea impact în copilărie asupra oportunităților de participare la activități muzicale (Gaunt & Hallam, 2009). Studiul II s-a axat pe identificarea diferențelor culturale privind factorii psiho-sociali ai studenților israelieni evrei și arabi, din domeniul educației muzicale.

Scopul celui de-al doilea studiu a constat în analiza comparativă a : (1) preferințelor muzicale și a nivelului de sprijin familial privind studiul muzicii în perioada copilăriei, (2) experiențelor muzicale din perioada copilăriei și din timpul studiilor universitare și (3) atitudinilor față de predare (motivație, abilități și caracteristici personale necesare pentru a profesa) într-un eșantion de studenți israelieni evrei și arabi.

3.2.2. Metodologie

La acest studiu au participat 50 de studenți israelieni, 26 de evrei și 24 de arabi, distribuiți în funcție de vârstă după cum urmează: 50% aveau vârste cuprinse între 18-24 ani, 32% aveau vârsta de 25-30 de ani, 12% aveau 31-40 de ani, iar 6% aveau 41-50 de ani. Majoritatea studenților arabi (79%) și aproximativ un sfert dintre studenții evrei (23%) aveau vârsta de 18-24 ani. Majoritatea studenților evrei (58%) aveau vârsta de 25-30 de ani. Majoritatea participanților din ambele grupuri etnice au fost de gen feminin (aproximativ 70%), iar 30% au fost de gen masculin.

Instrumente

Datele au fost colectate prin intermediul chestionarului CAMEE (detalii în Studiul I).

3.2.3. Rezultate

În prima etapă, au fost calculați indicii de consistență internă ai chestionarului CAMEE, în baza răspunsurilor oferite la itemi de către participanți (N=50). Rezultatele obținute pot fi consultate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele analizei de consistență internă a subscalelor chestionarului CAMEE.

Subscala	Cronbach α
Expunerea la muzică în mediul familial (4 itemi)	.710
Motivație personală pentru a cânta la un instrument (4 itemi)	.731
Motivația educațională și ideologică pentru predarea muzicii (7 itemi)	.904
Motivația utilitară pentru predarea muzicii (4 itemi)	.911
Importanța atribuită abilităților muzicale și cunoștințelor necesare pentru a fi un bun profesor de muzică (7 itemi)	.946
Importanța atribuită calităților personale necesare pentru a fi un bun profesor de muzică (3 itemi)	.960
Cunoașterea muzicii clasice și a teoriei muzicii occidentale și orientale (4 itemi)	.913

Prin comparație cu rezultatele obținute pentru versiunea pilot a chestionarului CAMEE (studiul I), în acest studiu s-au obținut valori mai mari ale coeficientului Cronbach alfa, $\alpha > .7$ pentru toate subscalele.

Constatări privind prima întrebare de cercetare și ipotezele conexe.

Prima întrebare de cercetare a fost formulată astfel: Există diferențe semnificative între studenții israelieni din cele două grupuri etnice, evrei și arabi, în ceea ce privește preferințele lor muzicale și sprijinul primit din partea familiei pentru studierea muzicii instrumentale? Pentru a răspunde la această întrebare, au fost elaborate următoarele ipoteze de lucru:

1) Există diferențe semnificative între cele două grupuri etnice privind stilurile muzicale pe care preferă să le audieze, genurile muzicale pe care le practică și instrumentele muzicale la care cântă.

2) Există diferențe semnificative între cele două grupuri etnice privind sprijinul primit de la membrii familiei pentru studierea muzicii. Studenții evrei vor raporta niveluri mai mari ale sprijinului familiei pentru studierea muzicii comparativ cu studenții arabi.

A. Stiluri muzicale preferate pentru audiție

Pentru a construi un profil al preferințelor muzicale (în termeni de audiție muzicală) ale studenților din cele două grupuri etnice, s-a efectuat o analiză cluster. Figura 1 sumarizează rezultatele obținute.

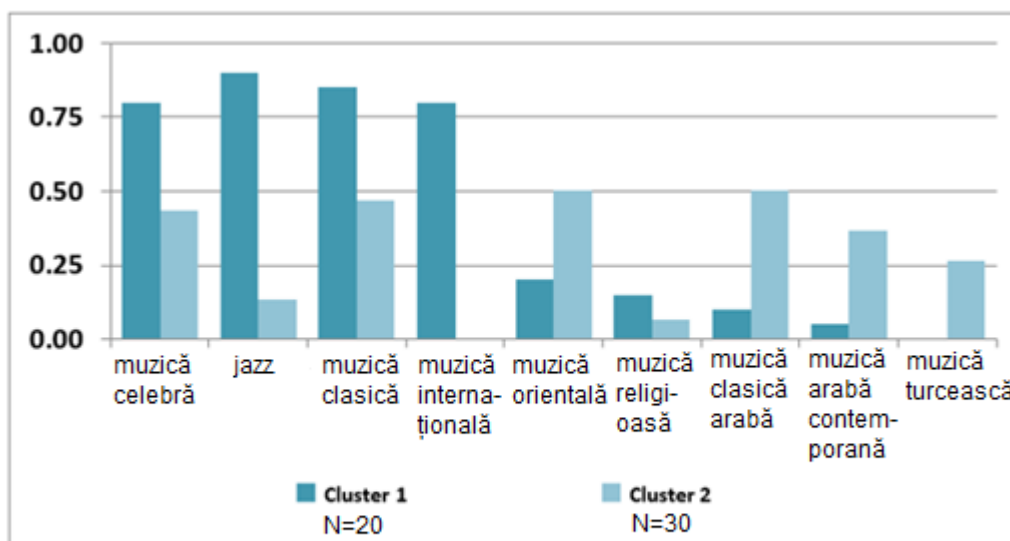


Fig.1. Clusterele preferințelor muzicale (audiție).

Rezultatele au evidențiat două clustere ale preferințelor muzicale. Primul cluster a inclus predominant jazz, muzică clasică occidentală și muzică occidentală celebră, precum și muzică internațională. Cel de-al doilea cluster al preferințelor muzicale a cuprins, muzica clasică arabă, muzică contemporană arabă și, într-o mai mică măsură, muzică turcească. Rezultatele testului Chi-pătrat au indicat diferențe semnificative între cele două clustere ($\chi^2 = 24.69$, $p < .001$, $N = 50$). Primul cluster a evidențiat preferințele de audiție muzicală a 20 de studenți (40% dintre participanți), dintre care aproape trei sferturi erau evrei (73%) și doar unul de etnie arabă (4%). Cel de-al doilea cluster a caracterizat preferințele de audiție muzicală a 30 de studenți (60% dintre participanți), majoritatea de etnie arabă (96%) și doar un sfert dintre studenții evrei (27%).

B. Instrumente muzicale practicate de studenții israelieni, evrei și arabi

Respondenții studiului ($N=49$) au raportat un număr total de 14 instrumente muzicale distincte pe care le practică. Unele instrumente au fost menționate cu o frecvență redusă, exclusiv de studenții evrei (de ex., clarinet, chitară bas - menționate o singură dată; saxofon, tobe - menționate de două ori). Așadar, s-a procedat la alcătuirea a 7 categorii ale instrumentelor muzicale, după cum urmează: pian, orgă electronică, instrumente cu coarde (de ex., chitara bas și vioara), instrumente de percuție (de ex., darabana din Orientul Mijlociu și tobe), instrumente de suflat (de ex., saxofon sau clarinet), voce și lăută (*i.e.* un instrument muzical cu coarde, tipic

Orientului Mijlociu). În Figura 2 sunt reprezentate clusterurile instrumentelor muzicale practicate de studenții evrei și arabi.

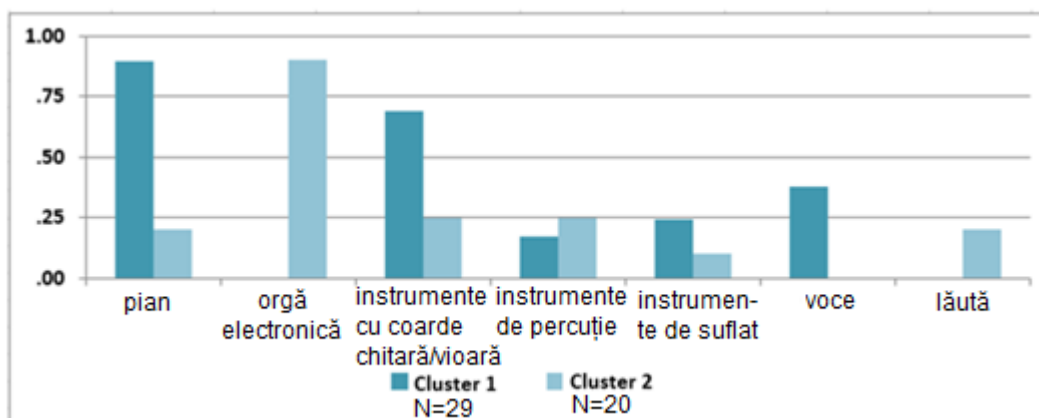


Figura 2. Clusterurile instrumentelor muzicale practicate de studenții evrei și arabi.

Rezultatele testului Chi-pătrat au arătat diferențe semnificative între cele două grupuri etnice privind instrumentele muzicale practicate ($\chi^2 = 31.34$, $p < .001$, $N = 49$). Majoritatea respondenților evrei au raportat că practică muzica vocală și instrumentele muzicale cu coarde sau pianul, în timp ce studenții arabi au raportat cu preponderență orga electronică, instrumentele cu coarde și instrumentele de percuzie.

C. Stiluri muzicale adoptate la nivel de grup/ansamblu muzical la vârsta maturității

Pentru a verifica dacă există diferențe semnificative statistic între stilurile muzicale practicate de cele două grupuri etnice, evrei și arabi, a fost utilizat testul Chi-pătrat.

Tabel 3. Rezultatele testului Chi-pătrat al diferențelor de stiluri muzicale practicate de cele două grupuri etnice

Stil muzical	Arabi		Evrei		Total		χ^2
	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	
Occidental	2	40	9	90	11	73.3	4.26*
Oriental (Orientul Mijlociu)	3	60	1	10	4	26.7	

Notă. * $p < .05$.

Rezultatele testului Chi-pătrat au indicat diferențe semnificative statistic, $p < .05$, între cele două grupuri etnice (evrei și arabi) privind stilurile muzicale adoptate. Muzica occidentală a fost mai răspândită în rândul studenților evrei, decât în rândul colegilor lor arabi.

D. Studiul solfegiului și abilitatea de a solfegia

Testul Chi-pătrat nu a evidențiat diferențe semnificative statistic ($p > .05$) între grupurile etnice privind studiul solfegiului, cu toate că, la nivel procentual, s-a înregistrat un număr mai ridicat al studenților evrei care au studiat solfegiul (56%), comparativ cu studenții arabi (29.2%).

În plus nu au fost identificate diferențe semnificative între studenții evrei și arabi privind abilitatea de a solfegia (auto-raportată), $p > .05$ (studenți arabi: $M = 4.04$, $SD = 1.07$; studenți evrei: $M = 3.72$, $SD = 1.10$). Ambele grupuri etnice au înregistrat valori ale mediilor scorurilor. Rezultatul indică abilități de solfegiu de nivel mediu.

E. Studiul teoriei muzicii

Rezultatele testului Chi-pătrat au evidențiat diferențe semnificative statistic între studenții evrei și arabi privind studiul teoriei muzicii occidentale, $\chi^2 = 6.90$, $p < .01$, $N = 49$, și studiul teoriei muzicii specifice Orientului Mijlociu, $\chi^2 = 31.07$, $p < .001$, $N = 49$ (Tabelul 4).

Tabel 4. Diferențe interetnice privind studierea teoriei muzicii (rezultatele testului Chi-pătrat)

Item		Arabi		Evrei		Total		χ^2
		Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	
Ați studiat teoria muzicii occidentale?	Nu	11	45.8	3	12.0	14	28.6	6.90**
	Da	13	54.2	22	88.0	35	71.4	
Ați studiat teoria muzicii Orientului Mijlociu?	Nu	3	12.5	23	92.0	26	53.1	31.07***
	Da	21	87.5	2	8.0	23	46.9	

Notă. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Un procent de 88% dintre studenții evrei și 54% dintre studenții arabi au studiat teoria muzicii occidentale. De asemenea, 88% dintre studenții arabi și doar 8% dintre studenții evrei au studiat teoria muzicii specifice Orientului Mijlociu. Majoritatea studenților evrei au studiat teoria muzicii occidentale, în vreme ce majoritatea studenților arabi au studiat teoria muzicii specifice Orientului Mijlociu.

F. Nivelul cunoștințelor muzicale teoretice

Rezultatele testului T pentru eșantioane independente au arătat diferențe semnificative statistic între nivelul cunoștințelor teoretice referitoare la muzica Orientului Mijlociu raportat de studenții evrei ($M = 1.59$, $SD = 0.90$) și cel raportat de studenții arabi ($M = 4.55$, $SD = 1.06$). Studenții arabi au raportat un nivel mai ridicat al cunoștințelor muzicale, comparativ cu studenții evrei ($t_{42} = -9.95$, $p < .001$). Nu au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri etnice privind teoria muzicii occidentale ($p > .05$).

G. Încurajarea participării la ore de educație muzicală în perioada copilăriei

Rezultatele testului Chi-pătrat (detalii în Tabelul 5) au evidențiat diferențe semnificative statistic între studenții arabi și evrei privind sprijinul primit în copilărie pentru studierea muzicii, din diverse surse, după cum urmează:

- a) *persoane care au încurajat respondenții să învețe să cânte la un instrument* ($\chi^2 = 4.60$, $p < .05$, $N = 50$): 92 % dintre studenții evrei și 68% dintre studenții arabi au raportat că au existat persoane în viața lor care i-au încurajat să cânte la un instrument muzical;
- b) *sprijin din partea mamei* ($\chi^2 = 11.46$, $p < .01$, $N = 50$): 77% dintre studenții evrei și 29% dintre studenții arabi au raportat că au fost sprijiniți de mamele lor în practicarea muzicii instrumentale, în copilărie;
- c) *sprijin din partea tatălui* ($\chi^2 = 3.85$, $p < .05$, $N = 50$): 69% dintre studenții evrei și 42% dintre studenții arabi au declarat că tatăl lor i-a încurajat să cânte la un instrument muzical;
- d) *sprijin din partea profesorului de muzică* ($\chi^2 = 3.91$, $p < .05$, $N = 50$): 42% dintre studenții evrei și doar 17% dintre studenții arabi au declarat că profesorul de muzică i-a încurajat să cânte la un instrument muzical;

Nu au fost identificate diferențe semnificative statistic între cele două grupuri etnice referitoare la sprijinul primit din partea rudelor sau a prietenilor în practicarea muzicii instrumentale. Au fost raportate niveluri scăzute ale sprijinului și încurajărilor primite din partea muzicienilor din comunitate, sau din partea profesorilor de la școală (Tabelul 5). Studenții evrei au raportat mai frecvent mama ca sursă principală de sprijin pentru studierea muzicii instrumentale, iar majoritatea studenților arabi au nominalizat tatăl ca sursă principală de sprijin.

Tabel 5. Rezultatele testului Chi-pătrat privind sprijinul primit de studenții evrei și arabi pentru studierea muzicii perioada copilăriei.

Item		Arabi		Evrei		Total		χ^2
		Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	
Au existat persoane care v-au încurajat să cântați la un instrument muzical?	Nu	7	31.8	2	7.7	9	18.8	4.60*
	Da	15	68.2	24	92.3	39	81.3	
Mama mea m-a încurajat să cânt la un instrument muzical	Nu	17	70.8	6	23.1	23	46.0	11.46**
	Da	7	29.2	20	76.9	27	54.0	
Tatăl meu m-a încurajat să cânt la un instrument muzical	Nu	14	58.3	8	30.8	22	44.0	3.85*
	Da	10	41.7	18	69.2	28	56.0	
Rudele mele m-au încurajat să cânt la un instrument muzical	Nu	18	75.0	16	61.5	34	68.0	1.04
	Da	6	25.0	10	38.5	16	32.0	
Prietenii mei m-au încurajat să cânt la un instrument muzical	Nu	19	79.2	19	73.1	38	76.0	0.25
	Da	5	20.8	7	26.9	12	24.0	
Un muzician din comunitate m-a încurajat să cânt la un instrument muzical	Nu	23	95.8	25	96.2	48	96.0	0.03
	Da	1	4.2	1	3.8	2	4.0	
Un profesor de la școală m-a încurajat să cânt la un instrument muzical	Nu	22	91.7	25	96.2	47	94.0	0.45
	Da	2	8.3	1	3.8	3	6.0	
Profesorul meu de	Nu	20	83.3	15	57.7	35	70.0	3.91*

muzică m-a încurajat să cânt la un instrument muzical	Da	4	16.7	11	42.3	15	30.0
---	----	---	------	----	------	----	------

Notă. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Prima ipoteză a studiului a fost confirmată. Rezultatele studiului au evidențiat diferențe culturale între cele două grupuri etnice (studenți evrei și arabi) privind: stilurile muzicale audiate, genurile muzicale adoptate/practicate și nivelul cunoștințelor muzicale teoretice. În general, studenții evrei au raportat preferințe pentru muzica occidentală și au raportat un nivel înalt al cunoștințelor teoretice referitoare la acest tip de muzică, în timp ce studenții arabi au raportat (cu preponderență) preferințe pentru muzica specifică Orientului Mijlociu. De asemenea, studenții arabi au raportat niveluri ridicate ale cunoștințelor teoretice privind muzica specifică Orientului Mijlociu. Nu în ultimul rând, au existat diferențe semnificative între cele două grupuri etnice în ceea ce privește instrumentele muzicale practicate.

A doua ipoteză a studiului a fost confirmată. S-au observat diferențe culturale în ceea ce privește încurajarea și sprijinul primit pentru studierea muzicii în copilărie, studenții evrei raportând un nivel mai ridicat al sprijinului primit pentru a învăța să cânte la un instrument, comparativ cu studenții arabi.

Constatări privind a doua întrebare de cercetare și ipoteza conexă.

A doua întrebare de cercetare a fost formulată astfel: Există diferențe între cele două grupuri etnice de studenți israelieni (evrei și arabi) în ceea ce privește: a) experiențele muzicale timpurii și b) practicarea muzicii pe perioada studiilor universitare de licență în domeniul educației muzicale?

Ulterior, a fost elaborată cea de-a treia ipoteză a studiului: Există diferențe semnificative statistice între cele două grupuri etnice privind experiența muzicală din timpul copilăriei și activitățile muzicale desfășurate pe perioada studiilor universitare de licență. Studenții evrei vor înregistra scoruri mai ridicate ale experienței muzicale din timpul copilăriei și ale participării la activități muzicale pe parcursul anilor de studiu, comparativ cu colegii lor de etnie arabă.

Rezultatele obținute sunt prezentate în două secțiuni. Secțiunea I adresează experiențele muzicale din copilărie și include următoarele cinci teme: A) Experiențele muzicale din perioada copilăriei, B) Ore de educație muzicală în mediul școlar C) Clasa în care participanții au beneficiat de ore de educație muzicală D) Practicarea muzicii instrumentale și vocale, E) Participarea la grupuri muzicale. Secțiunea a II-a vizează activitățile muzicale desfășurate pe parcursul anilor de studii (universitare de licență) și cuprinde următoarele trei teme: F) Sesiuni săptămânale de practică muzicală, G) Participarea în ansambluri muzicale, pe perioada studiilor universitare și H) Interpretare muzicală cu un ansamblu muzical.

Secțiunea I: Experiențele muzicale din perioada copilăriei.

A. Expunerea la muzică în mediul familial (experiențe muzicale timpurii)

Pentru a analiza comparativ expunerea la muzică în mediul familial a studenților evrei și arabi, a fost efectuat testul T pentru eșantioane independente (detalii în Tabelul 6). Datele analizate respectau o distribuție normală.

Tabelul 6. Rezultatele testului T pentru eșantioane independente privind experiențele muzicale timpurii ale studenților evrei și arabi

Item	Arabi		Evrei		Total		Df	t
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ascultă muzică	4.68	1.49	5.42	1.07	5.08	1.32	37.20	1.95
Fredonarea cântecelor	3.41	1.87	4.88	1.31	4.21	1.74	36.69	3.12**
Cântă rugăciuni sau imnuri de închinare	2.73	1.83	2.50	1.75	2.80	1.77	46	-0.44
Cântă la instrumente muzicale			3.35	1.83	3.00	1.90	46	1.38

Notă. ** $p < .01$.

Rezultatele testului T au evidențiat diferențe semnificative statistic între experiențele muzicale timpurii ale studenților evrei și arabi, studenții evrei înregistrând scoruri semnificativ mai mari ale dimensiunii fredonarea cântecelor ($M = 4.88$, $SD = 1.31$), comparativ cu studenții arabi ($M = 3.41$, $SD = 1.87$), $t_{36.69} = 3.12$, $p < .01$. Nu au fost identificate diferențe interetnice semnificative statistic privind ascultarea muzicii în familie (evrei: $M = 5.42$, arabi: $M = 4.68$, $p > .05$). Ambele grupuri etnice au înregistrat scoruri mici pentru dimensiunile: practicarea muzicii instrumentale, în copilărie (evrei: $M = 3.35$, $SD = 1.83$, arabi: $M = 2.59$, $SD = 1.94$, $p > 0.05$) și fredonarea unor rugăciuni sau imnuri de închinare (evrei: $M = 2.50$, $SD = 1.75$, arabi: $M = 2.73$, $SD = 1.85$, $p > .05$).

B. Ore de educație muzicală în mediul școlar

Rezultatele testului Chi-pătrat nu au evidențiat diferențe semnificative statistic între grupurile etnice în ceea ce privește participarea la ore de educație muzicală, $p > .05$, 92% dintre studenții evrei și 83% dintre studenții arabi au beneficiat de ore de educație muzicală, desfășurate în școală.

C. Clasa în care participanții au beneficiat de ore de educație muzicală

Rezultatele testului Chi-pătrat au arătat diferențe semnificative între grupurile etnice în ceea ce privește participarea la ore de educație muzicală în clasa I ($\chi^2 = 23.09$, $p < .001$, $N = 50$) și în clasa a II-a ($\chi^2 = 18.15$, $p < .001$, $N = 50$). Majoritatea studenților evrei au beneficiat de ore de educație muzicală în clasa I și a II-a (85%, respectiv 77%), comparativ cu un număr mai mic de studenți arabi (17%, respectiv 17%). De asemenea, s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între studenții evrei și arabi privind participarea la ore de educație muzicală în clasele a X-a – a XII-a, $\chi^2 = 5.98$, $p < .05$, $N = 50$. Opt dintre studenții evrei (31%) și doar un student arab (4%) au raportat că au beneficiat de ore de educație muzicală, pe parcursul anilor de liceu. Nu s-

au înregistrat diferențe semnificative statistic între grupuri pentru participarea la ore de educație muzicală în clasele a III-a – a IX-a.

Tabelul 7. Analiză comparativă interetnică a participării la ore de educație muzicală în învățământul primar și secundar.

Clasa	Arabi		Evrei		Total		χ^2
	Frecvență	Procent	Frecvență.	Procent	Frecvență	Procent	
I	4	16.7	22	84.6	26	52.0	23.09***
a II-a	4	16.7	20	76.9	24	48.0	18.15***
a III-a	12	50.0	19	73.1	31	62.0	2.82
a IV-a	17	70.8	20	76.9	37	74.0	0.24
a V-a	16	66.7	16	61.5	32	64.0	0.14
a VI-a	11	45.8	15	57.7	26	52.0	0.70
a VII-a	6	25.0	3	11.5	9	18.0	1.53
a VIII-a	4	16.7	2	7.7	6	12.0	0.95
a IX-a	4	16.7	4	15.4	8	16.0	0.02
a X-a	1	4.2	8	30.8	9	18.0	5.98*
a XI-a	1	4.2	8	30.8	9	18.0	5.98*
a XII-a	1	4.2	8	30.8	9	18.0	5.98*

Notă. * $p < .05$. *** $p < .001$

D. Practicarea muzicii instrumentale și vocale

Testul Chi-pătrat a evidențiat diferențe semnificative statistic între studenții evrei și arabi privind practicarea muzicii instrumentale în timpul copilăriei. Majoritatea studenților evrei (92%) și doar doar 50% dintre studenții arabi respondenți au raportat că au cântat la un instrument muzical în copilărie ($\chi^2 = 1.08$, $p < .01$, $N = 50$). Referitor la practicarea muzicii vocale, majoritatea studenților din ambele grupuri etnice au raportat că au cântat în perioada copilăriei (84,6% dintre studenții evrei și 72,2% dintre studenții arabi).

Tabel 8. Practicarea muzicii instrumentale și vocale în perioada copilăriei (analiză comparativă a celor două grupuri etnice)

Item		Arabi		Evrei		Total		χ^2	N
		Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent		
Ați cântat la un instrument în copilărie?	Nu	12	50.0	2	7.7	14	28.0	11.08**	50
	Da	12	50.0	24	92.3	36	72.0		
Ați cântat (cu vocea) în copilărie?	Nu	6	27.3	4	15.4	10	20.8	1.02	48
	Da	16	72.7	22	84.6	38	79.2		

Notă. ** $p < .01$.

În continuare, s-a analizat comparativ vârsta la care participanții celor două grupuri etnice au inițiat practicarea muzicii vocale și instrumentale. Pentru această analiză, au fost definite două grupe de vârstă: 1) 3-9 ani și 2) 10-19 ani. Rezultatele pot fi consultate mai jos, în Tabelul 9.

Tabel 9. Analiza comparativă (studenți evrei, studenți arabi) a vârstei la care a fost inițiată practicarea muzicii instrumentale și vocale

Item	Vârsta (ani)	Arabi		Evrei		Total		χ^2
		Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	
La ce vârstă ați început să cântați la un instrument?	3-9	4	23.5	18	75.0	22	53.7	10.60***
	10-19	13	76.5	6	25.0	19	46.3	
La ce vârstă ați început să practicați muzica vocală?	3-9	9	50	18	81.8	27	67.5	4.57*
	10-19	9	50	4	18.2	13	32.5	

Notă. * $p < .05$. *** $p < .001$.

Rezultatele testului Chi-pătrat au evidențiat diferențe semnificative statistic între studenții evrei și arabi privind vârsta la care au început să cânte la un instrument muzical: 75% dintre studenții evrei au început cânte la un instrument la vârsta de 3-9 ani, comparativ cu doar 23,5% dintre studenții arabi, iar 76,5% dintre studenții arabi au început cânte la un instrument la vârsta de 10-19 ani, comparativ cu doar 25% dintre studenții evrei, $\chi^2 = 10.60$, $p < .001$, $N = 41$. De asemenea, s-au evidențiat diferențe semnificative statistic între studenții evrei și arabi în ceea ce privește vârsta la care au început să practice muzica vocală: 82% dintre studenții evrei au început să cânte la vârsta de 3-9 ani, comparativ cu doar 50% dintre studenții arabi și 50% dintre studenții arabi au început practica muzicală vocală la vârsta de 10-19 ani, comparativ cu doar 18% dintre studenții evrei.

În următorul pas, s-a efectuat testul T pentru eșantioane independente pentru a investiga diferențele dintre cele două grupuri de studenți privind durata de timp dedicată studierii unui instrument muzical, sub îndrumarea unui profesor specializat. Tabelele 10 și 11 prezintă detalii referitoare la numărul de ani dedicați de studenții din ambele grupuri etnice pentru studiul unui instrument muzical.

Tabel 10. Statistici descriptive ale duratei de timp dedicată studierii unui instrument muzical sub îndrumarea unui profesor de muzică

Item	Grup etnic	N	Durata (ani)		
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>
Instrument muzical primar	evrei	24	6.94	4.299	.878
	arabi	18	2.97	1.913	.451
Instrument secundar (I)	evrei	21	4.52	3.112	.679
	arabi	9	2.56	2.639	.880
Instrument secundar (II)	evrei	12	2.04	1.287	.372
	arabi	3	1.17	.289	.167

Tabel 11. Rezultatele testului T pentru durata de timp dedicată de studenții din cele două grupuri etnice studierii unui instrument muzical împreună cu un profesor specializat

Durata de timp (ani)	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	MD	SE	95% CI	
							Inferior	Superior
Instrument muzical primar	14.72	4.02	33.58	.000***	.3.97	.987	1.959	5.971
Instrument muzical secundar (I)	.061	1.66	28	.109	1.97	1.189	-.468	4.404
Instrument muzical secundar (II)	2.54	1.14	13	.275	.875	.768	-.784	2.534

Rezultatele (Tabelul 11) au indicat diferențe semnificative statistic ($p < .001$) între cele două grupuri etnice privind numărul de ani dedicați studiului instrumentului muzical primar ($t_{33.58} = 4.02$, $p < .001$), studenții evrei raportând un număr mai mare de ani ($M = 6.94$, $SD = 4.30$), comparativ cu studenții de etnie arabă ($M = 2.97$, $SD = 1.91$). Nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic în ceea ce privește instrumentele muzicale secundare, deși s-au observat medii mai mari ai anilor de studiu în cazul studenților evrei ($M = 4.52$, $SD = 3.11$ și $M = 2.04$, $SD = 1.29$), comparativ cu cei arabi ($M = 2.56$, $SD = 2.63$, $M = 1.17$, $SD = 0.29$). Majoritatea studenților din ambele grupuri etnice au învățat să cânte la instrumentul muzical primar cu ajutorul unui profesor (92% din evrei, 86% din arabi). Rezultate similare au fost obținute pentru instrumentele muzicale secundare.

E. Participare la grupuri muzicale

Rezultatele (detalii mai jos, în Tabelul 12) arată diferențe semnificative statistic între grupurile etnice, $\chi^2 = 4.64$, $p < .05$, $N = 50$, privind participarea la activități muzicale de grup sau ansambluri muzicale în gimnaziu sau liceu: 25% din studenții arabi și doar 4% dintre studenții evrei au raportat participarea la grupuri muzicale. Nu s-au identificat diferențe semnificative între grupuri privind participarea la activități muzicale: în centre de muzică sau la conservator (arabi - 83%, evrei - 73%), în centre comunitare (arabi - 25%, evrei - 15%), în școala elementară (arabi - 42%, evrei - 31%), în coruri (arabi - 21%, evrei - 39%), cu orchestre (arabi - 0%, evrei - 4%), sau cu prieteni (arabi - 46%, evrei - 35%), $p > .05$.

Tabel 12. Rezultatele testului Chi-pătrat al diferențelor interetnice de participare la activități muzicale de grup (ansambluri muzicale, coruri, orchestre).

Item	Arabi		Evrei		Total		χ^2	
	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent		
Ați participat, în trecut, la activități muzicale de grup? :	Nu	4	19.7	7	26.9	11	22.0	0.77
	Da	20	83.3	19	73.1	39	78.0	
-în centre de muzică sau la conservator	Nu	15	62.5	14	53.8	29	58.0	0.40
	Da	9	37.5	12	46.2	21	42.0	
-în centre comunitare	Nu	18	75.0	22	84.6	40	80.0	0.72
	Da	6	25.0	4	15.4	10	20.0	

-în școala elementară	Nu	14	58.3	18	69.2	32	64.0	0.64
	Da	10	41.7	8	30.8	18	36.0	
-la gimnaziu sau liceu	Nu	18	75.0	25	96.2	43	86.0	4.64*
	Da	6	25.0	1	3.8	7	14.0	
-în coruri muzicale	Nu	19	79.2	16	61.5	35	70.0	1.85
	Da	5	20.8	10	38.5	15	30.0	
-cu o orchestră	Nu	24	100	25	96.2	49	98.0	0.94
	Da	0	0.0	1	3.8	1	2.0	
-cu prieteni	Nu	13	54.2	17	65.4	30	60	0.65
	Da	11	45.8	9	34.6	20	40	

Secțiunea a II-a: Practicarea muzicii pe perioada studiilor universitare

F. Sesiuni săptămânale de practică muzicală

Nu s-au înregistrat diferențe semnificative între cele două grupuri etnice privind frecvența sesiunilor de practică muzicală pe parcursul săptămânii, $p > 0.05$. Majoritatea studenților (aprox. 70%) au raportat că practică muzica cel puțin de patru ori pe săptămână. Rezultate similare au fost obținute pentru analiza diferențelor interetnice privind timpul alocat unei sesiuni de practică muzicală, $p > .05$, aproximativ 40% dintre studenții din ambele grupuri au raportat sesiuni cu durată minimă de o oră. Un procent de 29.2% dintre studenții arabi și doar 7.7% dintre studenții evrei au raportat sesiuni de practică muzicală cu o durată de două ore sau mai mult.

G. Participarea în ansambluri muzicale

Rezultatele analizei statistice (testul Chi-pătrat) nu au arătat diferențe semnificative între grupurile etnice privind participarea în ansambluri muzicale pe perioada studiilor universitare, 46% dintre participanții evrei și 36% dintre participanții arabi au raportat participarea la astfel de ansambluri.

H. Interpretare muzicală cu un ansamblu muzical

Analiza Chi-pătrat a evidențiat diferențe semnificative între grupurile etnice în ceea ce privește interpretarea muzicală cu primul și al doilea ansamblu, $p < .05$. Rezultatele au arătat că toți studenții evrei au interpretat muzică alături de ambele ansambluri, în vreme ce 57% dintre studenții arabi au interpretat muzică alături de primul ansamblu și 33% cu cel de-al doilea ansamblu

Tabel 13. Interpretare muzicală cu ansamblu muzical în cele două grupuri etnice (testul Chi-pătrat).

Item	Arabi		Evrei		Total		χ^2	
	Frecvență	Procent	Frecvență	Frecvență	Frecvență	Procent		
Interpretați muzică alături de primul ansamblu	Nu	3	42.9	0	0	3	16.7	5.66*
	Da	4	57.1	11	100	15	83.3	

Item		Arabi		Evrei	Total	χ^2
		Frecvență	Procent	Frecvență	Frecvență	Procent
muzical?						
Interpretați	Nu	2	66.7	0		5.83*
muzică alături						
de al doilea	Da	1	33.3	7	100	
ansamblu						
muzical?						

Notă. * $p < .05$.

A treia ipoteză a studiului a fost parțial confirmată.

Studentii evrei au raportat o expunere mai mare la activitățile muzicale în timpul copilăriei - mai multe activități muzicale în mediul familial, participarea la ore de muzică în mediul școlar pentru o perioadă mai lungă, inițierea timpurie în studiul unui instrument muzical și alocarea unui timp mai îndelungat pentru a învăța să cânte la un instrument muzical. Ambele grupuri etnice au raportat caracteristici similare ale sesiunilor de practică muzicală pe perioada anilor de studii universitare. Cu toate acestea, studenții evrei au raportat mai multe activități de interpretare muzicală, comparativ cu cei arabi.

Constatări privind a treia întrebare de cercetare și ipoteza conexă.

A treia întrebare de cercetare a fost formulată astfel: Care sunt factorii motivatori ai deciziei de a studia educația muzicală și care sunt abilitățile și caracteristici personale necesare unui profesor de muzică experimentat, în viziunea studenților din cele două grupuri etnice?

A patra ipoteză a enunțat existența unor diferențe interetnice privind motivația pentru studierea educației muzicale și perspectivele de carieră în domeniu. S-a ipotezat că studenții arabi vor obține scoruri mai mari ale motivației utilitare, comparativ cu studenții evrei. Rezultatele testării ipotezei sunt prezentate în următoarele secțiuni: A) Motivația pentru inițierea în practica muzicală instrumentală, B) Motivația pentru predarea muzicii, C) Caracteristicile și abilitățile necesare unui profesor de muzică experimentat, D) Abilități muzicale necesare conducerii unui ansamblu muzical și E) Perspective de viitor privind predarea muzicii.

A. Motivația pentru inițierea în practica muzicală instrumentală

Rezultatele testului T pentru eșantioane independente au indicat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri etnice privind factorii personali motivatori pentru practicarea muzicii. În general, studenții arabi au înregistrat medii ale scorurilor motivației mai mari, comparativ cu studenții evrei. Motivația studenților arabi ($M = 4.65$, $SD = 1.75$) de a deveni profesori a fost semnificativ mai mare ($t_{46} = -8.40$, $p < .001$) comparativ cu a studenților evrei ($M = 1.28$, $SD = 0.84$). Rezultate similare au fost obținute și pentru: motivația de a deveni muzician, $t_{46} = -3.78$, $p < .001$ (arabi: $M = 5.13$, $SD = 1.60$, evrei: $M = 3.16$, $SD = 1.97$), aprecierea față de sunetul instrumentului muzical, $t_{46} = -2.15$, $p < .05$ (arabi: $M = 4.57$, $SD = 1.12$, evrei: $M = 3.60$,

$SD = 1.92$) și dorința de a face parte dintr-un ansamblu muzical, $t_{46} = -2.47$, $p < .05$, (arabi: $M = 3.61$, $SD = 1.53$, evrei: $M = 2.44$, $SD = 1.73$).

Tabel 14. Analiza comparativă interetnică a factorilor personali motivatori (individuali) pentru inițierea în practica muzicii instrumentale

Factori	Arabi		Evrei		Total		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Mi-am dorit să fiu profesor de muzică	4.65	1.75	1.28	0.84	2.90	2.17	-8.40***	31.11
Mi-am dorit să fiu muzician	5.13	1.60	3.16	1.97	4.10	2.05	-3.78***	46
Am apreciat mult modul în care sună instrumentul muzical	4.57	1.12	3.60	1.92	4.06	1.64	-2.15*	39.27
Mi-am dorit să fac parte dintr-un ansamblu muzical	3.61	1.53	2.44	1.73	3.00	1.73	-2.47*	46

Notă. * $p < .05$. *** $p < .001$.

Tabel 15. Analiza comparativă interetnică a factorilor personali motivatori (cumulați) pentru inițierea în practica muzicală instrumentală

Factori personali motivatori	Arabi		Evrei		Total		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Factori personali motivatori	4.49	1.06	2.62	1.08	3.52	1.42	-6.04***	46

Rezultatele analizei statistice (Tabelul 15) au arătat diferențe semnificative statistic între grupuri privind factorii personali motivatori (cumulați) pentru practicarea muzicii instrumentale, $t_{46} = -6.04$, $p < .001$. Studenții arabi au obținut scoruri mai mari ale motivației ($M = 4.49$, $SD = 1.06$), comparativ cu cei evrei ($M = 2.62$, $SD = 1.08$).

B. Motivația pentru predarea muzicii

Pentru a investiga în profunzime factorii itemului 29 cuprins în chestionarul CAMEE, privind motivația pentru predarea muzicii a fost derulată o analiză exploratorie factorială, utilizând o soluție cu doi factori. Pentru interpretarea celor doi factori, s-a utilizat metoda Promax și normalizarea Kaiser. Primul factor a fost definit ca un construct al motivației ideologice de a preda muzică. Acest construct a explicat 55,78% din varianță (Cronbach alfa = .90). Cel de-al doilea factor, un construct al motivelor utilitare pentru predarea muzicii, a explicat 14,45% din varianță (Cronbach alfa = .91). Varianța totală explicată a fost de 70,24% (Tabelul 16).

Tabel 16. Factori motivatori pentru predarea muzicii – rezultatele analizei exploratorii factoriale

Item	Încărcarea factorilor	
	Factor 1	Factor 2
Motivație ideologică		
Este o modalitate de a face ceea ce îmi place	0.89	-0.17
Reprezintă un mod de a influența copiii să inițieze practica muzicală instrumentală	0.84	0.03
Constituie o contribuție socială, prin educarea noilor generații	0.81	-0.01
Îmi place să predau	0.71	0.06
Constituie o modalitate de a antrena copiii într-o activitate pozitivă	0.71	0.10
Reprezintă o chemare	0.70	0.13
Am ales să predau muzică pentru a continua să evoluez în domeniul muzicii	0.56	0.08
Motivație utilitară		
A fi cadru didactic reprezintă o ocupație cu statut social	-0.08	0.96
Este o profesie cerută	0.03	0.86
Permite mobilitatea de a preda alte discipline școlare	0.03	0.81
Este o ocupație bine remunerată financiar	0.07	0.76
Valoare Eigenvalue	6.14	1.59
Varianța explicată (%)	55.78	14.45
Varianța totală		70.24%
Cronbach alfa	.90	.91
<i>M</i>	4.55	3.24
<i>SD</i>	1.25	1.66

Rezultatele analizei statistice (Tabel 17) au indicat diferențe semnificative statistic în ceea ce privește motivația ideologică a studenților din cele două grupuri pentru etnice, $t_{42.5} = -2.84$, $p < .01$, studenții arabi înregistrând scoruri mai mari ($M = 5.03$, $SD = 0.93$), comparativ cu studenții evrei ($M = 4.09$, $SD = 1.36$). De asemenea, rezultatele similare au fost înregistrate pentru motivația utilitară, $t_{47} = -8.06$, $p < .001$, $M_{\text{studenți arabi}} = 4.52$, $SD = 1.07$, $M_{\text{studenți evrei}} = 2.01$, $SD = 1.11$.

Tabel 17. Comparatie între grupurile etnice privind motivația pentru predarea muzicii (rezultatele testului T)

Motivație	Arabi		Evrei		Total		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Ideologică	5.03	0.93	4.09	1.36	4.55	1.25	-2.84**	42.54
Utilitară	4.52	1.07	2.01	1.11	3.24	1.66	-8.06***	47

Notă. ** $p < .01$. *** $p < .001$

C. Caracteristicile și abilitățile necesare unui profesor de muzică experimentat

Pentru a investiga elementele incluse în itemul 30 a chestionarului CAMEE, privind calitățile și abilitățile necesare pentru a fi un bun profesor de muzică, a fost efectuată o analiză exploratorie factorială, utilizând o extracție a factorului axial principal și o soluție cu doi factori. Cu toate acestea, datorită valorilor ridicate ale încărcărilor unor elemente pe ambii factori, alături de un procent relativ scăzut al varianței explicate, s-a decis excluderea a cinci elemente subordonate itemului 30, întrucât acestea nu se distingeau între cei doi factori (Hefetz & Liberman, 2017). Astfel, un număr de 10 elemente ale itemului 30 au fost analizate, folosind

metoda Varimax cu normalizare Kaiser. Primul factor a fost definit ca un construct al abilităților muzicale necesare pentru a fi un bun profesor de muzică. Această construct a explicat 71,79% din varianță (Cronbach alfa = .95). Al doilea factor a fost definit ca un construct al calităților personale necesare pentru a fi un bun profesor de muzică și a explicat 10,45% din varianță (Cronbach alfa = .91). Variația totală explicată a fost de 82,24%.

Tabel 18. Rezultatele analizei exploratorii factoriale - Caracteristici și abilități necesare pentru a fi un profesor de muzică experimentat

Item	Încărcarea factorilor	
	Factor 1	Factor 2
Abilități muzicale necesare pentru a fi un bun profesor de muzică		
Bune cunoștințe de solfegiu	0.88	0.27
Abilități bune de analiză muzicală	0.85	0.34
Cunoașterea unei varietăți de stiluri muzicale	0.84	0.30
Capacitatea de a dirijagrupul/ansamblul muzical	0.78	0.35
Bune abilități muzicale vocale	0.78	0.34
Cunoașterea metodologiei predării muzicii	0.75	0.40
Bune abilități de a cânta la instrumente muzicale	0.73	0.51
Calități personale necesare pentru a fi un profesor de muzică experimentat		
A iubi să predai muzică	0.33	0.93
A avea relații bune cu elevii	0.35	0.88
A iubi să predai	0.41	0.86
Eigenvalue	7.18	1.05
Varianța explicată (%)	71.79	10.45
Varianța totală		82.24%
Cronbach alfa	.95	.96
<i>M</i>	4.47	5.34
<i>SD</i>	1.24	1.09

Tabel 19. Analiză comparativă a grupurilor etnice privind necesitatea abilităților muzicale și a calităților personale pentru a fi un profesor de muzică experimentat (testul T).

Item	Arabi		Evrei		Total		<i>T</i>	<i>Df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Abilități muzicale	4.85	1.08	4.11	1.30	4.50	1.24	-2.17	47
Calități personale	5.68	0.69	5.03	1.31	5.35	1.09	-2.20***	36.70

Notă. *** $p < .001$

În urma analizei statistice (Tabelul 19), s-a constatat că nu au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri etnice (evrei: $M = 4.50$, $SD = 1.24$; arabi: $M = 4.85$, $SD = 1.08$) privind importanța atribuită abilităților muzicale pentru a fi un bun profesor de muzică, $p > 0.5$. În ceea ce privește calitățile personale necesare pentru a fi un bun profesor de muzică, s-au identificat diferențe semnificative statistic între grupuri ($t_{36.70} = -2.20$, $p < .001$), studenții arabi au acordat mai multă importanță calităților personale ($M = 5.68$, $SD = 0.69$), comparativ cu studenții evrei ($M = 5.03$, $SD = 1.31$).

D. Abilități muzicale necesare conducerii unui ansamblu muzical

Testul Chi-pătrat a evidențiat diferențe semnificative între studenții evrei și arabi privind abilitatea (auto-raportată) de a conduce un ansamblu muzical, 88.5% dintre elevii evrei au raportat că pot conduce un ansamblu, comparativ cu 61% dintre studenții arabi, $\chi^2 = 5.02$, $p < .05$, $N = 49$. Nu s-au putut identifica diferențe semnificative între grupuri privind abilitățile de dirijare a unui cor ($p > .05$).

Tabel 20. Analiza comparativă interetnică a abilității de conducere a ansamblului muzical (testul Chi-pătrat)

Item			Arabi		Evrei		Total		χ^2
			Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	Frecvență	Procent	
Puteți să conduceți un cor?	să	Nu	8	34.8	3	11.5	11	22.4	3.80
		Da	15	65.2	23	88.5	38	77.6	
Puteți să conduceți un ansamblu muzical?	să	Nu	9	39.1	3	11.5	12	24.5	5.02*
		Da	14	60.9	23	88.5	37	75.5	

Notă. * $p < .05$.

În ceea ce privește itemul 35 al chestionarului CAMEE, „Puteți să conduceți o orchestră?”, s-au identificat anumite neclarități. La acest item, 52% dintre participanții arabi și 24% dintre evrei au răspuns afirmativ. Procentele ridicate obținute au fost neașteptate, deoarece conducerea sau dirijarea orchestrei necesită o calificare înaltă în domeniul muzicii și de regulă, experiență academică în acest domeniu. Așadar, s-a stabilit o sesiune de discuții cu doi lectori arabi, în care s-a urmărit obținerea unor informații necesare clarificării rezultatului obținut. În urma discuției, s-a concluzionat că studenții arabi aveau o altă definiție conceptuală a termenului „orchestră”, față de cea intenționată de itemul chestionarului (*i.e.* pentru studenții arabi, orchestra însemna grupul muzical din școala elementară). Interpretările distincte ale acestui termen au sugerat că formularea itemului a fost ambiguă, așadar răspunsurile nu au fost incluse în rezultatele studiului.

E. Perspective de viitor privind predarea educației muzicale

Testul T pentru eșantioane independente privind intenția de a preda educație muzicală nu a evidențiat diferențe semnificative între cele două grupuri etnice, $p > .05$. Peste 50% dintre studenții din ambele grupuri etnice intenționează să predea muzică în viitor. Rezultate similare au fost obținute pentru intenția de a preda educație muzicală în grădinițe sau școli elementare. Cu toate acestea, analiza Chi-pătrat a arătat diferențe semnificative între studenții evrei și arabi în ceea ce privește intenția de a preda educație muzicală în ciclul școlar secundar (liceu): 65% dintre studenții evrei au raportat că doresc să predea muzică în învățământul liceal, comparativ cu 38% dintre studenții arabi, $\chi^2 = 3.89$, $p < .05$, $N = 50$.

Ipoteza 4 a fost parțial confirmată.

S-au înregistrat diferențe semnificative interetnice privind motivația utilitară pentru predarea muzicii. Studenții arabi au obținut scoruri mai mari ale motivației utilitare. De asemenea, s-au identificat diferențe între grupurile etnice privind calitățile și abilitățile considerate necesare pentru a fi un profesor de muzică bun. Conform raportărilor studenților arabi, cunoașterea muzicii clasice arabe și a muzicii arabe din Orientul Mijlociu constituie o precondiție pentru a fi profesor de muzică experimentat. Competențele de practică instrumentală, cunoștințele de solfegiu și stăpânirea teoriei muzicii clasice occidentale au fost, de asemenea, considerate mai importante de studenții arabi, comparativ cu cei evrei, deși ambele grupuri și-au exprimat acordul față de necesitatea posedării acestor abilități și cunoștințe muzicale.

3.2.4. Discuții, concluzii și limite

Prima întrebare de cercetare și prima ipoteză a studiului

Rezultatele studiului II sugerează că diferențele culturale dintre studenții evrei și arabi se reflectă și în cultura lor muzicală. Diferențele muzicale dintre culturi pot fi explicate prin procesul de socializare și aderarea la normele și caracteristicile culturii din care face parte un individ (Ilari, Chen-Hafteck & Crawford, 2013; Gaunt & Hallam, 2009).

A doua întrebare de cercetare și a doua ipoteză a studiului

Rezultatele studiului au arătat că studenții evrei din Israel au beneficiat de sprijin și încurajare pentru studierea muzicii, din partea părinților lor și a profesorilor de muzică într-o măsură mai mare, comparativ cu studenții arabi. Aceste rezultate sunt în acord cu cele obținute în alte studii, desfășurate anterior în țările occidentale (de ex., Creech, 2006, 2009, 2010). Participanții evrei au raportat că au beneficiat de sprijinul părinților lor pentru studierea muzicii și au inițiat practica muzicală instrumentală la o vârstă mai fragedă, comparativ cu studenții arabi. Această diferență privind inițierea activităților muzicale reflectă lipsa de aprobare a activităților muzicale în cultura arab, exemplificată și de Glushankof (2008), care argumenta că în urmă cu două decenii, în comunitatea arabă israeliană erau foarte puțini specialiști din domeniul muzicii. Lipsa specialiștilor din domeniul muzicii, descrisă de Glushankof și lipsa de încurajare față de implicarea în activități muzicale, evidențiată de rezultatele acestui studiu, sugerează tendința de menținere a unei poziții dezaprobatore a comunității arabe față de activitățile muzicale. Cu toate acestea, în acest studiu, s-au identificat respondenți de etnie arabă care au raportat că au fost sprijiniți de părinții lor în studierea muzicii. Rezultatul poate fi interpretat ca un indicator liminar al schimbării graduale pozitive a atitudinii comunității arabe față de muzică.

A doua întrebare de cercetare și a treia ipoteză a studiului

Rezultatele studiului au indicat diferențe semnificative între grupurile etnice în ceea ce privește experiențele muzicale din copilărie și activitățile muzicale desfășurate pe parcursul programului universitar de educație muzicală. Potrivit lui Gaunt și Hallam (2009), afilierea

etnică definește condițiile culturale în care s-a dezvoltat o persoană, iar acest fenomen este deosebit de vizibil în copilărie. Microsistemul (Bronfenbrenner, 1979) afectează expunerea copiilor la muzică în mediul familial. Atitudinea părinților are un rol deosebit în promovarea interesului copilului pentru muzică (Lehman, Sloboda, & Woody, 2007). Atitudinile negative ale societății musulmane arabe față de activitățile muzicale par să contamineze și atitudinile minorităților druze și creștine (Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Cahn & Rusu, 2016; Shiloah, 1999). Referitor la expunerea la muzică în mediul familial, studenții evrei au raportat mai multe experiențe muzicale vocale, decât studenții arabi. Cu toate acestea, ambele grupuri au raportat că, în perioada copilăriei, au ascultat frecvent muzică acasă. Expunerea mai redusă a respondenților arabi la activități muzicale desfășurate în mediul familial poate sugera o implicare mai redusă a părinților în activități muzicale, împreună cu copilul.

Majoritatea studenților evrei au fost expuși educației muzicale în școala elementară, începând cu clasa I, în timp ce doar câțiva dintre studenții arabi au beneficiat de educație muzicală în clasele I și a II-a. Aceste diferențe, pot fi explicate, cel puțin parțial, de deciziile luate la nivelul conducerii instituțiilor școlare privind curriculumul școlar. Educația muzicală nu constituie principala prioritate a populației arabe și, prin urmare, sunt selectate alte discipline școlare ca materii opționale.

O treime dintre studenții evrei respondenți ai studiului au avut ore de muzică în clasele X-XII, comparativ cu un singur student arab. Discrepanțele ar putea fi justificate prin cerințele impuse pentru a fi acceptat într-un astfel de program. Potrivit Israeli Department of Education Registration Section (2015), pentru a fi declarat eligibil pentru participarea la un program de muzică în liceu, solicitantul trebuie să absolve un examen de competență muzicală (instrumentală sau vocală) și să frecventeze ore private de muzică - cel puțin o dată pe săptămână - fie pentru instrumentul principal (pentru cei care aleg practica muzicală instrumentală), fie de lecții vocale (pentru cântăreți). Examenul de competență muzicală a fost introdus pentru a garanta un nivel minim al abilităților muzicale, care să permită studenților să se pregătească pentru examenele de la finalul învățământului liceal. Condițiile impuse privind lecțiile private de muzică pot să constituie o presiune economică asupra bugetului familiei. Rezultatele studiului de față au arătat că doar un student arab și o treime din studenții evrei au participat într-un program de muzică în învățământul liceal.

Rezultatele acestui studiu evidențiază, de asemenea, diferențele dintre grupurile etnice în ceea ce privește inițierea în practica muzicală instrumentală sau vocală, în copilărie. Trei sferturi dintre studenții evrei au început să cânte la un instrument muzical între 3 și 9 ani, comparativ cu un sfert dintre studenții arabi. Aceeași tendință a fost identificată și în ceea ce privește practicarea muzicii vocale. Diferențele interetnice de atitudine față de muzică se reflectă în rezultatele studiului, studenții arabi raportând mai puține oportunități de a studia muzica, fapt care la rândul său se răsfrânge asupra experienței lor muzicale vocale și instrumentale.

Practicarea muzicii vocale sau instrumentale de la o vârstă fragedă are numeroase beneficii: contribuie la dezvoltarea capacităților de organizare a propriului orar și selecție a tehnicilor de practică (Cogdill, 2015; Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007) și, implicit, la

dezvoltarea auto-eficacității (Cogdill, 2015). Pentru a continua practicarea muzicii, este deosebit de important sprijinul părinților, în special dacă natura sprijinului se calibrează la nevoile schimbătoare ale copilului aflat în creștere (Creech, 2009; Steinberg et al., 1992). Majoritatea respondenților arabi din acest studiu au început practica muzicală în adolescență sau la vârsta adultă timpurie și au raportat mai puțini ani de studiu muzical și mai puțin sprijin parental, decât colegii lor evrei.

De asemenea, participarea la coruri sau ansambluri muzicale reprezintă activități sociale cu numeroase beneficii: contribuie la dezvoltarea abilităților muzicale, emoționale, sociale, cognitive și creative ale copilului (Pitlick et al., 2015) și exercită efecte pozitive asupra dispoziției (Unwin, Kenny și Davis, 2002). Participarea la ansambluri muzicale contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și are beneficii psihologice, precum inducerea sentimentului de auto-realizare, sporirea încrederii în sine, creșterea stimei de sine, etc. (Kokotsaki & Hallam, 2007). În acest studiu, studenții evrei și arabi au înregistrat rezultate similare ale participării la ansambluri muzicale în timpul ciclului școlar primar și gimnazial.

Referitor la participarea la activități muzicale de grup în anii de liceu, un sfert dintre studenții arabi au raportat participarea la cor sau ansamblu instrumental, comparativ cu doar câțiva dintre elevii evrei. Menționăm că s-a constatat o discordanță în raportările studenților evrei: aproximativ o treime dintre studenții evrei au declarat că au studiat muzica în timpul liceului, în cadrul unor programe de muzică și doar câțiva au raportat că au practicat muzica în ansambluri muzicale. În curriculumul programelor de muzică din liceu este inclusă participarea la ansamblu muzical, cor, sau orchestră (Supervision of Musical Education, 2015). Prin urmare, o treime din studenții evrei care au raportat că au studiat în programele de muzică de liceu, nu au raportat participarea în ansambluri muzicale. Discordanța se poate datora fie formulării imprecise a întrebării (menționăm faptul că întrebarea a trecut printr-un proces de validare), fie altor motive, care ar putea fi investigate în continuare, într-un alt studiu. În final, se poate concluziona că studenții evrei și arabi au fost expuși beneficiilor participării la ansambluri muzicale.

Participarea la ansambluri muzicale la vârstă adultă a fost similară între cele două grupuri de studenți, evrei și arabi. Cu toate acestea, s-au identificat diferențe în ceea ce privește interpretarea muzicală: un număr mai mare de studenți evrei, comparativ cu cei arabi, au raportat că interpretează muzică alături de un ansamblu. O posibilă explicație poate fi că studenții evrei, care și-au început formarea muzicală mai timpuriu ar putea avea abilități muzicale mai dezvoltate. O explicație alternativă, dar la fel de plauzibilă, este că studenții arabi din Israel au avut mai puține oportunități de a interpreta muzică în societatea lor, fie din cauza lipsei de interes din partea comunității arabe față de astfel de activități, fie datorită lipsei unor spații dedicate acestor activități. Karkabi (2013) descrie în una din lucrările sale deficitul de spații amenajate dedicate concertelor, în sectorul arab.

A treia întrebare de cercetare și a patra ipoteză a studiului

Rezultatele studiului au indicat diferențe semnificative între studenții evrei și arabi în ceea ce privește motivația de a începe practicarea muzicii instrumentale. Studenții arabi au

obținut scoruri semnificativ mai mari ale motivației de a deveni profesori de muzică sau muzicieni, comparativ cu colegii lor evrei. Vârsta târzie (*i.e.* prin comparație cu vârsta participanților evrei) la care studenții arabi au început să practice muzica ar putea să explice acest rezultat. În general, respondenții arabi au început să practice muzica la vârsta adolescenței, perioadă în care începe să se contureze perspectiva privind ocupația și cariera dorită. În perioada adolescenței târzii, se dezvoltă un concept de sine relativ stabil, iar acest lucru ar putea sprijini procesul decizional de alegere a unei cariere fezabile (Gottfredson, 1981; Leung, 2008). Studenții evrei, care au început să practice muzica la vârste mai fragede au obținut scoruri mai mici ale motivației de a deveni profesor.

Factorii motivatori pentru predarea muzicii a fost divizați, în acest studiu, în două categorii principale: factori motivatori ideologici și utilitari. Studenții arabi au obținut scoruri mai mari decât studenții evrei pentru ambele categorii ale factorilor motivatori. Printre factorii motivației ideologice s-au regăsit: practicarea unei profesii iubite, determinarea copiilor să cânte la un instrument muzical, aducerea unei contribuții personale la dezvoltarea societății prin educarea tinerei generații, desfășurarea unor activități cu valențe pozitive împreună cu elevii și formarea continuă în domeniul muzicii. Factorii motivatori utilitari pentru predarea muzicii au inclus: obținerea unui statut social, prin profesia practică, oportunitatea de a preda și alte discipline școlare, remunerarea financiară satisfăcătoare, etc. În linii mari, rezultatele studiului sugerează că studenții arabi sunt mai motivați să devină profesori de muzică, decât studenții evrei. Rezultatele studiului conform cărora studenții arabi au acordat scoruri mai mari motivației utilitare pentru predare sunt consistente cu rezultatele obținute de Heinz (2015) privind țările precum China, Turcia și Malaezia.

În ceea ce privește atitudinile celor două grupuri etnice privind abilitățile muzicale și calitățile personale necesare unui profesor de muzică experimentat, s-au evidențiat o serie de similarități, precum: cunoașterea solfegiului, capacitate de analiză muzicală, cunoașterea unei diversități de stiluri muzicale, abilități de dirijare a unui ansamblu muzical, abilități vocale, cunoașterea metodologiei predării educației muzicale și abilități muzicale instrumentale. Acestea constituie aptitudini de bază, vizate de diferite programe muzicale ale țărilor occidentale. Importanța atribuită fiecărei abilități, dintre cele descrise anterior, poate varia, fapt ilustrat, de exemplu, de programele curriculare israeliene și americane pentru școala elementară (Department of Planning and Curriculum Development, 2011; National Association for Music Education, 2018).

În acest studiu au fost investigate două abilități muzicale practice: abilitatea de a conduce un ansamblu muzical și abilitatea de a dirija un cor. Analiza statistică a răspunsurilor studenților privind abilitatea lor de a conduce un ansamblu a arătat diferențe semnificative între grupurile etnice. Majoritatea studenților evrei au raportat că ar putea conduce un ansamblu muzical, comparativ cu mai puțin de două treimi din studenții arabi. Pe de altă parte, în ceea ce privește abilitatea de a conduce/dirija un cor muzical, nu s-au găsit diferențe semnificative între grupuri, participanții declarând că ar putea conduce un cor. Abilitățile muzicale necesare pentru conducerea corului sunt similare cu cele necesare pentru a conduce un ansamblu instrumental.

Faptul că mulți dintre studenții arabi au răspuns afirmativ privind abilitatea lor de a conduce un cor sugerează posibilitatea ca alte abilități, complementare celor muzicale, să fie implicate în dirijarea corului. De exemplu, Pitlik (1999) și Rozner (2013) au remarcat că în conducerea unui cor, pot fi utilizate o serie de tehnici de predare, iar disponibilitatea unei game largi de tehnici permite conducătorilor corului să aleagă tehnicile adecvate, în funcție de abilitățile sale muzicale. Pe lângă abilitățile muzicale, un conducător de cor își va antrena abilitățile sociale și administrative.

Dintre calitățile personale necesare pentru a fi un profesor de muzică experimentat, (investigate în acest studiu) amintim pasiunea pentru predarea muzicii, capacitatea de a menține relații pozitive cu elevii și atitudinea pozitivă față de predare. În urma analizelor derulate, s-au identificat diferențe semnificative între studenții evrei și arabi în ceea ce privește importanța atribuită acestor calități personale. Deși ambele grupuri au evaluat calitățile amintite anterior ca fiind necesare pentru a fi un profesor bun de muzică, studenții arabi au acordat scoruri mai mari, comparativ cu studenții evrei.

În ceea ce privește planurile studenților evrei și arabi pentru a preda muzică în viitor, nu s-au evidențiat diferențe semnificative între grupurile etnice. Conform raportărilor, mai mult de jumătate dintre studenții ambelor grupuri au intenția de a preda muzică în viitor, în grădinițe sau școli elementare. Pe de altă parte, s-au identificat diferențe semnificative statistic între grupurile etnice privind intenția de a preda muzică în școli gimnaziale și licee. Aproximativ două treimi dintre studenții evrei (65%) au raportat că doresc să predea muzică în învățământul gimnazial sau liceal, comparativ cu aproximativ o treime din studenții arabi (38%). Acest rezultat reflectă starea reală a cererii locurilor de muncă în sectorul public de învățământ, pentru ambele grupuri etnice. În învățământul preșcolar și primar din Israel, există cerere pentru cadre didactice care să predea educație muzicală, așadar piața muncii are capacitatea să absoarbă profesioniștii care își doresc să își desfășoare activitatea în acest domeniu.

La nivelul ciclului școlar gimnazial și liceal, există discrepanțe majore în sistemul de învățământ din Israel: circa 130 de licee evreiești și doar 4 licee arabe oferă programe muzicale pentru elevi. Având în vedere situația dată, este posibil ca studenții arabi să conștientizeze că șansele lor de a ocupa un loc de muncă în învățământul gimnazial sau liceal sunt foarte limitate. După cum s-a menționat anterior, o parte din procesul de alegere a carierei include eliminarea opțiunilor care nu sunt fezabile (Gottfredson, 1981). Acest proces este reflectat de rezultatul obținut în studiul de față, conform căreia doar o treime din studenții arabi doresc să predea muzică în învățământul gimnazial și liceal.

În continuare, rezultatele studiului nu au evidențiat diferențe semnificative între grupurile etnice în ceea ce privește planurile studenților de a preda lecții de muzică private. Aproximativ două treimi dintre studenții din ambele grupuri etnice au raportat că au intenția să predea lecții de muzică privată. Rezultatul ar putea fi interpretat ca un indicator subtil al schimbării de atitudine a societății arabe față de practicarea muzicii. În prezent se poate observa o atitudine mai pozitivă față de învățarea muzicii, comparativ cu atitudinea manifestată în trecut. Tinerii adulți de etnie arabă sunt consumatori de muzică (Karkabi, 2013). De asemenea, conform lui Abdel

Rahman Hamza (2014), mulți părinți de etnie arabă cu vârste de aproximativ 30 de ani au o atitudine pozitivă față de participarea copiilor lor la lecții de muzică, în mediul școlar. Toate acestea pot marca o schimbare graduală în ceea ce privește acceptarea educației muzicale în societatea arabă din Israel.

Nu în ultimul rând, aproximativ jumătate dintre studenții arabi au raportat că intenționează să predea lecții private de teorie muzicală. Nici un student evreu nu a răspuns afirmativ la acest item. O posibilă explicație a acestui rezultat poate fi că în sectorul arab există o nevoie mai pronunțată de teoreticieni din domeniul muzicii.

Concluzii

Concluzii privind prima întrebare de cercetare

În baza rezultatelor obținute, se pot extrage următoarele concluzii: a) afilierea culturală este un factor cu impact major asupra preferințelor muzicale și a cunoștințelor muzicale ale studenților; b) afilierea culturală transmite mesaje explicite și implicite privind atitudinea față de muzică – de ex., în ceea ce privește alegerea instrumentelor muzicale care vor fi studiate; c) o persoană de etnie evreiască are șanse mai mari să studieze muzica de la o vârstă fragedă, comparativ cu o persoană de etnie arabă și d) este mai probabil ca persoanele de etnie evreiască să primească mai multă încurajare și sprijin în practicarea muzicii, comparativ cu cele de etnie arabă.

Concluzii privind a doua întrebare de cercetare

Considerând rezultatele obținute se poate concluziona că: a) afilierea culturală poate influența expunerea la activitățile muzicale și posibilitățile ulterioare de a participa la educație muzicală și b) practica muzicală instrumentală din copilărie influențează frecvența activităților ulterioare de interpretare muzicală.

Concluzii privind a treia întrebare de cercetare

Rezultatele obținute au condus la conturarea următoarelor concluzii a) factorii utilitari (de ex., remunerația financiară, statutul social și oportunitățile ocupaționale), au constituit o motivație majoră pentru studenții arabi de a se înscrie în programele de educație muzicală; b) conform raportărilor studenților arabi, cunoașterea teoriei muzicii din Orientul Mijlociu este o condiție necesară pentru a putea fi un profesor experimentat; c) studenții din ambele grupuri etnice, evrei și arabi, au raportat că un profesor de muzică trebuie să dețină abilități și cunoștințe muzicale, de ex., abilități muzicale instrumentale sau cunoștințe de solfegiu, dar și calitățile personale, precum pasiunea pentru predarea muzicii și abilitatea de a menține relații pozitive cu elevii; d) decizia studenților evrei de a urma o carieră în domeniul muzicii este determinată de voința lor interioară și este însoțită de convingerea că alegerea lor nu le conferă un statut social înalt e) se poate presupune că există o nevoie mai mare în sectorul arab pentru profesori de muzică instrumentală și teoreticieni din domeniul muzicii f) preferințele studenților arabi privind ocuparea unui loc de muncă în învățământ au fost realiste și racordate la disponibilitatea locurilor de muncă pe diferite niveluri de învățământ; g) studenții arabi au identificat o schimbare de atitudine la nivelul populației arabe față de educația muzicală și au concluzionat că predarea muzicii devine o carieră fezabilă și h) studenții arabi care aleg să studieze educația

muzicală sunt pionieri în acest domeniu. Aderarea studenților arabi la programe de educație muzicală reîntărește ideea că educația muzicală și activitățile muzicale sunt valoroase. Acești studenți pot fi considerați agenți ai schimbării culturale în societatea arabă.

Decizia studenților evrei de a alege o carieră în educația muzicală este asociată în acest studiu cu factori motivatori intrinseci. De cealaltă parte, din cauza interdicției islamice (istorice) privind activitățile muzicale, decizia studenților arabi de a urma o carieră în acest domeniu este determinată de factori mai complecși. Mulți dintre profesorii arabi care vor preda educație muzicală vor fi agenți ai schimbărilor culturale. Educația muzicală urmărește promovarea cunoștințelor muzicale. Viitoarele cadre didactice din domeniul muzicii se vor confrunta cu situații în care va fi necesar să convingă personalul educațional, elevii, părinții și alte persoane din comunitatea lor de valoarea educației muzicale.

Limite: a) La acest studiu au participat studenți care au ales să urmeze studii universitare de licență în domeniul educației muzicale sau studii pentru obținerea certificatului de predare a muzicii. Așadar, rezultatele ar trebui interpretate cu prudență din perspectiva capacității de generalizare la populații de studenți ale altor tipuri de programe muzicale.

b) Datele prelucrate statistic în această cercetare au fost colectate prin metoda auto-raportării (nu au fost utilizate modalități obiective de evaluare a performanțelor academice sau profesionale ale participanților).

3.3. Studiul III: Studiul calitativ al factorilor psiho-sociali asociați alegerii unei cariere în domeniul educației muzicale în Israel: O analiză interetnică

3.3.1. Introducere

Pentru a completa și extinde datele privind diferențele interetnice furnizate de rezultatele studiului cantitativ (Studiul II) privind educația muzicală în societate și în școală, s-a efectuat un studiu calitativ la care au participat profesori de muzică, evrei și arabi, absolvenți ai programelor de educație muzicală. Studiul calitativ a pornit de la premisa că acești participanți ar putea oferi informații valoroase privind temele de interes investigate prin intermediul chestionarului CAMEE. În plus, prin acest studiu s-a urmărit: identificarea experiențelor personale ale participanților studiului privind educația muzicală, identificarea perspectivelor de dezvoltare profesională a profesorilor de muzică israelieni (evrei și arabi) și compararea experienței profesionale școlare a profesorilor de muzică evrei și arabi.

Scopul studiului

Scopul acestui studiu a fost de a înțelege în profunzime diferențele culturale și individuale ale studenților evrei și arabi, privind educația muzicală timpurie și experiențele trăite în calitate de profesori de muzică.

3.3.2. Metodologie

Focus grup

Datele au fost colectate prin interviuri de grup (focus grup), în două sesiuni: o sesiune dedicată participanților evrei, respectiv o sesiune dedicată participanților arabi. Focus grupul permite cercetătorului să identifice în mod eficient atitudinile și perspectivele participanților și poate fi realmente util în studiile interculturale (Hennink, 2017).

Participanți

La studiu au participat 7 profesori de muzică cu vârste cuprinse între 25 și 40 de ani: 4 evrei și 3 arabi (musulmani, creștini, druzi). Trei participanți au fost de gen masculin (un evreu, 2 arabi) și patru participanți au fost de gen feminin femei (3 de etnie evreiască și o participantă de etnie arabă).

Elaborarea întrebărilor de interviu

Întrebările pentru interviurile din focus grup au fost elaborate de către cercetător, în urma analizei literaturii de specialitate și a rezultatelor studiului anterior. Întrebările care au direcționat conversația au fost: *a) Cum este percepută învățarea muzicii în societatea din care faceți parte?*, *b) Cum a gestionat familia dumneavoastră dorința pe care ați avut-o privind muzica?* și *c) Cum ați descrie experiența dumneavoastră ca profesor de muzică?*

Analiza tematică a datelor calitative

Potrivit lui Shkedi (2012), procesul de analiză tematică include mai multe etape de transcriere a întregului material înregistrat, precum: citirea atentă, codarea fiecărui segment al materialului, identificarea temelor principale și rearanjarea datelor colectate pe teme și categorii, urmărind în același timp textul original, pentru a menține semnificația inițială (Shkedi, 2012). Aceste etape au fost urmate de cercetător. Ulterior etapei de citire în profunzime a fost codificat fiecare segment al datelor într-un software, Narralizer, dezvoltat de Shkedi (2014) pentru analiza datelor calitative. Aceste prime etape au condus la identificarea a șase teme și a categoriilor aferente. Ulterior, temele au fost reorganizate în două teme principale și nouă categorii.

3.3.3. Rezultate

Au fost identificate următoarele teme: atitudinile religioase față de muzică și practicile muzicale; motivația pentru învățarea muzicii în copilărie; sprijin pentru învățarea muzicii și experiențe muzicale în școală; motivația de a studia educația muzicală în timpul maturității; influențele afilierii culturale; atitudini față de profesorul de muzică. Fiecare temă a inclus mai multe categorii. Temele au fost apoi reordonate în două teme principale. Prima temă, atitudinile culturale față de muzică, a cuprins 5 categorii: diferențe interculturale privind atitudinea față de muzică; învățarea muzicii: atitudinea părinților- încurajatoare/descurajatoare; concepții culturale privind instrumentele muzicale; experiența timpurie cu muzica și studiile muzicale; atitudinile față de predarea muzicii ca profesie și față de profesorul de muzică. Cea de-a doua temă, motivația pentru care participanții studiază educația muzicală, include 4 categorii: localizarea posturilor pentru muzicieni; identificarea oportunităților profesionale; activarea ca profesor și muzician; planuri de viitor.

Tema 1

Diferențe interculturale privind atitudinea față de muzică

Participanții evrei au descris o atitudine pozitivă a comunității evreiești față de activitățile și studiile muzicale, în timp ce participanții arabi au descris atitudini complexe ale comunității arabe față de activitățile muzicale și studiile muzicale. Conform participanților arabi, aceste atitudini își au originea în limitele religioase privind practicarea muzicii.

L. (participant evreu) a descris o atitudine pozitivă a societății evreiești față de muzică „*există o acceptare largă, societatea acceptă activitățile și studii muzicale*”

Participanții arabi au descris relațiile strânse dintre membrii acestei comunități, fie ei musulmani, creștini, druzi. Participanții creștini și druzi admit că schimbările de atitudine ale musulmanilor au fost preluate și în culturile lor.

E. (participant arab): „*Când începi să condamni muzica, începi să regresezi. Există o întoarcere spre valorile religioase (religia ortodoxă musulmană) tot mai mare ... majoritatea arabilor din Israel sunt musulmani și oamenii se reîntorc la religie creștinii druzi și arabi sunt, de asemenea, afectați de aceste atitudini. Trăim împreună. Suntem inseparabili ...*”

În religia druză modestia este foarte apreciată și promovată. Practicarea muzicii este considerată o activitate incongruentă cu modestia, așadar este condamnată.

D. (participant arab): „*... modestia nu ne permite să fim activi în domeniul muzicii... muzica este ... zgomot ... este o activitate extrovertă, prin care te faci remarcat.*”

Învățarea muzicii – atitudinea părinților

Toți participanții evrei au declarat că părinții lor i-au încurajat să studieze muzica.

G. (participant evreu): „*Adevărul este că tatăl meu, a vrut să încerc să cânt la un instrument muzical... Mi-a plăcut, așa că am continuat. ... El a cântat la vioară, și eram obișnuit să-l aud tot timpul. Am ales vioara și am practicat timp de șase ani.*”

Conform participanților arabi, părinții lor nu i-au încurajat și susținut să studieze muzica.

E. (participant arab): „*Mi-am dorit să studiez muzica. Era atât de clar pentru mine. Am început să cânt la 16 ani. În primul rând, nu aveam unde să studiez (nu era niciun profesor de muzică în sat). ... Întotdeauna am știut că îmi doresc să studiez muzica, dar nimeni (din familie) nu a observat. Nici nu ne permiteam din punct de vedere financiar ... Și ei (familia) nu considerau muzica o ocupație serioasă. O rudă de a mea îmi spunea mereu: Vei cânta frumos, dar ce folos?*”

Concepții culturale privind instrumentele muzicale

Participanții arabi au discutat concepțiile din cultura lor cu privire la instrumentele muzicale acceptate și respinse.

W: „*... există muzică în Islam ... dar (ei) nu folosesc unele instrumente. ... Am citit Coranul de câteva ori, nu este scris că nu poți să cânti (la instrumente muzicale). ... Chiar și în timpul profetului Mohamed au folosit tobe. Iar acum, în ceremoniile ortodoxe ... instrumentele sunt ritmice Nu se folosește lăuta sau vioara. Nu sunt interzise, dar nici dezirabile.*”

Experiența timpurie cu muzica și studiile muzicale (perioada copilăriei și adolescenței)

În interviurile cu ambele grupuri etnice s-a remarcat faptul că dorința participanților de a practica muzica a apărut în copilărie.

E. (participant arab) „... *părinții mei mi-au spus că încă de mic copil, de la vârsta de doi ani, ori de câte ori mă duceam la o nuntă mă îndreptam spre scenă, unde erau muzicienii ... Nu puteam să stau departe de ea (muzică) ... Era o dorință ... ceva din interior.*”

Atitudinile față de predarea muzicii ca profesie și față de profesorul de muzică

În ambele grupuri de discuții, participanții au afirmat că predarea muzicii nu este o profesie prestigioasă. Cu toate acestea, statutul social al profesiei a fost diferit între grupurile etnice. Participanții evrei au descris atitudinea societății față de muzică ca fiind una de acceptare, dar cu toate acestea studiul muzicii în școală nu este considerat important. Astfel, L. a declarat: „... *învățarea muzicii (în școală) - nu este importantă. Nu este precum limba engleză sau matematică ...*”

Participanții arabi au descris o atitudine complexă față de profesorul de muzică și au afirmat că nu erau întotdeauna apreciați de către colegii lor, conducerea instituției școlare, părinții elevilor și elevi.

E. a primit mult sprijin din partea directorului, totuși a primit observații dure de la unii elevi ai instituției școlare arabe în care își desfășura activitatea:

„... *aud tot felul de afirmații dure ale elevilor ... Una dintre fete mi-a spus odată: Nu îmi pasă pasă despre ce vorbești, pentru că tatăl meu a spus că e doar muzică oricum ...*”

Tema 2

Localizarea posturilor pentru muzicieni

Participanții la interviu au declarat că în primul an de studii, au realizat că mulți muzicieni predau educație muzicală în școli. Stabilitatea financiară conferită de această profesie (*i.e.* profesor de educație muzicală) a fost un aspect major pe care l-au luat în considerare.

D. (participant arab): „*Am înțeles că de fapt, pentru a ajunge pe această cale (i.e. a predă muzică)... aveam nevoie de certificat ...*”

În grupul evreiesc femeile au fost de acord în unanimitate că predarea muzicii este o ocupație ideală pentru mame, deoarece programul de lucru al profesorilor este foarte convenabil.

Y. : „*Această ocupație (profesor de muzică) este compatibilă cu viața de familie*”.

A fi profesor de muzică, reprezintă, în perspectiva participanților, o slujbă de zi excelentă pentru mame, cu un orar de lucru convenabil comparativ cu spectacolele muzicale, care se desfășoară pe timp de noapte. L. și E. (participanți evrei și arabi) au ridicat, de asemenea, problema falsei convingeri că spectacolele muzicale aduc suficiente resurse financiare pentru a asigura interpretului un trai decent.

L. : „...*când aveam 20 de ani am avut această fantezie că s-ar putea într-adevăr să-ți poți asigura un trai doar cântând și totul va fi bine. Dar în realitate nu este așa ...*”.

Identificarea oportunităților profesionale

Participanții arabi au sugerat că unele femei din comunitatea lor au decis să studieze muzica după ce au identificat-o drept o oportunitate profesională, în special din cauza lipsei de profesori de muzică în școlile arabe. De asemenea, au consemnat că multe dintre femeile arabe au început să practice muzica doar în timpul studiilor universitare. Unele dintre participantele la focus grup au mărturisit că nu au avut ocazia să studieze muzica înainte de a începe studiile universitare, chiar dacă și-au dorit acest lucru. Pentru aceste femei, studiul educației muzicale a permis îndeplinirea unei dorințe mai vechi. E. (participant arab) a relatat: " *Și-au dorit să studieze muzica și au găsit o oportunitate ca acest lucru să fie posibil*".

Activarea ca profesor și muzician

Participanții care au luat în considerare posibilitatea de a activa atât ca profesor de muzică, cât și ca muzician, au exprimat îngrijorări privind timpul limitat pe care ar putea să îl dedice pentru a practica și a compune muzică. Cei mai mulți dintre aceștia au fost conștienți de faptul că, în această situație, ar fi necesar ca activitățile lor personale muzicale să se desfășoare după orele de predare. L. (participant evreu) a declarat: „*Îmi place să practic muzica la școală (cu elevii), iar acasă (după orele de predare) compun muzică pentru mine.*”. W. , o participantă de etnie arabă, și-a exprimat nemulțumirile față de limitările care i-au fost impuse: „*Adevărul este că bărbații sunt expuși la muzică mai mult decât femeile. Ei sunt invitați la petreceri și au posibilitatea de a fi muzicieni activi ... Dar pentru că eu sunt femeie, activitatea mea se limitează la școală. Un profesor nu este muzician, este profesor ... dacă nu interpretează muzică în afara școlii, atunci este doar un profesor care își face meseria*”.

Planuri de viitor

oți participanții, exceptând unul, au raportat că predau muzică într-o școală. În ceea ce privește viitorul - șase dintre participanți au raportat că intenționează să își continue studiile în domeniul educației muzicale sau al terapiei prin muzică. Diferența majoră dintre absolvenți constă în impactul pe care fiecare îl va exercita, în mod individual, asupra viitorului muzicii, în comunitatea lor.

3.3.4. Discuții, concluzii și limite

Discuții

În acest studiu, în baza raportărilor participanților, s-au identificat diferențe privind atitudinile comunităților evreiești și arabe față de muzică, expunerea la activități muzicale în copilărie, sprijinul părinților pentru studierea muzicii, etc.

Participanții evrei au descris o atitudine a pozitivă a comunității evreiești față de muzică. Absolvenții arabi au descris aspectele complexe ale studierii muzicii în cultura lor. Toți participanții evrei și doar un participant arab au raportat experiențe timpurii cu muzica, în mediul familial, iar un participant creștin arab a raportat biserica drept mediu al contactului inițial cu muzica. Lipsa activităților muzicale desfășurate acasă, într-o familie creștină arabă, exemplifică influența culturii arabe tradiționale israeliene asupra creștinilor arabi.

Atitudinile față de muzică și valoarea atribuită participării la activități muzicale diferă între culturile evreiești și arabe. În ceea ce privește sprijinul pentru studierea muzicii, toți participanții evrei și un participant arab au raportat o atitudine pozitivă a părinților față de studiul muzicii. Doi participanți arabi au raportat atitudini negative ale părinților față de studierea muzicii. Lipsa sprijinului parental s-a reflectat asupra debutului tardiv al participanților în studiul muzicii instrumentale.

Atitudinile negative față de activitățile muzicale ale societății musulmane arabe par să influențeze și minoritățile druze și creștine (Otterbeck & Ackfeldt, 2012; Cahn & Rusu, 2016; Shiloah, 1999), fenomen care se exemplifică prin mai puțin sprijin privind studierea muzicii instrumentale.

Participanții evrei au raportat că interpretează muzică vocală și muzică instrumentală la: vioară, chitară, pian și bas, iar participanții arabi au raportat că interpretează, de asemenea muzică vocală și muzică instrumentală la darbuka sau pian. Acest rezultat este în concordanță cu cel obținut într-un studiu anterior (Poles Cahn & Rusu, 2018).

Concluzii

Scopul acestui studiu calitativ a constat în înțelegerea în profunzime a diferențelor culturale și individuale privind educația muzicală în cele două grupuri etnice de studenți israelieni, evrei și arabi. De asemenea, acest studiu a vizat extragerea informațiilor referitoare la experiențele participanților ca profesori de muzică în culturile lor.

Participanții la studiu din cele două grupuri etnice au declarat în unanimitate că predarea muzicii nu reprezintă o profesie prestigioasă. Cu toate acestea, cele două grupuri au raportate motive diferite pentru care această profesie nu are un prestigiu înalt. Participanții evrei au argumentat că disciplina „educație muzicală” este considerată lipsită de importanță în comparație cu alte discipline școlare din curriculumul școlar. De cealaltă parte, în societatea arabă există o varietate de atitudini privind profesorii de muzică. Nu în toate instituții școlare arabe, conducerea școlii manifestă o atitudine pozitivă față de disciplina educație muzicală și față de cadrele didactice care o predau.

Motivația pentru studierea educației muzicale include, printre altele, admiterea faptului că predarea muzicii (pe lângă practicarea sa ca muzician) poate oferi stabilitate financiară. Alte motivații utilitare includ orele de lucru convenabile, atât pentru mame cât și pentru interpreții de muzică.

Triangularea datelor obținute prin metode de cercetare calitative și cantitative

Prima întrebare de cercetare: datele colectate în cadrul focus grupurilor au contribuit la obținerea unor detalii privind practica muzicală instrumentală a studenților arabi. Datele susțin existența unor atitudini islamice pozitive și negative privind diverse instrumente muzicale. Mai specific, anumite instrumente muzicale sunt asociate cu forțe spirituale negative, de ex., vioara și instrumentele de suflat sunt mai puțin dezirabile, iar flautul este respins total în cultura islamică. Studiul cantitativ a arătat diferențe semnificative statistic între studenții evrei și arabi privind experiențele de învățare a muzicii. Această temă a fost investigată, de asemenea, prin metode de

cercetare cantitativă. În cadrul focus grupului, participanții au discutat experiențele muzicale din mediul familial. Toți studenții evrei și un student arab au raportat că au fost expuși experiențelor muzicale timpurii, în mediul familial, în timp ce doi studenți arabi au raportat o atitudine indiferentă a familiei față de dorința lor de a practica muzica. Totodată, studenții arabi au raportat o schimbare pozitivă în atitudinea comunității arabe în ceea ce privește educația muzicală. În orașul Shefar'am (un oraș arab din partea de nord a Israelului) s-a înființat un nou conservator de muzică care, potrivit studenților arabi, are o reputație excelentă.

A doua întrebare de cercetare: rezultatele au evidențiat existența unor diferențe interetnice privind expunerea la activități muzicale. Potrivit rezultatelor cantitative obținute, studenții evrei au raportat o expunere mai mare la activități muzicale în timpul copilăriei și au beneficiat de ore de muzică la școală pentru o perioadă mai lungă de timp, comparativ cu colegii lor arabi. Studiul calitativ a completat rezultatele, furnizând informații referitoare la atitudinile față de profesorul de educație muzicală în cultura arabă și cea evreiască. Profesorii evrei de muzică au raportat atitudini pozitive, de acceptare și sprijin (a activităților muzicale), din parte colegilor din instituțiile școlare. Participanții arabi au raportat atitudini ambivalente ale colegilor lor privind activitatea pe care o desfășoară.

Studiul cantitativ, a evidențiat similarități privind sesiunile de practică muzicală raportate de studenții din cele două grupuri etnice pe parcursul anilor de studii pentru obținerea diplomei de licență sau a certificatelor de predare. S-au identificat diferențe semnificative interetnice în ceea ce privește activitățile de interpretare muzicală – studenții evrei au raportat mai multe activități de acest tip, comparativ cu studenții arabi. Această diferență nu a fost evidențiată de datele colectate în studiul calitativ. În cadrul focus grupului, doi participanți de gen masculin, un evreu și un arab, au raportat că desfășoară regulat activități de interpretare muzicală. De asemenea, două participante de gen feminin au descris experiența lor privind oportunitățile de interpretare a muzicii: participanta de etnie evreiască a raportat experiențe pozitive, în timp ce participanta de etnie arabă a descris limitele întâmpinate în comunitatea arabă, în calitate de muzician de gen feminin. Conform relatărilor participantei, atitudinea comunității arabe față de interpretele muzicale nu este una pozitivă, iar acest fapt afectează posibilitatea de a evolua domeniul muzicii.

A treia întrebare de cercetare: Rezultatele cantitative privind motivația pentru predarea muzicii au arătat diferențe semnificative între studenții evrei și arabi referitoare la factorii motivatori utilitari și ideologici. Studenții arabi au înregistrat scoruri mai mari, decât cei evrei, pentru ambele tipuri de motivație. Factorii motivatori ideologici au cuprins motivația muzicală și contribuția socială. Factorii motivatori utilitari pentru predarea muzicii au inclus statutul social ridicat și recompensa financiară satisfăcătoare. În comparație cu studenții evrei, studenții arabi au înregistrat scoruri mai mari pentru toate componentele motivației utilitare.

Rezultatele obținute atât în studiul cantitativ, cât și în cel calitativ, sugerează că studenții arabi au început să învețe muzica la o vârstă mai înaintată, comparativ cu studenții evrei care au fost inițiați în studiul muzicii la vârsta copilăriei.

Între cele două grupuri etnice, nu s-au identificat diferențe privind planurile viitoare de a preda muzica. Mai mult de jumătate dintre studenții din ambele grupuri au raportat că intenționează să predea muzică în viitor, la grădiniță sau în școli primare.

Studiul calitativ confirmă ipotezele privind predarea muzicii. Toți participanții la studiul calitativ au predat lecții de muzică în trecut. Participanții la studiul calitativ au raportat, în unanimitate, că predarea muzicii constituie o provocare..

În cadrul studiului cantitativ, în încheierea chestionarului a fost adăugată următoarea întrebare deschisă: „*Care ar fi cea mai importantă realizare pe care considerați că ați putea să o aveți, în domeniul educației muzicale?*”. La această întrebare, studenții arabi au raportat obținerea unor specializări mai înalte, în educație sau terapie muzicală. De asemenea, în studiul calitativ studenții au raportat intenția de continuare a studiilor și de dezvoltare în domeniul educației muzicale sau al terapiei prin muzică.

Nu în ultimul rând, s-au evidențiat diferențe privind factorii implicați în decizia studenților evrei și arabi de a urma o carieră în domeniul muzicii: decizia studenților evrei a fost condusă de voința lor interioară și pasiunea pentru muzică, iar decizia studenților arabi a fost determinată de factori mai complecși, din cauza poziției islamice privind activitățile muzicale. Având în vedere atitudinile comunității arabe privind muzica, profesorii arabi de educație muzicală pot acționa ca agenți ai schimbării culturale. Viitoarele cadre didactice din domeniul muzicii se vor confrunta cu rezistențe din partea personalului educațional, elevilor, părinților și altor persoane din comunitatea lor.

În final, dintre limitele studiului amintim următoarele:

- a) Cercetătorul cunoștea personal toți participanții la focus grup, așadar răspunsurile participanților ar putea fi influențate de dezirabilitatea socială.
- b) Participanții studiului cantitativ și a celui calitativ au fost studenți sau absolvenți din domeniul educației muzicale. Rezultatele ar putea să difere dacă în studiu ar fi incluși participanți ai programelor de interpretare muzicală.

CAPITOLUL 4: DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE

Scopul acestei cercetări doctorale a fost de a investiga caracteristicile psiho-sociale ale studenților israelieni, evrei și arabi, ai specializării educație muzicală, în relație cu experiențele lor muzicale și alegerea unei cariere în domeniul educației muzicale. Această cercetare a fost efectuată în Israel, un stat în care coexistă două culturi distincte (printre altele), evrei și arabi, diferite sub mai multe aspecte, cum ar fi limba vorbită, religia și cultura muzicală.

4.1. Implicații teoretice

Primul studiu a fost dedicat elaborării chestionarului CAMEE. Chestionarul a facilitat colectarea datelor necesare (în studiul II) pentru a identifica diferențele culturale existente între studenții israelieni evrei și arabi. Analiza statistică derulată în al II-lea studiu a indicat proprietăți psihometrice bune ale subscalelor și a chestionarului, per ansamblu (valorile coeficientului de consistență internă au fost mai mari de 0.71). Analiza datelor a indicat diferențe semnificative între studenții evrei și arabi, pentru dimensiunile investigate.

În **cel de-al doilea studiu** participanții evrei și arabi, studenți ai specializării educație muzicală, au completat chestionarul CAMEE și răspunsurile au fost analizate comparativ pentru a identifica diferențele culturale privind atitudinea față de muzică, educația muzicală și alegerea carierei în domeniul educației muzicale. La studiu au participat 50 de studenți israelieni (26 de evrei și 24 de arabi). Egalitatea procentuală a participanților din cele două grupuri etnice nu reflectă realitatea procentuală a populației arabe din statul Israel, care este de aproximativ 20.6% (Central Bureau of Statistics, 2013). În studiu, s-a menținut un procentaj egal de participanți în cele două grupuri etnice pentru a evita apariția erorilor în analiza statistică și rezultate. Rezultatele studiului au confirmat existența unor diferențe interetnice cu privire la: preferințele muzicale, muzica instrumentală practică și implicarea (raportată) a membrilor familiei în studierea muzicii. De asemenea, s-au constatat diferențe interetnice în ceea ce privește experiența muzicală timpurie și activitățile de interpretare muzicală desfășurate pe parcursul anilor de studiu. Totodată, motivația pentru studiul educației muzicale diferă între cele două grupuri etnice, studenții arabi înregistrând scoruri mai mari ale motivației utilitare, comparativ cu studenții evrei.

Implicațiile teoretice ale rezultatelor obținute includ admiterea faptului că alierea culturală a studenților evrei și arabi se reflectă asupra unor aspecte ale educației și experienței muzicale. Diferențele interetnice identificate în studiu pot sugera anumite direcții de intervenție asupra dificultăților asociate educației muzicale, din copilărie până la înrolarea în programe academice de educație muzicală.

În general, la nivel global, preferințele pentru anumite stiluri muzicale și instrumente muzicale sunt dependente de cultura populației în care sunt măsurate (Campbell & Wiggins, 2013). Cu toate acestea, coexistența a două culturi (*i.e.* evreiască și arabă) în Israel determină necesitatea de implementare a unui sistem de educație muzicală în sălile de clasă și de curs care să ofere experiențe muzicale din ambele culturi. Incluziunea muzicii specifice ambelor culturi în curriculumul muzical israelian poate spori acceptarea și respectul pentru diversitate. În plus,

expunerea la muzica unei culturi diferite poate să sporească înțelegerea culturii respective și pe termen lung, să contribuie la construirea unor relații pozitive interculturale (în cazul de față, evreii și arabii care trăiesc în Israel). Aceste implicații teoretice nu se limitează doar la situația din Israel și ar putea fi aplicabile programelor de educație muzicală din alte țări în care coexistă mai multe culturi.

Al treilea studiu a urmărit să obțină o înțelegere mai profundă a diferențelor culturale și individuale ale studenților evrei și arabi în ceea ce privește educația muzicală și să identifice experiențele absolvenților ca profesori de muzică în culturile lor. La studiu au participat absolvenți evrei și arabi ai programelor de educație muzicală, care, la momentul respectiv activau ca profesori de educație muzicală. Rezultatele acestui studiu au confirmat rezultatele studiului cantitativ (studiul II) și au oferit o înțelegere mai profundă asupra modului în care afilierea culturală influențează atât educația muzicală în cadrul comunităților, cât și experiențele muzicale ale participanților. Cea mai proeminentă diferență dintre cele două grupuri a fost identificată la nivelul sprijinului pe care participanții l-au primit în urmărirea ambițiilor lor muzicale, atât în copilărie, cât și la vârsta maturității. În timp ce studenții evrei au raportat sprijin total din partea părinților, studenții arabi au experimentat reacții negative ale familiei și mediului social (uneori culminând cu dispreț) privind studierea muzicii. Acești participanți au descris sentimente de frustrare și tristețe generate de limitarea posibilităților de a studia muzica în copilărie și pierderea unor oportunități de a interpreta muzică, la vârsta adultă. De asemenea, ambele grupuri etnice au raportat diferite dificultăți cu care s-au confruntat ca profesori de muzică. Absolvenții evrei au descris atitudini pozitive ale comunității evreiești față de activitățile și studiile muzicale. De cealaltă parte, absolvenții arabi au descris atitudini complexe ale comunității arabe față de activități și studiile muzicale. Atitudinile comunității arabe variază de la lipsa acceptării, de obicei de către comunitățile mai religioase și tradiționale, la acceptare, de către comunitatea mai liberală.

Există o serie de implicații teoretice ale rezultatelor obținute în acest studiu, printre care se regăsește recunoașterea faptului că diferențele culturale dintre studenții evrei și arabi se reflectă în aproape toate aspectele legate de educația muzicală și muzică. Menținerea atitudinii mai puțin favorabile față de muzică în comunitatea arabă ar putea fi încurajată de liderii arabi religioși ortodocși care se opun studierii muzicii și activităților muzicale. Cu toate acestea, răspunsurile oferite de participanții arabi în cadrul studiului I și II exemplifică modernizarea care se produce în cadrul societății arabe, fenomen raportat și de Al-Krenawi (2007). Acești participanți fac parte din generația pe care Karkabi (2013) o descrie ca generația care respinge granițele culturale privind activitățile muzicale, impuse de liderii religioși ortodocși. Prin urmare, profesorii de muzică de etnie arabă pot fi considerați pionieri în domeniul educației muzicale în comunitățile lor datorită faptului că unii au inițiat cursuri de muzică, fie private, fie în școli unde astfel de studii muzicale nu erau disponibile până la acel moment. În plus, în comunitatea arabă, femeile, care în multe cazuri nu au avut șansa de a studia muzica în copilărie, cu toate că își doreau acest lucru, ulterior au identificat profesia de educație muzicală ca pe o oportunitate de a studia și practica muzica.

4.2. Implicații practice

Rezultatele studiilor prezentate anterior, în această lucrare, pot avea implicații practice în ceea ce privește proiectarea sau optimizarea programelor de educație muzicală destinate diferitelor comunități.

Studiul I: Prin intermediul studiului a fost elaborat chestionarul CAMEE, un instrument care permite examinarea factorilor legați de educația muzicală și alegerea unei cariere în domeniul educației muzicale, în Israel. Chestionarul cuprinde întrebări cu specific cultural, care pot fi adaptate pentru utilizarea în alte țări, în care care trăiesc diferite minorități etnice. Prin urmare, chestionarul CAMEE contribuie la examinarea influențelor culturale asupra studenților care studiază educația muzicală.

Studiile II și III: Rezultatele obținute în aceste studii ar putea fi utile pentru optimizarea compatibilității programelor muzicale școlare în Israel. Conținutul programelor de educație muzicală ar fi indicat să fie conectat muzicii specifice culturii elevilor participanți, deoarece aceasta este muzica pe care aceștia o cunosc cel mai bine. Totodată, este dezirabil ca orele de muzică să ofere experiențe muzicale variate și să includă practicarea instrumentelor muzicale agreate de cultura din care provine elevul. Practicarea instrumentelor muzicale ar putea fi inițiată în sălile de clasă, în cadrul orelor de muzică. Pentru unii elevi, acesta ar putea reprezenta primul contact cu instrumente muzicale. Organizarea unor întâlniri de discuții între profesorii de muzică și părinții elevilor/preșcolarii ar putea să contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de muzică și încurajarea practicării muzicii instrumentale în mediul familial. În cadrul acestor întâlniri se pot discuta aspecte referitoare la beneficiile practicării muzicii instrumentale în copilărie.

Rezultatele studiilor II și III au indicat că studenții arabi au studiat și practicat muzica pentru o perioadă de timp mai scurtă, prin comparație cu studenții evrei. Acest lucru a s-a datorat, parțial, lipsei de personal specializat care ar fi putut să predea muzică. Din această perspectivă, ar trebui luate în considerare implicațiile practice privind recrutarea profesorilor de muzică de etnie arabă.

În baza rezultatelor obținute s-a concluzionat că ar putea fi utilă organizarea unor întâlniri cu elevii de gimnaziu/liceu și părinții lor pentru a crește gradul de conștientizare a importanței educației muzicale ca profesie și necesitatea de a începe studierea unui instrument muzical. De asemenea, includerea melodiilor, a instrumentelor muzicale și a audițiilor de secvențe muzicale specifice ambelor culturi, în programele școlare de educație muzicală ar putea să contribuie la formarea unei atitudini pozitive de valorizare a muzicii, în general, și a muzicii specifice altei culturi, în particular.

Unii dintre profesorii de muzică de etnie arabă, participanți ai acestei cercetări au raportat lipsa susținerii și manifestarea unor atitudini negative privind disciplina predată, din partea personalului și a conducerii instituției școlare. Având în vedere acest aspect, implicarea inspectorilor de educație muzicală în organizarea unor întâlniri de promovare a programelor muzicale, la care să fie invitată conducerea instituțiilor școlare, ar putea să aibă efecte pozitive

asupra valorizării educației muzicale. Nu în ultimul rând, ar putea fi utilă sensibilizarea studenților din domeniul educației muzicale, în special a celor arabi, cu privire la necesitatea de a promova activitatea muzicală-didactică pe care o vor desfășura.

4.3. Concluzii generale ale cercetării doctorale

Diferențe culturale

- Afilierea culturală este un factor asociat preferințelor muzicale și nivelului cunoștințelor muzicale ale studenților din domeniul educației muzicale, din Israel.
- Afilierea culturală se reflectă în mesaje implicite și explicite legate de atitudinea față de muzică – inclusiv în ceea ce privește instrumentele muzicale care vor fi studiate.
- Atitudinile culturale se asociază (în direcție pozitivă sau negativă) cu expunerea la diverse activități muzicale.
- Studenții evrei au șanse mai mari să fi beneficiere timpuriu de activități muzicale (ca de ex., practicarea muzicii vocale sau instrumentale acasă, primirea sprijinului parental pentru practicarea muzicii, ș.a) decât studenții arabi.
- Studenții evrei au beneficiat de ore de de muzică, în instituțiile școlare, pentru o durată mai mare de timp, comparativ cu cei arabi.
- Desfășurarea orelor de educație muzicală în școlile din Israel se asociază cu afilierea și atitudinile culturale.
- Practicarea muzicii instrumentale în timpul copilăriei este relaționată abilităților de interpretare muzicală, la vârstă adultă. Studenții evrei au raportat că au susținut mai multe concerte decât studenții arabi.

Motivația studierii educației muzicale

- Decizia studenților evrei de a urma o carieră în domeniul educației muzicale (în pofida prestigiului scăzut al acestei profesii) a fost asociată în acest studiu cu motivația de tip intrinsec / dorința lor personală.
- În ceea ce privește predarea muzicii, studenții arabi au raportat manifestarea unei schimbări graduale în atitudinea comunității arabe față de învățarea muzicii și conștientizarea faptului că predarea muzicii a devenit o carieră realistă și fezabilă.
- Factorii motivatori utilitari, cum ar fi venitul sau statutul social au constituit motivația principală a studenților arabi pentru înscrierea în programele de educație muzicală.
- Studenții arabi au raportat opțiuni realiste de ocupare a posturilor în învățământ, racordate pozițiilor disponibile pentru predarea muzicii în grădinițe și școli. Programele muzicale la nivel de învățământ liceal sunt foarte rare în sectorul arab din Israel.
- Predarea muzicii, adițional ocupației de muzician poate oferi stabilitate financiară, iar cele două ocupații sunt compatibile.
- Multe femei de etnie arabă care s-au înscris în programul de muzică pentru obținerea unei licențe, au raportat că nu au avut șansa să studieze muzica anterior înrolării în aceste programe.

Competențe muzicale necesare unui profesor de muzică

- Studenții din ambele grupuri etnice, evrei și arabi, au raportat că un profesor de muzică experimentat trebuie să posede (1) abilitățile muzicale precum: abilitatea de a cânta la un instrument, cunoașterea solfegiului, cunoașterea teoriei muzicii clasice occidentale și (2) calități personale, ca de ex., pasiunea pentru profesia exercitată și menținerea unei relații pozitive cu elevii.

Adaptarea predării muzicii la caracteristicile populației beneficiare

- Studenții arabi au considerat cunoașterea muzicii clasice arabe din Orientul Mijlociu și cunoașterea teoriei muzicii arabe din Orientul Mijlociu ca fiind esențiale pentru un profesor de muzică experimentat.
- Ambele grupuri de participanți, studenți evrei și arabi, au raportat intenția de a preda în viitor lecții private de muzică instrumentală. Studenții arabi au raportat, de asemenea, intenția de a preda lecții de teorie a muzicii. Este posibil să existe o nevoie mai mare în sectorul arab pentru teoreticieni din domeniul muzicii.

Experiențe ca profesori de muzică, în cele două sectoare, evreiesc și arab (în Israel)

- Cu toate că profesorii, sunt în general respectați în societatea arabă, conform studiilor din această teză, transpare percepția că profesorul de muzică este mai puțin respectat, probabil datorită faptului că activitățile muzicale nu au același nivel de acceptabilitate și apreciere în întreaga comunitate arabă.
- Atitudinea ambivalentă a societății arabe, privind muzica, se reflectă la nivelul conducerii unor instituții școlare, care includ educația muzicală în curriculumul la decizia școlii, dar nu susțin programul muzical.

Perspective asupra schimbărilor culturale

- Studenții arabi care aleg să studieze educația muzicală pot fi considerați, într-o oarecare măsură, pionieri în ceea ce privește promovarea carierei în educația muzicală în Israel. Prin înscrierea în programele de educație muzicală, aceștia confirmă că educația muzicală și activitățile muzicale sunt de valoare. Acești studenți au potențialul de a deveni agenți ai schimbării culturale în societatea arabă din Israel.
- Viitorii profesori de muzică de etnie arabă se vor confrunta cu nevoia de a convinge personalul educațional, elevii, părinții și alte persoane din comunitatea lor de valoarea activităților muzicale pe care le desfășoară.

4.4. Limite ale cercetării și direcții de cercetare viitoare

În încheiere, menționăm câteva limite ale acestei cercetări doctorale:

- Primul studiu a fost efectuat pe un eșantion de de participanți restrâns numeric, $N = 20$, alcătuit din muzicieni profesioniști, evrei și arabi. În general, numărul studenților din domeniul educației muzicale este redus și în special numărul studenților arabi.

- Cel de-al doilea studiu sa fost efectuat pe un eșantion de studenți care au ales să studieze educația muzicală pentru obținerea unei diplomei de licență sau a certificatului de predare. Recomandăm interpretarea precaută a rezultatelor obținute, din perspectiva posibilității de generalizare la populații de studenți care participă la alte tipuri de programe muzicale
- Datele utilizate în această cercetare au fost colectate exclusiv prin metoda auto-raportării (nu au fost utilizate alte modalități obiective de evaluare a performanțelor academice și profesionale ale participanților).
- Cercetătorul cunoaștea personal toți participanții focus grupurilor, așadar nu ar trebui exclusă ipoteza potrivit căreia răspunsurile participanților ar fi putut fi influențate de dezirabilitatea socială.

Direcții de cercetare viitoare

Pornind de la rezultatele obținute, se conturează următoarele întrebări de cercetare, care ar putea fi abordate în cadrul unor studii viitoare:

1. Există diferențe între absolvenții evrei și arabi din domeniul educației muzicale în ceea ce privește identitatea lor de muzicieni și profesori, după terminarea unui program de certificare în pedagogia muzicii?
2. Care sunt diferențele la nivelul factorilor individuali între studenții israelieni evrei și arabi care sunt înrolați în programe de educație muzicală și cei care studiază în programe de interpretare muzicală?
3. Cum ar putea conștientizarea diferențelor psiho-sociale dintre elevii israelieni evrei și arabi să influențeze strategiile de predare și materialele utilizate în cadrul programelor de educație muzicală din Israel?

Referințe bibliografice

- Abdel-Rahman Hamza, D. (2014). *Parents' perceptions of music classes in an elementary school: The case of an Arab elementary school in northern Israel* (Unpublished master's thesis). Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel (Hebrew).
- Aburaiya, I. (2005). Concrete religiosity vis-à-vis abstract religiosity: The 1996 split of the Islamic movement in Israel. *Megamot*, 4, 682-698 (Hebrew).
- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds). *Development of self-determination through the life-course*. The Netherlands: Springer. doi10.1007/978-94-024-1042-6.
- Addi-Raccah, A. (2000). The effect of individual and school characteristics on gender differences in teachers' working hours. *Megamot*, 4, 636-659. Retrieved from //www-jstor-org.ezproxy.haifa.ac.il/ (Hebrew).
- Alian, S., Zaidan, R., & Toren, Z. (2007). Motivation for choosing education as career among student-teachers in the Arab society. *Dapim*, 44, 123-147 (Hebrew).
- Al-Krenawi, A. (2007). Arab society versus modernity and secularism. In S. Volkov, Y., Yovel, Y., Tzaban, D., Shaham, & M., Weinfeld (Eds.) *New Jewish time: Jewish culture in a secular age - An encyclopedic perspective* (Vol. 4, pp. 247-248). Jerusalem: Keter. Retrieved from <https://www.kotar.co.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=69569485#257.4056.8.fitwidth> (Hebrew).
- Alian, S., Zaidan, R., & Toren, Z. (2007). Motivation for choosing education as career among student-teachers in the Arab society. *Dapim*, 44, 123-147 (Hebrew).
- All rights, Compulsory Education Law (2016). <http://www.kolzhut.org.il/he>.
- Aron, A., Aron, E. N., & Coups, E. J. (2008). *Statistics for the behavioral and social sciences*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Ardila, A. (2016) L.S. Vigotsky in the 21st century. *Psychology in Russia: state of the art*, 9(4), 4-15.
- Baily, J. (1988). *Music of Afghanistan: Professional musicians in the city of Herat* (Cambridge Studies in Ethnomusicology). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baily, J. (2006). Music is in our blood: Gujarati Muslim musicians in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(2), 257-270.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Basic program, core, for elementary education in the State of Israel (2015). Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/> (Hebrew).
- Beauchemin, M., González-Frankenberger, B., Tremblay, J., Vannasing, P., Martínez-Montes, E., Belin, P., Béland, R., Francoeur, D., Carceller, A., Wallois, F., & Lassonde, M. (2010). Mother and stranger: An electrophysiological study of voice processing in newborns. *Cerebral Cortex*, 21(8), 1705-1711.
- Ben Ze'ev, N. (2006). *Music teaching at the schools of the Palestinian-Arab community in Israel: history and current aspects* (Unpublished master's thesis). Tel Aviv University, Tel Aviv, Israel (Hebrew).
- BERA Music Education Review Group (2004). Mapping music education research in the UK. *Psychology of music*, 32(3), 239-290.
- Bergee, M. J., Coffman, D. D., Demorest, S. M., Humphreys, J. T., & Thorton, L. P. (2001). Influences on collegiate students' decision to become a music educator. Music Education National Conference. Retrieved from: <https://nafme.org/influences-on-collegiate-students-decision-to-become-a-music-educator/>
- Bowyer, J. (2015). More than solfège and hand signs: Philosophy, tools, and lesson planning in the authentic Kodály classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 69-76.
- Bronfenbrenner, U. (1977) Toward an experimental ecology of human development. *American psychology*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. London: Harvard University Press.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J. & Palisca, C. V. (2006). *A history of Western music* (7th ed.). New York, NY: Norton.
- Cahn, P. R., & Rusu, S. A. (2016). Diverse attitudes of religious cultures in Israel towards music and music education. *The European Proceedings of Social & Behavioral science*, eISSN 2357-1330, 552-561. doi: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.68>
- Campbell, P. S., & Wiggins, T. (2013). Giving voices to children. In P. S. Campbell, & T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children's musical cultures*. Oxford: Oxford University Press.

- Central Bureau of Statistics (2013). *Report on the demographic situation in Israel 2011*. Retrieved from http://www.cbs.gov.il/population/demo_skira.pdf 10.11.18 (Hebrew).
- Central Bureau of Statistics (2016). *Females and males in Israel*. Retrieved from http://www.cbs.gov.il/statistical/statist166_h.pdf (4.8.2018), (Hebrew).
- Central Bureau of Statistics (2016). *National expenditure on education in 2013-2015* Retrieved from http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template_eng.html?hodaa=201608259 (23.2.2017).
- Central Bureau of Statistics (2016-17). *Higher education*. Retrieved from http://www.cbs.gov.il/statistical/stat168_h.pdf 10.11.18 (Hebrew).
- Central Bureau of Statistics (2017). *Israel in figures, selected data from the statistical abstract of Israel*. Retrieved from <http://www.cbs.gov.il/> (Hebrew).
- Cogdill, S. H. (2015). Applying research in motivation and learning to music education: What the experts say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49-57.
- Conway, C., Eros, J., Pellegrino, K. & West, C. (2010). Instrumental music education students' perceptions of tensions experienced during their undergraduate degree. *Journal of Research in Music Education*. 58(3), 260-275. <https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1177/0022429410377114>
- Creech, A. (2006) *Dynamics, harmony, and discord: A systems analysis of teacher-pupil-parent interaction in instrumental learning*. Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London. Retrieved from <https://ethos.bl.uk/>.
- Creech, A. (2009) The role of the family in supporting learning. *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 295-306). Oxford: Oxford University Press.
- Creech, A. (2010) Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12, 13-32. doi: 10.1080/14613800903569237
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, I. (2009). The nature of music and its evolution. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds). *Music psychology* (pp. 3-13). New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Dana, N., Salman, F., & Sulayman, B. (1998) *The Druze*. Ramat-Gan, Israel: Bar-Ilan University. Retrieved from: </www.kotar.co.il/ezproxy.levinsky.ac.il/> (Hebrew).
- Davidson, J. W., Moore, D.G., Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*. 46, 141-160.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Delva, J., Allen-Meaers, P., & Momper, S. (2010). Conducting mixed-methods research: An illustration with American Indians in the United States. In *Cross-Cultural Research* (pp. 15-41). Oxford scholarship online, may 2010: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195382001.001/acprof-9780195382501-chapter-2>. 31.8.18.
- Demmrich, S. (2018). Music as a trigger of religious experience: What role does culture play? *Psychology of Music*, 30(1), 8-27. Retrieved from <https://doi-org.ezproxy.haifa.ac.il/10.1177/0305735618779681>
- Department of Education (NA). *The Importance of Music*. England. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180973/DFE-00086-2011.pdf 24.4.2017.
- Department of Planning and Curriculum Development (2011). *Music curriculum*. Retrieved from www.portal.tal.il.gov.edu (15.8.2018), (Hebrew).
- Doubleday, V. (1999). The frame drum in the Middle East: Women, musical instruments and power. *Ethnomusicology*, 43(1), 101-134.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- El Sistema (2016). *International society for music education*. Retrieved from <https://www.isme.org/our-work/special-interest-groups/el-sistema>
- Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2011). *Cluster analysis*. Wiley series in probability and statistics. New York, NY: Wiley.
- Ellis, P. D. (2010) *The essential guide to effect sizes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Forrai, K. & Sinor, J. (1988). *Music in preschool*. Budapest: Franklin printing house. (p.13)

- Gati, I., & Levin, N. (2012). The stability and structure of career decision-making profiles: A 1-year follow-up. *Journal of Career Assessment*, 20(4),390-403.
- Gaunt, H., & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 274-284). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gharrah, R. (2013). *Arab society in Israel (6): Population, society, economy*. Jerusalem: Van Leer and Hakibbutz Hameuchad (Hebrew).
- Gluschkof, C. (2008). Musical expressions in kindergarten: An inter-cultural study. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 317-327.
- Goertz, G., & Mahoney, J. (2012). *A tale of two cultures: Qualitative and quantitative research in the social sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2016). The Chi-square statistic: Tests for goodness of fit and independence. *Statistics for the Behavioral Sciences* (pp. 559-602). Boston, MA: Cengage Learning.
- Greenberg, M. (1970). Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18, 57-64.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and comprise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*. 28(6), 545-579.
<http://dx.doi.org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (1980). *A history of Western music*. New York, NY: Norton.
- Habibi, A., Cahn, B. R., Damasio, A., & Damasio, H. (2016). Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 21, 1-14.
- Hallam, S. (2012). *Music psychology in education*. London: Institute of Education Press.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 263-274.
- Hauser, M. (2000). The sound and fury: Primate vocalizations as reflections of emotion and thought. In N. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 77-102). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York, NY: Guilford.
- Hefetz, A., & Liberman, G. (2017). The Factor Analysis Procedure for Exploration: A short guide with examples. *Culture and Education*, 29(3), 526-562.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Hennink, M. M. (2017). Cross cultural focus group discussions. In R.S. Barbour, & D. L. Morgan (Eds.) *A new era in focus group research: Challenges, innovations and practice* (pp. 59-82). London, UK: Springer Nature.
- Henry, M. L. (2015). The musical experiences, career aspirations, and attitudes toward the music education profession of all-state musicians. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 40-53.
- Hodges, D. A. & Sebald, D. C. (2011). *Music in the human experience*. New York: Routledge.
- Hood, K. (2007). *Music in Druze life*. London, UK: Druze Heritage Foundation.
- Hudziak, J. J., Albaugh, M. D., Ducharme, S., Karama, S., Spottswood, M., Crehan, E., Evans, A. C. & Botteron, K. N. (2014). Cortical thickness maturation and duration of music training: Health-promoting activities shape brain development. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 53(11). doi: [10.1016/j.jaac.2014.06.015](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.06.015)
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L. & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*. 31(2), 202-216.
- Israel Democracy Institute (2018). *Everything you wanted to know about the law of nationality*. Retrieved from <https://www.idi.org.il/articles/24220>(Hebrew).
- Israeli Department of Education - Registration Section (2015). Kfar saba, *Information on admission conditions for unique programs*. Retrieved from <http://www.kfar-saba.muni.il/Uploads/dbsAttachedFiles/info15.pdf> 12.11.2018 (Hebrew).

- Israeli Education System (2013). *Major issues discussed by the education culture and sport committee*. Retrieved from <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03160.pdf>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Jerusalem music academy (NA). Entrance exam for the faculty of music education. Retrieved from <http://www.jamd.ac.il> (November, 2018).
- Jones, B., & Parkes, K. (2010). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41-56.
- Karkabi, N. (2013). Staging particular difference: Politics of space in the Palestinian alternative scene. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 6, 308-328.
- Katsir, Y., Sagi, R., & Gilat, A. (2004). Choosing teaching as career: Types of decision makers and their connection to attitudes towards teaching. *Dapim*, 38, 10-29 (Hebrew).
- Kelly, S. N. (2009). *Teaching music in American society* (pp. 1-5). New York, NY: Routledge.
- Knesset Research and Information Center (2013). *Educational system in Israel main subjects dealt in the Education, Culture and Sport Committee*. Retrieved from <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03160.pdf> (Hebrew).
- Knesset Research and Information Center (2016). *Conservatories and their place in music education in the education system*. Retrieved from <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03812.pdf> (Hebrew).
- Knesset Research and Information Center (2017). *Music teachers in the education system*. Retrieved from <http://knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03987.pdf>
- Koga, M. (2016). A drink with jam and bread: Developing musical understanding through solfege. *American Music Teacher*, 65(5), 8-12.
Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.levinsky.ac.il/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1a659805-47e0-4d2e-9cfb-383abead97b6%40pdc-v-sessmgr06>
- Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Kraeling, C. H. & Mowry, L. (1991). Music in the Bible. In E. Wellesz (Ed.) *Ancient and oriental music* (pp. 283-296). New York, NY: Oxford University Press.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117-126.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Meill, (Eds). *Musical Identities*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lavie, E. (2016). *Integrating the Arab-Palestinian minority in Israeli society: Time for a strategic change*. Tel Aviv, Institute for National Security Studies. Retrieved from <http://www.inss.org.il/he/wp-content/uploads/sites/2/systemfiles/IsraelandArabSociety072794085.pdf> (Hebrew).
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). The user. In A. C. Lehmann, J. A. Sloboda, & R. H. Woody (Eds.), *Psychology for musicians understanding and acquiring the skills* (pp. 224-241). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In *International handbook of career guidance* (pp. 115-132). Dordrecht: Springer.
- Levinsky College of Education (NA). Faculty of music education enrollment requirements. Retrieved from <http://www.levinsky.ac.il> 20.11.18, (Hebrew).
- Litvak, M. (1997). *Islam and democracy in the Arab world* (pp. 9-17). Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad (Hebrew).
- Lorch, N. (2013). *The Arab-Israel wars*. Israel Ministry of Foreign Affairs. Retrieved from <http://www.mfa.gov.il/mfa/aboutisrael/history/pages/the%20arab-israeli%20wars.aspx>
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5-8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McClellan, E. R. (2011). Relationships among parental influences, selected demographic factors, adolescent self-concept as a future music educator, and the decision to major in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 18, 49-64. Retrieved from https://www.jstor-org.ezproxy.haifa.ac.il/stable/41162323?seq=1#metadata_info_tab_contents
- McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Evans, E. (2016). Playing an instrument. In G. E. McPherson, & J. W., Davidson. *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-351).
- Ministry of Education (NAa). *The full guide for choosing afternoon classes for high-school students*. Retrieved from <http://edu.gov.il/>, (Hebrew).

- Ministry of Education (NAb). *The full guide for choosing afternoon classes for children*. Retrieved from <http://edu.gov.il/>, (Hebrew).
- Ministry of Education (2018). The vacations and holidays schedule in the Druze schools during the academic year. *CEO circulars*. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-5/HodaotVmeyda/H-2017-8-3-5-3.htm> (Hebrew).
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, *94*, 529-549.
- Morrison, S. J., & Yeh, C. S. (1999). Preference responses and use of written descriptors among music and nonmusic majors in the United States, Hong Kong, and the People's Republic of China. *Journal of Research in Music Education*, *47*(1), 5-17. doi: 10.2307/3345824
- Munley, P. H. (1977). Erikson's theory of psychosocial development and career. *Journal of Vocational Behavior*, *10*, 261-269.
- National Association for Music Education (2018). *Standards*. Retrieved from <https://nafme.org/my-classroom/standards/> (15.8.2018).
- Osguthorpe, R., & Sanger, M. (2013). The moral nature of teacher candidate: Beliefs about the purposes of schooling and their reasons for choosing teaching as a career. *Peabody Journal of Education*, *8*, 180-197.
- Otterbeck, J. (2004). Music as a useless activity: Conservative interpretations of music in Islam. In M. Korpe (Ed.) *Shoot the singer! Music censorship today*. London: Zed books.
- Overland, C. T. (2017). Music education, Inc. *Music Educators Journal*, *104*(1) 55- 61. <https://doi.org/10.1177/0027432117719462>
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, *19*(1), 39–55. Retrieved from <https://journals-sagepub-com.ezproxy.haifa.ac.il/doi/pdf/10.1177/1057083709343908>
- Pew Research Center (2016). *Israel's religiously divided society*. Retrieved from http://www.pewforum.org/files/2016/03/israel_survey_overview_hebrew_final.pdf (Hebrew).
- Pitlick, E. (1999). The voice of beginnings. *Mafteah*, *3*, 91-104 (Hebrew).
- Pitlick-Lauterstein, E., & Aviv, A. (2015). *Choral singing class in elementary school: Inclusive pedagogy and its impact on musical and social education* (Unpublished research report). Levinsky College of Education and MOFET (Hebrew).
- Pintu, M. (2007). Language rights, immigration and minorities in Israel. *Law and Government* *10*, 223-269(Hebrew).
- Poles-Cahn, R. (2013). *Singing in everyday life: The associations between childhood experiences and adult engagement in singing* (Unpublished master's thesis). Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel.
- Poles Cahn, R., & Rusu, A. S. (2018). A comparison between the musical upbringing of Jewish and Arab students in Israel. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*. eISSN 2357-1330, 231-240. doi:<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.28>
- Rickels, D. A., Brewer, W. D., Councill, K. H., Fredrickson, W. E., Hairston, M., Perry, D. L., Porter, A. M. & Schmidt, M. (2013). Career influences of music education audition candidates. *Journal of Research in Music Education*, *61*, 115-134.
- Rickels, D. A., Councill, K. H., Fredrickson, W. E., Hairston, M. J., Porter, A. M. & Schmidt, M. (2010). Influences on career choice among music education audition candidates: A pilot study. *Journal of Research in Music Education*, *57*, 292-307. doi:10.1177/0022429409350779
- Rozner, D. (2013). *The professional world of the choir conductor in the Israeli elementary school: multiple case studies* (Unpublished master's thesis). Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel (Hebrew).
- Rubin, L. (2014). Islamic political activism in Israel. *The Saban Center for Middle East Policy at Brookings*. Retrieved from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Rubin-web-FINAL.pdf>
- Ryan & Deci (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.
- Sheehy, N. (2004). Vygotsky. In *Fifty key thinkers in psychology* (pp.235-239) New York: Routledge.
- Shiloah, A. (1999). *Music in the world of Islam*. Jerusalem, Israel: Bialik Institute (Hebrew).
- Shkedi, A. (2012). *Words of meaning*. Tel Aviv: Ramot-Tel Aviv University (Hebrew).
- Shkedi, A. (2014). *Meaning behind the words*. Tel Aviv: Ramot-Tel Aviv University.(Hebrew).
- Shkedi, A (2014). *Qualitative Data Analysis with An Essential software Tool*. Tel Aviv: Contento de Semrik

- Shor, Z. & Levi, R. (2003). Teaching - why me? Motives for choosing teaching profession among students at a multicultural college. *Study and Research in Teacher Training*, 9, 107-116. Retrieved from <https://www.gordon.ac.il/sites/gordon/UserContent/files/lama-ani.pdf> (Hebrew).
- Sloboda, A. S., Wise, K. J., & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. In G. Avanzini, S. Koelsch, L. Lopez, & M. Majno (Eds.) *The neurosciences and music II: From perception to performance* (pp. 255-261). New York, NY: New York Academy of Sciences.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266-1281.
- Structure of the Education System (NA). Retrieved from http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/chapter_1.pdf (Hebrew).
- Supervision of musical education (2015). music programs. Retrieved from http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Music/MegamotMuzika/Tchanim.htm (Hebrew).
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <http://doi.org.ezproxy.haifa.ac.il/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Taylor, A., & Hallam, S. (2011). From leisure to work: Amateur musicians taking up instrumental or vocal teaching as a second career. *Music Education Research*, 13(3), 307-325.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210.
- Thornton, L. C., (2013). Important others: Music teachers' perceived roles. *Journal of Music Teacher Education*, 20(10), 1-11.
- Trehub, S. E. (2016). Infant musicality. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.) *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford handbook online. doi:10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.26
- Unwin, M. M., Kenny, D. T. & Davis, P. J. (2002). The effect of group singing on mood. *Psychology of Music*, 30, 175-185.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.) London: Harvard university press.
- Woody, R. H. & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. In J. A. Sloboda & P. N. Juslin (Eds.) *Handbook of Music and Emotion*. NY: Oxford University Press.
- Yong, B. C. S., (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 275-280. [doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)
- Young, S. (2006). Seen but not heard: Young children improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, 270-280.
- Young, S. (2002). Young children's spontaneous vocalizations in free-play: observations of two-to-three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53.