

UNIVERSITATEA TEHNICĂ CLUJ-NAPOCA
DEPARTAMENTUL DE SPECIALITATE CU
PROFIL PSIHOPEdagogIC

BULETIN ȘTIINȚIFIC
SERIA A

Fascicula Pedagogie-Psihologie-Metodică
VOL. XXII

BAIA MARE

2022

Colegiul de redacție:

Coordonator: Conf.univ.dr. Monica MAIER

Membri:

Prof.univ.dr. Carmen BAL

Conf.univ.dr. Liana CRIȘAN-TĂUȘAN

Lect.univ.dr. Florina ACHIM

Lect.univ.dr. Alina BOJA

Lect.univ.dr. Zorica TRIFF

Asist.univ.dr. Nadia BARKOCZI

Redactor-șef: Asist.univ.dr Alina Maria NECHITA



Editura U.T.PRESS

Str. Observatorului nr. 34

400775 Cluj-Napoca

Tel.:0264-401999

e-mail: utpress@biblio.utcluj.ro

<http://www.utcluj.ro/editura>

Director: ing Viorica Domsa

ISSN 1454-9352

CUPRINS

Nadia BARKOCZI, Andrei HORVAT-MARC, <i>Creativity and solving math problems</i>	4
Bogdan-Vasile CIORUȚA, Ioana-Elisabeta SABOU, <i>Percepția cadrelor didactice din învățământul preuniversitar asupra educației online și a perspectivelor educației STEM</i>	17
Bogdan-Vasile CIORUȚA, Ioana-Elisabeta SABOU, Alexandru Leonard POP, <i>Percepțiile studenților din nord-vestul României asupra educației online în timpul pandemiei de COVID-19</i>	34
Liana CRIȘAN-TĂUȘAN, <i>Priorități ale politicilor educaționale din România</i>	48
Ioana IUHOS, Carmen BAL, <i>Realitatea augmentată, o tehnologie pentru educație</i>	56
Ramona-Niculina JURCĂU, Ioana-Marieta JURCĂU, Florin-Gheorghe TRIF, <i>Folosirea poveștilor în predare și învățare</i>	66
Ramona-Niculina JURCĂU, Ioana-Marieta JURCĂU, Florin-Gheorghe TRIF, <i>Relația dintre stresul posttraumatic și anxietate la asistenții medicali, scurtă analiză PubMed</i>	82
Monica MAIER, <i>Perspective clasice și moderne privind rolul motivației în determinările comportamentale</i>	90
Claudia MARIAN, <i>Urban ecology - context and pretext of learning</i>	100
Alina NECHITA, <i>Cultivarea statutului de „om între oameni”: Didactica Domeniului Om și societate – abordare integrată</i>	109
Lorena PECULEA, <i>The engagement and emotions of future teachers in online learning during the COVID-19 pandemic</i>	120
Eva Monica SZEKELY, <i>Storrytelling. Arta de a construi scurte producții video</i>	138
Eva Monica SZEKELY, <i>Literația multimedia și metoda Vask</i>	153
Ramona TĂMĂIAN, <i>Abordări inovative și resurse educaționale utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare în sistem online</i>	173
Luminița TODĒA, <i>Access to Universal Design for Learning in Teaching English as a Foreign Language</i>	180

Secțiunea dedicată studenților

BOTA Iulia Daiana, <i>Ideea de libertate în alternativa Montessori</i>	193
CHIUZBĂIAN Rareș Ciprian, VOLOSCIUC Edmond Roland, <i>Conceptul de Geocaching și evaluarea nivelului de formare a competențelor la disciplina Informatică</i>	217
DULF Denisa Mihaela, <i>Fenomenul de bullying- provocarea postmodernității pentru procesul didactic de azi și de mâine</i>	229
POP Roxana Maria, <i>Rolul asertivității în atingerea succesului. Asertivitatea în abordarea conflictelor</i>	243
UNGUR Anamaria Valentina, <i>Valorificarea literaturii pentru copii în educarea morală a elevilor din ciclul primar</i>	255

Creativity and Solving Math Problems

Nadia BARKOCZI^a, Andrei HORVAT-MARC^b

^aTechnical University of Cluj-Napoca, Department of Psychology and Pedagogy

^bTechnical University of Cluj-Napoca, Department of Mathematics & Comp Science

Abstract

The paper addresses the cycle of modeling mathematics problems encountered in PISA tests from the perspective of creativity, the Wallas model being built on the idea of providing the climate for creative thinking. Although technology has taken over the calculation, memorization, execution of the same iterative steps, creativity, thinking, and reasoning still belongs only to the human mind. Innovation in the didactic methodology in the Mathematics discipline, and not only, aims at increasing the active-participatory character of the learning method that would involve the pupil directly in the learning process, stimulating his creativity, interest in the new, development of thinking, and contributing to the development of his full potential. Comparing, associating, simplifying, determining the logical path, checking are specific processes of mathematical thinking, the role of the teacher is to create that climate that will develop students' creative attitude, absolutely essential for the formation and development of competencies within a training program that will prepare them for the social life in which they will integrate.

Keywords: *creativity, PISA tests, competencies, mathematics, problems*

Introduction

In today's society, according to the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) report, teaching mathematics involves not only solving routine problems, but also complex, unfamiliar ones, which involves besides the reproduction of a memorized solving algorithm, the stimulation of logic, reasoning, inference and intuition, which require creativity in Mathematics, but also in other fields (Mevarech

& Kramarski, 2014). The OECD report (2018) presents mathematical literacy as a set of elements presented in Figure 1.

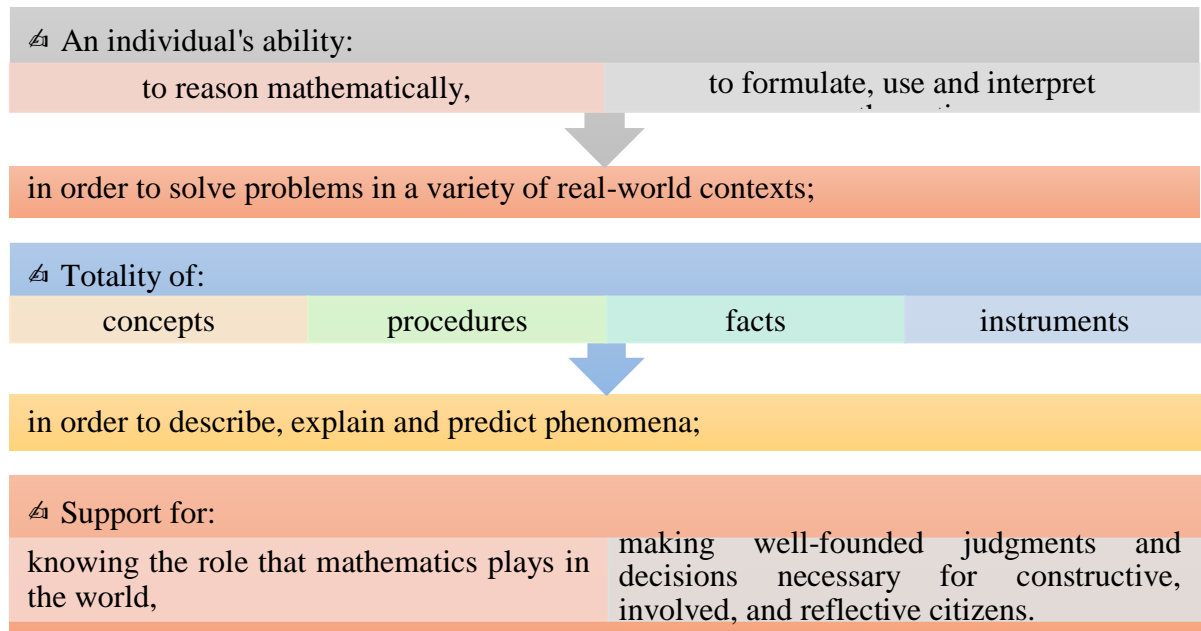


Figure 1. The elements of mathematical literacy as an ensemble

The OECD holds the Programme for International Student Assessment (PISA) which is designed to test the performance of students under the age of 16 worldwide. The questions given in the PISA's test follow all levels of thinking skills (OECD, 2018). Proposed math problems for testing lower-level thinking skills include questions that test students' knowledge, their capacity of understanding, and application, while questions for developing higher-level thinking skills require students' ability to analyze, assess, and create (Meryansumayeka et al, 2021).

Solving the mathematical problems, encountered in the PISA tests, involves going through three main stages, namely the formulation, use and interpretation that provide an overview useful in the contextual organization of the mathematical process (Ambarita et al, 2018). These steps are followed by an evaluation process that completes a cycle, which must be resumed when the correct results are not obtained, as can be seen in Figure 2.

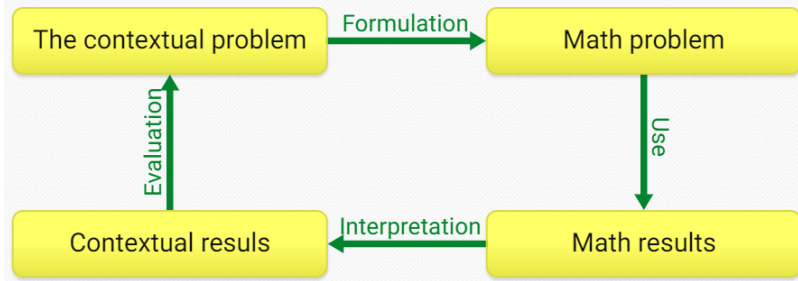


Figure 2. The cycle of modeling problems in PISA tests

Mahajan et al (2016) consider that the cycle of modeling mathematical problems requires the use of reasoning tools to correctly approach a math problem, and interpretation and evaluation involve comparing the results obtained with concrete situations of real-life established by the initial problem.

The role of creativity in the formation of competencies in mathematics

Yaftian (2015) asserted that mathematical creativity is a dynamic property of the human mind that can be improved and should be valued. Horvat-Marc & Barkoczi (2021) believes that, in order to find a solution to a problematic situation, an effort of willpower is required, given that a cognitive conflict between the known and the unknown is most often created.

Creativity is combined with mathematical literacy through the application by the teacher of several strategies in solving problems, such as the use of concrete objects, the realization of images, the making of tables, the writing of what is known, the questioning, the systematic arrangement of possible solutions, the reverse going (Meryansumayeka et al, 2021).

Although the curriculum for secondary education in Romania, in the mathematics discipline, was designed for:¹

- ensuring that students understand these strategies, which are absolutely necessary for solving mathematical problems such as PISA,

¹ <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/24-Matematica.pdf>

- forming and developing gradually the mathematical competencies, so that the students are able to solve various problematic situations by using interdisciplinary correlations,

in Romania, the quality of the curriculum is, on the whole, contested by practitioners due to the influence of the factors represented in Figure 3 (SSMR, 2016).

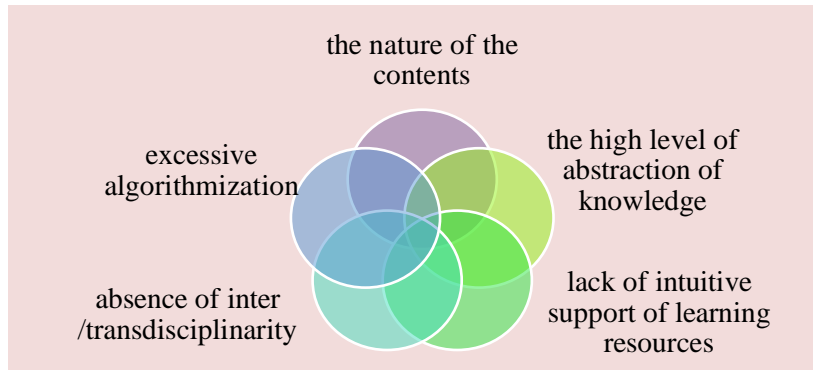


Figure 3. Factors with negative influence on the quality of the curriculum in Mathematics

In European Union documents, the mathematical key-competence is defined by knowledge, skills and attitudes and appears to be necessary for any person who wants to integrate into society. The components of the field of mathematical key-competence are detailed in Figure 4.²

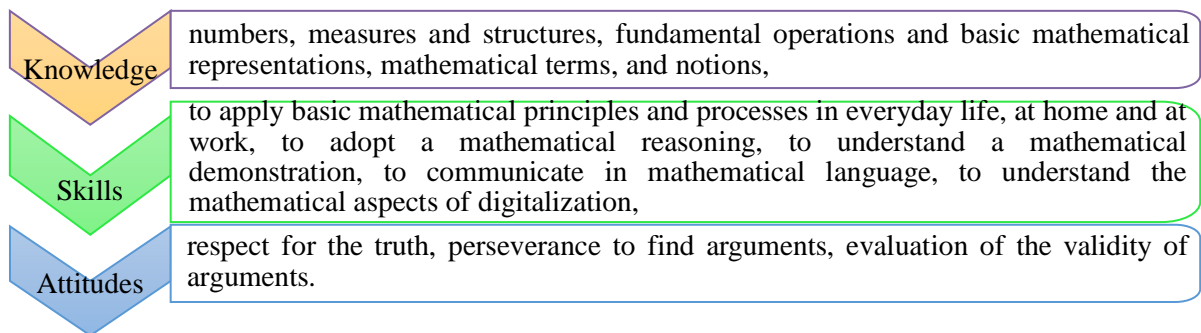


Figure 4. Components of the field of mathematical key-competence

² <https://www.parintiicerschimbare.ro/cele-8-competente-cheie/>

Given that the PISA tests within the OECD program are aimed at integrated and applied-type competencies, aiming to reflect the mathematics that students have had the opportunity to learn by the age of 15, it is imperative to modify instructional practices.

Creativity and training of mathematical competencies from the perspective of the Wallas model

Starting from Gestalt's psychological theory, studies on mathematical creativity are focused on solving problems from the perspective of acumen considering that it is necessary to give students enough freedom of time and space to understand the process of transitioning, sometimes suddenly, from not having ideas on how to solve a problem to instant understanding. Sriraman (2005) states that in the process of teaching-learning mathematics, challenging problems should also be used to be solved over a longer time in order to:³

- ❖ create opportunities for discovering an intuition,
- ❖ experience the euphoria of the "Aha!" specific to the illumination stage of the Wallas creativity model.

Some of the greatest advances in science have been the result of creative thinking that appeared to conflict with reason when first put forward. Yet it is just as clear that many apparent flashes of genius, which seem to come 'out of the blue', actually come on the back of a lot of careful and methodical work. (Butterworth & Thwaites, 2013:2)

Creative thinking according to the Wallas model consists of four stages: preparation, incubation, illumination, and verification. In their research, Puspitasari et al (2019) analyzed the students' creative thinking ability to solve mathematical problems at each stage by concluding that students have different achievements relative to their skill level as can be seen in Table 1. The authors believe that creative

³ https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology#Problem_solving_and_insight

thinking begins with the emergence of preliminary ideas after understanding a problem, and that emerging ideas really determine the steps in solving the problem.⁴

Table 1. Stages of the Wallas model of creativity and the level of students' skills in solving mathematical problems

Stages	Students' level of math problem solving skills
Preparation	<ul style="list-style-type: none"> • Students with higher-order thinking skills are able to identify and choose the information that will be used appropriately.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with lower-order thinking skills need incentives in the form of questions.
Incubation	<ul style="list-style-type: none"> • Students with higher-order thinking skills turn into silent and think about how to solve the problem.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with medium order thinking skills know by heart how to solve the problem.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with lower-order thinking skills manage to memorize patterns to solve the problem, sometimes being hesitant.
Illumination	<ul style="list-style-type: none"> • Students with higher-order thinking skills continue the ideas that had been discovered before.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with medium-order thinking skills focus their attention on relevant information but do not explore other ideas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with lower-order thinking skills focus only on solving problems using learned ways.
Verification	<ul style="list-style-type: none"> • Students with higher-order thinking skills review and test their work beforehand by drawing conclusions.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with medium-level thinking skills only review their work.
	<ul style="list-style-type: none"> • Students with lower-order thinking skills review their work and make many corrections in their last response.

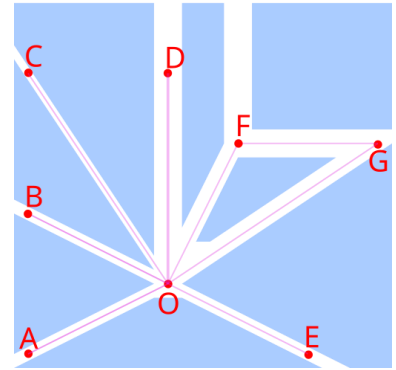
⁴<https://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate>

Given that the perspective of creative mathematical thinking is aimed at a combination of logical thinking with the divergent one for a given situation (Puspitasari et al, 2019), it is the teacher's role to create a climate that drives this combination.

Creative potential through problem solving

Following the ideas in the paper *Mathematical Reasoning and Solving Math Problems* (Barkoczi & Horvat-Marc, 2022), we will analyze the creative potential of the next problem

Problem. *In the next figure are marked the possible access paths between various locations. For example, to get from location A to location B, it will go through the route $A - O - B$, on the shortest road. Similarly, to get from location B to the location G, it will go through the route $B - O - G$; also, the possible route is $B - O - F - G$, and to get from location F to location G, on the shortest road, the route will be covered $F - G$, it is not necessary to go on $F - O - G$!*



Two or more points that are found at the same distance from a fixed point, are called concyclic points, and the fixed point is called the center.

To be able to estimate the distances traveled, a grid⁵ is superimposed over the route map, as can be seen in Figure 5.

*Click on either **True** or **False** for each of the statements and provide a reason for your answer.*

- The distance traveled to get from location A to location C is the same as the distance traveled to get from location C to location F.*

True

⁵the grid is a network of squares inscribed on a drawing, on a map, etc. to serve to reproduce them on another scale or to define locations on maps.

False

Provide a reason for your answer

2. There are four centers, each with four concyclic points.

True

False

Provide a reason for your answer

3. Starting from G you can configure both the shortest route and the longest route.

True

False

Provide a reason for your answer

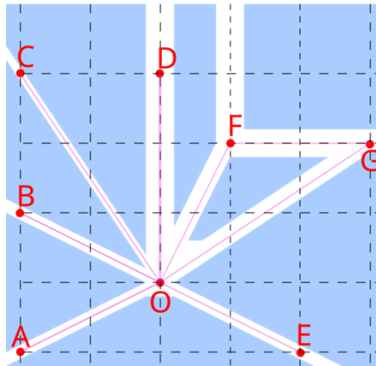


Figure 5. Path and grid configuration (created by authors)

The mathematical content of the problem fits into the theory of metric spaces⁶, with the particular case of the metric called French railways metric⁷. According to this metric, the distance between two points from \mathbb{R}^2 is given by the map $d_P: \mathbb{R}^2 \times \mathbb{R}^2 \rightarrow [0, \infty)$, with

⁶ https://www.wikiwand.com/en/Metric_space

⁷ Weisstein, Eric W. "French Metro Metric." From MathWorld--A Wolfram Web Resource. <https://mathworld.wolfram.com/FrenchMetroMetric.html>

$$d_P(x, y) = \begin{cases} d(x, y) & \text{if } x, y, P \text{ are collinear points} \\ d(x, P) + d(P, y) & \text{otherwise} \end{cases}$$

where P is a fixed point, and by $d(x, y)$ is denoting the Euclidean distance between $x, y \in \mathbb{R}^2$.

How do the stages of the Wallas model fit in for the development of creativity by solving the previous problem?

To answer that question, we will look at each of the four stages.

The preparation is carried out through explanations included in the first part of the text of the problem. In the first phase, it is necessary to understand how the distance between two points is calculated. Students with higher-order thinking skills will immediately identify that the distance between two points is the sum of the distances from the two points to the point of origin O . Instead, for students with lower-order thinking skills, a heuristic conversation will be required to clarify the considered situation.

At the incubation stage, various approaches to the resolution of the imposed work tasks may occur. There will certainly be students who will intuit the answer corresponding to the first statement, but they will have difficulty justifying the choice made. Here we expect to be calculated the lengths of the segments OA , OC , respectively OF . Mainly, students with medium and lower-order thinking skills will get $OA = a\sqrt{5}$, and $OF = a\sqrt{5}$, where $a > 0$ is the unit of measurement for length. It results

$$d_o(A, C) = AO + OC = a(\sqrt{5} + \sqrt{13})$$

$$d_o(C, F) = CO + OF = a(\sqrt{5} + \sqrt{13}),$$

so $d_o(A, C) = d_o(C, F)$ and it can be concluded (and justified) that the distance traveled from A to C is the same as the distance from C to F . It is possible for students with higher-order thinking skills to perform the calculations at an abstract level, that

is, they will be able to highlight right triangles, with the sides on the grid, and the hypotenuses being the segments necessary to calculate the distance between the corresponding points. As some of these triangles are congruent, hence their hypotenuses will be congruent respectively, i.e.

$$[OA] \equiv [OF].$$

Then, it can be obtained

$$d_o(A, C) = AO + OC = CO + OF = d_o(C, F).$$

The enlightenment stage is imperative to justify the answer to the second question. Students who have remained at the level of responding only based on a calculation will need a very long time to carry out all the necessary checks for the safety of the response. Instead students who will show creativity, will detach the idea that if there is a several n points A_i , $i = \overline{1, n}$ located at the same distance from the center O , i.e.

$$d(O, A_i) = [OA_i] = r > 0, i = \overline{1, n},$$

then all these points are concyclic, with the center any other point M for which $d(O, M) \neq r$. Using this property, as the points A, B, E respectively F , are located at the same distance from the center O , and there are three other distinct points C, D , respectively G , it can be concluded that indeed there are four centers (the points O, C, D , respectively G) for which the four points A, B, E , respectively F , are concyclic.

The third task of work calls for both the lighting stage and the transition to the verification stage. Obviously, the shortest possible route of the entire configuration considered is between the points G and F , with $d(G, F) = 2a$, where $a > 0$ it represents the unit of measurement for length. Then creative thinking can classify and order segments according to their length

$$[GF] = 2a$$

$$[OA] \equiv [OB] \equiv [OE] \equiv [OF] = a\sqrt{5}$$

$$[OD] = 3a$$

$$[OC] \equiv [OG] = a\sqrt{13}$$

Even if the length of each segment will not be calculated, considering congruent right-angled triangles and triangle inequality, an ordering of these lengths of segments can be made

$$[GF] < [OA] \equiv [OB] \equiv [OE] \equiv [OF] < [OD] < [OC] \equiv [OG].$$

Using this ordering you can build

- shortest route: the route between the points G and F , with $d(G, F) = 2a$;
- the longest route: the route between the points G and C , more precisely, the route $G - F - O - C$ consisting of the joining of three segments $[GF]$, $[FO]$, respectively $[OC]$, with the length $a(2 + \sqrt{5} + \sqrt{13})$.

Certainly, students' creativity can generate other approaches than those presented above.

Conclusions

In the subject of mathematics, creativity occurs when students conceive and create new approaches to solving the problems given by their teacher. Teaching strategies focus on a process of reasoning and the use of teaching methods that:

- encourages students to think about critical questions and appropriate discussions,
- can stimulate students' desire to be more creative in solving problems,
- motivates students to learn.

Creative learning becomes absolutely necessary both to improve the quality of education and to train students' competences to identify and solve mathematical problems in order to achieve a certain level of performance, behavioral flexibility, efficiency, adaptability.

References

- Ambarita, S., Asri, L., Agustina, A., & Octaviany, O. (2018). Mathematical Modeling Skills on Solving PISA Problems. *ICRIEMS 5*, IOP Conference Series: IOP Publishing, 1-7. <https://doi:10.1088/1742-6596/1097/1/012115>
- Barkoczi, N., & Horvat-Marc, A. (2022). Raționamentul matematic și rezolvarea de probleme matematice [Mathematical Reasoning and Solving Math Problems]. *Buletin Științific, Seria A, Fascicula Pedagogie-Psihologie-Metodică [Scientific Bulletin, Pedagogy-Psychology-Methodology Issue Fascicle, A Series]*, XXI, 25-37.
- Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills. Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.pdfdrive.com/thinking-skills-critical-thinking-and-problem-solving-d186973963.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *PISA 2021 Mathematics Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Horvat-Marc, A., & Barkoczi, N. (2021). *Notițe de aritmetică. Rezolvarea problemelor de matematică prin metode specifice ciclului primar de învățământ [Arithmetic notes. Solving math problems through methods specific to the primary school cycle]*. Cluj-Napoca: UTPRESS.
- Mahajan, S., Marciniak, Z., Schmidt, B., & Fadel, C. (2016). *PISA Mathematics in 2021*. Center of Curriculum Redesign: Making Education More Relevant. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Recommendations-for-PISA-Maths-2021-FINAL-EXTENDED-VERSION-WITH-EXAMPLES-CCR.pdf>
- Meryansumayeka, M., Zulkardi, Z., Putri, R.I.I, & Hiltrimartin, C. (2021). Students' Strategies in Solving PISA Mathematical Problems Reviewed from Problem-Solving Strategies. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 15(1), 37-48. <https://ejournal.unsri.ac.id/index.php/jpm/article/view/10405>

- Mevarech, Z., & Kramarsk, B. (2014). *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264223561-en>
- Puspitasari, L., In'am, A., & Syaifuddin, M. (2019). Analysis of Students' Creative Thinking in Solving Arithmetic Problems. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 49-60. <https://doi.org/10.12973/iejme/3962>
- Societatea de Științe Matematice din România [Romanian Society of Mathematical Sciences] (2016). *Educația matematică. Analiză și direcții de acțiune [Mathematics education. Analysis and directions of action]*. Bucharest: ssmr.ro. <https://ssmr.ro/files/scoala/brosura.pdf>
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVII(1), 20–36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746043.pdf>
- Yaftian, N. (2015). The Outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2519 – 2525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.617>

Percepția cadrelor didactice din învățământul preuniversitar asupra educației online și a perspectivelor educației STEM

Pre-university teachers' perception on online education and STEM education prospects

Bogdan-Vasile CIORUȚA^{1,2*}, Ioana-Elisabeta SABOU³

¹Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca, Școala Doctorală - Științe Agricole Inginerești, Calea Mănăstur 3-5, 400372, Cluj-Napoca, România

²Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Oficiul de Informatizare, str. Victor Babeș 62A, 430083, Baia Mare, România

³Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Facultatea de Litere, specializarea PIPP I, str. Victoriei 76, 430122, Baia Mare, România

ABSTRACT

Pentru a corela percepția cadrelor didactice din învățământul preuniversitar asupra educației online și a perspectivelor educației STEM cu realitatea zilelor noastre am chestionat peste 35 de cadre didactice din sistemul educațional românesc. Chestionarul din 9 întrebări, atât cu variante de selecție a răspunsurilor, cât și cu variante de completare efectivă a textului, și-a propus să demaște relația cadre didactice - elevi, cu bune și cu mai puțin bune, pe tot parcursul pandemiei. Studiul - desfășurat exclusiv online - a avut la bază un chestionar care a ridicat problema actuală a educației online și a sistemului educațional românesc (pornind de la rezoluția didactică pentru noul an și culminând cu posibilele îmbunătățiri pentru online), și care și-a propus să se concentreze pe educația STEM (ultimele trei întrebări).

Rezultatele au arătat că cadrele didactice din preuniversitar au reușit să treacă cu bine peste perioada pandemiei și să se adapteze situațiilor impuse de pandemie și deciziile comunității (82.4% dintre repondenți); mai mult, 70.6% dintre repondenții la studiu își doresc să asimileze „noi modalități de adaptare” a conținuturilor didactice la cerințele societății, prin aderarea la educația STEM.

Putem concludiona că aproape în unanimitate repondenții consideră că educația STEM promite să îi ajute în ceea ce urmează să întreprindă din punct de vedere didactic, singurele reticiențe vizibile fiind asociate cu limitările datorate instituțiilor din care provin - lipsa accesului la resurse digitale gratuite și neîncrederea în utilizarea de aplicații complementare actului educațional tradițional.

Cuvinte-cheie: *educație online, STEM, cadre din preuniversitar, feedback constructiv.*

1. INTRODUCERE

E-learning-ul este în acest moment arie de interes a companiilor de software care au în vedere faptul că noile soluții propuse reprezintă viitorul sistemului educațional. Fie că este vorba doar de parcurgerea programei școlare, de teze, de recapitulări, de bacalaureat sau chiar de reale performanțe la nivel de olimpiadă, platformele, aplicațiile și soluțiile software vin în completarea și desăvârșirea cunoștințelor acumulate [1].

Folosirea Internetului în sistemul educațional românesc a dat naștere posibilității unei noi abordări în acest domeniu. Învățământul online este o perspectivă asupra modului în care ar trebui organizată școala de către instituțiile care au această autoritate: ușor de urmărit și de înțeles, eficientă și centrată pe elev (client) [1, 2].

Sistemul unei platformei/aplicații educaționale urmărește [1]: să sprijine procesul de predare-învățare-evaluare și obținere feedback prin intermediul mijloacelor informatice moderne, punând la dispoziția dascălilor un instrument complementar, să faciliteze procesul de învățare, să stimuleze creativitatea și competiția, dar și lucrul în echipă, să utilizeze soft-urile de simulare ca substitut pentru

materialele și instrumentele didactice scumpe sau greu de procurat. Caracteristicile esențiale ale platformelor sunt: accesibilitate maximă, accesare din orice browser, nefiind necesar un download sau instalări suplimentare, conținut educațional original, interactivitate accentuată cu utilizatorul - rețea educațională, bibliotecă cuprinzând lecții, articole și exemple concrete de bună practică, crearea unei comunități, asigurarea unui mediu virtual asemănător unei săli de clasă.

2. DETALII EXPERIMENTALE

Chestionarul a fost realizat prin intermediul aplicației Google Forms și aplicat în regim exclusiv online pe un eșantion de peste 35 de cadre didactice din mediul preuniversitar românesc, de pe raza județelor Maramureș și Satu Mare (România). Cadrele didactice care au răspuns la cele 9 întrebări ale chestionarului au fost sau încă sunt implicate în diverse programe de formare continuă, inclusiv un program ce conferă abilități specifice în raport cu educația STEM. Eșantionul de cadre didactice a avut acces la chestionar prin intermediul unui link, și a răspuns la chestionar sub auspiciile anonimatului. Prin intermediul chestionarului au fost analizate două aspecte esențiale din perioada 2019-2022, și anume: experiența în raport cu educația online (de la întrebarea 2 la 6), respectiv perspectivele și posibilitățile de lucru aferente educației STEM (ultimele 3 întrebări, de la întrebarea 7 la 9).

3. REZULTATE ȘI DISCUȚII

Schimbările actuale apărute în rândul comunităților la nivel global au determinat modificări majore prin înlocuirea totală a interacțiunilor dintre cadrele didactice și preșcolari/elevi cu interacțiunea mijlocită a utilizării mediului virtual (dispozitive, platforme și aplicații dedicate) [3]. Paradigma educațională clasică (desfășurată față în față, fără dispozitive și platforme în rol de mediator) vizează dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a copilului printr-un ansamblu de principii, reguli, axiome acceptate de comunitatea științifică, însă aceasta s-a dovedit a fi dificil

de atins în contextul pandemiei (începând cu anul 2019), datorită impunerii majore a digitalizării școlare.

Pentru a reuși să se adapteze, un element de noutate pentru cadrele didactice îl reprezintă astfel procesul de autoinstruire, un proces esențial ce asigură pregătirea temeinică în special din punct de vedere practic [3], prin cunoașterea și mânăuirea tehnologiei, dar și din punct de vedere teoretic prin adaptarea cunoștințelor, capacităților, metodelor și mijloacelor de învățare într-o manieră atractivă și interactivă, care să aibă ca scop un feedback pozitiv.

În baza răspunsurilor primite prin completarea formularului electronic care s-a adresat exclusiv cadrelor didactice s-au sintetizat o serie de aspecte în raport cu educația online și cu educația STEM. S-a urmărit îndeaproape și s-a analizat, în baza răspunsurilor oferite, percepția cadrelor didactice asupra educației desfășurate exclusiv în mediul online, precum și raportarea lor la perspectivele oferite de educația STEM.

3.1 Raportarea cadrelor didactice la educația online

S-a pornit de la analiza răspunsurilor la întrebarea „*Care este rezoluția dvs. din punct de vedere didactic pentru anul 2022?*”, acolo unde răspunsurile s-au asociat în 3 mari categorii (după cum se arată în Fig. 1).

În prima categorie de răspunsuri se face trimitere directă la educația online, la competențe digitale și integrarea instrumentelor educaționale specifice, prin afirmații de tipul: „rezoluția mea se rezumă la integrarea tehnologiile informaționale în predarea disciplinei”, „integrarea tehnologiei în activitățile didactice”, „digitalizarea/tehnologizarea învățământului”, dar și „perfecționarea continuă în învățământul on-line și educația STEM”.



Fig. 1. Tipologia răspunsurilor la întrebarea „Care este rezoluția dvs. din punct de vedere didactic pentru anul 2022?”

Cea de-a doua categorie implică răspunsuri în care cadrele didactice se raportează în mod direct și intim la educația online și la necesitatea acceptării noile mijloace didactice pentru predare-învățare-evaluare: „aprofundarea cunoștințelor și studiu didactic”, „să-mi actualizez modalitățile de predare a materiei la situațiile actuale de manifestare și gândire a societății”,

„acumularea de competențe pentru îmbunătățirea predării - învățării - evaluării online”.

Ultima categorie le pune pe cadrele didactice fata în față cu necesitățile mediului lor de proveniență, și le face să conștientizeze neajunsurile în raport cu noile tendințe de desfășurare ale procesului instructiv-educativ: „dotarea mai bună a școlilor cu mijloace și materiale didactice pentru eficientizarea procesului didactic”, „să fie școlile și elevii dotați pentru a putea toți participa la activitățile on line”, „să recuperez cu elevii tot ce au pierdut în timpul școlii online”, „implicare altfel încât elevii să poată

să înțeleagă și să dobândească”, „din punct de vedere didactic, îmi doresc să reușim (eu și elevii mei) să selectăm experiențe de învățare adecvate, să aducem în discuție probleme și provocări reale, să progresăm în învățare”, sau „desfășurarea orelor cu prezență fizică a elevilor și în condiții optime, în contextul situației epidemiologice generate de pandemia COVID-19”, „să ajut copiii să înțeleagă cu mai multă ușurință mesajele transmise” și „recuperarea treptată a deficiențelor constatate la începutul anului școlar”.

La întrebarea „*Cum vă evaluați activitatea didactică desfășurată în mediul online?*”, în marea lor majoritate cadrele didactice au răspuns pozitiv; răspunsurile acestora au oscilat de la „foarte bună, eficientă”, „10/10”, „destul de bună”, „activitatea mea a fost ireproșabilă cu prezență 100%, cu ore atractive, cu jocuri interactive, dar din păcate nu toți elevii au putut să se conecteze sau nu au participat la evaluări și atunci nu consider o reușită școala online” și „bună” la „a fost bună din punctul de vedere al transmiterii de cunoștințe, a fost greu de menținut interesul și atenția elevilor”, „evaluarea a fost mai puțin obiectivă”, „nivel mediu”, „la informatică și TIC a fost ușor de lucrat online, dar la chimie lipsa exercițiului practic a fost decisivă în acumularea de cunoștințe” și „întotdeauna este loc de mai bine... însă, personal m-am străduit să desfășor activități accesibile, realizabile și atractive”.

La întrebarea „*Cum v-ați adaptat disciplinele predate la învățământul online?*”, gama răspunsurilor primite a condus la conturarea unei statistici obiective (vezi Fig. 2), după cum urmează: adaptarea a fost una foarte ușoară (47.1%), m-am adaptat la limită (29.4%), m-am adaptat foarte greu (5.9%), încă nu mă simt adaptat(ă) (5.9%) și altele (11.7%).

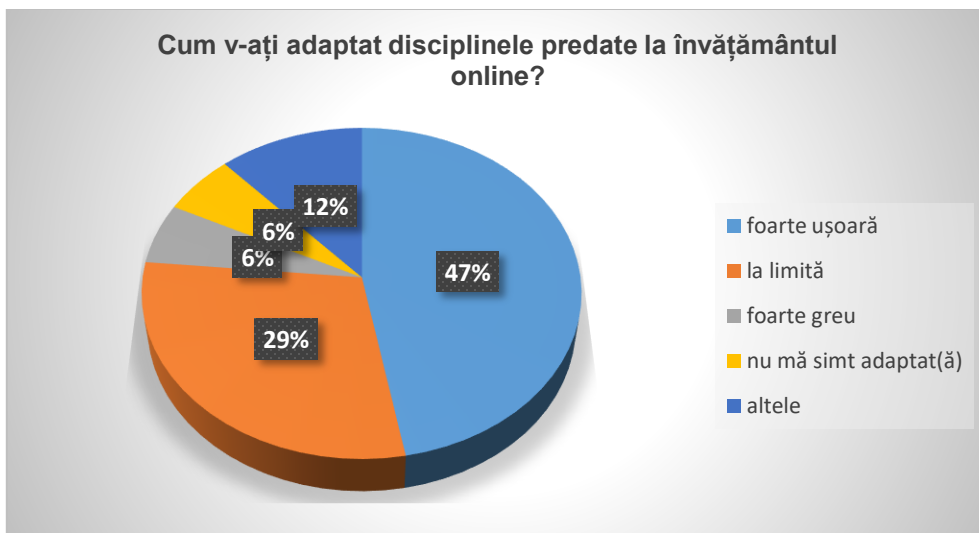


Fig. 2. Sinteza răspunsurilor la întrebarea „Cum v-ați adaptat disciplinele predate la învățământul online?”

Întrebate fiind „*Ce îmbunătățiri considerați că puteți aduce activității desfășurate de dvs. în mediul online?*”, cadrele didactice din mediul preuniversitar s-au raportat la două aspecte, la dezvoltarea lor profesională și la dezvoltarea infrastructurii materiale și tehnologice a instituției din care provin sau unde își desfășoară activitatea didactică de zi cu zi. Părerile acestora au fost împărțite, o parte fiind pro îmbunătățiri (profesionale și instituționale), iar cealaltă parte fiind adeptă a neschimbărilor, considerând că nu sunt necesare îmbunătățiri.

În prima categorie consemnată avem de a face cu răspunsuri de tipul „mai mult exercițiu și adaptarea activităților”, „utilizarea mai multor resurse online”, „abordarea interdisciplinară și folosirea/accesarea mai multor platforme educaționale care să facă mai atractivă învățarea online pentru elevi”, „să adaug lecțiilor mai multe materiale ce mențin interesul elevilor”, „soft educațional și materiale didactice multimedia pentru evaluare”, „mi-ar plăcea să reușesc să mă acomodez cu noi aplicații”, „mi-ar fi de folos să cunosc mai multe aplicații din cadrul platformelor educaționale sau din cadrul altor platforme cu valențe educative”.

Totodată, sunt menționate și „participarea la diferite cursuri de perfecționare pentru a învăța lucruri noi care să mă ajute la îmbunătățire a activității mele didactice în mediul online”, „creșterea capacității de adaptare a materialelor la educația STEM”, „utilizarea prin intermediul tehnologiei și al internetului a mai multor resurse educaționale deschise (RED) și participarea la mai multe cursuri TIC”.

De cealaltă parte, răspunsurile s-au încadrat sub tiparul „nu cred că ar fi îmbunătățiri”, sau s-au rezumat la a considera situația actuală una perfectibilă - „Îmbunătățiri? La fel ca și învățământul fizic... întotdeauna căutăm să desfășurăm activități care să ducă la asimilarea de cunoștințe și aplicarea acestora în diferite situații. Pentru învățarea online (ca și îmbunătățire), caut să desfășor activități de tip joc pedagogic, să concep puzzle-uri tematice, filmulețe educative...”.

„*Ce vă place/nu vă place la educația desfășurată exclusiv online?*” a fost o altă întrebare din chestionar care a trezit în rândul cadrelor didactice din mediul preuniversitar foarte multe opinii. Raportându-ne la acestea am reușit să consemnăm două aspecte, primul cu referire la managementul clasei, iar cel de al doilea cu referire la disponibilitatea resurselor materiale și tehnologice în instituție.

În categoria răspunsurilor care agreează actul educațional desfășurat exclusiv online am întâlnit următoarele variante: „îmi place interactivitatea, folosirea tehnologiei”, „participarea activă a tuturor elevilor”, „partea bună e că se pot folosi diferite programe, imagini, filmulețe, simulatoare pentru a face lecția mai pe înțelesul elevilor și mai atractivă pentru ei”, „îmi place totul la ea... nu am obiecții vis-a-vis de educația online; elevii trebuie să învețe”, sau „îmi place că nu pierdem contactul cu ei; dacă nu ar fi această formă de educație s-ar crea un gol imens în aceste generații și s-ar rupe orice legătură cu grupa de copii”.

La polul opus există multe mai multe aspecte scoase în evidență de cadrele didactice, care fac ca activitatea educațională desfășurată în online să nu fie tocmai o

alternativă viabilă pentru mediul educațional românesc. Din răspunsurile care fac parte din această categorie menționăm următoarele: „plusuri: putem utiliza în lecții multe resurse educaționale online, flexibilizarea modului de desfășurare a cursurilor, și minusuri: abesenteismul, dezinteresul, lipsa atenției din partea elevilor; lipsa instrumentelor de evaluare obiectivă, lipsa interacțiunii umane”, „la nivelul preșcolar unde desfășor activitatea adaptarea la cerințe este grea”, „dezinteresul unora, lipsa unor mijloace tehnice”, „nu-mi place procesul de evaluare”,

Alte cadre didactice sunt în asentimentul că trebuie lucrat mult în relația profesor-elev, acolo unde educația online este, după câte se pare, una deficitară; „nu îmi place faptul că nu știu dacă copiii au camerele închise sau nu au imagine datorită conexiunii slabe la internet, întreruperile dese de conexiune, neparticiparea elevilor la ore sub diferite pretexte (nu am reușit să mă conectez, nu îmi merge internetul, etc.)” sau „elevii nu pot fi atenți, ca în sala de clasă, sunt deranjați de activitățile din casă, părinții consideră că nu e obligatorie și atunci ei se conectează, opresc camera și fac altceva în timpul orei; doar un sfert din elevii din clasă sunt atenți și implicați, orice ai face în timpul orei, indiferent de subiectul orei sau de activitățile alese” fiind două astfel de exemple.

Raportarea directă la managementul defectuos al clasei în contextul orelor online reiese din „faptul că trebuie să petreci multe ore în fața ecranului”, precum și „faptul că elevii nu își pornesc camerele, astfel există o barieră în comunicare”, ceea ce ne arată că „contactul direct cu elevii nu poate fi înlocuit cu nimic”. În plus, „suspendarea activităților didactice față în față poate să afecteze în mod negativ procesul de învățare în general; consider că îmi dedic mai mult timp decât în maniera tradițională și reușesc mult mai greu să motivez și să mențin treaz interesul elevilor” și „e greu pentru elevi să își mențină interesul; mulți din elevi au doar smartphone”, ceea ce face ca să „nu pot realiza evaluarea în mod obiectiv cu mijloacele și competențele de care dispun” și „nu-mi place că nu pot avea controlul clasei, nu pot evalua corect”.

Tot în ceea ce privește evaluarea, alte cadre didactice au subliniat și ideea conform căreia „copiii sunt însoțiți de părinți; nu îmi place pentru că la nivelul nostru, li se dă ajutor în formularea răspunsurilor și atunci nu mai este învățarea educatoare-copil”, „nu îmi place această învățare pentru că nu suntem conectați ca și la învățarea fizică... ecranul este destul de rece...” și „în situația în care ne aflăm, este o soluție și învățarea online”.

Răspunsurile la întrebarea „*Dacă ar fi să descrieți învățământul online prin 3 sintagme, care ar fi acestea?*” au arătat adevărata latură a raportării cadrelor la educația online:

- „comod, modern, interesant”;
- „evoluție, adaptare, creativitate”;
- „provocare, creativitate, resurse inedite”;
- „efecte ireversibile (în timp), dificultăți tehnice și acces internet limitat”;
- „timiditate, abținere, neclaritate”;
- „acces ușor la informații, comunicare redusă, muncă individuală”;
- „adaptare, compromis, mediocritate”.

La răspunsurile sintetice exprimate anterior se adaugă și altele mult mai stufoase ca întindere și viziune, dintre acestea prezentăm doar următoarele:

- „modern și flexibil, alternativă a învățământului clasic, plafonarea unor elevi”;
- „deschiderea spre nou (pentru ambii parteneri ai actului educațional: profesori și elevi), lipsa competiției, necesitate și adaptabilitate”;
- „insuficient dezvoltat, reticență din partea participanților, reducerea relațiilor interumane și afective ale participanților”;
- „scăderea calității actului didactic ca urmare a lipsei unei pregătiri foarte temeinice teoretice și practice, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi”;
- „distanțare socială și creșterea inadaptabilității la viața reală”;

- „îmbunătățirea competențelor digitale și a competenței de a învăța să înveți”;
- „puțin eficient, dependent de conexiunea la internet și de calitatea conexiunii, dependent de dispozitivele necesare desfășurării orelor online pe care nu toți copiii le posedă”;
- „o oportunitate de utilizare a unor materiale atractive”, posibilitate de învățare altfel, comoditate pentru elevi și profesori”;
- „o soluție la nevoie, acces la oameni/informații care altfel ar fi inaccesibile, pentru cei interesați de un domeniu foarte bun”;
- „gamă variată de instrumente de lucru, accesibilitate (platforme, resurse materiale noi), inovare (libertatea de a experimenta)”.

3.2 Raportarea cadrelor didactice la educația STEM

Educația STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) este un concept care integrează un număr mare de discipline tradiționale într-una singură [4]; adică, cu alte cuvinte, vorbim de o abordare multi- și interdisciplinară în cadrul fiecărei sesiuni educative, prin care se țintește și urmărește îndeaproape acumularea de către elevi a competențelor, abilităților și atitudinilor specifice curriculumului elaborat pentru tipul și nivel educațional al acestora în raport cu cerințele curente ale societății [5]. Totul se realizează pliat pe concret [4], evidențiind, pas cu pas, legătura dintre educație și viața comunității de zi cu zi, respectiv necesitatea și aplicabilitatea celor studiate.

Sistemul educațional românesc nu poate emite deocamdată pretenții privit prin comparație cu statele bogate ale lumii, dar trasarea unei evoluții predictibile pentru toți actorii implicați în sistemul educațional, elevi, părinți și profesori, este o necesitate vitală pentru România [4]. În acest context, este clar că nu putem prelua modelul finlandez (remarcabil prin rezultate din ce în ce mai bune obținute la testele PISA) [5], și să renunțăm la materiile tradiționale, abordând curriculumul ca teme multidisciplinare astfel structurate și conduse încât să asigure rezultate ale învățării de

nivel excelent, dar nici nu putem să experimentăm anual, să schimbăm radical abordări, dar în esență să rămânem pe loc.

După cum știm prea bine cu toții (profesori și învățăcei deopotrivă), una dintre problemele majore cu care se confruntă profesorii în și din zilele noastre provine din lipsa de motivație intrinsecă a elevilor de a învăța ceea ce este predat în școală [6]. Și, deși am putea privi în altă parte, sau să ne legăm de alte aspecte ale societății axate mai mult pe consumerism decât pe furnizarea de servicii educaționale de calitate, sau să dăm vina pe marea varietate a rețelelor de socializare, pe influențe și influențeri, pe creșterea timpului petrecut în fața unui ecran rece și așa mai departe, cred că este timpul să admitem că noi, ca profesori și ca sistem de educație, suntem mult mai vinovați.

Pare că ne cramponăm cam mult în a configura, a introduce sau a scoate discipline din programele școlare, în loc să regroupăm conținuturile pe materii relevante [4]. Insistăm pe a furniza multe cunoștințe (tot mai multe și tot mai variate), pe care elevii nu reușesc să le coreleze cu viața reală și să le găsească relevanța, și nu le oferim un teritoriu (spațial și temporal) în care să experimenteze, să devină creativi, să-și pună probleme și să le rezolve. Iată de ce ni se pare nimerit ca în contextul actual, creat simultan cu apariția pandemiei, să încercăm să întrevădem relația cadre didactice – educația STEM.

Întrebarea cu numărul 7, prima cu trimitere directă/explicită spre educația STEM - „*Care sunt așteptările dvs. legate de programul de formare STEM?*” a încercat să contureze diverse posibile raportări, ca listă de selecție. Astfel, opțiunea „să obțin creditele și să bifez un nou certificat” a apărut și a fost acceptată printre 23.5% dintre repondenți, pe când opțiunile „să învăț chestii noi și să îmi însușesc noi abilități, inclusiv soft skills” și „să asimilez noi modalități de adaptare a conținuturilor didactice la cerințele societății”, au apărut la 52.9%, respectiv 70.6% dintre repondenți. De asemenea, pentru opțiunea „nu îmi strică o abordare inovatoare, cred că educația

STEM mi-o poate furniza” au bifat 47.1% dintre repondenți; doar 5.9% au văzut lucrurile într-un alt mod, alegând varianta „altele”.

Întrebate fiind „*Credeți că educația STEM promite să vă ajute în ceea ce urmează să întreprindeți? De ce?*”, cadrele didactice din preuniversitar au răspuns aproape în unanimitate că „da”, varietatea răspunsurilor aducând cu sine și argumentarea sub forma următoarelor expresii:

- „da, cu siguranță! Este "altceva" față de ce știu.”;
- „da, în viitor pe acesta se bazează educația.”;
- „da, pentru că îmi vă îmbunătății calitatea actului educațional.”;
- „da, pentru că „ancorează” disciplina predată în viața reală și interconectează domenii diverse.”;
- „da, vom învăța cum să folosim tehnologia pentru a dezvolta competențele.”;
- „Da. Mă provoacă să mă autodepășesc, să-mi îmbunătățesc stilul de predare.”;
- „Da. Mă ajută să îmi ating obiectivele de profesor de chimie.”;
- „Da! Să asimilez noi modalități de adaptare a conținuturilor didactice la cerințele societății.”;
- „da, dobândirea de tehnici noi privind interdisciplinaritatea”;
- „Da, prin: a) creșterea competențelor digitale ale elevilor; b) resursele online disponibile beneficiarilor etc.”;
- „Da. Pentru că vine cu exemple și experimente noi.”;
- „Cred că STEM oferă o abordare interdisciplinară.”.

Răspunsurilor de mai sus li s-au adăugat și altele, care fac ca unanimitatea „da-ului” să fie obținută la limită; variantele de răspuns sunt raportate atât la resursele puse la dispoziție de instituțiile educaționale, cât și la capacitatea disciplinelor predate de a se asocia la demersul educației STEM:

- „Nu. Din cauza lipsei de dotări din școli.”;
- „Nu prea, deoarece mi se pare că e axată mai mult pe știință și tehnologie, cei de profil filologic au parte de puține exemple.”;

- „Sper să reușesc cu ajutorul acestui curs să fac mai bine înțelese numeroasele noțiuni teoretice din cadrul disciplinei prin aplicabilitatea practică și adaptarea la realitățile prezentului pe care acest tip de educație le oferă.”.

Pedagogia STEM include exemple și experimente care vă vor ajuta să legați domeniul dvs. (disciplinele, preocupările, hobby-urile) de realitatea din jur. **„Cum credeți că puteți integra STEM în activitatea dvs.?”** Iată câteva dintre răspunsurile oferite:

- „aplicând metodele învățate și realizând diferite proiecte practice educative”;
- „prin activități experimentale mai complexe și mai des folosite”;
- „prin activități integrate”;
- „planificarea și implementarea activității integrate în procesul educativ”;
- „prin proiecte tematice”;
- „cred că voi putea integra experimentele STEM în disciplina pe care o predau, ci doar în preocupările și hobby-urile mele din lipsa dotărilor din școli”;
- „Predarea limbii engleze se bazează pe utilizarea de conținuturi referitoare la universul personal al elevului; vom învăța vocabular legat de activitatea științifică, vom descrie experimente folosind vocabularul ținta și limbajul funcțional corespunzător.”;
- „urmează să descopăr”;
- „voi putea să le arăt copiilor că religianu exclude știința”;
- „Disciplina pe care o predau (geografia) cuprinde multe noțiuni de matematică, fizică, chimie și biologie, unde STEM poate fi integrat cu un pic de efort și voință”;
- „Încă nu știu, dar cred, cu siguranță, că voi găsi abordări creative de predare la limba și literatura română”;
- „Printr-o bună planificare și organizare a demersului didactic.”;
- „Prin regândirea conținuturilor și elaborarea planurilor, a programelor și manualelor școlare în perspectiva conexiunilor necesare.”;

- „Cred că va fi exact cum spuneți: pedagogia STEM ne va ajuta să legăm activitățile existențiale cu realitatea printr-o pregătire temeinică a materialului de prezentat.”.

4. CONCLUZII

Epoca actuală a inovațiilor în domeniul e-learning, mai cu seamă cea din perioada aferentă pandemiei (2019-2022), se concentrează nu pe o anumită tehnologie unanim adoptată, ci pe viziunea unei rețele globale destinate învățării. Izolarea este de domeniul trecutului și are loc o substituție a insuficienței și perimării informațiilor cu amploarea și arhisuficiența lor.

În contextul actual, ca o concluzie a prezentului studiu, este esențial să reușim să integrăm toate disciplinele pentru a reuși să le aplicăm integrat în învățământul românesc. Tinerii de azi vor deveni adulții viitorului (cetățeni digitali), dar vor avea un plus la capitolul competențe.

MULȚUMIRI

Adresăm mulțumiri tuturor cadrelor didactice care, sub auspiciile anonimatului, au avut bunăvoința de a participa la studiu și care cu răbdare ne-am răspuns întrebărilor, și chiar au încercat să ne fascineze cu istorioare uneori amuzante, alteriori triste chiar, în raport cu experiența lor în mediul online.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

AUTHORS' CONTRIBUTIONS

Author BVC designed the study, performed the statistical and descriptive analysis, and wrote the first draft of the manuscript. Author IES managed the analyses of the study. All authors read and approved the final manuscript.

REFERINȚE

1. Pop A.M., (2021) Sistemul e-learning, „EDICT - Revista educației”, 25.07.2021. Accesat la 28.12.2021. Disponibil online: <https://edict.ro/sistemul-e-learning>
2. Cremene M., (2003) Noua paradigmă universitară: centrarea pe client, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. Bratu R., (2020) Modalități de gestionare a demersului didactic preșcolar în sistem pandemic, „EDICT - Revista educației”, 09.12.2020. Accesat la 23.07.2021. Disponibil online: <https://edict.ro/modalitati-de-gestionare-a-demersului-didactic-prescolar-in-sistem-pandemic>
4. Neamț A.T., (2021) Educație STEM în învățământul românesc, „EDICT - Revista educației”, 15.05.2021. Accesat la 28.12.2021. Disponibil online: <https://edict.ro/educatie-stem-in-invatamantul-romanesc>
5. Baboș I.A., (2020) STEM, STEAM sau STREAM?, „EDICT - Revista educației”, 13.07.2020. Accesat la 23.07.2021. Disponibil online: <https://edict.ro/stem-steam-sau-stream>
6. Stegariu D.L., (2021) Evaluarea în orele de educație fizică din sistemul de învățământ finlandez, 21.03.2021. Accesat la 18.01.2022. Disponibil online: <https://edict.ro/evaluarea-in-orele-de-educatie-fizica-din-sistemul-de-invatamant-finlandez>

7. Popa L., (2021) Teaching English through STEM, „EDICT - Revista educației”, 11.08.2021. Accesat la 18.01.2022. Disponibil online: <https://edict.ro/teaching-english-through-stem>

Percepțiile studenților din nord-vestul României asupra educației online în timpul pandemiei de COVID-19

Students' in northwestern Romania perception on online education during the COVID-19 pandemic

**Bogdan-Vasile CIORUȚA^{1,2*}, Ioana-Elisabeta SABOU³,
Alexandru Leonard POP²**

¹Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca, Școala Doctorală - Științe Agricole Inginerești, Calea Mănăștur 3-5, 400372, Cluj-Napoca, România

²Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Oficiul de Informatizare, str. Victor Babeș 62A, 430083, Baia Mare, România

³Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Facultatea de Litere, specializarea PIPP I, str. Victoriei 76, 430122, Baia Mare, România

ABSTRACT

Contextul spațio-temporal actual, în care s-au desfășurat activitățile didactice din România, este, dincolo de forma sa de experiment social, o formă lipsită de conținut spiritual. În trecerea de la clasic la modern, prin tehnologiile multimedia, interacțiunile bazate pe activitatea de predare-învățare-evaluare sunt grav văduvite de lipsa fizică a celor direct și nemijlocit implicați în sistemul educațional.

Într-un astfel de context, considerat a fi încă tulbure, nestabil, se pune sub semnul întrebării nivelul de percepție al celor instruiți. Astfel, prin acest studiu, accentul și atenția noastră cade asupra modului în care educația online a fost primită și acceptată în rândul studenților români; pentru studiu fiind intervievați doar studenții din anul III de studii, de la diverse specializări (tehnice și nontehnice), cu vârsta peste 21-22 de ani. Acest studiu a avut loc în perioada noiembrie 2020 – februarie 2021, pe un eșantion de 463 de studenți (în total). Au participat și au fost intervievați doar studenții cu care profesorii au avut contact, care au participat activ la seminariile online (în special cele de la instruirea asistată de calculator).

Întreaga dezbateră s-a concentrat pe raportul studenților asupra activității didactice desfășurate exclusiv online; răspunsurile lor, sub anonimat și angajament voluntar, fiind o privire de ansamblu, pe care am decis să o prezentăm atât descriptiv (doar fragmente), cât și infografic (ca un rezumat al răspunsurilor oferite).

Cuvinte-cheie: *educație online; instruire asistată de calculator; percepția studenților; analiza descriptivă.*

1. INTRODUCERE

În gândirea pedagogică și practica educațională contemporană s-a impus și se impune ideea că modernizarea procesului și a sistemului de învățământ este necesară [1], și că acesta trebuie să urmeze calea de dezvoltare a societății [2]. În literatură, pe parcursul ultimelor 10-15 ani, s-a vorbit despre revoluționarea sistemului de învățământ; dar doar puțin mai târziu, după a doua jumătate a anului 2019, a avut loc adevărata revoluție în sistemul de învățământ. Și asta, ca urmare a unei crize pandemice sanitare, care afectează populația lumii și activitățile desfășurate [3]. Am fost forțați cu toții să fim actori într-o nouă formă de educație, învățământ la distanță, folosind multimedia digitală.

Profesorul a fost cel care a trebuit să analizeze și să pună în practică modalitățile, metodele și instrumentele necesare de evaluare a predării-învățării la distanță, într-un sistem e-learning [3,4]. Această analiză se înscrie într-un proces cognitiv de filtrare, conectare și interpretare a cunoștințelor psihopedagogice acumulate, atât în ceea ce privește studiile academice, cât și în ceea ce privește experiența profesională. Deciziile operative ale profesorului trebuiau să se adapteze în funcție de situație, optând doar pentru acei factori de configurație didactică care i-au permis atingerea obiectivelor didactice stabilite.

Închiderea globală a școlilor și colegiilor din ultimele luni, în încercarea de a încetini contagiunea, a afectat peste un miliard de tineri din întreaga lume [5]. Dacă închiderea școlilor ar fi extinsă în continuare, ar exista un potențial semnificativ pentru pierderea oportunităților educaționale. , alături de o pierdere de capital uman, dincolo de oportunitățile economice care au fost diminuate pe termen lung.

Din fericire, ușile închise ale clădirilor nu au oprit activitatea educațională. S-a transformat doar și s-a mutat în mediul online, unde a câștigat inevitabil o nouă valoare 5,6. Mai degrabă, închiderea școlilor și colegiilor nu a oprit învățământul, deși l-a schimbat, uneori chiar mai mult decât se aștepta. Astfel, elevii, studenții și profesorii au fost puși în situația de a se adapta unui nou mod de activitate instructiv-educativă, dezvoltat în cadrul platformelor online 7. Metodele moderne (activ-participative) de predare, învățare și evaluare au demonstrat că pot angajează persoana instruită în activitățile educaționale, limitele acestora nu pot fi trecute cu vederea, față de activitatea educațională clasică, desfășurată față în față.

Educația a devenit o școală acasă, oarecum o altă formă de educație acasă, deoarece elevii și studenții au fost admiși la cursuri online și au primit resurse electronice, desigur, acolo unde a fost posibil, acolo unde a existat acces la tehnologie. Datorită condițiilor actuale, impuse de pandemie, școala românească a trecut prin diferite faze de modernizare 1. Acest proces de modernizare a fost implementat destul de brusc, profesorii fiind nevoiți să dezvolte învățarea prin descoperire, iar noile metode și aplicații ale școlii nu fiind la dispoziția tuturor.

Printr-un efort de acomodare colectiv, atât elevii, studenții, cât și alte categorii de persoane educate, cât și profesorii au reușit, în cea mai mare măsură, să dobândească abilități de utilizare a noilor tehnologii. Tranziția educației în mediul online a reprezentat o adevărată provocare atât pentru elevi, cât și pentru studenți, precum și pentru profesori [8-10]. Chiar dacă mediul online a fost folosit de câțiva ani

în unele activități, acesta a fost cel mult la nivelul activităților suplimentare și complementare, nu activitățile principale sau unice de predare, consolidare și/sau verificare [11]. Această nouă abordare a educației a inclus neapărat o notă de auto-educare și de învățare din mers, atât din partea profesorilor, cât și a elevilor [12], deoarece nimeni nu era pregătit pentru învățarea completă online.

Provocarea în sine este întâlnită în toate etapele de la predare până la feedback; cea mai interesantă evaluare este legată de procesul de evaluare online. Este foarte important dacă sarcinile și conținutul testelor de evaluare sunt interesante, provocând și schimbă evaluarea rigidă într-o experiență exploratorie [13]. Aceasta se bazează pe faptul că orice act de evaluare este și un act de învățare. Prin furnizarea de informații despre modul în care s-a desfășurat procesul de instruire, pot fi identificate atât elementele pozitive, cât și lacunele sau disfuncțiile care îl perturbă [13], și, în consecință, se pot face corecții și îmbunătățiri pentru a determina optimizarea și eficiența acestuia. Informațiile cu privire la receptivitatea celor instruiți sunt, de asemenea, utile în exploatarea noilor abordări care să îi ajute să se adapteze mai ușor la cerințe.

Dacă la început, acomodarea a fost lentă, sunt multe necunoscute, de-a lungul timpului beneficiile educației online au început să fie recunoscute de toți cei implicați în procesul educațional [14]. Mai mult, mediul de predare online a permis profesorului și elevilor săi să conectați mai ușor cu alți studenți, din medii și culturi diferite [15]. Predarea online poate duce astfel experiența de predare de la nivel regional la nivel național și chiar mai departe la nivel internațional.

Totuși, deși tehnologia oferă mult suport informațional, accesul la resurse fiind foarte la îndemână, se simte că ne distanțează [16]. Prin preocupările zilnice, cu sânguință făcute din vocație, răspândim cunoștințe, frumusețe, bucurie, încântare și entuziasm în așa a încercat societatea în zilele noastre, dar nu reușim să menținem ceea ce am avut la întâlnirile față în față. În trecerea de la agonie la extaz [17], educația

online a fost la rândul ei percepută ca o provocare [11,16,18], o necesitate [19], un experiment social [20], o perioadă stresantă [21], o experiență plăcută [22,23], stârnind multe comentarii pentru și împotriva. Ne vom concentra și pe ultimul aspect, în încercarea de a prezenta percepția elevilor cu care am colaborat strâns.

2. DETALII EXPERIMENTALE

Studiul de caz s-a desfășurat în perioada noiembrie 2020 - februarie 2021, pe un eșantion de 463 de studenți, cu vârsta peste 21-22 de ani, în anul III de studiu, cei mai activi participanți la activitățile noastre educaționale online. Marea majoritate a studenților fac parte din cohorta de participanți activi la seminariile de formare asistate de computer, desfășurate exclusiv online prin platforma MS Teams®.

La începutul sesiunilor de lucru, studenții au fost rugați să își dea părerea cu privire la cursurile online. Ca atare, li s-a prezentat ideea unui mini chestionar și faptul că ne interesează doar părerea lor. De asemenea, s-a anunțat de fiecare dată, în cadrul sesiunilor de lucru online, că datele personale nu vor fi luate în considerare. Ei au fost informați, de asemenea, că răspunsurile lor, ca angajament voluntar, ar putea face obiectul unui studiu sintetic asupra percepției educației online.

Studiul a implicat atât discuții gratuite, cât și răspunsuri la un set de întrebări cheie adresate studenților care au participat activ la cursuri de instruire asistată de calculator. Formularul cu răspunsul la libera alegere a respondentului, în jurul căruia s-a centrat întreaga dezbateră, a constat în trei întrebări, după cum urmează:

- a) Dacă ar fi să descrii educația online în 3 cuvinte/expresii, care ar fi acestea?
- b) Ce vă place/nu vă place la educația desfășurată exclusiv online?
- c) Ce ai propune dacă ai putea schimba ceva?

3. REZULTATE ȘI DISCUȚII

Pe baza răspunsurilor oferite de studenți, care au rămas anonimi în tot acest timp, s-a sintetizat o situație reprezentând percepția acestora asupra educației desfășurate exclusiv online, în cea mai neagră perioadă a pandemiei. Totodată, pentru a înregistra la nivel statistico-descriptiv gama de răspunsuri primite, au fost realizate o serie de infografice, în concordanță cu tematica studiului.

La întrebarea **„Dacă ar fi să caracterizezi educația online în trei cuvinte/expresii, care ar fi acestea?”**, studenții au răspuns fără prea multă ezitare; unele dintre răspunsurile lor sunt prezentate după cum urmează (vezi și Fig. 1):

- „confuzie, muncă grea, confort”;
- „provocator, benefic în timp, obositor”;
- „obositor, exigent, nu îți lasă timp liber pentru tine ca persoană”;
- „obositor, prea multe teme, dar în rest flexibil”;
- „eficient în timp, obositor pentru ochi, mișcare mică”;
- „exigent, greu de înțeles, are nevoie de o organizare mai bună”;
- „covârșitor, dă ritmul zilnic peste cap, e puțin nerealist”;
- „comunicarea este mai bună, avem contact direct cu profesorii, foarte ușor”;
- „avem acces mai rapid la materiale, ni se dau mai multe teme, evaluarea este dată peste cap”;
- „informația este mai ușor de accesat, se câștigă timp între ore/seminare, se pune mai mult accent pe studiul individual”.

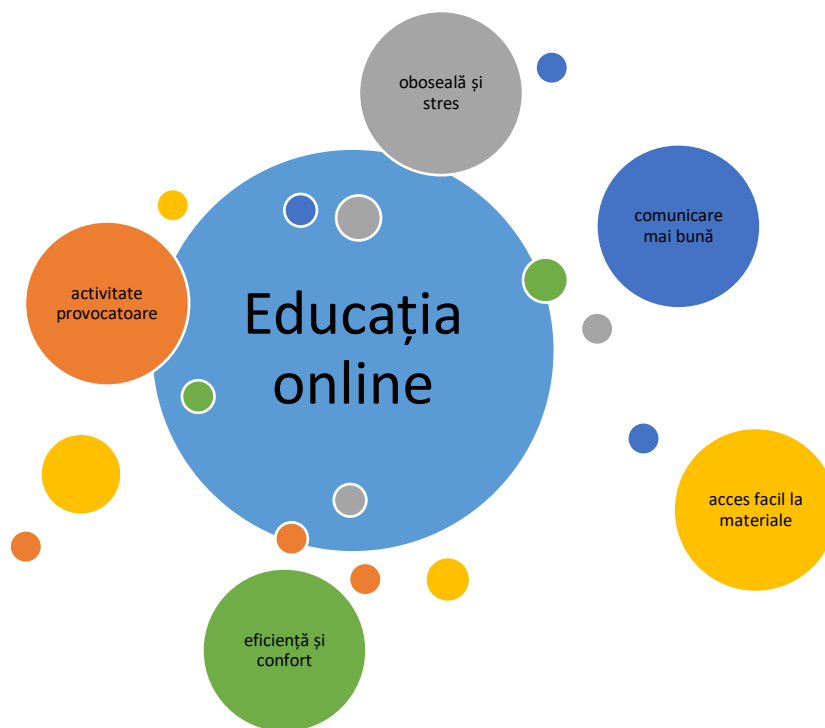


Fig. 1. Top 5 - Cele mai comune expresii studentești în legătură cu educația online

La întrebarea „Ce vă place/nu vă place la educația desfășurată online?” studenții au răspuns evaziv, reținerea fiind dată de diverse prejudecăți. În general, răspunsurile lor pot fi grupate în două segmente de interpretare și anume varianta pro-e-learning și varianta opusă. De asemenea, dacă ar fi să echilibrăm răspunsurile primite, balanța s-ar înclina în favoarea e-learning-ului (ca răspuns vezi Fig. 2).

În prima fază, pentru a interpreta mai ușor răspunsurile primite, am decis să mergem în două direcții de grupare a răspunsurilor. Prima direcție, având ca punct de referință sintagma „Nu-mi place pentru că...”, este completată armonios de fragmentele de mai jos:

- „(...) mi-e dor de colegii mei, de contactul cu ei”;
- „(...) unii profesori folosesc intenționat monologul și nu ne bagă în seamă”;

- „(...) programul nu mai este optimizat, în sensul că profesorii care recuperează orele le fac oricând vor, fără să țină cont de programul și pauzele noastre”;
- „(...) organizarea de sesiuni de predare online ne strică programul, avem fie zile prea aglomerate, fie pauze prea lungi”;
- „(...) timpul câștigat între cursuri/seminarii îl pierdem mai târziu, pentru că după școală avem mult prea multe teme de făcut pentru acasă”;
- „(...) trebuie să stăm prea mult în fața computerului și doar să ascultăm, iar uneori simt că e mai rău decât la televizor”;
- „(...) petrec mult prea mult timp la calculator, avem multe teme de făcut, iar pentru a le rezolva pe toate trebuie să muncim doar noaptea”.

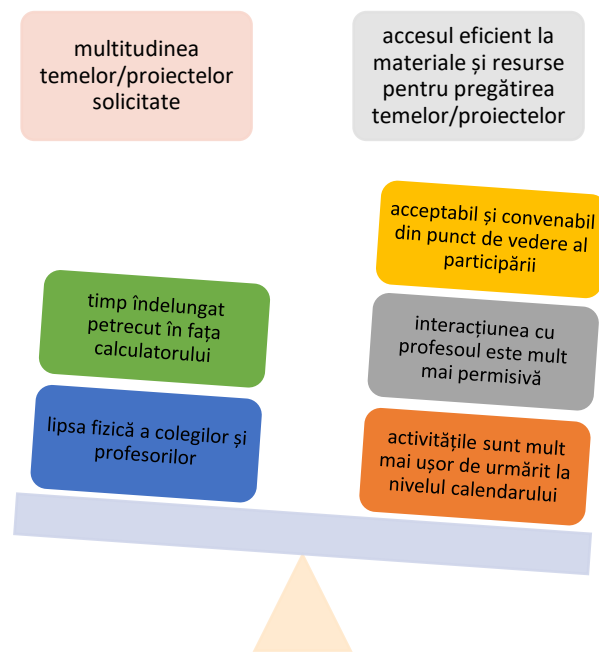


Fig. 2. Balanța percepțiilor bivalente ale studenților asupra educației online

Cea de-a doua direcție este conturată în completarea sintagmei „**Îmi place pentru că...**”, răspunsurile fiind ceva mai complexe, respectiv:

- „(...) în sfârșit avem un sistem de învățare modern, eficient și interesant din toate punctele de vedere”;

- „(...) acum, online, este mult mai ușor să colaborăm, și pare mult mai ușor să urmărim totul; putem urmări totul când vrem, mai ales dacă este înregistrat”;
- „(...) așa suntem mai în siguranță și că avem mult mai mult timp pentru că nu trebuie să ne trezim mai devreme, nu trebuie să alergăm după autobuz și nici să ne pregătim ca înainte”;
- „(...) avem posibilitatea de a interacționa mult mai rapid cu profesorul, acum nu mai trebuie să așteptăm până la următoarea întâlnire (într-o săptămână sau două) pentru a-l întreba ceva; pur și simplu scriem în grup sau într-un chat, și el vede și ne răspunde”;
- „(...) este mult mai convenabil să participăm la diversele activități pe care le avem; de aceea îmi place mai mult pentru că nu am mult timp, muncesc și în mod normal nu pot ajunge la cursuri”.

La întrebarea „**Ce ați sugera dacă ați putea schimba ceva în legătură cu educația online?**” studenții au fost cât se poate de bine ancorați în realitatea cotidiană. Este foarte clar că aceștia au înțeles ce este posibil și ce nu este posibil la nivelul educației online, dar mai ales, sunt conștienți că ceva poate fi îmbunătățit, și au idei grozave în acest sens. Dacă ar fi să le analizăm, discutăm în principal de răspunsuri pe trei niveluri - legate de tehnologie, mentalitate și organizare, rezultând inevitabil într-o poziționare a studenților care se limitează la replici de tipul „nu aș schimba nimic, pentru că...”, „s-ar putea schimba..., pentru că...” sau „trebuie schimbat..., pentru că”, după cum se arată în Fig. 3.

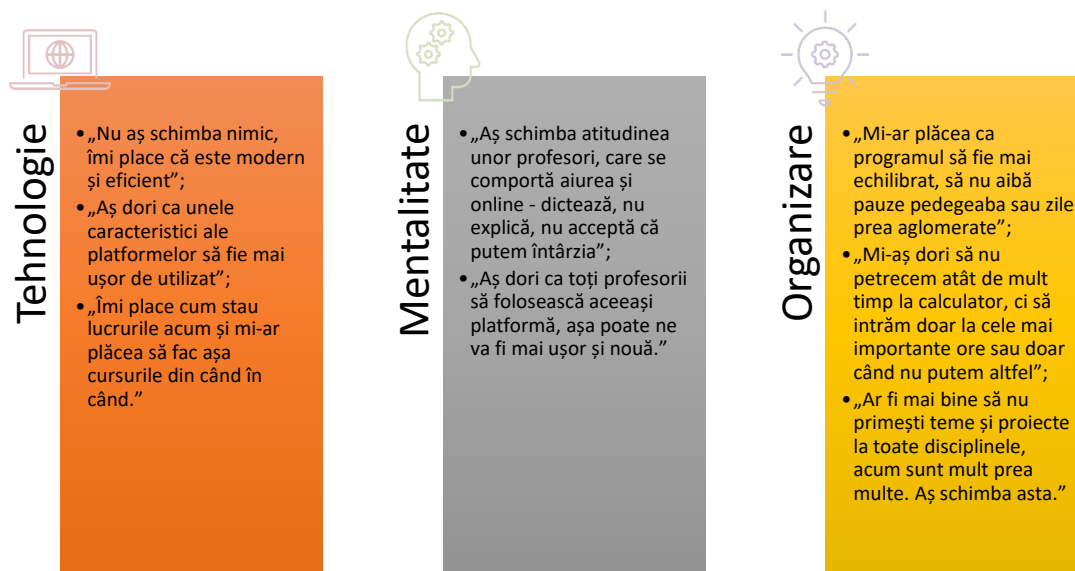


Fig. 3. Cele trei elemente principale considerate de către studenți ca necesitând schimbări înspre îmbunătățirea educației online

Având în vedere aceste considerații, proiectarea activităților online, pe diferite platforme sau chiar offline, dar totuși de la distanță, alegând să distribuie materiale de studiu în diferite locații (unde accesul la internet nu există), va rămâne pentru totdeauna dovada potențialului educațional. Toate aceste percepții, pe o notă subiectivă, trecând prin filtrul experienței de la individ la individ, sunt elemente ale tabloului care alcătuiesc imaginea unui sistem care promite să nu înceteze să antreneze minți tinere, oricând și oriunde.

4. CONCLUZII

Recent, sistemul de învățământ românesc s-a confruntat cu o provocare uriașă, astfel că activitățile educaționale tradiționale, desfășurate în sălile de clasă, au fost suspendate, iar profesorii au fost nevoiți să se adapteze rapid la mediul online. Atât profesorii, cât și studenții au fost forțați de circumstanțe să găsească resurse legate atât de abilitățile lor profesionale, cât și de instrumente digitale care să îi ajute și să

înlocuiască educația formală cu care erau obișnuiți. Acest proces, de trecere spontană de la învățământul clasic (on-site) la cel virtual (online), a fost perceput nuanțat de către studenți. De exemplu, toate comentariile studenților cu care am colaborat, ca parte a procesului de investigare, cunoaștere, analiză și îmbunătățire a situației actuale, sunt bine ancorate în realitate. Studenții au văzut educația online nu doar ca un experiment ușor care pune accent pe accesibilitatea resurselor, ci și ca o provocare, o activitate solicitantă sau chiar o necesitate.

Ca remarcă finală, nu ne-am propus să mergem pe calea indexării statistice a răspunsurilor oferite, ci doar să oferim o serie de răspunsuri, cele mai des apărute în dialogul avut cu studenții. În acest sens, se reflectă și limitările prezentului studiu. Așadar, în forma actuală, neținând cont de nicio dată cu caracter personal, așa cum am promis celor intervievați, acest studiu concluzionează că este extrem de dificil de urmărit sau de realizat la nivel statistic o descriere a percepțiilor vizând educația online. Singurul aspect de care putem discuta este răspunsul studenților, cărora le mulțumim pe această cale pentru angajamentul voluntar. O astfel de abordare (indexarea răspunsurilor studenților despre educația online) poate fi abordată din perspectivă statistic-descriptivă și în cazul altor studii similare.

MULȚUMIRI

Adresăm mulțumiri tuturor studenților care, sub auspiciile anonimatului, au avut bunăvoința de a participa la studiu și care cu răbdare ne-am răspuns întrebărilor, și chiar au încercat să ne fascineze cu istorioare uneori amuzante, alteriori triste chiar, în raport cu experiența lor în mediul online.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

AUTHORS' CONTRIBUTIONS

Author BVC designed the study, performed the statistical and descriptive analysis, and wrote the first draft of the manuscript. Authors IES and ALP managed the analyses of the study. All authors read and approved the final manuscript.

REFERINȚE

8. Bogdan M. Examples of good practices in online education. EDICT – Revista Educației; 2021. Accessed on 29.03.2021. Available:<https://edict.ro/exemple-de-bunep Practici-in-educatia-online>.
9. Darie A. Online learning management - perspectives. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 11.03.2021. Available:<https://edict.ro/managementulinvatarii-online-perspective>.
10. Budu M. Online teaching methods. How to teach online effectively? EDICT – Revista Educației; 2021. Accessed on 29.03.2021. Available:<https://edict.ro/metode-depredare-online-cum-sa-predai-onlineeficient>.
11. Vălean CM. A new challenge: Hybrid learning and online learning. EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 10.01.2021. Available:<https://edict.ro/o-noua-provocareinvatarea-hibrida-si-invatarea-online>.
12. Anișoiu B. Education has not stopped. Education has moved into the online space. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 05.04.2021. Available:<https://edict.ro/educatia-nu-s-aoprit-educatia-s-a-mutat-in-spatiul-online>.
13. Popescu ZG. Romanian education and the challenges in the online environment. EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 17.10.2020. Available:<https://edict.ro/invatamantulromanesc-si-provocarile-din-mediul-online>. Romanian.

14. Serbanat CE. The need to apply activeparticipatory methods in online lessons. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 17.03.2021. Available:<https://edict.ro/necesitateaaplicarii-metodelor-activ-participative-incadrul-lectiilor-desfasurate-online>. Romanian.
15. Cumpănășoiu EA. Teaching in the online environment. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 17.03.2021. Available:<https://edict.ro/predarea-inmediul-online>. Romanian.
16. Safta MA. Online teaching activity. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 10.02.2021. Available:<https://edict.ro/activitateadidactica-online>. Romanian.
17. Săvulescu M. Strategies and teaching aids adapted to online teaching. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 10.03.2021. Available:<https://edict.ro/strategii-simijloace-didactice-adaptate-predariionline>. Romanian.
18. Neacșa M. Online learning - a challenge for everyone. EDICT - Revista Educației; 07.03.2021. Accessed on 17.03.2021. Available:<https://edict.ro/invatarea-onlineo-provocare-pentru-toti>. Romanian.
19. Tudor F. Online learning - examples of good practice. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 17.03.2021. Available:<https://edict.ro/invatarea-onlineexemple-de-bune-practici>. Romanian.
20. Burescu A. A new challenge: online evaluation. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 10.04.2021. Available:<https://edict.ro/o-noua-provocareevaluarea-online>. Romanian.
21. Milea M. The importance of online school in 21st century Romania. EDICT – Revista Educației; 2021. Accessed on 10.01.2021. Available:<https://edict.ro/importanta-scoliionline-in-romania-secolului-xxi>. Romanian.

22. Pascaru CF. Online teaching and its benefits. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 10.03.2021. Available:<https://edict.ro/predarea-onlinesi-beneficiile-acesteia>. Romanian.
23. Ghinea S. Teaching online - a real challenge? EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 10.01.2021. Available:<https://edict.ro/predarea-online-oadevarata-provocare>. Romanian.
24. Armanu L. Online school: From agony to ecstasy. EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 10.12.2020. Available:<https://edict.ro/scoala-online-dela-agonie-la-extaz>. Romanian.
25. Panait V. Examples of good practices in the use of digital tools in teaching. EDICT - Revista Educației; 2021. Accessed on 17.03.2021. Available:<https://edict.ro/exemple-de-bunepRACTICI-in-utilizarea-instrumentelor-digitalein-activitatea-didactica>. Romanian.
26. Gușu ES. Online education? Yes!. EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 18.03.2021. Available:<https://edict.ro/invatamant-onlineda>. Romanian.
27. Varga A. The online school revolution. EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 18.11.2020. Available:<https://edict.ro/revolutia-scoliiionline>. Romanian.
28. Lăpuștea A. Online teaching: Final conclusions or a new attempt? EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 17.10.2020. Available:<https://edict.ro/predarea-onlineconcluzii-finale-sau-o-noua-incercare>. Romanian.
29. Țepeș-Greuruș L. Adventure in the world of online learning. EDICT – Revista Educației; 2020. Accessed on 17.06.2020. Available:<https://edict.ro/aventura-inlumea-invatarii-online>. Romanian.
30. Vizitiu M. Page from an online teacher's diary. EDICT - Revista Educației; 2020. Accessed on 17.06.2020. Available:<https://edict.ro/pagina-dinjurnalul-unui-profesor-online>. Romanian.

Priorități ale politicilor educaționale din România

Priorities of educational policies in Romania

Liana CRIȘAN-TĂUȘAN

Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca

Abstract:

Democratizarea sistemului educativ românesc, ameliorarea calității învățământului, valorizarea rolului social al educației, dezvoltarea valorilor culturale românești, promovarea identității culturii românești în cadrul culturii universale, formarea cetățenilor responsabili, activi, care să contribuie la dezvoltarea unei societăți democratice, sunt obiective prioritare ale politicii educaționale românești, evidențiate după 1990, convergente cu obiectivele dimensiunii europene. Politicile educaționale actuale vizează dezvoltarea învățământului preuniversitar (educația de bază, învățământul profesional și cel secundar superior), modernizarea învățământului superior și compatibilizarea nivelurilor naționale de calificare cu cele europene. Documentele strategice de politică educațională care realizează armonizarea între prioritățile naționale și cele de nivel european sunt: Strategia Postaderare 2007-2013 (Ministerul Educației și Cercetării, ianuarie 2007), Planul Național de Dezvoltare 2007-2013 (Guvernul României, decembrie 2005) și Strategia Dezvoltării Învățământului Preuniversitar în perioada 2001-2010 (Ministerul Educației și Cercetării, 2002).

Democratization of the Romanian education system, improving the quality of education, enhancing the social role of education, developing Romanian cultural values, promoting the identity of Romanian culture in universal culture, training responsible, active citizens to contribute to the development of a democratic society, are priority objectives of educational policy Romanian, highlighted after 1990, converging with the objectives of the European dimension. Current education policies aim at developing pre-university education (basic, vocational and upper secondary education), modernizing higher education and making national qualifications compatible with European ones. The strategic documents of the educational policy that achieve the harmonization between the national and the European level priorities are: the Post-Accession Strategy 2007-2013 (Ministry of Education and Research, January 2007), the National Development Plan 2007-2013 (Romanian Government, December

2005) and the Development Strategy Pre-university education in the period 2001-2010 (Ministry of Education and Research, 2002).

Cuvinte cheie: politici educaționale, sistem de învățământ, reforma în educație

Keywords: educational policies, education system, education reform

1. Direcții ale reformei sistemului de învățământ românesc

După 1990, în învățământul românesc s-au produs numeroase transformări, care au vizat trecerea de la un sistem educațional autoritarist și centralist la un sistem adecvat unei societăți democratice și racordarea la învățământul european. Ca urmare, prioritățile reformelor în învățământul preuniversitar, după 1990, s-au axat pe următoarele dimensiuni: reformarea sistemului curricular (centrarea pe dezvoltarea competențelor, abilităților și aptitudinilor; flexibilizarea și individualizarea parcursurilor școlare, prin adaptarea ofertei educaționale la nevoile individuale; compatibilizarea conținuturilor cu nevoile sociale și economice); crearea/dezvoltarea sistemului educației continue pentru adulți; refacerea legăturilor dintre școală - comunitate, școală - mediul economic; îmbunătățirea accesului și a calității educației pentru grupurile aflate în situație de risc; creșterea participării la educație; corelarea sistemului educațional din România cu obiectivele și standardele europene; dezvoltarea sistemelor de orientare și consiliere profesională; descentralizarea.

Compatibilizarea cu sistemele și structurile europene implică următoarele direcții de acțiune (A. Marga, 1999, p.10): reducerea cantității informaționale a programelor de învățământ și compatibilizarea europeană în domeniul curricular; convertirea învățământului reproductiv într-unul de factură creativă; ameliorarea infrastructurii și generalizarea comunicațiilor electronice; crearea de parteneriate productive între instituțiile de învățământ și mediul economic, administrativ și cultural; management educațional orientat spre competitivitate și performanță.

În vederea racordării la sistemele de învățământ europene, se impune luarea în considerare a caracteristicilor și tendințelor comune ale acestora (G. Bunescu, 2007):

- extinderea școlii primare, atât către vârste mici, cât și către vârste mari;
- focalizarea evaluărilor pe capacități și competențe dobândite la terminarea unei trepte/nivel de învățământ;
- profesionalizarea pe domenii largi în învățământul secundar superior și nu pe profile înguste, nesigure pe piața muncii în viitor;
- organizarea orientării școlare ca parte a procesului de învățământ,

precum și a principiilor și deschiderilor care marchează începutul de mileniu: educație globală, învățare pe parcursul întregii vieți, educație inclusivă, șanse egale, parteneriat în educație.

Democratizarea sistemului educativ românesc, ameliorarea calității învățământului, valorizarea rolului social al educației, dezvoltarea valorilor culturale românești, promovarea identității culturii românești în cadrul culturii universale, formarea cetățenilor responsabili, activi, care să contribuie la dezvoltarea unei societăți democratice, sunt obiective prioritare ale politicii educaționale românești, evidențiate după 1990, convergente cu obiectivele dimensiunii europene.

În 2007, *Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării*, prezintă o diagnoză și avansează o serie de soluții la problemele majore ale sistemului de educație și cercetare din România. Cele patru mari probleme identificate în cadrul Raportului, sunt: ineficiența, nerelevanța, inechitabilitatea și slaba calitate a sistemului de învățământ românesc. *Ineficiența* se reflectă în slabele performanțe obținute de elevii noștri la evaluări internaționale, performanțe situate mult sub media internațională. *Nerelevanța* sistemului educațional se raportează la economia și societatea viitorului și arată incapacitatea sistemului de a asigura României o poziție competitivă în economia cunoașterii. *Inechitabilitatea* este o altă problemă a sistemului de învățământ românesc, care se reflectă în neasigurarea acelorași oportunități de învățare pentru toți elevii, indiferent de mediul socio-economic sau cultural de proveniență. Sunt vizați aici elevii din mediul rural, precum și alte grupuri vulnerabile: rromi, copii cu nevoi speciale. Referitor la *slaba calitate a infrastructurii și resurselor umane*, sunt relevanți indicatori cum sunt: arhitectură veche, dotare materială precară (lipsa facilităților de bază, lipsa conectării la internet), creșterea mediei de vârstă a personalului didactic și scăderea calității prestației didactice.

Pe baza analizei și diagnozei realizate, Comisia a identificat o serie de măsuri de restructurare a învățământului preuniversitar: o nouă organizare a ciclurilor de învățământ; acordarea unei atenții speciale educației timpurii; implementarea unui curriculum flexibil și centrat pe competențele necesare dezvoltării personale și economiei cunoașterii; accelerarea descentralizării; reforma politicilor de resurse umane; stimularea educației permanente prin măsuri concrete.

Necesitatea reorganizării ciclurilor de învățământ se justifică prin deficiențe cum sunt: desconsiderarea educației timpurii, fragmentarea învățământului obligatoriu printr-un examen inutil după 8 ani de studiu, rută de profesionalizare prea timpurie. Printre efectele actualei

structuri se numără și situarea României pe ultimul loc în privința participării la o formă de învățământ a tinerilor de 15-24 ani. Ca modalitate de soluționare se propune noua structură a sistemului de învățământ, care asigură o racordare a nivelurilor învățământului preuniversitar la cadrul european al calificărilor: ciclul curricular *Achiziții fundamentale* (clasa pregătitoare, cls. I și a II-a); ciclul curricular *Dezvoltare* (cls. a III-a – a VI-a); ciclul curricular *Observare și Orientare* (cls. a VII-a – a IX-a); ciclul curricular *Aprofundare* (cls. a X-a – a XI-a); ciclul curricular *Specializare* (cls a XII/XIII-a).

Acordarea unei atenții speciale educației timpurii prin trecerea responsabilității pentru implementarea și coordonarea tuturor programelor de educație timpurie în sarcina unui singur minister, stabilirea unor repere și obiective educaționale și pentru perioada 0-3 ani și punerea lor în practică prin intermediul unui personal calificat, dezvoltarea unor programe de studii universitare pentru pregătirea personalului didactic pentru copii de 0-3 ani, includerea clasei pregătitoare în regimul învățământului obligatoriu, cu funcția de a pregăti copilul pentru o bună integrare în mediul școlar și de a asigura egalitatea de șanse în educație, sunt câteva dintre soluțiile propuse de Comisie în vederea realizării unei educații timpurii de o calitate mai bună, care va favoriza ulterior o educație performantă și o dezvoltare personală armonioasă.

Referitor la necesitatea implementării unui nou curriculum, în documentul menționat se precizează câteva dintre principiile reformei curriculare care ar contribui la contracararea supraîncărcării informaționale, relevanței scăzute pentru piața muncii și viața de adult a curriculum-ului actual. Unul dintre principii vizează centrarea curriculum-ului pe competențe cheie, rezultate din analiza cadrului european al competențelor pentru educația permanentă: competențe de comunicare în limba maternă și în două limbi de circulație internațională; competențe fundamentale de matematică, științe, tehnologie; competențe digitale; competențe axiologice și de valorizare; competențe pentru managementul vieții personale și al evoluției în carieră; competențe antreprenoriale; competențe de expresie culturală; competențe de a învăța pe tot parcursul vieții.

2. Politici educaționale în contextul reformei sistemului de învățământ românesc

Politicile educaționale actuale vizează dezvoltarea învățământului preuniversitar (educația de bază, învățământul profesional și cel secundar superior), modernizarea învățământului superior și compatibilizarea nivelurilor naționale de calificare cu cele europene. Documentele strategice de politică educațională care realizează armonizarea între prioritățile naționale și cele de nivel european sunt: *Strategia Postaderare 2007-2013* (Ministerul Educației și Cercetării, ianuarie 2007), *Planul Național de Dezvoltare 2007-2013* (Guvernul României,

decembrie 2005) și *Strategia Dezvoltării Învățământului Preuniversitar în perioada 2001-2010* (Ministerul Educației și Cercetării, 2002).

Strategia Postaderare 2007-2013 reprezintă parte a politicilor publice, urmărind implementarea unei noi viziuni asupra educației, formării, cercetării și dezvoltării și având ca dimensiuni principale: îmbunătățirea calității și a eficacității sistemului de educație și formare profesională; facilitarea accesului universal la educație și formare; deschiderea sistemului de educație și formare profesională către spațiul european.

Accentuându-se necesitatea creării în sistemul de educație și formare, a unei culturi care să promoveze dezvoltarea competențelor și compatibilizarea ofertei educaționale cu cerințele mediului socio-economic, se precizează următoarele obiective și direcții de acțiune, care focalizează atenția pe nevoile stringente ale sistemului: asigurarea egalității de șanse și creșterea participării la educație, prin stimularea participării tuturor tinerilor la studii obligatorii, postobligatorii și universitare, dezvoltarea de rute profesionale pentru tineri și aduți; dezvoltarea învățământului obligatoriu; descentralizarea și autonomia sistemului de învățământ preuniversitar; fundamentarea competitivității economice pe cercetare și inovare; modernizarea sistemului de educație din mediul rural; dezvoltarea educației permanente din perspectivă instituțională; corelarea sistemului de educație și a celui de cercetare, dezvoltare și inovare cu obiectivele și reperle europene;

Pe fondul obiectivului global de asigurare a unei dezvoltări socio-economice de tip european, și de reducere cât mai rapidă a disparităților semnificative față de Uniunea Europeană, prin racordarea la Politica de Coeziune a Uniunii Europene și la prioritățile Agendei Lisabona, în *Strategia Planului Național de Dezvoltare pentru 2007-2013*, printre prioritățile naționale de dezvoltare se precizează și dezvoltarea resurselor umane, promovarea ocupării și incluziunii sociale și întărirea capacității administrative. Realizarea acestei priorități, este posibilă în condițiile: promovării învățării pe tot parcursul vieții, ca principiu de dezvoltare a sistemelor de educație și formare; asigurării competențelor cheie și a coerenței între contextele formale, nonformale și informale de învățare; implementării unui Cadru Național al Calificărilor; asigurării accesului egal la educație și a unei formări inițiale și continue de calitate; facilitării inserției absolvenților pe piața muncii, îmbunătățirii ratelor de tranziție din învățământul obligatoriu către cel postobligatoriu și reducerii ratelor de abandon școlar, prin măsuri de îmbunătățire a serviciilor de orientare și consiliere; promovării spiritului și culturii antreprenoriale în educația și formarea profesională inițială și continuă, în vederea obținerii de competențe manageriale și antreprenoriale.

Actualmente, Ministerul Educației continuă reforma învățământului preuniversitar, politicile promovate fiind centrate pe asigurarea cuprinderii fiecărui copil și tânăr de vârstă școlară într-o formă de învățământ, dezvoltarea de programe educaționale adresate adulților, dobândirea competențelor cheie necesare integrării într-o societate informațională, a cunoașterii, fundamentarea actului educațional pe nevoile de dezvoltare personală și profesională a elevilor, îmbunătățirea actului educațional din sala de clasă prin creșterea calității proceselor de predare-învățare.

Prioritățile strategice privind continuarea reformei sistemului educațional și de formare profesională din România sunt formulate pe baza obiectivelor recomandate de OECD, Banca Mondială, UNESCO și UNICEF, fiind în concordanță cu obiectivele strategice stabilite de Comisia Europeană pentru perioada 2001-2010 în dezvoltarea sistemelor educaționale și de formare profesională și cu cele precizate la conferințele miniștrilor educației pentru crearea spațiului european al educației.

Politicile Ministerului Educației, conform *Strategiei Dezvoltării Învățământului Preuniversitar în perioada 2001-2010*, se centrează pe următoarele priorități strategice:

- Asigurarea educației de bază pentru toți cetățenii; formarea competențelor cheie;
- Fundamentarea actului educațional pe nevoile de dezvoltare personală și profesională a elevilor, din perspectiva dezvoltării durabile și a asigurării coeziunii economice și sociale;
- Realizarea echității în educație;
- Creșterea calității proceselor de predare-învățare, precum și a serviciilor educaționale;
- Asigurarea complementarității educației formale, nonformale și informale; învățarea permanentă ca dimensiune majoră a politicii educaționale;
- Deschiderea sistemului educațional și de formare profesională către societate, mediul social, economic și cultural.

Asigurarea educației de bază pentru toți se va realiza prin: verificarea periodică a formării competențelor de bază; introducerea grupei pregătitoare – ca segment al învățământului preprimar, în învățământul obligatoriu; asigurarea continuității la nivelul obiectivelor și conținuturilor programelor între învățământul preșcolar, primar și gimnazial; utilizarea metodelor moderne, interactive, în realizarea educației de bază; asigurarea accesului tuturor elevilor la studiul a cel puțin două limbi moderne; promovarea unor metode și tehnici moderne de studiu, precum și a unor stiluri eficiente de ”a învăța cum să înveți”, ”a învăța pentru a ști să faci”, ”a învăța permanent”.

Fundamentarea actului educațional pe nevoile de dezvoltare personală și profesională a elevilor, are la bază: analiza intereselor și nevoilor educaționale ale elevilor; furnizarea serviciilor de consiliere și orientare școlară și profesională; adecvarea investițiilor în educație la nevoile și interesele identificate; corelarea planului de școlarizare cu prioritățile de dezvoltare a resurselor umane preconizate de Planul Național de Dezvoltare.

În vederea asigurării echității în educație, se au în vedere următoarele direcții de acțiune: centrarea proceselor de predare-învățare pe elev; asigurarea egalității șanselor de acces în învățământul preuniversitar; eliminarea oricăror forme de discriminare; programe socio-educative adecvate grupurilor vulnerabile; programe privind prevenirea și combaterea abandonului școlar; asigurarea mobilității elevilor și a cadrelor didactice în interiorul sistemului de învățământ.

Intensificarea preocupărilor pentru învățarea permanentă la nivel european, se regăsește și la nivelul priorităților strategice ale reformei sistemului educațional și de formare profesională din România, realizându-se prin: diversificarea și extinderea ofertei de educație permanentă prin unitatea de învățământ; creșterea numărului adulților cuprinși în programe de educație continuă prin școală; programe alternative de realizare a educației de bază pentru populația care a abandonat sau nu a frecventat școala; complementaritatea învățării formale, nonformale și informale și validarea competențelor dobândite în contexte de învățare nonformale și informale.

Bibliografie:

Bunescu, Ghe. (2007). *Politici și reforme socio-educative. Actori și acțiuni*. București: Ed. Cartea Universitară

Delors, J. (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*. Iași: Polirom

Marga, A. (1999). *Educația în tranziție*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia

Marga, A., Baba, C., Miroiu, A. (2005). *Anii reformei și ceea ce a urmat*. Cluj-Napoca: Ed. Fundației pentru studii europene

Tăușan, L. (2016). *Pedagogie. Elemente fundamentale pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

Tudorică, R. (2004). *Dimensiunea europeană a învățământului românesc*. Iași: Ed. Institutul European

Vasile, V. (coord.). (2008). *Restructurarea sistemului de educație din România din perspectiva evoluțiilor pe piața internă și impactul asupra progresului cercetării*. București: Ed. Institutul European din România

Realitatea augmentată, o tehnologie pentru educație *Augmenty reality, a technology for education*

Asist. dr. ing. Carmen Ioana IUHOS

Prof. dr. ing. Carmen BAL

Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic - Universitatea Tehnică din

Cluj-Napoca

Abstract:

Implementarea sistemelor complexe de învățare nu este adecvată pentru anumite instituții de învățământ, precum și pentru realizarea anumitor cursuri. În general profesorii sunt deschiși la utilizarea diferitelor instrumente eficiente care pot contribui la procesul de instruire și de învățare.

Tehnologia este în continuă schimbare și în continuă creștere. Una dintre cele mai noi tehnologii în curs de dezvoltare este realitatea augmentată (AR), care poate fi aplicată la multe tehnologii diferite existente, cum ar fi: computere, tablete și smartphone-uri. Realitatea augmentată vine în ajutorul părinților și pedagogilor prin metode de învățare bazate pe elemente vizuale cu care copiii interacționează și care fac mai ușoară însușirea conceptelor ca fracțiile, geometria în spațiu prin intermediul obiectelor 3D pe care le pot vizualiza cu ajutorul unei aplicații de realitate augmentată

Abstract:

The implementation of complex learning systems is not adequate for certain educational institutions, as well as for the realization of certain courses. Teachers are generally open to the use of various effective tools that can contribute to the teaching and learning process.

Technology is constantly changing and growing. One of the newest technologies in development is Augmented Reality (AR), which can be applied to many different existing technologies, such as computers, tablets, and smartphones. Augmented reality comes to the aid of parents and educators through learning methods based on visual elements with which children interact and which make it easier to learn concepts such as fractions, geometry in space through 3D objects that can be visualized using an augmented reality application.

Cuvinte cheie: *educație, realitate augmentată, softuri.*

Keywords: *Education, augmenty reality, soft.*

1. Notiuni introductive

În rândul utilizatorilor s-a putut observa un interes ridicat pentru tehnologiile imersive precum Realitatea Virtuală (VR) și Realitatea Augmentată (AR) (Cipresso et al., 2018), chiar și înainte de apariția inevitabilă a schimbărilor digitale cauzate de pandemie. Tehnologia AR împreună cu tehnologia mobilă este considerată una dintre cele mai eficiente perechi în sprijinirea unei învățări semnificative și omniprezente.

Realitatea Augmentată este o tehnologie în curs de dezvoltare care are din ce în ce mai multă influență asupra predării. Tehnologiile AR pot fi accesate foarte ușor prin intermediul unor aplicații specifice.

Realitatea augmentată este o tehnologie mai recentă decât VR și prezintă un cadru de aplicare interdisciplinar, în care, în zilele noastre, educația și învățarea par a fi cel mai mare domeniu de cercetare. Într-adevăr, AR permite sprijinirea învățării, de exemplu creșterea înțelegerii conținutului și păstrarea memoriei, precum și motivarea învățării (Cipresso et al., 2018).

Realitatea augmentată este considerată ca o extensie de realitate virtuală. Realitatea virtuală (VR) este un spațiu virtual în care jucătorul se afundă și depășește limitele din realitatea fizică. În Realitatea virtuală legile fizicii și proprietățile de material nu mai există ca și în lumea reală. În schimb, AR permite utilizatorului să vadă lumea reală, cu virtuală ca obiecte suprapuse sau compuse cu lumea reală. AR amestecă personaje virtuale cu lumea reală. Prin urmare, AR completează realitatea, mai degrabă decât să o înlocuiască complet. În loc de a considera tehnologiile AR și VR ca și concepte exacte opuse, Milgram pretinde că AR este o realitate virtuală (RV) continuum (*Milgram et al., 1995*). Există trei caracteristici comune ale scenei AR: combinație de mediu din lumea reală cu personajele din calculator, scene interactive, și scene în 3D (Azuma et al., 2001).

Realitatea augmentată suprapune obiecte 3D peste lumea reală pentru a crea senzația că se află chiar în fața ta, păstrând legătura cu mediul înconjurător (*Realitatea Augmentată: Ce, Unde, Cum, Când? - Gateway VR*). este o modalitate de îmbunătățire a experienței tale în lume.

Prin suprapunerea realității augmentate peste lumea reală se adaugă informații interactive, ușor manevrabile. Personajele virtuale se amestecă printre cele reale. AR este astfel foarte apropiată de realitatea virtuală unde legile fizice și proprietățile de material nu mai au o importanță așa mare. Realitatea augmentată este un instrument extraordinar de vizualizare, care plasează un obiect virtual în mâinile elevilor, oricând și oriunde!



Figura 1 Realitatea augmentată

Realitatea augmentată schimbă educația, iar ceea ce a început ca o experiență cool, a devenit o modalitate de a menține atenția elevilor și studenților în timpul orelor de studio (b365.ro, 2017, p. 365).

Motivul pentru care această tehnologie a devenit din ce în ce mai des utilizată se datorează faptului ca experiențele, în cazul de față, cele educaționale pot fi pe cât de ușoare sau complexe pe cât îți dorești. Realitatea augmentată vine în ajutorul părinților și pedagogilor prin metode de învățare bazate pe elemente vizuale cu care copiii interacționează și care fac mai ușoară însușirea conceptelor ca fracțiile, geometria în spațiu prin intermediul obiectelor 3D pe care le pot vizualiza cu ajutorul unei aplicații de realitate augmentată. Realitatea augmentată poate fi produsă în mai multe moduri. Implementarea bazată pe markeri ce utilizează coduri QR/ 2D care pot fi citite de telefoanele mobile și cea fără markeri (sau realitatea augmentată bazată pe localizare) care utilizează GPS-ul.

2. Aplicații în educație a realității augmentate



Realitatea augmentată oferă multe date despre ceea ce se întâmplă în jurul nostru, prin aducerea unor obiecte în lumea reală, oferind utilizatorului noi experiențe. Este foarte utilă deoarece putem experimenta direct cu mediul respectiv, putem explora un mediu (ex. la clasa pentru lecții de istorie, vizite muzeuri, lumea

dinozaurilor, anatomie etc).

Cele mai la îndemână dispozitive pentru folosirea realității virtuale sunt smartphone-urile.

Realitatea augmentată a început să fie utilizată în numeroase domenii precum publicitate, jocuri și educație.

Jocul *Pokemon GO* sau aplicația oferită de Ikea prin care poți vedea cum arată mobila în casa ta chiar înainte de a o cumpăra sunt doar două exemple foarte populare care au prins amploare în ultimii ani.

Pentru a se putea înțelege ce înseamnă mai exact o realitate augmentată, veți găsi mai jos câteva exemple în acest sens, în care, realității înconjurătoare îi sunt aduse adăugiri prin intermediul unor sisteme de calcul (tabletă, smartphone ș.a.). Prin urmare, folosind un dispozitiv cu cameră (telefon, tabletă, laptop, cameră digitală ș.a.) se poate modifica în timp real ceea ce este filmat. Exemplele de augmentare în acest sens sunt variate, reprezentând un prim stadiu de interacțiune cu utilizatorul obișnuit (“Ce este realitatea augmentată (AR) și cum poate fi folosită,” 2016).

Aplicații AR care sunt disponibile la ora actuală în contexte diverse, inclusiv educaționale:

- iExplore – aplicație cu ajutorul căreia utilizatorul întâlnește față în față animalele indicate prin scanarea unui cod



Figura 2. Realitatea augmentată -introducerea unui vultur plesuv virtual în lumea reală a utilizatorului

- Geometry AR – este o aplicație pentru vizualizarea și învățarea figurilor geometrice

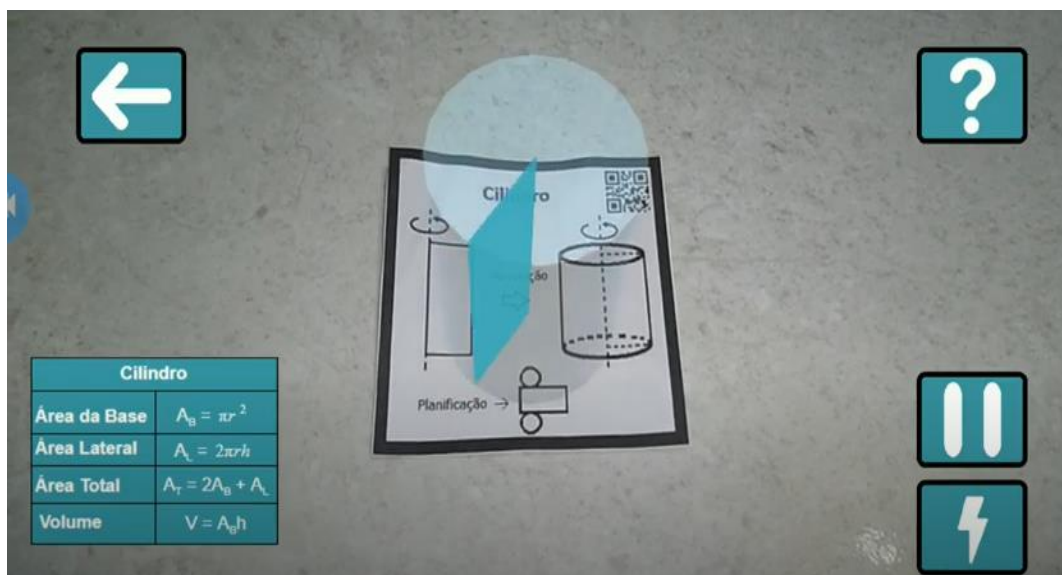


Figura 3. Geometry AR

- Quiver - Aplicația Quiver face ca învățarea să fie distractivă combinând colorarea fizică cu tehnologia de realitate augmentată pentru a crea o experiență captivantă, educațională și magică.

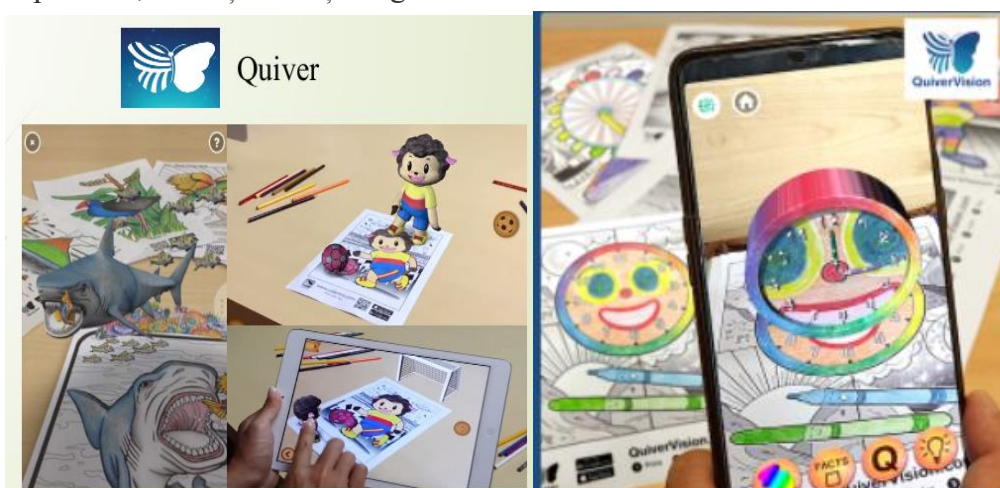


Figure 4. Aplicația Quiver


Se observă în figura de mai sus posibilitatea utilizării unei fișe de activitate pe care elevii o colorează și o completează pentru a-i ajuta pe aceștia să învețe despre ceasuri (analogice și digitale). Elevii pot folosi foaia de colorat Clock AR pentru a interacționa cu experiența AR și își pot testa cunoștințele prin intermediul testului AR din aplicație.

În pagina quiverversion.com sunt disponibile planuri cu activități didactice ce pot fi utilizate pe diferite discipline precum arte, matematică, științe etc.

Indicarea timpului: analog vs digital (Foaie de colorat: Ceas)

Amanda Fox

30-03-2022



REZUMAT:

Acest plan de activitate îi va ajuta pe elevii să învețe despre ceasuri (analogice și digitale). Ei vor învăța cum să spună și să scrie ora în ore (de exemplu, 18:00), jumătate de oră (de exemplu, 18:30) și minute (de exemplu, 18:35). Planul de activitate include link-uri către videoclipuri informative despre ceasuri, precum și un „pachet de resurse pentru a spune timpul” (dezvoltat în Canva) pentru a ajuta la explicarea conceptelor cheie studenților. Pachetul de resurse Time Telling include foi de lucru, probleme de timp, note ghidate și materiale de conversație a timpului. Elevii pot folosi foaia noastră de colorat Clock AR, interacționa cu experiența AR și își pot testa cunoștințele prin intermediul testului AR. Profesorii pot, de asemenea, extinde planul de activitate și mai mult, cerând elevilor să înregistreze videoclipuri cu ei înșiși, vorbind despre momentul lor preferat din ziua sau despre un moment în care au pierdut ceva care era important pentru ei.

STANDARDE:

Standarde de matematică de bază comune:

- o Clasa 1: spuneți și scrieți timpul în ore și jumătate de oră folosind ceasuri analogice și digitale.
- o Clasa 2: spuneți și scrieți timpul de la ceasurile analogice și digitale până la cele mai apropiate cinci minute, folosind am și pm
- o Clasa 3: spuneți și scrieți timpul până la cel mai apropiat minut și măsurați intervalele de timp în minute. Rezolvați probleme de cuvinte care implică adunarea și scăderea intervalelor de timp în minute, de exemplu, prin reprezentarea problemei pe o diagramă cu linii numerice.
- o Clasa 4: Cunoașteți dimensiunile relative ale unităților de măsură dintr-un sistem de unități, inclusiv km, m, cm; kg, g; lb, oz.; l, ml; hr, min, sec. În cadrul unui singur sistem de măsurare, exprimați măsurătorile într-o unitate mai mare în termeni unei unități mai mici.



DE CE AI NEVOIE:

- PLAN DE ACTIVITATE
- PACHET DE RESURSE DE SPOARE
- VIDEO CU ORA
- FIȘĂ DE COLORAT

Figure 5 Plan de activitate Quiver

- Aurasma – aplicație ce permite utilizatorului să-și creeze propria realitate augmentată. Această aplicație ajută la implicarea elevilor în clasă.

Aurasma Studio a fost portalul web gratuit, care a permis utilizatorilor să creeze, să gestioneze și să publice propriul conținut AR, propria experiență cunoscută sub numele de „Auras”.



Figure 6. Panou cu poze din aplicația aurasma

Aurasma nu este o experiență AR completă și captivantă, ci un instrument versatil pentru a suprapune spații fizice, tipărire și publicații electronice cu informații suplimentare. Aceste suprapuneri pot consta în fragmente audio, întrebări și solicitări de scriere, videoclipuri și diagrame de date. Toate Aurile sunt plasate într-un canal, iar cititorii/abonații acestui canal vor vedea doar aurile specifice acestuia. (Ltd, 2021)

- Anatomy 4D

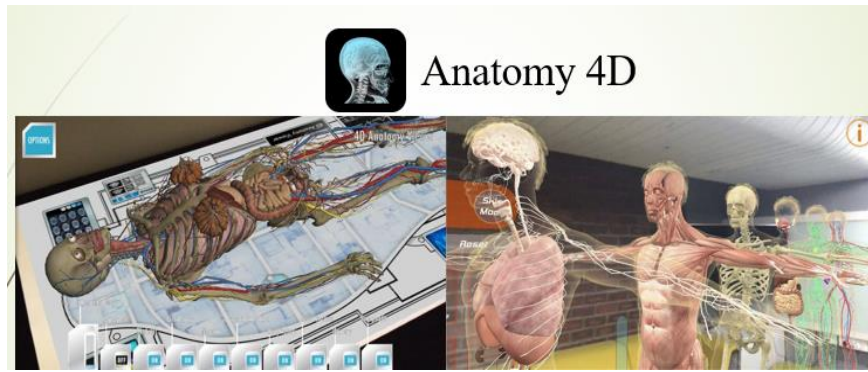


Figura 7- Aplicație AR- Anatomy 4D

- Chemistry 101

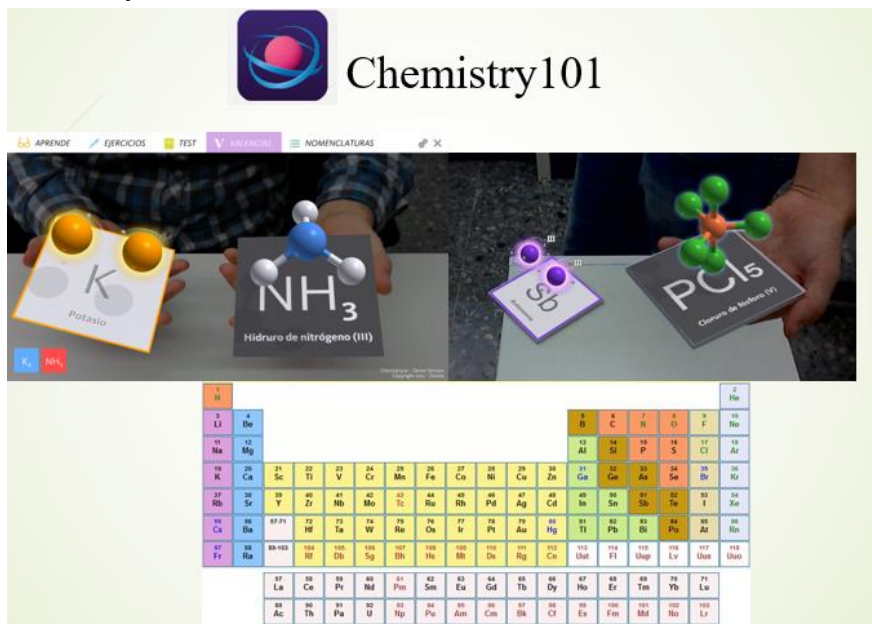


Figure 8. Aplicatie AR- Chimie

Realitatea augmentată transformă peisajul educațional. Aceasta le oferă elevilor o vizualizare mai de aproape asupra obiectelor și le oferă o platformă pentru a fi creativi în învățare. Utilizările și posibilitățile realității augmentate în educație sunt limitate doar de imaginația cuiva. Efectul magic, puterea nelimitată și implicarea sporită sunt ceea ce face din realitatea augmentată viitorul tehnologiei educaționale.

- SightSpace Pro – este o aplicația care ajută la vizualizarea modelelor digitale, îmbinând designul cu lumea reală

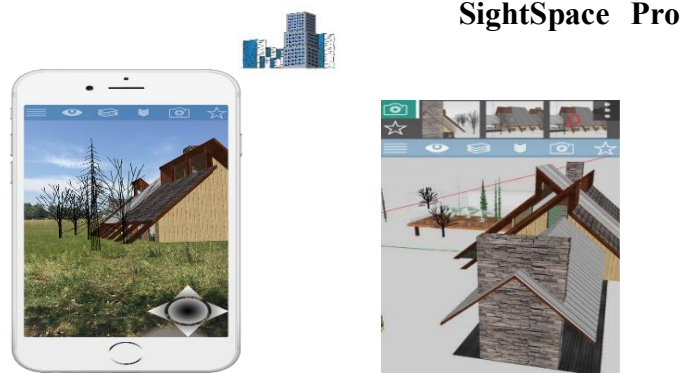


Figure 9. Aplicație pentru vizualizarea construcțiilor

Aplicații AR care sunt disponibile la ora actuală în contexte diverse:

- https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=F-3qC4q8toU – A.R magazin îmbrăcăminte



Figura 10. Realitatea augmentată pentru magazin îmbrăcăminte

- <https://www.youtube.com/watch?v=vDNzTasuYEw> - A.R IKEA – Ikea a adoptat dintotdeauna tehnologii noi pentru a se diferenția, iar acum are o aplicație nouă pentru a ne ajuta să vizualizăm mobilierul Ikea direct în locuința noastră.



Figure 11. Realitatea augmentată Ikea

- https://www.youtube.com/watch?time_continue=54&v=3uuQSSnO7IE – realitatea augmentată utilizată la mașină. Parbrizul unui automobil (aeronavă sau orice alt tip de mașină cu geamuri) ar putea afișa informații importante, în timp

real, conducătorului, direct pe parbriz, de exemplu viteza de mers, distanța până la un anumit reper, starea autovehiculului (temperatură motor, nivel de combustibil/ ulei, defecțiuni etc.).



Figure 12. Realitatea augmentată utilizată la mașină

- <https://www.youtube.com/watch?v=06olHmcJjS0> – A.R tehnologia care poate traduce un text filmat cu camera dintr-o limbă într-alta, în timp real. Nu există persoană care să nu fi folosit măcar o dată Google Translate. Noua aplicație AR de la Google permite utilizatorilor să facă o fotografie a textului de tradus, iar aplicația va reda automat traducerea în timp real. Aplicația poate fi utilizată atât online, cât și offline.

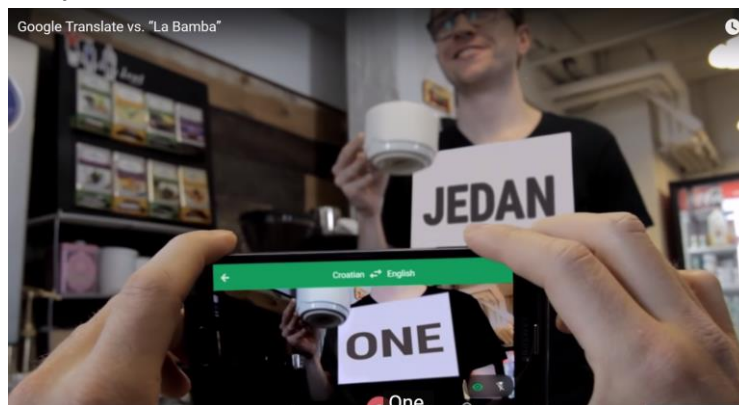


Figure 13. Realitatea augmentată pentru traducere text

- HP Reveal, ZooBurst, Star Walk, Spacecraft 3D, SkyView, Amazing Space Journey, AR Dinopark, AR Liver Viewer, Daqri, Lego Connect, Zoo-AR, Science AR, Augmented Reality Freedom Stories etc.

3. Concluzii

Realitatea augmentată ne permite să punem în mâinile elevilor noștri obiecte care anterior ar fi fost imposibile. Imaginați-vă un elev care învață despre sistemul solar pentru prima dată. Într-un cadru tradițional, elevul ar fi putut avea câteva imagini într-un manual și poate să fi creat un proiect bazat pe imagini și informații din acele surse statice. Realitatea

crescută permite elevilor să valorifice puterea de a-și crea propriul sistem solar chiar în fața lor, pe birou. Utilizarea realității augmentate s-a dovedit că crește implicarea și îi menține pe studenți pe sarcini pentru perioade mai lungi de timp.

În timp ce avantajele și beneficiile AR în mediile educaționale sunt deja bine cercetate (Antonioli et al., 2014), crearea unor astfel de instrumente digitale rămâne o provocare pentru aplicarea cotidiană la clasă.

4. BIBLIOGRAFIE

1. Antonioli, M., Blake, C., & Sparks, K. (2014). Augmented Reality Applications in Education. *The Journal of Technology Studies*, 40(1/2), 96–107. <https://www.jstor.org/stable/43604312>
2. Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). *Recent advances in augmented reality*. NAVAL RESEARCH LAB WASHINGTON DC.
3. b365.ro. (2017). *Ce pot învăța copiii prin realitatea augmentată* | B365. http://www.b365.ro/ce-pot-invata-copiii-prin-realitatea-augmentata_256993.html
4. Ce este realitatea augmentată (AR) și cum poate fi folosită. (2016). *Adi Barbu blog*. <http://www.adibarbu.ro/2016/06/ce-este-realitatea-augmentata-cum-este-folosita.html>
5. Cipresso, P., Giglioli, I. A. C., Raya, M. A., & Riva, G. (2018). The past, present, and future of virtual and augmented reality research: A network and cluster analysis of the literature. *Frontiers in Psychology*, 2086.
6. Ltd, E. (n.d.). *Aurasma Alternatives*. Educational App Store. Retrieved April 28, 2022, from <https://www.educationalappstore.com/app/aurasma>
7. *Milgram et al. - 1995—Augmented reality a class of displays on the real.pdf*. (n.d.). Retrieved January 24, 2019, from http://etclab.mie.utoronto.ca/publication/1994/Milgram_Takemura_SPIE1994.pdf
8. *Realitatea augmentată: Ce, unde, cum, când?* - Gateway VR. (n.d.). Retrieved August 29, 2018, from <https://www.vrstudio.ro/realitatea-augmentata-definitie-istoric/>

Folosirea poveștilor în predare și învățare
Using stories in teaching and learning process

Ramona-Niculina JURCĂU (1), Ioana-Marieta JURCĂU (2), Florin-Gheorghe TRIF (3)

(1) Department of Pathophysiology, Faculty of Medicine, „Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

(2) Emergency Clinical Hospital for Children, Cluj-Napoca

(3) Psychology and Pedagogy Department, Technical University, Cluj- Napoca

Rezumat:

Din cele mai vechi timpuri, poveștile au fost folosite pentru transmiterea unor tradiții culturale și spirituale ale diferitelor popoare. Citite înainte de culcare de către părinți, poveștile îi ajută pe copii să învețe limba (prin asimilarea de noi cunoștințe în vocabular) și să înțeleagă relațiile interumane precum și pe cele dintre oameni și mediul înconjurător. Pe aceste fundamente, profesorii folosesc poveștile pentru a face legătura între conceptele nou predate și cunoștințele deja existente în memorie, pentru a le spori motivația datorită umorului ce caracterizează poveștile, pentru a-i face să înțeleagă parcursul istoric al cunoașterii culturii și spiritualității. În contextul formării psihopedagogice a profesorilor poveștile sunt utile nu doar pentru motivele anterior menționate, ci și pentru că "a fi un bun povestitor" ar trebui să facă parte din repertoriul de bune practici al oricărui dascăl. În articolul de mai jos ne propunem să ilustrăm concepte psihopedagogice precum: învățarea prin modelare socială, îngrijorările și teama de eșec, și altele, prin asocierea lor cu fragmente din unele povești românești. De asemenea, dorim să aducem în amintirea audienței "vocea" unui desăvârșit povestitor cult, domnul profesor Nicolae Jurcău, întemeietorul Departamentului pentru pregătirea personalului didactic, din cadrul Universității Tehnice din Cluj-Napoca. Din vasta sa operă, vom cita doar câteva povestiri de scurtă întindere, din prefața sa la cursul de Psihologia Educației, la care vom adăuga câteva mici remarci psihopedagogice.

Cuvinte cheie: poveștile și învățarea, poveștile și predarea, pregătirea profesorilor folosind poveștile

Abstract:

From the oldest times, stories has been used for the transmission of cultural and spiritual traditions. Read it before bad times, the stories help children's to learn the language (by assimilation of new words into vocabulary) and to comprehend inter-human relationships and human-outside world relationships. On this basis, teachers use stories for establish the connections between new concepts and knowledge that are already present in the memory of child's. They use stories for increasing the students motivation, due to humor of the stories, and make them understand the historical way of cultural and spiritual parts of knowledge. In the process of teacher education, stories are good because "telling a story" practice is part of teacher repositories of practices. In the following article we intend to illustrate psychological and pedagogical concepts, like: learning by observing a social model, student worries and fears of failure, by associating them with fragments from Romanian stories. Also, we intend to bring back into the memory of current audition, "the voice" of a thorough storyteller, Nicolae Jurcau, the founder of Teacher Education Department, at Technical University from Cluj-Napoca. From his vast opera, we will cite only a few stories, from the preface of Educational Psychology course, to whom we will add some psycho-pedagogical remarks.

Keywords: stories and learning, stories and teaching, educating teacher by using the stories

„A fost ce-a fost, că de n-ar fi fost, nici nu s-ar fi povestit”. Așa începe povestea Ionea mamei, culeasă și prelucrată de Ioan Slavici, una dintre poveștile la care vom face referire în articolul de față. Majoritatea poveștilor încep cu o astfel de formulare, care ne atrage atenția la faptul că personajele și firul epic au un izvor real, într-o faptă sau eveniment care s-a petrecut cândva. Transmise timp de generații pe cale orală, mai nou citite seara înainte de culcare de către părinți, poveștile îi binedispun pe prunci, le transmit valori morale, îi ajută să își dezvolte vocabularul și să înțeleagă prin exemple și contraexemple realitatea din jurul lor. Deși au izvoare foarte vechi, aceste povești încă îi atrag pe copii. Știm asta pentru că îi vedem râzând, curioși și nu în ultimul rând prin faptul că le cer părinților să le citească în mod repetat, fără să se plictisească. Acest lucru ne demonstrează că poveștile au spus și spun în continuare adevăruri simple, care se potrivesc diferitelor contexte culturale și istorice, în ciuda modificărilor peste timp ale acestora.

„Ioana mamei” spune povestea unui copil, al șaptelea născut, „adecă ursit la naștere ca să fie om norocos. I-a pus numele Ion, fiindcă se zice că Ioni sînt toți nătărăii și toți oamenii cu

noroc” (Slavici, 1986, pag. 232). Firul epic al acestei povești ne demonstrează în ce mod proasta creștere și norocul se împletesc în creșterea unor copii.

Aflăm mai departe că: „Iubea omul nostru pe Ioanea precum îți iubești lumina ochilor. Nici nu era chip să nu-l iubească deoarece era al șaptelea între șapte și cel mai mărunțel, mai hărăbor și mai a prisnel între toți” (Slavici, 1986, pag. 232). Scrisă într-o perioadă istorică în care familiile de țărani erau foarte numeroase, iar copiii erau puși de mici să lucreze, Ioanea este cazul mezinului, iubit și ocrotit și nepus de multe ori la treabă. În contextul actual, în care părinții au puțini copii, unul maxim doi, povestea lui Ioanea le sună familiar.

„Dar de tată calea-valea. El mai merge și mai vine; el mai stă și se mai duce; pentru el casa-i conac; muma-i vâlva casei; ea te scaldă și hrănește, ea îți mătură prin casă. Al mamei era Ioanea, puiul mamei, drăguțul mamei, frumușelul și înțeleptul mamei. Și apoi se zice că nu e tocmai bine a fi toate într-o făptură, coada căpății și copilul cîrma casei. Ioanea creștea dintr-o zi în alta, cu cât mai mare, cu atît mai hărățagos, mai îndărătnic și mai – adecă – de capul lui.” (Slavici, 1986, pag. 232-233). Luat cu binișorul, iubit și răsfațat de părinți, alintat cu atribute deosebite, Ioanea devine „prost crescut” și de aici o să derive alte probleme. În acest paragraf ni se dezvăluie tema povestirii, a copiilor răsfațați, temă care este actuală. Stima de sine ridicată și încrederea în forțele proprii sunt concepte îndelung citate în psihologia ultimelor decenii. Aceste concepte au pătruns în psihologia populară datorită cărților și filmelor și s-au instituit ca recomandări pentru creșterea și educarea copiilor. S-a ajuns astfel la situația ca mulți copii să aibă o stimă de sine supradezvoltată, să aibă așteptări mai mari decât este cazul și apoi să fie confrunțați cu o serie de eșecuri ce pot genera emoții, gânduri negative despre propria persoană, prin urmare o încredere în forțele proprii mai scăzută decât ar fi cazul.

Când sunt preșcolari, copiii nu au o înțelegere clară despre propriul potențial în context competițional. Dacă întrebăm o grupă de copii mici de grădiniță cine o să câștige un concurs de alergare la care o să participe toată grupa, toți copiii ridică mâna sus. Cu alte cuvinte toți se cred cei mai buni. Aceiași întrebare pusă unor elevi de clasa a V-a, de exemplu, o să primească un răspuns diferit, pentru că elevii au trecut prin experiența în care, profesorul de sport a cronometrat o cursă de alergare și astfel fiecare își știe poziția în clasament.

O altă problemă cu care părinții moderni se confruntă, pe care naratorul o subliniază, este faptul că, pruncii devin neascultători odată ce devin mai mari și ajung la școală și pentru că părinții doresc să aibă o viață ocrotită și fericită.

„Era, zău aci, câteodată, ba, pentru ca vorba întreagă să fie zisă, era chiar de multe ori necaz la casa omului din vina copilului. Ioanea suferea pe fiecare zi câte o vorbă aspră, iar după ce s-a văzut că vorbele nu prind, mai răbda câte o pedeapsă. Hei! Dar tot al șaptelea era Ioanea.

Cine da suferă iar nu cine răbda. Când tata bătea pe Ioanea, mama îl ștergea de lacrimi; iar când mama îl bătea, purta grijă ca tata să nu-i prindă de veste. Rea povăț în tinerețe. Când copilul sparge oala, iar mama să se pune să adune hîrburile, atunci – vai și amar! - nu-ți mai pierde vorba.” (Slavici, 1986, pag. 233)

Timp de milenii, pedeapsa a făcut parte din educație. În timpul modern, pedeapsa fizică este interzisă și condamnată de lege pentru că ar provoca traume copiilor, care se vor manifesta la vârste adulte sub forma unor tulburări. Este totuși prezentă pedeapsa, dar ia forma interzicerii unor activități plăcute copiilor (de exemplu, jocul pe telefon sau consolă). În teoriile învățării comportamentale se vorbește despre relațiile dintre comportament și consecințele plăcute sau neplăcute ce urmează după comportament. În general se încearcă să se înlocuiască un comportament care deranjează cu unul potrivit pentru dezvoltarea cunoștințelor. Psihologii, împreună cu profesorii și părinții dezvoltă un plan de aplicare a recompenselor pe care toate personajele implicate: profesori, părinți, elevi trebuie să îl respecte. Naratorul din poveste ne explică ce se întâmplă dacă cei doi părinți nu se înțeleg la unison când este vorba de pedeapsă, copilul devine neascultător. Recomandarea care se aplică și nouă, părinților moderni, este să le explicăm dinainte ce consecințe vor exista în cazul unor comportamente indezirabile și apoi să îi penalizăm, fără să ne abatem de la regula instituită.

„Tocmai așa a fost. Ioanea se făcuse cel mai neascultător copil; iar nesupunerea pe cel nesupus pedepsește. Dacă omul meu voia să mai dea învățături lui Ioanea și îi zicea: Ioane, drăguțule, vezi, așa să faci, așa e bine, așa se prind boii la car, așa se pune cuiul la roată, așa se ține sacul și altele, tot învățături folositoare, Ioanea purta mintea pe la garduri și zicea: Ba eu! Și apoi, tot din ba eu și ba eu, el ajunsese băiat mărișor, fără a fi prins măcar atâta învățatură ca să știe că plugul are coarne, moara nu e piuă și vaca nu e bou.” (Slavici, 1986, pag. 233)

Dacă până acum am vorbit de creșterea lui Ioanea la o vârstă fragedă, cam preșcolară în zilele noastre, iată că Ioanea ajunge la școală. În perioada respectivă, majoritatea țăranilor erau analfabeți. Școala însemna ca tatăl, bunicul sau frații mai mari să te învețe acele deprinderi și cunoștințe necesare pentru a supraviețui: să întreții și să folosești unelte, să ari, să sapi și să cosești, să crești animale. Dacă transpunem situația la zilele noastre, psihopedagogii ne-ar spune că este o învățare prin observarea modelului social, sau o ucenicie pe lângă un meșter mai priceput. Cele mai multe teorii psihologice ne spun povestea cazului fericit, în care fiul își observă tatăl și învață ce este scris în programă, adică treburile agricole. Naratorul ne face trecerea de la copilul neascultător, la explicarea motivului pentru care procesul educațional eșuează. Mai mult, se introduce și un factor cognitiv, neatenția, care contribuie la insucces, atât de frumos descrisă „purta mintea la garduri”. Prin urmare, Ioanea ajunsese atât de prostuț încât

nu știa lucruri elementare, diferența dintre vacă și bou. În zilele noastre, Ioanea ar face parte din grupul pe care studiile educaționale îl numesc grupul analfabeților funcțional. Ioanea știa denumirea obiectelor din jurul lui, dar nu știa cum funcționează împreună.

Această inadaptare a lui Ioanea este prezentată în continuare, când Ioanea este luat la târg în car de tatăl său și apoi sare din căruță și se rătăcește. Primul om pe care îl întâlnește îl descoase pentru a afla date despre părinți și sat dar are o surpriză.

„- Ce plîngi, nepoate? îl întreabă un om ce venea de la țarină înaintea unui care cu patru boi.

Ioanea Mamei îi spuse ce-i și cum, iar pe om îl prinse mila de el.

- Cum te cheamă pe tine? Întrebă omul bun.

- Ioanea, răspunse băiatul.

- Dar pe tatăl tău cum îl cheamă?

- Tata îl cheamă, răspunse Ioanea.

- Dar satului din care ești cum îi zice?

- Sat îi zice.” (Slavici, 1986, pag. 235-236)

Omul bun îl reține pe Ioanea să îl ajute în gospodărie. Stăpânul îi zice că o să meargă la târg și îi cere copilului să ungă carul. Ioanea, care „niciodată n-a ascultat când i s-a spus și niciodată n-a privit cînd putea să vadă”, a uns toate părțile laterale ale carului și nu acelea care ar fi trebuit, adică osiile.

În sfârșit observăm că fructele amare ale neascultării, neatenției și a proastei învățături își arată roadele. Ioanea este urecheat, apoi, când roata de la căruță cade, este bătut zdravăn și apoi trimis în plata Domnului. După multă alergătură ajunge la un alt om de bine, care îl pune cioban la oi. Și aici reușește să dea foc oilor, datorită proastei înțelegeri a indicațiilor date de cioban. În final, ajunge să se ascundă într-o scorbură, se întâlnește cu niște hoți, care îl pun să găsească „iarba fiarelor”. O găsește, hoții îl lasă închis într-un butoi, pe lângă butoi, atrași de mirosul oaselor, apar niște lupi. Unul își vîră coada în butoi. Ioanea se sperie, îl prinde de coadă. Lupul fuge trăgând butoiul după el, iar după un timp butoiul se sparge și Ioanea ajunge în curtea casei părintești.

Finalul este construit în jurul ideii că orice om, fie cât de neinstruit, poate avea noroc cât să scape din situații în care propria neștiință l-a adus. De altfel, și elevii sau studenții întrebați despre cauzele performanțelor lor, menționează, alături de efort și abilități, și norocul de a primi la examen un subiect preferat, mai bine înțeles sau studiat.

S-au citat destul de extins unele pasaje din poveste, dar farmecul vorbelor, glasul naratorului care reușește să creeze, pe fondul creșterii și educării copiilor, un lanț de întâmplări

care se leagă cauzal unele de altele, fac din această poveste un adevărat studiu de caz pentru părinți, educatori, dar mai ales pentru studenții care se pregătesc să devină profesori. O astfel de abordare în transmiterea și formarea competențelor psihopedagogice ia în calcul perspective multiple: contextul cultural și istoric, psihologia dezvoltării, psihologia învățării, pedagogia.

În continuare vom prezenta teama îngrijorărilor și a temerilor, cu ajutorul a două povești: una în proză „Prostia omenească”, de Ion Creangă și una în versuri „Despre căsătorie” din „Povestea vorbii” de Anton Pann.

În „Prostia omenească”, bărbatul vine acasă de la muncă și își găsește soția și soacra plângând de zor. Întrebându-le de ce plâng, ele îi răspund că își fac griji că drobul de sare de pe cuptor ar putea fi dat jos de pe cuptor de coada pisicii, apoi să cadă în capul copilului și să îl omoare. Bărbatul își ia lumea în cap și promite că nu se mai întoarce până nu găsește alți oameni mai proști decât ele. Mai jos redăm un scurt fragment din poveste, pentru a ne aminti de glasul și umorul lui Creangă.

„Întru una din zile, omul nostru iese de-acasa dupa trebi, ca fiecare om. Nevasta lui, dupa ce-si scalda copilul, il infasa si-i dete tata, il puse in albie langa soba, caci era iarna; apoi il legana si-l dezmerda, pana ce-l adormi. Dupa ce-l adormi, statu ea putin pe ganduri s-apoi incepu a se boci cat ii lua gura: "Aulio! copilasul meu, copilasul meu!"
Mama ei, care torcea dupa horn, cuprinsa de spaima, zvarli fusul din mana si furca din brau cat colo si, sarind fara sine, o intreba cu spaima:

- Ce ai, draga mamei, ce-ti este?!

- Mama, mama! Copilul meu are sa moara!

- Cand si cum?

- Iata cum. Vezi drobul cel de sare pe horn?

- il vad. si?

- De s-a sui mata, are sa-l tranteasca drept in capul copilului si sa mi-l omoare!

- Vai de mine si de mine, ca bine zici, fata mea; se vede ca i s-au sfarsit mititelului zilele!

Și, cu ochii pironiti in drobul de sare de pe horn si cu manile inclestate, de parca le legase cineva, incepura a-l boci amandoua, ca niste smintite, de clocotea casa. Pe cand se sluteau ele, cum va spun, numai iaca si tatal copilului intra pe usa, flamand si nacajit ca vai de el.

- Ce este ? Ce v-au gasit, nebunelor?

Atunci ele, viindu-si putin in sine, incepura a-si sterge lacramile si a-i povesti cu mare jale despre intamplarea neintamplata.

Omul, dupa ce le asculta, zise cu mirare:

- Bre! multi prosti am vazut eu in viata mea, dar ca voi n-am mai vazut. Ma... duc in lumea toata! si de-oiu gasi mai prosti decat voi, m-oiu mai intoarce acasa, iar de nu, ba.”

(Ion Creangă, Prostia omenească)

Aceeași temă, dar versificată, ne-o spune Anton Pann în „Povestea vorbii”. De data aceasta, ne aflăm la întâlnirea dintre familia ginerului și familia logodnicei, acasă la aceasta, unde se pun la punct detaliile căsătoriei. După ce s-au înțeles, socrul mic își trimite fata să aducă vin din pivniță. Deoarece aceasta zăbovește prea mult, o trimite și pe mamă să o ajute. Aceasta o găsește plângând pentru că:

„— Mamă! Acum, cum vezi bine, mă mărit să cheamă,

Așa, să zic dară, o și făcui asta,

Ș-am rămas grea-ndată, ca toată nevasta.

Am făcut acuma, să zic, și pruncuțu

Și îi puse nașu numele Vlăduțu;

Îl vezi gras la față, frumos ca un soare,

Crește, se înalță, merge și-în picioare;

Umblă și aleargă, să joacă prin curte,

Cu izmene albe și cu haine scurte,

Încalecă bățul, sare tăietorul,

Se duce îndată, apucă toporul,

Abia îl rădică, pe umăr îl pune

Toporul greu foarte puterea-i supune,

Neputând să-l ducă, cade, îl doboară,

Îi retează gâtul și aci-l omoară.

Aceasta când zise, începu să strige:

— Of, Vlăduțu mamei! moartea ta mă frige,

Inima-mi rănește, viața-mi scurtează,

Că n-o să mai poată mama să te vază. ” (Anton Pann, Povestea vorbii, pag 165-166)

Soacra mică se apucă și ea de plâns, socrul mic de asemenea, invitații plâng și ei, ba mai mult îi acuză că nu au pus toporul în altă parte pentru a preîntâmpina tragedia. Iar un vecin, martor la toată scena, concluzionează amar „- Unde a tunat de v-a adunat?”.

Ambele povești relatează o poveste despre emoții negative, teamă și plâns și modul în care sunt însoțite de îngrijorări nefondate, care par atât de nerealiste, încât naratorii le consideră exemple de prostie. Aceste povești pot fi folosite de părinți, profesori și psihologi pentru a ilustra modul în care temerile legate de propria performanță, care apar la elevi și studenți, sunt

legate uneori de îngrijorări nerealiste, dar și tratarea lor cu umor și detașare pentru a diminua intensitatea acestor frici.

O mare parte din sistemele educaționale de pe glob se bazează pe competiție, pentru a-i motiva pe elevi să exceleze și pentru a forma elitele care ar trebui să gestioneze și să conducă societatea. Deși scopul pare umanist în esență, să-i facem pe copii să-și atingă la maximum potențialul, s-a dovedit, în ultimele decade, de când avem educație publică garantată de stat, că nu se atinge întotdeauna acest deziderat. Ca să luăm cazul României, avem atât olimpici naționali și internaționali, cât și un procent ridicat de analfabeți funcționali. Desigur că nu putem analiza toți factorii ce ar putea construi explicații cauzale (veniturile și statutul socioeconomic al părinților, discrepanțele urban-rural, competențele diferite ale profesorilor, politicile publice, etc.). Dorim doar să ne focalizăm pe o posibilă explicație a fricilor, ce apar corelate cu eșecul școlar.

Elevii compară rezultatele lor cu cele ale colegilor și cu propriile așteptări sau ale părinților. Când aceste comparații ies în defavoarea elevilor (de obicei cu performanțe mai mici decât s-au așteptat), atunci apar emoții negative (frică, stres, anxietate). Dacă aceste contraperformanțe, asociate cu emoții negative, devin frecvente, ele sunt asociate și cu îngrijorări despre ce s-ar putea întâmpla în viitor dacă aceste eșecuri se repetă: „O să râdă colegii de mine”, „O să se supere părinții pe mine”, „O să ajung un ratat”, „Nu voi atinge nimic din ce mi-am propus” și altele. Mai mult, poate să apară îngrijorarea despre îngrijorare: „O să fiu atât de emoționat la test încât nu o să îmi amintesc nimic din ce am învățat”. Uneori aceste îngrijorări sunt alimentate și de standardele prea ridicate propuse de profesori sau de așteptările, uneori nerealiste, ale părinților.

Poveștile menționate anterior pot constitui o pânză, pe care părintele, profesorul, psihologul pot broda o conversație cu elevul, discutând cu umor și detașare despre subiectul temerilor și a îngrijorărilor.

În continuare vom prezenta trei scurte povestiri din prefața „Nimic nou sub soare” la volumul „Psihologia Educației”, de Nicolae Jurcău. Am ales să inserăm în articol și aceste povestiri, pentru că Nicolae Jurcău a fost întemeietorul Departamentului de pregătire a personalului didactic, din cadrul Universității Tehnice din Cluj-Napoca. Pentru cei care nu au avut plăcerea să îl cunoască și să îl audă la prelegeri, conferințe, cursuri, inspecții, poveștile vor constitui o întâlnire plăcută cu un desăvârșit povestitor. Ceilalți, care l-am cunoscut, ne amintim despre dânsul ca despre un om cald, care întâmpina pe oricine cu zâmbetul pe buze și căuta să ajute pe toată lumea, în măsura puterilor, un om a cărui intervenții la conferințe erau așteptate cu nerabdare, pentru că folosea ironia și autoironia formulând povestioare adhoc, care aveau și

sens și umor în același timp. Pentru miile de studenți care i-au trecut prin mâini, Nicolae Jurcău a fost un model și un mentor adevărat, care le-a rămas în amintire ca exemplu de profesor ideal și despre care mulți spun: „acest om mi-a schimbat viața în bine”.

„Tratarea diferențiată

Constatarea că oamenii nu sunt toți la fel – deși în ultimii 50000 de ani nu s-au produs modificări semnificative în structura biologică a speciei homo sapiens – este, astăzi, un truism. Oricine știe că nici degetele de la una și aceeași mână nu sunt toate la fel. Reproduc aici această banalitate – șocantă de-a binelea – nu fără un motiv. La ea ne referim adesea când este vorba de propriile noastre odrasle. și în două sensuri: unul – cognitiv-constatativ, celălalt – afectiv – atitudinal. Primul: copiii mei (deși sunt "ramuri" ale unuia și aceluiși "trunchi") diferă între ei precum degetele uneia și aceleiași mâini. Al doilea: cu toate că sunt atât de diferiți între ei, eu îi iubesc pe toți deopotrivă.

Transpusă în planul acțiunii educaționale, cu caracter instituționalizat, constatarea a generat un vast câmp de preocupări ale oamenilor școlii, cunoscut sub numele de instruire diferențiată, care – în esență – semnifică alegerea variantei optime de instruire, potrivită nivelului de dezvoltare a elevilor. Dar, cum elevii uneia și aceleiași clase se dezvoltă inegal, dascălul este nevoit să recurgă la utilizarea mai multor versiuni în cadrul lecției, atâtea câte grupe de nivel constată că are în clasă. Intenția, însă, nu-i tot una cu realizarea, vorba ceea: unde dai și unde crapă.

Dorind să demonstreze că a pătruns până la intimitate destul de sensibilă problemă a instruirii diferențiate, dascălița "forțază puțin nota" și le stabilește elevilor sarcini diferențiate chiar și pentru acasă. Concret: tema lecției era adjectivul. La sfârșitul orei, propunătoarea (care își împărțise elevii, în prealabil, în trei grupe de nivel distincte, așezați – după "potențe" – în cele trei rânduri de bănci din clasă) precizează obligațiile pentru acasă: voi, cei din stânga, – care sunteți "mai slăbuți" – veți scrie în caietele voastre "de curat" (cum or fi, oare, cele opuse lor?!) toate adjectivale întâlnite în lecția de astăzi; voi, cei din rândul de mijloc, – care sunteți "bunișori" – veți scrie câte o propoziție cu fiecare din adjectivale întâlnite în lecția de astăzi; în fine, voi, cei din dreapta, – care sunteți "foarte buni" – veți scrie câte o frază (așa cum știți voi!) cu fiecare dintre adjectivale din lecția de astăzi.

Toate bune și frumoase, numai că, din întâmplare, grupele de nivel nu erau egale ca număr și – după cum precizase propunătoarea – elevii puteau "avansa", în funcție de progresele înregistrate, de silința lor la învățătură, manifestată și dovedită prin note bune și foarte bune. Așa se face că în banca din fața mea se aflau doi elevi din grupe de nivel diferite: unul proaspăt

promovat de la "bunișori" la "foarte buni", iar celălalt era un "conservator" convins, – care se încăpățâna să rămână constant în grupa celor "mai slăbuți". Fără să vreau, am fost martorul scenei care a avut loc după "darea temei de casă".

Vezi, mă, prostule, zice "conservatorul" colegului său:

Te-ai silit să treci de la "bunișori" la "foarte buni".

Așa-ți trebuie! ți-am spus să stai cu mine în grupă, dar nu m-ai ascultat. Acum n-ai decât să-ți pierzi toată după – amiaza cu "frazele doamnei", că eu – uite, acum în pauză – scriu adjectivele astea și-mi rămâne destulă vreme să mă pot juca cât vreau. Proaspătul "avansat" amuți de ciudă: că bine zice colegul său, "conservatorul", acum când o să se mai joace el? Povara "gloriei" îl apăsa. Nu era mai bine fără ea?

Au dreptate psihologii: în relațiile sale cu copilul, adultul pornește de regulă de la sine, fiind mereu tentat să proiecteze în capul copilului propria sa logică. Există tendința continuă a adultului de a-i "prescrie" copilului propria sa mentalitate, de a-l asemăna cu sine. Știința, însă, acreditează principiul de a considera copilul în funcție de el însuși, de propria sa natură, fără a-l aduce la "tiparele" vârstei adulte.

Întâmplarea mai sus relatată întărește acest punct de vedere.” (Jurcău, 2008, pag. 10-11)

Legat de instruirea diferențiată, atât psihologia cât și pedagogia abundă de modele teoretice legate de stiluri de predare adaptate la stiluri de învățare. În realitatea concretă de la clasă, profesorul are prea puțin timp să proiecteze tipare de predare pentru 3,4 sau mai multe modalități de învățare. Profesorul abia dacă are timp să proiecteze conținutul pe nivele de dificultate, și asta o face probabil când trece printr-o inspecție, darămite să țină cont de diferite inteligențe multiple, sau alte tipologii psihologice. Mai mult, majoritatea instrumentelor de măsurare a stilurilor de învățare nu au reușit să demonstreze o legătură cauzală între ele și notele școlare.

„ Abaterea disciplinară” a dăscăliței

– M-ai făcut K.O., zice șiretul din fața mea. Nu cu exemplul, fii liniștit, ci cu bibliografia. Am auzit că unul dintre colegii tăi – nu bag mâna-n foc că nu-i fi fost chiar tu acela – le-a atras atenția, o dată, studenților că, mă rog, cursul său este doar un punct de reper, că în el sunt doar jalonate principalele direcții ce urmează a fi dezvoltate, că, în fine, cine se va limita la curs, fără să consulte lungă listă bibliografică ce-l însoțește – de credeai că studenții numai cursul lui îl au în planul lor de învățământ – deci că, pe scurt, cine va ști la examen doar cursul lui nu va lua mai mult de 5. La care unul dintre studenți îl întreabă insidios: "Domnule profesor, dar numai de nota 5 ați reușit să vă scrieți cursul?" Mă – încercă el, cu un aer doct, să mă consilieze -, știi

ce: voi dascălii "superiori" ar fi bine să nu mai faceți pe sadicii! Să-ți pară bine că-ți învață studentul cursul, pe care tu nu-l poți zice în fața lui pe de rost. Atunci de ce să-l "pici", mă, la examen? Pentru că nu a reușit să parcurgă și hectarele de bibliografie pe care i le-ai indicat? Se poate, mă? Uite ce spune inspectorul în carnetul său despre un dascăl care l-a "trecut" pe un copil ce nu știa mai nimic. În vreme ce voi, "superiorii"... Dar, mai bine, ascultă și ia aminte la vorbele lui:

Observând că sesizasem că unul dintre elevii săi nu scrie nimic după dictare, ci mimează doar, scrierea fiind încă pentru el o mare necunoscută, învățătoarea ținu să ne explice, în pauză: copilul acesta este un caz oarecum aparte. În clasa I, o boală l-a împiedicat o vreme să frecventeze școala, ceea ce a contribuit în mare măsură la rămânerea lui în urma colegilor săi de clasă. Se mai adaugă la aceasta precaritatea condițiilor sale familiale: părinții săi, nu numai că sunt neavuți (să nu zic săraci lipiți pământului), dar s-au împrietenit și cu Bachus (vorba ceea: așa se rupe pe unde-i mai subțire) și tot puținul pe care-l pot agonisi se duce pe apa sâmbetei. Caiete și ustensile de scris, eu i-am cumpărat, că de acasă nici vorbă, iar interesul părinților copilului pentru situația lui școlară este egal cu zero. L-am promovat, totuși, în clasa a II-a, din cel puțin două motive: a) pentru a-l feri de apăsătorul complex de inferioritate (să nu strige viitorii săi colegi după el "repetentul", pentru că nu-i vina lui că are părinții pe care-i are, deși el are și cap și bunăvoință) și b) pentru a nu-l lăsa "moștenire" nedorită colegei mele; eu cunoscându-l de-acum foarte bine, mă pot ocupa suplimentar mai îndeaproape de el și – sunt convinsă – într-un timp rezonabil îl voi putea aduce pe "linia de plutire". Știu că nu-i legal ceea ce am făcut (elevul care nu a reușit să-și însușească la nivelul minim cunoștințele prevăzute de programa școlară trebuie declarat repetent), dar am considerat că e uman, iar noi, dascălii, trebuie să fim – prin natura profesiei noastre – nu numai niște meseriași foarte riguroși și exacti în munca pentru care suntem plătiți, ci și – și poate în primul rând – adevărați părinți spirituali ai copiilor care ne-au fost încredințați spre formare ca oameni. Marea sensibilitate a acestui copil, dorința lui vizibilă de a ieși din impasul în care se află au contribuit mult la hotărârea mea de a proceda așa cum am procedat. Dacă am făcut bine sau nu, dumneavoastră – ca reprezentanți ai organului de îndrumare și control – urmează să apreciați. Indiferent de măsurile de ordin administrativ pe care – probabil – va trebui să le suport, eu rămân cu conștiința împăcată că am făcut un dezinteresat gest angajându-mă la o muncă în plus pentru a-l ajuta pe acest copil să iasă dintr-o situație a cărei victimă este, fără să-i pot reproșa nimic.

Ce facem, cum procedăm în acest caz, mă întrebă colegul meu de inspecție? Învățătoarea aceasta este o adevărată Doamnă (cu D), dar a comis – este limpede! – o ilegalitate, am putea zice chiar un fals intelectual; este adevărat, fără nici un profit material pentru Dumneaei, dar,

totuși, un fals conștient în acte publice (în documentele școlare). Dânsa a indus în eroare inspectoratul școlar sporind în mod artificial – fără s-o oblige nimeni – numărul promoțiilor din clasa pe care a condus-o. Ce zici, nu ar trebui să propunem factorilor de decizie sancționarea Dumneaei și popularizarea cazului (cel puțin în județ), pentru ca astfel de acte să nu se mai repete?

Știu eu?!!, i-am răspuns. Un lucru este foarte clar din ceea ce avem în față: dacă nimeni nu pune la îndoială faptul că omul nu-și poate alege (apriori, cum se zice) condițiile în care se naște și în care este nevoit să crească (cazul copilului aici în discuție), trebuie să recunoaștem că, de multe ori, omul (matur) este constrâns în acțiunile sale de mediul socio-geografic în care activează, că – vorba cronicarului -: nu sunt vremurile sub om, ci bietul om sub vremuri. Noi putem propune cele mai drastice sancțiuni împotriva acestei Doamne, pentru că a comis o "fărădelege", dar dacă Dumneaei ar lucra pe alte meridiane (exact așa cum lucrează aici), ar fi nu sancționată, ci, dimpotrivă, evidențiată. Să-ți dau un exemplu: în Danemarca – țara cu cel mai democratic sistem de învățământ din Europa – noțiunea de eșec școlar este fără obiect în primii șapte ani de școală, elevul fiind notat abia începând cu cel de-al optulea an, iar repetenție nu există. Părinții sunt informați periodic în legătură cu progresele copiilor lor. Atât și nimic mai mult. Știu – zise colegul meu -, nici în Germania nu există eșec școlar; acolo se poate vorbi doar de copii greșit (să nu zic prost) orientați școlar. Învățământul danez are ca prim obiectiv înflorirea personalității copilului și nu-și propune să-i dea o formație profesională (până la vârsta de 16 ani), în vreme ce școala germană urmărește prioritar inserția socială și profesională a tineretului. În Germania, copilul intră la școală la vârsta de 6 ani, iar după 4 ani el este încadrat într-un ciclu de orientare în care sunt trasate căile viitoare sale profesioni, chiar dacă între 10 și 12 ani trecerile (de la un ciclu de orientare la altul) sunt încă teoretic posibile. Se vede – observă el – că sursa noastră de informare a fost una și aceeași: articolul Doamnei Francine Vaniscotte, președinta Asociației pentru Formarea Cadrelor Didactice în Europa (Revista de pedagogie, nr. 1-2 și 3-4/1992). Cum gândesc și acționează în domeniul învățământului danezii, germanii și alte neamuri ale planetei este treaba lor. Doamna învățătoare cu pricina lucrează aici, în România, și – pentru a-i aprecia fapta – n-o putem scoate din contextul socio-geografic (mai ales socio), nu putem eluda legislația, chiar dacă visul nostru este "intrarea în Europa" și pe calea democratizării (cât mai vizibile) a învățământului, că – se știe – felul cum ai fost crescut îți direcționează conduita.

Dumneavoastră, stimați cititori, ce părere aveți? Cum trebuia sancționată (pozitiv sau negativ: să ne amintim că sociologii vorbesc și despre sancțiuni premiale) Doamna învățătoare pentru "fărădelegea" comisă?

– Tu – se grăbi el, ca nu cumva să i-o iau eu mai înainte – ai fi dat-o afară din învățământ pe "indisciplinata" aia, căreia inspectorul (unul din ei, c-ai văzut bine că erau doi) îi zicea DOAMNĂ? De ce nu puteți fi și voi, "superiorii", un pic mai omenoși cu studenții și să-i "treceți" și dacă nu știu, când vedeți că au bunăvoință cu carul?" (Jurcău, 2008, pag. 14-16)

Iată deci că o dascăliță a înțeles ce consecințe grave poate avea o repetenție asupra încrederii în forțele proprii a copilului, dar și înțelegerea faptului că un repetent poate însemna o povară pe umerii colegei care îl va prelua, făcând astfel eforturi suplimentare pentru a depăși obstacolele cauzate de boală. Având în vedere depopularea României datorită migrației, a ratei mari de analfabetism funcțional, al abandonului școlar foarte mare comparativ cu alte țări europene, întreg sistemul educațional (de la învățător, la ministru), ar trebui să se asigure că nici un elev nu este lăsat în urmă.

„Cum îl văd copiii pe Dumnezeu

– Apropo, ești religios? Știi ce scrie inspectorul în carnetul său despre voi, psihologii, ce curiozități aveți? Merită s-ascuți. Las' că-ți citesc eu, să nu obosești:

Psihologii au avut curiozitatea să știe cum îl văd copiii pe Dumnezeu, cum și-l imaginează ei, cam de la ce vârstă începând ideea aceasta le este clară, dacă între băieți și fete există sau nu deosebiri în felul cum și-l închipuie. Incitarea la o astfel de investigație își are izvorul în teoria lui Freud, potrivit căreia pentru fiecare ființă umană Dumnezeu îmbracă imaginea tatălui său, a tatălui din copilăria noastră. Acest lucru nu poate fi nici probat, nici infirmat în mod direct; sub această formă nu se poate intra în intimitatea vieții sufletești a copilului. Așa stând lucrurile, problema s-a pus puțin și altfel: nu reflectă cumva ideea de Dumnezeu pe care și-o face copilul tocmai natura relațiilor sale cu părinții? Un psiholog american (Allport – 1950) sugera două posibilități în legătură cu problema în discuție: 1. reacția copilului la ideea de Dumnezeu constituie o autentică emoție fundamentală sau 2. poate fi o simplă memorare fără profunde semnificații personale, dacă el (copilul) a fost obișnuit (evident de cei mari) să spună câteva rugăciuni (însoțite de gesturile de ritual) înainte de a se așeza la masă și de a se culca. Sigur, nu este exclusă nici posibilitatea combinării celor două, a informației ce i-a fost inoculată cu diversele proiecții ale experiențelor pe care le-a trăit copilul.

Din cercetări efectuate de psihologi consacrați (Greabner a testat, în 1960, 977 de copii, Nunn a investigat, în 1964, 360 de familii; să mai amintim și investigațiile întreprinse de Strang în 1964 și Maurer care a testat 184 de copii în 1967) se desprind o seamă de constatări dintre cele mai interesante. Copilul atribuie lui Dumnezeu însușirile tatălui său terestru, atunci când este întrebat direct: "Cine este Dumnezeu?". De cele mai multe ori, răspunsurile la o astfel de

întrebare oglindesc situațiile familiale în care cresc copiii: "Dumnezeu este comandantul întregului univers", răspunde cu mândrie fiul unui căpitan de aviație, fălindu-se cu meseria tatălui său. "Uneori Dumnezeu coboară și vă bate" zice un copil al cărui tată – vitreg , adesea în șomaj – era foarte brutal în familie. Vocabula "coboară" arată net că el și-l închipuie pe Dumnezeu ca fiind o persoană situată foarte sus, în cer, ceea ce este tipic la vârsta copilăriei, dar imaginea divinității reflectă fără echivoc autoritatea masculină căreia copilul trebuie să i se supună. "Dumnezeu ne-a creat pentru că El dorește ca noi să-i fim prieteni, să-L iubim, pentru că El nu are prieteni " răspunde o fetiță (al doilea copil din cei șase câți număra familia sa). Aceași idee a formulat-o, mai direct, și mama fetei: "Noi avem puține contacte cu exteriorul, preferăm să rămânem între noi".

Atributele lui Dumnezeu – așa cum rezultă ele din scrierile religioase – sunt: creator, etern, sfânt, drept, milostiv, atotputernic, omniprezent, atotștiutor, își ține promisiunile. Pornind de aici, se pot deduce câteva dintre funcțiile divinității văzute de copii (între 5 și 12 ani), El fiind, în viziunea lor, Arbitrul Suprem în probleme de morală.

Aprecierile de mai jos au rezultat ca urmare a înlocuirii întrebării – cam abrupte: "Cine este Dumnezeu?" cu invitația adresată copiilor: "Vorbește-mi despre Dumnezeu", exprimată pe un ton de încredere și reluată (repetată) pe un ton dulce, cald, apropiat, integrată printre alte întrebări obișnuite. Dumnezeu este: Cel care ne învață ("îl învață pe om să-și iubească aproapele ca pe sine însuși"), Cel care ne ajută ("El ne ajută să fim buni"), Cel care ne arată calea ("El vrea ca noi să fim binevoitori"), Cel care face legea ("Noi trebuie să ascultăm de legile Sale și să nu le supărăm pe mamele noastre"), Cel care se opune ("El nu acceptă ceea ce este rău"; "El nu ne iubește dacă îi batem pe alții"), Cel care suferă ("Dacă nu suntem cuminți, El pleacă"; "Dacă facem rău, El suferă"), Cel care se supără ("Dumnezeu se supără dacă nu lucrăm, nu ne facem lecțiile), Cel care pedepsește ("Dacă Dumnezeu nu te iubește – pentru că nu meriți , n.n., El te pedepsește"), Cel care condamnă ("Când vede murdărie – morală, n.n. -, El intră în pământ; atunci se ridică Diavolul"), Cel care omoară ("El ne va omorî dacă n-am fost cuminți"), Cel care distruge ("El va distruge lumea cu apă sau cu foc, dacă oamenii nu vor asculta de legile Lui").

Rezultă din cele de mai sus că ipoteza freudiană, potrivit căreia copiii îl văd pe Dumnezeu în funcție de tipul de raporturi existente între ei și părinții lor, nu s-a confirmat decât parțial. Ideea de Dumnezeu la copii este mai complexă și mai personală decât ne-o înfățișează teoria psihanalitică.

Este adevărat, absența maturității, care marchează răspunsurile copiilor, pare să indice faptul că ei asimilează foarte devreme modelele etico-religioase care predomină în familia lor, căroră

le rămân fideli cel puțin până la adolescență. Diferențele de vârstă, până la 12 ani, se regăsesc în vocabularul copiilor și mai puțin în ingenuitatea cu care privesc cauzalitatea, ceea ce nu modifică inflexiunea emoțională a răspunsurilor. Copiii mai marișori evocă adesea personaje biblice, se proiectează în istoria pe care o povestesc.

De notat, de asemenea, și faptul că s-a constatat existența unei diferențe între fete și băieți: atributele divinității subliniate de fete sunt ajutorul și afecțiunea, în vreme ce pe băieți îi impresionează puterea de a crea și puterea de a da legi.

Dumneavoastră, stimați părinți și dascăli, ce părere aveți? V-ați întrebat vreodată cum și-l imaginează copiii dumneavoastră pe Dumnezeu? V-ați pus, cumva, problema dacă ideea lor despre divinitate (în cazul în care au o astfel de idee) are sau nu efectul dorit asupra comportamentului lor?(Jurcău, 2008, pag. 22-24)

La nivel de ideal educațional, familia și școala ar trebui să se preocupe și de educația morală a elevilor. Cel mai bun mijloc de transmitere a normelor și legităților etice sunt pildele și parabolele din Sfânta Scriptură. În familiile care sunt creștine, părinții le explică copiilor semnificația sărbătorilor religioase de peste an, dintre care Crăciunul și Paștele sunt cele mai importante, subliniind faptul că nu oferirea și primirea de cadouri contează, ci apropierea de Dumnezeu. Copiii află istoria lui Moise și a poruncilor de pe munte, precum și despre ce au pățit cei care au încălcat poruncile. Apoi află poveștile adevărate despre viața și minunile săvârșite de Domnul Iisus, despre accentul pus în creștinism pe iubirea aproapelui, milostivenie, iertare. Părinții, confrunțați cu sarcina de a crește și educa un copil, au deseori dificultăți în a-i face pe copiii să respecte legile, regulile disciplinare, fără a-i pedepsi pe aceștia, pentru că le este milă și îi iubesc mai mult decât pe ochii din cap. Să nu uităm că a cincea poruncă se referă la ascultarea de părinți. Ioana Mamei, este un exemplu de copil iubit prea tare de părinți, încât acesta și-a pierdut respectul față de părinți, iar apoi a fost pedepsit crunt. Pe de altă parte avem o dascăliță indisciplinată, care pune mai presus dragostea creștină, milostivenia față de elevul cu dificultăți de învățare cauzate de boală, decât o lege efemer propusă (și nu știm cât de dreaptă de fapt) de autorități. Învățându-i despre Dumnezeu, părinții îi ajută să înțeleagă mai bine societatea din jurul lor funcționează pe baza unor reguli și că acestea trebuie ascultate, iar dacă copii greșesc și sunt pedepsiți, părinții să o facă cu dragoste, înțelegere și compasiune.

Bibliografie

Creangă, Ion (2017). Prostia omenească. Editura Litera, București

Jurcău, Nicolae (2008). Psihologia Educației, Editura UTPRES, Cluj-Napoca

Pann, Anton (2013). Povestea vorbii. Editura Art, București

Slavici, Ioan (1986). Limir-împărat. Povești. Ioana Mamei. Editura Ion Creangă, București

***Relația dintre stresul posttraumatic și anxietate la asistenții medicali, scurtă analiză
PubMed
Relationship between post-traumatic stress disorder and anxiety to nurses,
short Pubmed analysis***

Ramona-Niculina Jurcău¹, Ioana-Marieta Jurcău², Gheorghe Trif³

*¹Disciplina de Fiziopatologie, Facultatea de Medicină, Universitatea de Medicină și Farmacie
„Iuliu Hațieganu” Cluj-Napoca*

²Spitalul Clinic de Urgență pentru Copii, Cluj-Napoca

*³Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic, Universitatea Tehnică Cluj-
Napoca*

Abstract

Nurses present an increased risk for PTSD development. The risk of developing PTSD in nurses depends on the medical specialty in which they work, being higher in the critical care units, such as the emergency room.

The objective of this study was to evaluate the interest in the relationship between PTSD and anxiety to nurses, through an evaluation of PubMed studies.

Keywords selected were “PTSD AND nursing AND anxiety” (PTSD+N+A). Periods chosen for evaluation were: 1960-1969, 1970-1979, 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009 and the years 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018. Analysis criteria: total number of publications (N); average number of publications per year (N / Year). PubMed filters chosen for analysis: Sex (= Gender), with male (B), female (F) and B + F subfilters; and the Age filter. The differences were significant: between B and B + F; 19-44 and others years.

Research concerns about "PTSD+N+A" prove that the interest of studies is directed to the manifestations of stress through anxiety, and the interest for the "PTSD and nurses" relationship is real and important, presenting an increasing evolution over time.

Keywords: *PTSD, nurses, anxiety*

Introducere

PTSD este o tulburare psihiatrică care poate apărea la persoanele care au experimentat sau au asistat la un eveniment traumatic, cum ar fi un dezastru natural, un accident grav, un act terorist, un război sau o luptă sau un viol sau un alt atac personal violent (APA, 2019).

Persoanele cu PTSD au gânduri și sentimente intense, tulburătoare legate de experiența lor care durează mult după încheierea evenimentului traumatic (APA, 2019). Expunerea profesională la evenimente traumatice (APA, 2013), cum este cazul celor care lucrează în situații de urgență, poate conduce la tulburarea de stres posttraumatic (PTSD) (Carmassi et al., 2013), situație care poate implica multiple consecințe și comorbidități (Einav et al., 2008).

Asistenții medicali prezintă un risc crescut pentru dezvoltarea PTSD. Riscul de a dezvolta PTSD la asistenții medicali depinde de specialitatea medicală în care lucrează, fiind mai crescuți în unitățile de îngrijire critică, cum este camera de urgență (Mealer & Jones, 2013; Colville et al., 2017). Astfel, s-a constatat că asistenții medicali, mai ales cel care lucrează în unități de spitalizare (Mealer et al., 2009), în serviciile de urgență (Morrison & Joy, 2016), pediatrie (Meadors et al., 2010) și cu pacienți traumatizați (van Mol, et al., 2015), precum și la cei care lucrează ca moașe (Beck & Gable, 2012), se pot confrunta cu PTSD (Dominguez-Gomez & Rutledge, 2009), fapt care implică un risc de suferință emoțională.

Spre exemplu, asistenții medicali de terapie intensivă sunt expuși la situații traumatice și evenimente stresante în mod repetitiv, ceea ce face să existe o prevalență crescută a simptomelor PTSD la acești asistenți în comparație cu alți asistenți în general (Mealer et al., 2007). În Statele Unite, 8-10% din populația generală au dezvoltat PTSD la un moment dat în viața lor, ceea ce o face a patra cea mai frecventă tulburare psihiatrică (Baxter, 2004).

Articolul prezent constituie o continuare a unor cercetări anterioare ale autorilor, referitoare la stres (Jurcău & Jurcău, 2018; Jurcău et al., 2019) și anxietate (Jurcău & Jurcău, 2012; Jurcău et al., 2013).

Ipoteză

Deși studiile de până acum dovedesc interes pentru relația dintre PTSD și anxietate la asistenții medicali, în general, relația dintre aceste două domenii este încă puțin investigată.

Obiectiv

Obiectivul acestui studiu a fost de a evalua interesul pentru relația dintre PTSD și anxietate la asistenți medicali, printr-o evaluare a studiilor PubMed.

Metodă

Cuvinte cheie selectate pentru analiză au fost PTSD AND nursing AND anxiety (PTSD+N+A).

Perioadele de timp analizate au fost premergătoare pandemiei, anume: 1960-1969, 1970-1979, 1980-1989, 1990-1999, 2000-2009 și anii 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; a fost calculat numărului mediu de publicații pe an.

Filtrele PubMed alese pentru analiză au fost:

Gen (=Gen) și subfiltrele bărbați (B), femei (F), bărbați + femei (B+F).

Age (=Vârsta) și subfiltrele 18 ani (copil, 0-18); 19-44 ani (adult, 19-44); 45-64 ani (vârsta mijlocie, 45-64); 65 de ani și peste (> 65); 80 ani și peste (> 80).

Evaluarea statistică a fost realizată prin „testul T student”. Pentru evaluarea statistică, a fost calculată media, abaterea standard și valoarea p. Diferențele au fost considerate semnificative la valoarea $p < 0.05$.

Rezultate

1) Analiza în dinamică, raportat la intervalele de timp corespunzătoare publicațiilor Pubmed (Fig.1)

Cel mai mare număr de publicații a fost înregistrat în 2015, 2018 (56); cel mai mic număr de publicații a fost înregistrat în anii 2011 (15); de la începutul anunțării acestor publicații pe PubMed și până în 2018, se remarcă o tendință crescătoare a numărului de publicații, în special între 2015-2018.

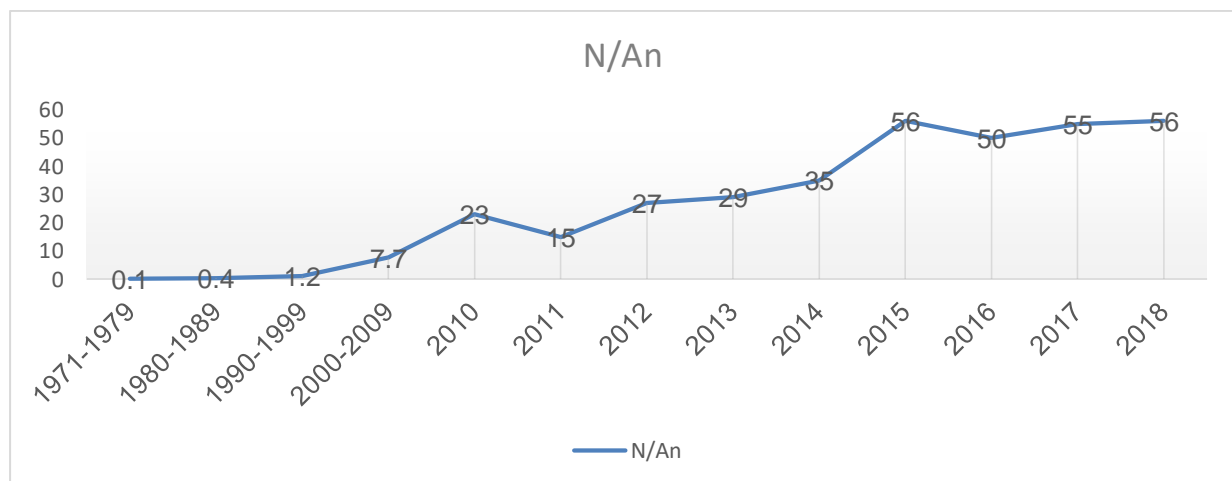


Fig.1. Analiza pentru PTSD+N+A, raportat la numărul mediu de publicații per an

2) Analiza raportat la filtrele alese și la numărul mediu de publicații per an

a) Analiza pentru filtrul gen (Tabel 1)

Perioada publicațiilor fiind 1971-2018. Se remarcă faptul că diferența a fost semnificativă între: B și N/An (0.045072), B și B+F (0.015103). Toate celelalte diferențe au fost ne semnificative.

Tabelul 1. Analiza statistică pentru " PTSD+N+A ", referitor la filtrul Gen

Perioada 1971-2018	N/An	B	F	B+F
Media	27.338461 5			35.2153846
Derivatia Standard	20.922587 7			27.8544803
Valoarea lui p față de N/An		0.045072	0.178074	0.220569
Valoarea lui p față de B+F	0.220569	0.015103	0.058867	

b) Analiza pentru filtrul 19-44 (Tabelul 2)

Perioada publicațiilor fiind 1971-2018. Se remarcă faptul că diferențele au fost semnificative: pentru toate intervalele de vârstă, raportat la N/An: 0-18 (0.001197), 19-44 (0.044115), 45-64 (0.014444), >65 (0.000887), >80 (0.000179); raportat la 19-44, pentru 0-18 (0.016329), >65 (0.010648), >80 (0.000778).

Tabelul 2. Analiza statistică pentru " PTSD+N+A", referitor la filtrul Vârstă

PERIOADA 1971-2018	N/An	0-18	19-44	45-64	>65	>80
MEDIA	27.338462		14.907692			
DERIVATIA STANDARD	20.922588		12.223147			
Valoarea lui p față de N/An		0.001197	0.044115	0.014444	0.000887	0.000179
Valoarea lui p față de 19-44	0.044115	0.016329		0.244242	0.010648	0.000778

3) Analiza perioadelor de timp

a) Analiza pentru filtrul Gen (Fig. 2)

Din analiza graficului se constată că: pentru B, F și B+F, N/An în perioadele 1971-1999 a fost cel mai redus și a început să crească continuu după anul 2009, înregistrând cele mai mari creșteri în anii 2015 și 2018. Pe toata durata intervalului de timp analizat, pentru B+F au fost cele mai multe publicații, iar numărul publicațiilor pentru F a fost constant mai crescut decât pentru B.

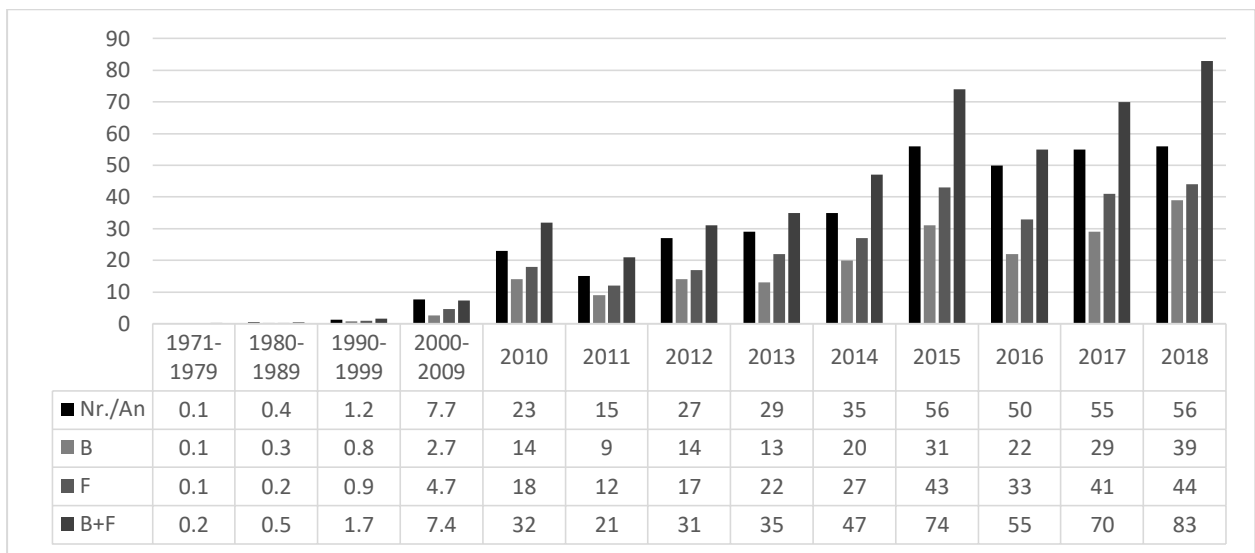


Fig.2 Analiza perioadelor de timp pentru " PTSD+N+A " filtrul Gen

b) Analiza pentru filtrul Vârsta

Din analiza graficului (Fig.3) se constată că: pentru 0-18, 19-44, 45-64, >65, >80, N/An în perioadele 1971-1999 a fost cel mai redus și a început să crească continuu după anii 2009, înregistrând cele mai mari creșteri între anii 2015-2018. Pe toata durata intervalului de timp analizat, pentru 19-44 au fost cele mai multe publicații, iar numărul publicațiilor pentru 45-64 a fost constant, mai crescut decât pentru 0-18, >65 și >80.

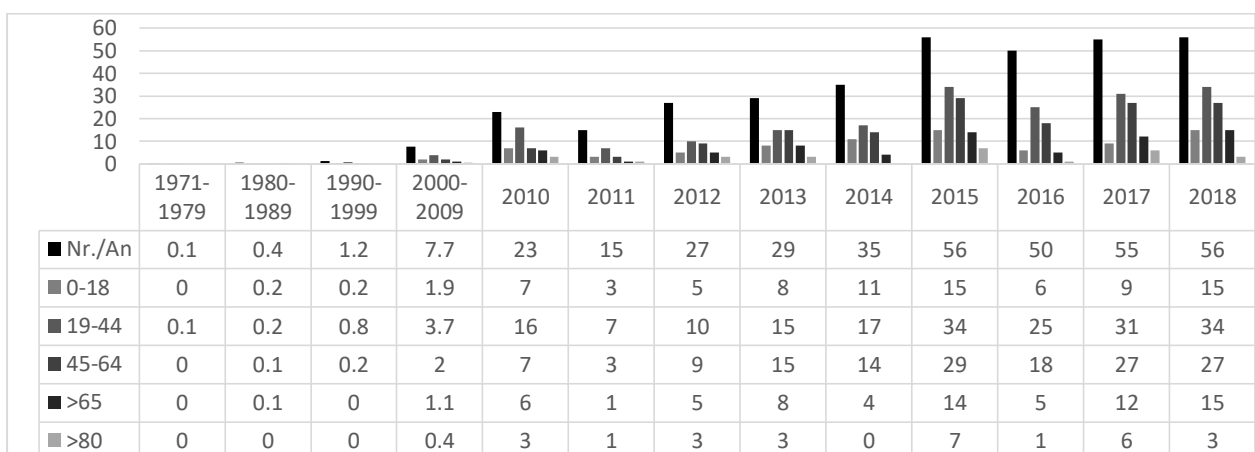


Fig. 3 Analiza perioadelor de timp pentru " PTSD+N+A " filtrul Vârsta

Discuții

În cadrul acestui studiu a fost efectuată o analiză a numărului de publicații afișate pe site-ul PubMed, analizând valorile pe filtre și subfiltre, pentru PTSD și asistenții medicali,

referitor la anxietate, folosind cuvintele cheie PTSD+N+A. În cadrul filtrelor au fost analizate subfiltrele corespunzătoare: pentru Gen - B, F și B+F; pentru Vârstă - 0-18, 19-44, 45-64, >65, >80.

a) *Filtrul Gen. Comparativ cu subfiltrele bărbați (B), femei (F)*: numărul de publicații care au menționat subiecți femei a fost, în general, mai mare decât cel în care au fost menționați subiecți bărbați. *Comparativ cu subfiltrele bărbați femei (B+F)*: numărul de publicații cu bărbați + femei (B+F) a fost în general mai numeros decât cel cu bărbați (B) sau femei (F), dovedind interesul publicațiilor pentru ambele genuri de subiecți.

b) *Filtrul Vârstă*. Numărul cu cele mai multe publicații a fost pentru vârsta 19-44 de ani, ceea ce arată interesul ridicat pentru această categorie de vârstă. Deși interesul pentru intervalul de vârstă 19-44 de ani este cel mai mare, există interes de publicare și pentru vârstele 0-18, 45-64 și >65 de ani. Pentru intervalul de vârstă 45-64 ani interesul de publicare a fost mai mare decât pentru 0-18 și >65. De asemenea, numărul de publicații a fost, în general, cel mai mic sau chiar fără studii pe întreaga perioadă de timp analizată, pentru vârsta >80 de ani.

În loc de concluzii

Preocupările de cercetare referitoare la "PTSD+N+A" dovedesc că interesul studiilor este direcționat către manifestările stresului prin anxietate, iar interesul pentru relația "PTSD și asistenți medicali" este real și important, prezentând o evoluție în continuă creștere în timp.

Bibliografie

- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2013). 5th ed. Arlington, VA: *American Psychiatric Press*.
- American Psychiatric Association. What is posttraumatic stress disorder? (2017). Available at: <https://www.psychiatry.org/patients-families/ptsd/what-is-ptsd>. Accessed January 14, 2019.
- Baxter, A. Posttraumatic stress disorder and the intensive care unit patient: implications for staff and advanced practice critical care nurses (2004). *Dimens Crit Care Nurs*. 23 (4), pag. 145-150.
- Beck, C. A. , Gable, R. K. (2012). A mixed methods study of secondary traumatic stress in labor and delivery nurses. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 41, pag. 747-760 .

- Carmassi, C., Foghi, C., Dell'Oste, V., Cordone, A., Bertelloni, C.A., Bui, E., Dell'Osso, L. (2020). PTSD symptoms in healthcare workers facing the three coronavirus outbreaks: What can we expect after the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Res.*, 292, 113312.
- Colville, G., Smith, J., Brierley, J., et al. (2017). Coping with staff burnout and work-related posttraumatic stress in intensive care. *Pediatr Crit Care Med*1, 8(7), pag. 267-273.
- Dominguez-Gomez, E., Rutledge, D. (2009). Prevalence of secondary traumatic stress among emergency nurses. *Journal of Emergency Nursing*, 35, pag. 199-204.
- Einav, S., Shalev, A.Y., Ofek, H., Freedman, S., Matot, I., Weiniger, C.F. (2008). Differences in psychological effects in hospital doctors with and without post-traumatic stress disorder. *Br. J. Psychiatry*, 193, pag. 165-166.
- Jurcău, R., Jurcău, I. (2018). Rhodiola rosea's relationship with stress, physical fatigue and endurance; a PubMed evaluation. *Palestrica Mileniului III*, 19(1), pag 17-22.
- Jurcău, R., Jurcău, I. (2012). Influence of music therapy on anxiety and salivary cortisol, in stress induced by short term and heavy sport. *Palestrica Mileniului III*, 13(4), pag. 321-325.
- Jurcău, R., Colceriu, N., Jurcău, I. (2013). Influence of a Romanian phytotherapeutic produce called „Antistres”, containing Ginseng, on anxiety and salivary Cortisol, in one exam of exams student stress. *International Journal of Education and Psychology in the Community (IJEPC)*, 3(2), pag. 38-51.
- Jurcău, R.N., Jurcău, I.M., Kwak, D.H., Grosu, V.T, Ormenișan S. (2019). Eleutherococcus, Schisandra, Rhodiola and Ginseng, for stress and fatigue - a review. *Health, Sports & Rehabilitation Medicine*, 20(1), pag. 12-17.
- Karanikola, M., Giannakopoulou, M., Mpouzika, M., et al. (2015). Dysfunctional psychological response among Intensive Care Unit nurses: a systematic review of the literature. *Rev Esc Enferm USP*, 49(5), 847–857.
- Meadors, P., Lamson, A., Swanson, M., White, M., Sira, N. (2010). Secondary traumatization in pediatric healthcare providers: Compassion fatigue, burnout, and secondary traumatic stress. *Omega Journal of Death and Dying*, 60, pag. 103-128.
- Mealer, M., Burnham, E., Good, C., et al. (2009). The prevalence and impact of posttraumatic stress disorder and burnout syndrome in nurses. *Depress Anxiety*; 26, pag. 1118–1126.
- Mealer, M., Jones, J.. (2013). Posttraumatic stress disorder in the nursing population: a concept analysis. *Nurs Forum*, 48(4), 279-288.
- Mealer, M.L., Shelton, A., Berg, B., Rothbaum, B., Moss, M. (2007). Increased prevalence of post-traumatic stress disorder symptoms in critical care nurses. *Am J Respir Crit Care Med.*, 175(7), 693-697.

- Morrison, L.E., Joy, J.P. (2016). Secondary traumatic stress in the emergency department. *Journal of Advanced Nursing*, 72(11), pag. 2894-2906.
- van Mol, M.M., Kompanje, E.J., Benoit, D.D., Bakker, J., Nijkamp, M.D. (2015). The Prevalence of Compassion Fatigue and Burnout among Healthcare Professionals in Intensive Care Units: A Systematic Review. *PLoS One*, 10(8), e0136955.

Perspective clasice și moderne privind rolul motivației în determinările comportamentale

Classical and modern perspectives on the role of motivation in behavioral determinations

Conf.dr. Monica MAIER

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Centrul Universitar Nord din Baia Mare,
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic*

Rezumat

Unul dintre procesele psihice reglatorii în ceea ce privește comportamentul uman este motivația. De-a lungul timpului perspectivele psihologice asupra motivației au clarificat aspecte legate de natura motivelor și modul în care ne influențează în relațiile cu noi înșine și cu lumea. Lucrarea de față cuprinde câteva perspective cu privire la modul în care motivația intrinsecă și extrinsecă, motivele declarate sau cele ascunse, dar și motivația optimă ne influențează în ceea ce privește organizarea și desfășurarea activităților în care suntem implicați.

Abstract

One of the regulatory psychic processes in human behavior is motivation. Over time, psychological perspectives on motivation have clarified issues related to the nature of motives and how they influence our relationships with ourselves and the world. This paper includes some perspectives on how intrinsic and extrinsic motivation, stated or hidden motives, but also the optimal motivation influences us in terms of organizing and carrying out the activities in which we are involved.

Cuvinte cheie: *motivație intrinsecă, motivație extrinsecă, motivație optimă, motive ascunse, recompense, comportament*

Keywords: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, optimal motivation, hidden motives, rewards, behavior*

1. O descriere a motivației umane, fundamentată istoric

Definirea tementului motivație a cunoscut de-a lungul timpului numeroase conotații care au clarificat rolul și locul acesteia în determinarea comportamentului uman. O primă abordare a modelului motivației a aparținut vechilor greci, care o încadrau în teoria lor tripartită privind natura umană: cunoaștere, motivație și afectivitate. Analogia utilizată pentru a explica forța motrice a comportamentului uman era o șaretă trasă de doi cai: ”domeniul cognitiv este vizitiul, care ia deciziile și conduce cursa, dar forța motrică (caii care trag șareta) ia naștere din combinația intențiilor (domeniul conativ – direcția sau scopul) și a emoțiilor sau sentimentelor (domeniul afectiv - dorința)” (Nicky Hayes, 2003, pg.273).

În cartea *Sensul vieții*, Alfred Adler (1933) susținea că nici o experiență nu este în sine, un motiv de succes sau eșec și nu suntem definiți de experiențele noastre. Ceea ce ne definește cu adevărta este semnificația pe care noi o atribuim acestor experiențe (fie ele personale sau experiențe trăite de alții). Nevoia de afirmare a sinelui concentrată în voia de putere este forța care determină comportamentul uman pe scena socială.

Câțiva ani mai târziu, în 1940, Harry Harlow, profesor de psihologie la Universitatea din Wisconsin, împreună cu doi colegi, au realizat un experiment despre învățare demonstrând că pe lângă cele două stimulente principale, despre care se știa până în acel moment că determină comportamenul uman (motivația biologică și motivația extrinsecă), există și un al treilea stimulent de natură internă, numit motivație intrinsecă. A fost momentul în care recompensele și pedepsele nu au mai fost considerate singurele variabile care pot îmbunătăți performanța în realizarea unei sarcini, ci și plăcerea, interesul și curiozitatea de a rezolva sarcina.

Douăzeci de ani mai târziu, Eduard Deci, a demonstrat că recompensele pot fi de ajutor pe termen scurt, dar efectul se atenuează și poate reduce motivația pe termen lung de a duce la bun sfârșit un proiect. Ființele umane, a spus Deci, manifestă o tendință inerentă de a căuta noutatea și provocările, de a-și crește și exersa abilitățile, de a explora, de a învăța. Dar acest al treilea stimulent este mai fragil decât celelalte două; pentru a supraviețui are nevoie de mediul potrivit. Cine dorește să dezvolte și să crească motivația intrinsecă la copii, angajați, studenți etc. nu ar trebui să se concentreze pe sisteme de control externe, precum recompensele pecuniare.

Din cele mai vechi timpuri și până azi, numeroase teorii au arătat că scopurile, motivația însoțită de emoții și sentimente orientează întreaga personalitate. Motivația este o stare care energizează comportamentul și îi oferă o direcție, iar alegerile conștiente sunt consecințele stărilor noastre emoționale (Edward Smith și colab., 2005).

Multe dintre abordările moderne privind problematica motivației fac referire la rolul ei în reglarea și autoreglarea comportamentului de învățare. De modul în care sunt canalizate

trebuințele depinde reușita în cele trei faze ale învățării: input (colectarea de informații), elaborare (procesarea informațiilor) și output (elaborarea răspunsului). O perspectivă actuală asupra motivației învățării este aceea a lui Daniel Pink (2011) care afirmă că așa cum calculatoarele au sisteme de operare și oamenii au propriile lor sisteme, accesoryzate cu instrucțiuni, protocoale și ipoteze care le permit să funcționeze corect. De-a lungul timpului, sistemele de operare ale oamenilor au evoluat, astfel că în prezent funcționăm după două sisteme: Motivație 1 și Motivație 2. Sistemul Motivație 1 este un sistem de operare timpuriu (nevoi biologice, de supraviețuire), în timp ce sistemul Motivație 2 este sistemul de operare bazat pe căutarea recompenselor și evitarea pedepselor (factori motivaționali externi). O deviație a lui M2 este M2.1, care presupune optimizarea sistemelor de operare și evitarea erorilor. Optimizarea sistemului de operare presupune identificarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- ✓ *Cum să ne organizăm activitatea?*
- ✓ *Cum ne raportăm la ceea ce facem?*
- ✓ *Cum facem?*

Răspunsurile la cele trei întrebări implică *Autonomie* (simbolizată cu Motivație 3 - M3), și *capacitatea de a disocia între ceea ce facem din plăcere* (motivație intrinsecă) și *ceea ce facem pentru a obține recompense* (motivele extrinseci).

1. Cum ne organizăm activitatea pe baza motivelor intrinseci și extrinseci

În 1900, Taylor afirma că singura modalitate prin care îi poți determina pe oameni să îndeplinească sarcinile este să-i stimulezi corespunzător și să-i monitorizezi cu atenție. Acest lucru nu mai este valabil astăzi, deoarece, deși pentru unii oameni munca este încă o rutină, neinteresantă și dirijată de alții, totuși, pentru cei mai mulți, activitățile profesionale sunt mult mai complexe și mai interesante decât în trecut și conferă o mult mai mare autonomie. În *Teoriei autodeterminării* elaborată de Deci și Ryan (1985) se subliniază faptul că există trei nevoi înnăscute: *competența, autonomia și interconectarea*. Când aceste trei nevoi nu sunt satisfăcute, motivația, productivitatea și fericirea se prăbușesc. Faptul că avem libertate deplină într-o situație oarecare, ne determină să ne implicăm cu o mai mare deschidere, interes și plăcere, în timp ce o situație în care suntem obligați să facem ceva, va fi resimțită ca neplăcută, neinteresantă, poate chiar stresantă. Acest lucru se întâmplă chiar dacă depunem același efort, cheltuim aceeași energie sau facem aceleași cheltuieli financiare, în ambele situații. De exemplu, faptul că trebuie să plătim 400 de lei taxa de salubritate sau donăm 400 de lei unei case de bătrâni, în principiu înseamnă aceeași cheltuială, dar efectele asupra dispoziției noastre sunt diferite, pentru că motivele sunt diferite. În prima situație suntem lipsiți de autonomie

(plătim pentru că trebuie, motivul fiind unul extrinsec), în timp ce în a doua situație avem deplină autonomie (donăm pentru că vrem, motivul fiind unul intrinsec, din plăcere).

Termenul „implicare activă” presupune o doză substanțială de motive intrinseci, adică interes și plăcere în efectuarea unei sarcini de lucru, dar în contextul libertății de opinie și de acțiune. Nevoia de libertate (în sensul lui „eu pot”) despre care amintește William Glasser (1960) în *Teoria alegerii*, justifică abilitatea de a alege între diferite opțiuni și în cele din urmă satisfacția reușitei în condițiile acționării conform propriilor decizii. În aceste contexte amintim o perspectivă interesantă elaborată de Lakhani și Wolf (2005) care afirmă că motivația intrinsecă bazată pe plăcere, și anume cât de creativă se simte o persoană când lucrează la un proiect, este cel mai puternic și mai universal stimulent. Cei doi autori susțin că rolurile pe care ni le sumăm atunci când ne angajăm într-o activitate sunt fie acela de Voluntar, fie cel de Angajat. Rolul de Angajat se configurează după scenariul „Ce fac pentru o recompensă”, și are la bază motive extrinseci, în timp ce rolul de Voluntar corespunde scenariului „Ce fac din plăcere” și are la bază motive intrinseci. Voluntarul, spre deosebire de Angajat se află într-o *stare de Flux*, definită de Mihaly Csikszentmihalyi (1990) ca fiind o experiență în sine atât de plăcută, încât ai repeta-o cu orice preț, numai pentru plăcerea de a o face. Autorul argumentează astfel corelația dintre experiențele optimale și motivația intrinsecă.

2. Cum ne raportăm la ceea ce facem?

Una dintre cele mai cunoscute teorii cu privire la rolul motivației în atingerea unui scop o găsim în *Modelul incintei cu bariere*, elaborat de K. Lewin (1950). Modelul supune atenției noțiunea de *câmp* (al sarcinii sau al acțiunii), în care se află persoana și scopul pe care dorește să-l atingă, precum și multitudinea de forțe motivaționale care stau la baza atingerii scopului. Într-o sarcină tipică de învățare, elevul se raportează la un scop precum rezolvarea sarcinii de lucru, iar motivele sunt fie intrinseci (plăcerea și interesul de a rezolva sarcina, curiozitatea aflării rezultatului etc.), fie extrinseci (doriința de a obține o notă bună, de a fi lăudat de profesor și apreciat de colegi etc.). Modul în care elevul se raportează la scopul de atins depinde de natura și multitudinea motivelor, dar și de eventualele bariere pe care le poate întâmpina în atingerea acestuia. De exemplu, pot să apară dificultăți/bariere interne (nu-și reamintește o definiție, nu a înțeles textul problemei, este prea stresat, este plictisit etc.), sau piedici/bariere externe (este presat de colegi, profesorul nu explicat corect cerința, nu are suficient material didactic pentru informare etc.). Toate acestea sunt bariere care se interpun între doriința de a rezolva sarcina, efortul voluntar al elevului și scopul final. După primul eșec, elevul are tendința să renunțe, să părăsească câmpul acțiunii, dar doriința de a atinge scopul, ambiția, aspectele morale și sociale implicate în nerezolvare, îl determină să încerce din nou, adică să depună un

efort suplimentar. După eșecuri repetate, însă, apare evitarea sarcinii, exprimarea emotiv-negativă, teama de sarcină, fuga de scop, refugiul în imaginar. Toate acestea sunt premisele unei submotivări și implicit ale unor dificultăți de învățare.

În ceea ce privește atingerea scopului, *valorificarea potențialului* este una dintre cele mai importante nevoi umane. În acest context rolul motivației optime este fundamental, pentru că nivelul maxim al performanței se atinge atunci când gradul de implicare în sarcina de lucru este în concordanță cu așteptările privind performanța. Se știe că așteptările prea înalte, nerealiste, determină o implicare exagerată în sarcina de lucru (în acest caz vorbim despre supramotivare), în timp ce așteptările scăzute sunt corelate cu un efort scăzut sau chiar cu abandonarea sarcinii (în acest caz este vorba despre submotivare). Capacitatea metacognitivă reglează mecanismul învățării, implicarea adecvată într-o activitate însemnând deopotrivă raportarea la scopuri realiste, ce pot fi atinse cu succes și valorificarea optimă a potențialului.

Dincolo de raportarea la scopul propus și la valorificarea potențialului, motivația umană gravitează și în jurul *rezultatului previzionat*. De cele mai multe ori, recompensa este măsura cu care motivația reglează întreg demersul spre atingerea scopului și implicarea optimă în activitate. În concepția actuală a specialiștilor în psihologie și pedagogie, modelul skinnerian nu este altceva decât o formă de domesticire. În cartea *Pedepsiți prin recompense*, Alfie Kohn (considerat expertul numărul 1 în parenting al zilelor noastre) analizează implicațiile recompenselor în dezvoltare, criticând modelul behaviorist. Esența behaviorismului aplicat, spune autorul, este: „Fă așa și primești asta!”. Eficiența unui astfel de mesaj în educarea copiilor a fost pus la îndoială în ultimii ani, pentru că este mai degrabă o formă de dresaj decât de conștientizare a efectului produs de un anumit comportament.

O altă perspectivă care combate utilizarea recompenselor în diferite activități este aceea a lui Daniel Pink, care afirmă că sunt 7 defecte fatale ale recompenselor și pedepselor:

- Pot distruge motivația intrinsecă;
- Pot diminua performanța;
- Pot paraliza creativitatea;
- Pot elimina comportamentele pozitive;
- Pot încuraja înșelăciunea, soluțiile rapide și comportamentul imoral;
- Pot crea dependență;
- Pot stimula gândirea pe termen scurt (premiul pe termen scurt afectează învățarea pe termen lung).

Există o nișă îngustă în care recompensele și pedepsele își fac treaba suficient de bine. Sam Glucksberg a demonstrat că pentru sarcinile rutinare, care nu sunt foarte interesante și nu necesită multă gândire creativă, recompensele pot oferi un mic impuls motivațional, fără efecte secundare negative. Însă există și situații în care recompensele nu sunt necesare nici măcar în sarcinile rutinare, dacă acestea au caracter de joc. În acest sens, Mark Lepper, David Greene și Robert Nisbett (1978) au analizat *costurile ascunse ale recompenselor*, într-un experiment numit *Efectul Sawyer* (denumirea experimentului a fost inspirată dintr-o secvență din cartea scrisă de Mark Twain, în care Tom Sawyer a vopsit gardul mătușii Polly, plictisit și doar din obligație, până în momentul în care prietenul lui Ben, îl roagă să-l lase și pe el să vopsească; momentul în care Tom și-a dat seama că a vopsi gardul nu e chiar o corvoadă, ci dimpotrivă, poate fi o joacă este relevant pentru transformarea motivației extrinseci într-o motivație intrinsecă). Lepper, Greene și Nisbett au urmărit timp de trei zile o clasă de preșcolari care au ales să-și petreacă timpul liber, desenând. Apoi au realizat un experiment cu acei copii, pentru a testa efectul recompensării comportamentelor implicate într-o activitate care în mod evident le plăcea foarte mult copiilor. Au împărțit copiii în trei grupe:

- primului grup (grupul care aștepta o recompensă) li se arăta o diplomă de „Bun jucător”, împodobită cu o panglică albastră și având inscripționat pe ea numele copilului; copiii au fost întrebați dacă vor să deseneze pentru a primi o astfel de recompensă;
- copiii din al doilea grup (grupul care nu aștepta o recompensă) au fost întrebați pur și simplu dacă vor să deseneze; dacă se hotărau să o facă, la sfârșitul sesiunii, copiii primeau câte o diplomă cu ”Bun jucător”;
- copiii din cel de-al treilea grup (grupul fără recompensă) au fost întrebați dacă vor să deseneze, dar nu li s-au promis diplome și nici nu au primit la final.

Două săptămâni mai târziu, în pauză, profesorii au pus pe masă hârtie și carioci, în timp ce cercetătorii i-au urmărit pe copii, în secret. Copiii care au făcut parte din grupul care nu aștepta recompense au desenat la fel de mult și cu aceeași plăcere ca înainte de experiment. Copiii care au făcut parte din grupul care aștepta recompense au desenat mai puțin, cu mai puțină plăcere și au fost mai puțin interesați de activitate.

Concluzia a fost că primul grup a transformat joaca în muncă, desenând pentru a primi ceva în schimb, în timp ce pentru copiii care nu au primit recompense și care nu așteptau o recompensă, desenatul a fost doar o joacă/activitate de plăcere, fiind motivați intrinsec.

Concluziile unor studii similare arată că recompensele condiționate de tipul „*Dacă faci asta, primești asta!*” distrug motivația intrinsecă deoarece îi lipsesc pe oameni de autonomie. Munca

este percepută ca fiind ceva ce ești obligat să faci (mesaje de tipul „*Hai să muncim!*”, declanșează motivația extrinsecă), în timp ce joaca este percepută ca fiind ceva la libera alegere, fără nici o obligație (mesajul „*Hai să ne jucăm!*” trezește curiozitatea, interesul și determină motivația intrinsecă).

3. *Cum facem?*

Una dintre întrebările fundamentale cu privire natura comportamentului uman se referă la ce anume îi face pe oameni să acționeze într-o manieră anume. Pornind de la o astfel de întrebare, Douglas Mc Gregor (1960) a elaborat o teorie a motivației numită *Teoria X și Teoria Y*, pentru a descrie modurile diferite în care angajații se implică într-o activitate precum și stilurile manageriale care trebuie adaptate în funcție de comportamentul angajaților. Teoria X indică un set de presupuneri, potrivit cărora unii angajați sunt motivați să-și satisfacă propriile nevoi și să nu contribuie la îndeplinirea obiectivelor organizaționale, în schimb, teoria Y se bazează pe presupunerea că există și angajați motivați pentru creștere și dezvoltare și care contribuie în mod semnificativ la atingerea obiectivelor organizației. Stilul managerial este cel care poate transforma un comportament de tip X într-unul de tip Y.

Plecând de la teoria lui Mc Gregor, Daniel Pink corelează cele două tipuri comportamentale cu motivația umană. Sintetizând perspectivele celor doi autori, putem spune că:

- persoanelor cu un *Comportament de tip X* nu le place munca, nu sunt ambițioase, nu le place să-și asume responsabilități, au nevoie de o direcție constantă și se concentrează mai mult pe asigurarea nevoilor de securitate și pe obținerea de recompense; un astfel de comportament este alimentat mai mult de dorințe externe decât de dorințe interne, ca urmare stilul de management practicat este unul autoritar, în care managerul este nevoit să monitorizeze îndeaproape și să supravegheze constant angajatul; cu toate acestea sunt necesare programe de motivare, care să genereze oportunități de autodezvoltare și implicare adecvată în activitate; *delegarea și descentralizarea* sunt doar două dintre măsurile managementului modern, inspirate din teoria Mcgregoriană;
- în opoziție cu acest tip de comportament, persoanele de tip Y sunt interesate de creșterea și dezvoltarea personală, ambițioase, acceptă și caută responsabilitatea, nevoile dominate fiind cele de natură socială, de stimă și auto-actualizare; un astfel de comportament este alimentat mai mult de dorințe intrinseci decât de dorințe extrinseci, este dobândit, nu înnăscut și este o resursă regenerabilă, care promovează starea de bine fizică și mentală, fără a disprețui recunoașterea sau recompensele materiale; performanțele persoanelor care au un *Comportament de tip Y* depășesc întotdeauna pe cele ale persoanelor care au un *Comportament de tip X* și pot fi caracterizate în două cuvinte: *autonomie și perfecționare*;

stilul managerial recomandat în cazul persoanelor cu un Comportament de tip Y este cel democratic.

O altă perspectivă interesantă cu privire la motivele care determină un anumit comportament este aceea elaborată de Sperry și Gazzaniga, autorii celebrului experiment „creierul divizat”. Având în vedere că limitele personale sunt greu de acceptat, creierul este capabil să fabrice pe loc motive care să le justifice (numite justificări/motive contrafăcute). Astfel de justificări sunt explicațiile verbale oferite pentru a da socoteală pentru un anumit comportament și pot fi *adevărate, false*, sau *undeva la mijloc*. Indiferent de tipul lor, justificările sunt un motiv pentru a evita afirmațiile de tipul „nu știu” sau „nu pot”. Cei doi autori definesc astfel termenul *motiv* ca fiind cauza subiacentă a comportamentului, indiferent dacă este conștientizată sau nu.

Pe de altă parte, Gazzaniga a demonstrat, după zeci de ani de studii, că există în creierul uman un sistem pe care îl numește *modulul de interpret*. Sarcina acestui modul este de a interpreta sau de a da sens experiențelor trăite, conferind fiecărui comportament anumite explicații adresate atât *audienței interne* (adică pentru celelalte module din creier), dar și pentru *publicul extern* (adică pentru ceilalți oameni). În jocul unui copil cu ceilalți, de exemplu, există și un joc interior, în care copilul caută toate pistele posibile pentru a fi mulțumit de el însuși, dar și pentru a obține recunoaștere din partea celorlalți, iar competiția este regia care asigură jucarea unor astfel de roluri.

Preluând ideea lui Gazzaniga, Dennett, Haidt și Kurzban au dat un alt nume sugestiv modulului interpretului: *secretarul de presă*. Ideea este că există o similaritate structurală între ceea ce face pentru creier modulul de interpretare și ceea ce un secretar de presă face pentru un președinte sau prim-ministru: oricât de proaste ar fi deciziile politice, secretarul de presă va găsi o modalitate de a le lăuda sau de a le apăra. Ei nu pot schimba politicile, dar treaba lor este să găsească dovezi și argumente care să justifice politica în fața publicului. Secretarul de presă al creierului evită recunoașterea motivațiilor ascunse, nu va admite că face lucruri în interes personal (mai ales când acel câștig ar putea veni în detrimentul altora), uneori rămâne ignorant în mod strategic și mai mult decât atât este un maestru al retoricii, după cât de abil creează și expune poveștile, ca un adevărat purtător de cuvânt (Kevin Simler, 2021).

4. Concluzii

Cele mai multe dintre teoriile comportamentale elaborate de-a lungul timpului, subliniază faptul că inițiativa, performanța și satisfacția care însoțesc un anumit comportament se datorează motivației. Atunci când vorbim despre angajarea într-o activitate motivația este bagheta cu care dirijorul acționează toate celelalte instrumente ale minții.

Dacă motivația are un caracter instrinsec, bazat pe plăcere, autonomie, curiozitate, implicare activă, va determina un comportament orientat înspre valorificarea la maxim a potențialului în atingerea scopului, fără a aștepta vreo recompensă. Caracterul extrinsec al motivației orientează comportamentul spre obținerea recompensei și mai puțin spre auto-perfecționare. Cu toate acestea recompensele sunt utile în condițiile în care (Daniel Pink, 2011, pg.80):

- orice recompensă externă trebuie să fie neașteptată și să fie oferită numai *după îndeplinirea sarcinii*; anunțarea unui premiu la începutul proiectului va orienta în mod inevitabil atenția spre obținerea recompensei, mai degrabă decât asupra soluționării problemei;
- atunci când recompensele de tipul „*dacă – atunci*” sunt o eroare, treceți la recompense de tipul „*acum – că*”;
- *primele repetate de tipul „acum - că” pot fi percepute rapide ca drepturi salariale*, ceea ce în final va distruge performanța;
- *mizați pe recompense non-tangibile*; laudele și reacțiile pozitive sunt mult mai puțin corozive decât banii și diplomele;
- *oferiți informații utile despre modul în care oamenii își îndeplinesc sarcinile*; factorii motivaționali informaționali capacitează.

În ceea ce privește nevoia de afirmare și consolidarea poziției favorabile într-un grup, motivele pot fi uneori ascunse în spatele unor false comportamente. Cu toate acestea, cel puțin în parte, creierul nostru știe adevărul și la un moment dat vom abandona aceste roluri. Mintea noastră este divizată în părți care uneori sunt în conflict, creierul nostru este un amestec de sute de mii de părți sau module diferite, fiecare modul fiind responsabil cu o sarcină de procesare a informațiilor. Fiecare sistem este însă conectat la alte sisteme, deși parțial sunt izolate unele de altele. Acest aranjament descris de Marvin Minsky ca fiind o *societate a minții*, acționează pentru a atinge anumite scopuri, deși nu întotdeauna aceste părți sunt de acord unele cu altele, motivele fiind diferite.

Traseele teoretice și aplicative privind rolul motivației în determinările comportamentale sunt încă nedescifrate pe deplin și cu siguranță cercetările viitoare vor aduce date noi despre ce anume ne motivează cu adevărat în fiecare moment al acțiunilor noastre.

Bibliografie

1. Adler, A. (2019), *Sensul vieții*, Editura Cartex.
2. Csikszentmihalyi, M. (2015), *Flux. Psihologia fericirii*, Editura Publica.
3. Glasser, W. (1985), *Control Theory: A New Explanation of How We Control Our Lives*, Paperback.
4. Douglas, McGregor., (1966). *Leadership și motivație*. Oxford, Anglia: M.I.T. , psycnet.apa.org.
5. Hayes, N., Orrel (2003), S., *Introducere în psihologie*, Editura Bic All.
6. Kohn, A. (2014), *Pedepsiți prin recompense. Cum să evităm bulinele roșii, bonusurile, lauda și alte feluri de mită*, Editura Totul despre mame.
7. Lewin K. (1935) *Teoria dinamică a personalității*, Giunti Editore, Milano.
8. Pink, D. (2011), *Drive – ce anume ne motivează cu adevărat*, Editura Publica.
9. Siegel, D. (2001), *Mindsight, noua știință a transformării personale*, Editura Herald.
10. Simler , K., Hanson, R. (2021), *Elefantul din creier. Motivațiile noastre ascunse din viața de zi cu zi*, Editura Trei.

Urban ecology - context and pretext of learning

Conf.univ.dr. Claudia MARIAN

Technical University of Cluj Napoca, North University Center Baia Mare

Specialty Department with Psychopedagogical Profile

Abstract

In the face of the new challenges of contemporary education, universities have as a special role the organization of learning activities in a permanent connection with the social environment, through flexible inter and transdisciplinary approaches. Urban ecology, as a field with multiple crises, offers learning opportunities for students of several fields of university specialization. This paper is a proposal for an integrated approach to learning in the context of urban ecology by structuring specific objectives, staggered by fields of study, on the level of learning experience, on capitalizing on the basic principles of learning theories. The final goal of this approach is to increase the degree of cognitive processing of information, make it accessible to students, increase learning compliance, develop skills specific to the field of study and open to interested transdisciplinarity, all leading to greater resilience of students and to active involvement in their own training.

Key words: *urban ecology, learning process, transdisciplinarity, learning objectives*

The social and technological changes brought by modernity require the modification of educational patterns, their updating and upgrading, by solving the main crises in the educational system. From the students, among the incriminated educational issues we mention: the fact that the information taught and the school as a whole are boring and irrelevant, with an excessive focus on theoretical aspects to the detriment of practice so that at the end of studies there is a desynchronization with while the labor market requires flexible training given by multiple, inter and trans disciplinary, high information load, chronophagous, in contrast to the easy access to alternative sources of current and more extensive information, means of learning that do not fully integrate digital skills and functional strengths, etc. These accusations justify the loss of motivation for learning, low performance for this process, the high dropout rate, the choice of different career paths compared to university training and thus low performance and high costs of the whole process.

In their turn, the teachers accuse the decrease of the students' level of knowledge, the reduction of the discipline for carrying out an intellectual work, cognitive difficulties (of the information processing capacity, the excessive capitalization of the mechanical memory, the decreasing trend of the students' level of preparation. learning strategies available to them) structuring students in a different value system than that promoted by teachers, values in which education and training are not always a priority, emotional and social communication deficiencies (competitiveness to the detriment of cooperation, patterns of electronically mediated communication to the detriment of direct ones) etc.

Over these internal crises of the educational system, the economic context demands profitability and responsibility, imposes very alert rhythms of professional conversion / reconversion, comes with a need for great flexibility of staff, accuses deficit of intellectual and professional compliance of young specialists, a lack of their fidelity to the workplace, is faced with new situations, such as the pandemic, etc.

In the midst of this complex situation, universities are challenged to come up with educational offerings that provide complex skills, different from those given by traditional universities: learning independence, resilience, flexibility, creativity, holistic approach, inclusion of technology (F. M. Reimers, F. J. Marmolejo, 2022), the role of universities adding to the one dedicated to information supply and those of development factors of communities, in collaboration with other institutions through research, education and mobilization. Through these directions, students can be involved in finding solutions to real problems in society, thus developing responsibility, leadership skills and the added value of vocational training.

The major role of the university in this context is that of organizing learning (students, teachers, adults, the community as a whole) able to assimilate in and from the external environment. Also, as a way of educational intervention, the transition from a teacher-oriented educational system, in which the student is a passive auditor, to a student-centered process, which should become actively involved in one's own training (Friedman, H.H. Friedman L.W., 2011 after Carnes 2011).

The principles on which learning should be guided are the principles established by learning theories, but adapted to new content. Among these principles we mention some with an impact on learning:

- those derived from Piaget's cognitive constructivism - with the transition as a capacity to operate the "human hard" from thinking in action, passing through thinking in representations, to conceptual thinking

- the accents of Vygotsky's social constructivism, with the importance of the social factor, of the language / languages (we would add in modernity due to the new computer languages), of the existing scaffolding, of the adaptation of the learning of the next development area and of the expert-novice relationship.

- the process of support supported by Bruner's sociocultural constructivism and the ways of representing the knowledge (active, iconic and symbolic) necessary to be respected so that the information taught is understood and becomes operative, on learning through discovery, in which the student must be actively involved in formulating and solving problems

- the principles of the interactionist constructivism of the Geneva school - in which, overcoming the novice-expert interaction, the symmetrical interaction between partners with equal statuses and roles, which together solve problems is able to determine, through sociocognitive conflicts, higher cognitive restructurings (Dobridor, Pânișoară 2006)

- Gestalt and cognitivist imperatives in general, with the importance of insight and information processing and the level of such processing (Sălăvăstru, 2009)

- observance of the prescriptions of humanistic theories of learning, with the freedom to learn and the principles that govern the facilitation of learning

- with the advantages induced by the universal learning design in which the design and development of a learning activity relates to the provision of:

- multiple ways of representing the content, with an emphasis on the multiplication of formats or channels used for teaching activity and in which information is accessible (visual, auditory, kinesthetic), depending on the degree of difficulty, complexity or logical succession of the material, respecting freedom of choice the most convenient way of presenting or the route for decoding the information and transferring it to one's own space of knowledge and action;

- diversified modes of action and expression - multiple types of interaction with the content of learning and alternative possibilities to demonstrate that he has learned; in various ways of participation,

- with the explicit purpose of motivating, supporting the interest and involving as many students as possible in the activity - through the type of interactivity, the relevance of the proposed scenarios and contents, connections with real life, dynamism (Naved, 2017)

- on the principles of transformative learning (Illeris, 2004)

Based on these theoretical premises, the aim of the present study is to outline an integrative educational approach, which respects the learning principles listed above, proposed to provide students with the motivational plus, action and alternative representations necessary

for their transformation and involvement in their own training, as specialists and as responsible factors in society.

The scientific context in which this learning process would take place is that of urban ecology. Urban ecology, arose in 1970s as a subdiscipline of ecology (McDonnell, 2015) is a scientific study of the interaction between living organisms and their environment, in an urban environment. It refers to areas covered by high-density residential and commercial buildings, paved areas and other urban factors, which together form a unique landscape, different from the previously studied environments in the field of ecology. Although urban ecosystems are governed by the same ecological "laws" as rural ecosystems, the relative importance of certain ecological models and processes differs between the two types of ecosystems. For example, compared to rural areas, urban habitats are more island-like, include multiple levels and stages of transformation at the same time, and are more easily invaded by invasive species. All these features are the result of the massive intervention of man acting on urban landscapes. The question then arises as to whether a distinct theory of urban ecology is necessary for understanding ecological patterns and processes in the urban environment. The answer is no, because urban ecosystems can be successfully studied using existing ecological theories, but due to intense human involvement, the inclusion of the independent variable "human and social factor" in the study of urban systems is a useful approach in urban studies (Niemela, J., 1999).

The "human ecosystem model", which emphasizes human impact by identifying social components with connections to ecology, is an effective tool for studying the key ecological features of urban ecosystems. A better understanding of these characteristics would increase our ability to predict changes in land use in urban ecosystems and contribute to a better integration of ecology into urban planning.

Due to its characteristics, for learning, this field represents a framework of interdisciplinarity with potential evolutions towards transdisciplinary research. Urban ecology is interfering with the fields of biology / ecology / biodiversity and other scientific fields (physics, chemistry, mathematics), socio-economic fields, constructions (architecture / constructions), early education but also adults, etc.

In the opening it offers, the topic offers study objectives / learning opportunities for students of different specializations directly involved in the analysis and planning of the urban ecosystem: biologists, chemists, physicists, mathematicians, architects, economists but also students whose specialization can be connected to environmental issues: future educators, public relations and journalism specialists, fine arts, law, social workers, computer scientists, etc.

As an organizing institution of learning, the university, through the teachers of the mentioned specializations, could start from setting goals in the field of urban ecology that are connected to the learning objectives of its own study discipline, in accordance with the specialization curriculum. These specific objectives need to be phased in, depending on the complexity of their achievement and the mental resources required; thus, the first year students should be offered to achieve action objectives, concrete, simple, meant to lead to the further formation of field-specific representations towards the end of the bachelor's degree cycle, so that in the master's and doctoral studies cycle complex conceptual operations are possible.

Also as a tendency to stagger the learning objectives, the first years should be assigned monodisciplinary objectives, so that towards the end of the university training cycles the gradual transition to multi-disciplinary approaches with transition to transdisciplinary research in the doctoral studies cycle should be made. E.g:

A. *First-year students* may also have potential goals:

- *biology / ecology students*:

-performing activities to monitor the presence of plant species / fauna in the urban environment

-identifying the ecological relations between them

-practical activities for plant multiplication and study of growing conditions in an urban context

- identification of the living conditions of various faunal species (vertebrates-invertebrates

- identification and assessment of plant / fauna species present in the ecosystem,

- identification of specific pressure and threat factors existing in the ecosystem

- *chemistry / physics students*, study objectives could focus on:

- determination of the concentration of existing substances in soil, water, air (CO₂, N₂)

- the detection of environmental pollutants,

- on the analysis of favorable / unfavorable physic-chemical factors on some species

- measurement of physic-chemical variables - temperature, noise level, particulate matter / suspension

- *architecture / construction students* - identifying construction criteria for urban ecology and making a map of their distribution in a city

- *students in economic* - identifying entrepreneurs who can provide waste that is suitable for recycling

- *students of social sciences:*

- application of public opinion polls on urban ecology issues - level of knowledge, attitudes, motivations, etc.

- identifying the needs of the population

- identification of areas with vulnerable people with potential risk for urban ecology

- participation in advertising campaigns. fund raising

- *mathematics and computer science students*

- practicing the use of statistical data processing programs / data processing activities - mathematical simulation models

- practicing the use of programs that allow the presentation of information with ecological content to students in the pre-university cycle (from kindergarten to high school) as well as for adult education

- *environmental engineering students* - familiarization and practice with the use of programs GIS for making urban maps based on valid criteria for urban ecology

B. As specific objectives *for undergraduate and postgraduate students*, the proposed objectives should be to strengthen the capacity for conceptual representation and operation in one's own field of study and to move towards interdisciplinary syntheses. Example:

- tutorial activities on urban ecology offered for students from younger years - *students of all specializations*

- involvement in training activities of students in the pre-university education cycle - *students of specializations biology, physics, chemistry, pedagogy of preschool / small school education*

- involvement in public opinion formation activities on urban ecology, awareness activities - *for students of biology, physics, chemistry, pedagogy of preschool / small school education, students of social sciences (journalism, social work, philosophy) students of the fine arts*

- providing ecological consultancy for students of other specializations, involved in ecological projects (eg for those in computer science for the realization of educational programs - *for students of biology specialization for all other specialties involved*

- providing technical advice - *computer science students for students of other specializations*, involved in environmental projects - for presentations, database training, statistical processing

- carrying out studies of profitability, feasibility, sustainability - *students of economic specializations*

- conducting impact studies - *for students of physics, chemistry, together with students of biology, architecture*

- conducting studies related to people with environmental vulnerability, living conditions - *for students of specializations social work, journalism, public relations, etc.*

- making models for the rehabilitation of urban areas, taking into account the specificity of biodiversity, the tradition of the place - *for students of biology, ethnology and architecture*

- conducting case studies on topics required by local issues - conducting teams of students *from several fields of study, from different years of training.*

The objectives proposed for the study may be part of small research projects precursors to undergraduate and dissertation projects, projects in student scientific communication sessions, activities carried out in partnership with business environment or with pre-university educational institutions.

C. Learning objectives offered to students from the master's cycle in transition to the doctoral training cycle - experiences that capitalize on conceptual learning, in inter and transdisciplinary approaches by conducting research projects / participating in research projects on urban ecology - in interdisciplinary teams:

- interdisciplinary projects with biological and architectural accents - evaluation, monitoring, urban construction

- projects with educational accents (initial and in-service training)

- projects with emphasis on economic evaluation - profitability, recycling, conversion, etc

- database construction projects based on urban ecology criteria

- projects with social accents in urban ecology

Achieving goals should be guided at the beginning by teachers (especially undergraduate students), directed by proposing specific activities to achieve these goals, with students being able to choose from a wide range of educational offerings that correspond to the interest, the level of training at which they are. It would be desirable to establish tutoring relationships in carrying out these activities, the tutoring itself being a learning opportunity for all involved.

Even if the proposed learning takes place in groups, especially for students in the initial years of training, and is done through active participation, responsibilities and monitoring is indicated to be carried out individually, in small stages of learning, with frequent feedback to stimulate personal involvement, increasing the feeling of personal efficiency and increasing the motivation to learn.

In parallel with the development of concrete activities, a permanent documentation is necessary for the development of the conceptual apparatus indispensable for any field of study, assimilation of specialized terminology in related fields for the approached topic, synchronization of the languages of different specialties involved in the study topic.

Through the integrative approach, the field of urban ecology, becomes a potential source of learning for students of various disciplines and a pretext for the formation of skills specific to the field but also of transversal skills. In summary, some of the benefits of this approach could be:

- respects the logical approach of cognitive construction from action to conceptual functioning (Piaget's perspective)

- is in line with the principles of social learning and social constructivism (social modeling, the area of forthcoming development, provides a good scaffolding, stimulates the feeling of personal efficiency)

- agrees with the principles of Universal Learning Design favoring:

- a plurality of representations on the issue of urban ecology, representations coming from different disciplinary fields. From a pedagogical perspective, this stimulates terminological clarifications and harmonizations, ensures a more nuanced representation and a higher level of understanding of environmental issues, provides ways to customize the expression of information, provides basic knowledge, highlights models, critical features, paradigms and relationships between them, the processing and visualization of information is guided, the transfer and generalization of information is maximized

- are the provision of multiple means of action and expression through different strategies, practices and organization. Pedagogically, each student can choose the type of activity that corresponds to him, depending on his level and his specialization.

- providing more means of involvement in learning, with an impact on learning motivation

Bibliography

- Dobridor, I.N., Pânișoară I.-O.*, 2006, Știința învățării. De la teorie la practică, Polirom, Iasi
- Illeris K.*, 2004, Teorii contemporanele învățării, Ed Trei, București
- Friedman, H.H. Friedman L.W.*, 2011, Crises in education: Online learning as a solution, Creative education, vol 2 no3, p 156-163
- McDonnell, M.J.*, 2015, Linking and promoting research and practice in the evolving discipline of urban ecology, Journal of urban ecology (90), p1-6
- Naved Hassan Khan*, 2017, Universal design for learning (UDL): its usefulness and implementation at elementary level Asia Journal of Multidisciplinary Studies SAJMS July Vol. 3, No 6
- Niemela, J.*, 1999, Is there a need for a theory of urban ecology?, Urban Ecosystems, 3, 57–65
- F. M. Reimers, F. J. Marmolejo* (eds.), University and School Collaborations during a Pandemic, Knowledge Studies in Higher Education 8, 2022, https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3_1
- Sălăvăstru D.*, 2009, Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale, Edit Polirom, Iași.

***Cultivarea statutului de „om între oameni”: Didactica Domeniului Om
și societate – abordare integrate***

***Building the status of “person among people”: Didactics of the Man
and society Domain - integrated approach***

Asist.dr. Alina Maria NECHITA

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Centrul Universitar Nord Baia Mare,
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic*

Rezumat:

Disciplinele socio-umane au deosebitul merit de a contribui decisiv la dezvoltarea durabilă a societății contemporane, la evoluția ei prin permanenta racordare la precedent și la angrenarea elevului în problematica lumii actuale, ajutându-l totodată să-și conștientizeze rolul de parte integrantă a unui imens sistem.

În lucrarea de față, ne-am propus să evidențiem felul în care pot fi prezentate diverse conținuturi pentru ciclul primar, conținuturi ce țin de domeniul Om și societate, valorificând principiile abordării integrate. Este esențial ca micii școlari să perceapă disciplinele Educație civică, Istorie, Geografie și Religie ca fiind frânturi ale Marelui Univers, elemente ce se întrepătrund cu Științele, Artele sau Limba și comunicarea. Întrucât adresanții sunt elevi cu vârste cuprinse între șase și unsprezece ani, suportul de lucru poate fi o chiar o poveste, dar din care să transpară fragmente inedite ce susțin cultivarea statutului de „om între oameni”: empatia, relaționarea, patriotismul și respectarea valorilor culturale și spirituale, toate în ton cu inevitabila modernizare a societății.

Cuvinte-cheie: *om și societate, predare integrată, valori culturale, conexiuni.*

Abstract:

Socio-human disciplines have the special role of contributing decisively to the sustainable development of contemporary societies, to its evolution through the constant connection to the precedent and to the involvement of the student in the problems of today's world, while helping him to realize his role as an integral part of a huge system.

In this paper, we aimed to highlight the way in which various contents for the primary cycle can be presented, contents related to the Man and society Domain, capitalizing on the principles of the integrated approach. It is essential for young students to perceive the subjects of Civic Education, History, Geography and Religion as fragments of the Great Universe, as elements that intertwine with Science, Arts or Language and communication. As the addressees are students between the ages of six and eleven, the teaching medium can be even a story, but

from which to arise unique fragments that support the building of the status of "person among people": empathy, relationships, patriotism and respect for cultural and spiritual values, all while keeping up with the inevitable modernization of society.

Key words: *man and society domain, integrated teaching, cultural values, connections.*

Pentru a lămuri sensul sintagmei „om între oameni”, vom porni de la mărturia lui Camil Petrescu⁸, consemnată în studiul critic realizat de B. Elvin: „Eu sunt un om în lume care vrea să vadă și caută un mijloc de a comunica pe cât se poate de fidel celorlalți ceea ce el vede pentru un cât mai bun control al lucrurilor văzute” (Elvin, 1962). Considerăm citatul reprezentativ, întrucât surprinde, poate fără să își propună, o serie de principii pe care dascălul le va transmite, aplica și imprima elevilor săi, îndeosebi în cadrul disciplinelor ce intră sub cupola domeniului *Om și societate*. „Vederea” la care face trimitere romancierul se referă la cunoașterea realității prin simțuri, la receptarea palpabilului din jur. În această cheie, „căutarea” devine înțelegerea prin filtrul rațiunii, iar „comunicarea” presupune împărtășirea cu și către ceilalți a noutăților recent însușite. Finalitatea, așa cum o vede autorul, reprezintă „un bun control”, adică posibilitatea individului de gestionare și autogestionare, de motivare și automotivare, în strictă conformitate cu regulile societății din care face parte.

Disciplinele socio-umane au deosebitul merit de a contribui decisiv la dezvoltarea durabilă a societății contemporane, la evoluția ei prin permanenta racordare la precedent și la angrenarea elevului în problematica lumii actuale, ajutându-l totodată să-și conștientizeze rolul de parte integrantă a unui imens sistem. Cu o fundamentală cunoaștere a drepturilor și a obligațiilor, cu nevoia de a ține cont de trecut pentru a avea mereu în vedere construcția viitorului, cu o atitudine onestă față de tot ce ne înconjoară, este esențial ca micii școlari să perceapă disciplinele Educație civică, Istorie, Geografie și Religie ca fiind frânturi ale Marelui Univers, elemente ce se întrepătrund cu Științele, Artele sau Limba și comunicarea. În acest context, abordarea interdisciplinară devine o cerință obligatorie, o provocare pentru cadrul didactic, însă o formă necesară elevului pentru a fi capabil să descopere lumea și să îi deprindă valorile.

O viziune holistică asupra conținuturilor se poate realiza ținând cont de pilonii învățării integrate:

- A învăța să știi;
- A învăța să faci;

⁸ Sintagma a fost preluată prin raportare la romanul lui Camil Petrescu *Un om între oameni*, lucrare elogioasă la adresa pașoptistului Nicolae Bălcescu, cel care, prin spirit de inițiativă, devotament, empatie și simț patriotic (caracteristici ce se încearcă a fi cultivate în cadrul orelor din cadrul disciplinelor ce țin de domeniul Om și societate) a devenit o figură marcantă a culturii naționale.

- A învăța să lucrezi împreună cu ceilalți;
- A învăța să fii.

Prin intermediul disciplinelor socio-umane se încearcă familiarizarea elevului cu normele de conduită și, totodată, o integrare timpurie în societate. În acest scop, este necesară cultivarea unor valori și implementarea unor principii care depășesc sfera uneori rigidă a teoriei și conturarea unor experiențe accesibile, reale, utile. Tratarea dispartă a disciplinelor se dovedește aici inutilă, în schimb se impune sporirea capacităților creative ale cadrului didactic, care va adopta, în tot mai multe cazuri, o abordare cross-curriculară. „Principalul argument al introducerii temelor cross-curriculare constă tocmai în capacitatea lor de a oferi un model de instruire ce trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, aducând învățarea în arena faptelor cotidiene, relevante pentru elevi, și transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale și sociale a elevilor” (Ciolan, 2008, p.169).

Propunându-ne să le dezvoltăm elevilor abilități sociale, să le insuflăm calitățile de buni cetățeni, să le captăm atenția către valorile culturale și spirituale autohtone și universale și să le stărnim deopotrivă curiozitatea pentru modul în care orice element de ieri poate contribui la lumea de mâine (obiective pe care le-am cuprins în sintagma „cultivarea statutului de «om între oameni»”) este necesar să gândim situații aduse la zi și teme de interes, pliate, evident, pe capacitățile lor cognitive. „Temele cross-curriculare acoperă un spectru larg de probleme, care variază de la război și pace sau tehnologie până la holocaust sau homosexualitate. Scopul a fost întotdeauna de a îndrepta atenția copiilor și a profesorilor către variate probleme sociale” (Ciolan, 2008 apud. Boersma, Hooghoff, 1993). Din aceasta deducem că o abordare cross-curriculară, pe lângă perspectiva abordării globale, admite un grad generos de flexibilitate în organizarea și predarea conținuturilor tematice, propunându-și „formarea unor competențe și/sau valori fundamentale pentru viața de zi cu zi” (Ciolan, 2003, p.11). De altfel, viața în sine este un nesfârșit lanț de aspecte imprevizibile, care cer variate căi de analiză și de rezolvare, întrepătrunderi de procedee, soluții aparținând diferitelor domenii și nu metode distincte, rupte de context. Cu atât mai mult considerăm că acesta e argumentul definitoriu pentru care predarea interdisciplinară este calea optimă prin care dascălul pregătește elevul pentru viitor, ajutându-l să se dezvolte social, emoțional și personal. Experiențele de învățare astfel construite vor fi inedite și menite să valorifice până la cele mai înalte cote potențialul elevilor.

Propunere de activitate de învățare (clasa a IV-a, DOS → domenii conexe)

Competențe generale (DOS)

- Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană;
- Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate;
 - Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți;
- Explorarea activă a unor elemente din viața de zi cu zi, din perspectiva propriei credințe;
- Utilizarea elementelor semnificative din matematică, științele naturii și disciplinele sociale, în înțelegerea realității înconjurătoare;
- Dezvoltarea interesului pentru cunoașterea orizontului local, a țării și a lumii contemporane.

Competențe generale (Matematică și științele naturii)

- Identificarea unor relații / regularități din mediul apropiat;
 - Utilizarea numerelor în calcule;
- Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice;
- Rezolvarea de probleme din viața cotidiană valorificând achizițiile despre propriul corp și despre mediul înconjurător.

Competențe generale (Arte)

- Explorarea de mesaje exprimate în limbaj vizual într-o diversitate de context.

Competențe generale (Tehnologii)

- Realizarea practică de produse utile și/sau de lucrări creative pentru activități curente și valorificarea acestora;
 - Promovarea unui mediu tehnologic favorabil dezvoltării durabile

Competențe generale (Limbă și comunicare)

- Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare;
- Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare.

Activitatea își propune să abordeze o temă generală, corespunzătoare domeniului Om și societate, dar care să fie ulterior analizată din mai multe perspective: *Lumea mea – Cine sunt? Ce este? Cum este? De ce este?* (cunoașterea exterioară și autocunoaștere). În acest sens,

propunerea se poate adresa unei zile întregi de activitate didactică și poate fi implementată pe parcursul a patru ore diferite, toate având același liant: textul-suport *Nebănuita lume a conexiunilor*⁹.

Etape în vederea proiectării activității (Botgros I., Franțuzan L., Duda V., 2013)

- I. Formularea temei cross-curriculare astfel încât să vizeze, simultan, următoarele aspecte:
- promovarea formării de competențe în vederea integrării în copilului în lume;
 - caracter transversal –încercarea de a preîntâmpina nevoile sociale ale elevului, de a-l angrena în societatea-sistem;
 - caracter constructiv – prin asigurarea permanent a experiențelor de învățare;
 - caracter integrator – din prisma diferitelor domenii abordate;
 - caracter utilitar –practice, eficient în viața de zi cu zi;
 - caracter de sistem – prin apelul la achizițiile anterioare ale elevului;
 - viziune globală – de ansamblu, care să se dovedească utilă și să corespundă nivelului de înțelegere al elevilor.
- II. Stabilirea scopului și obiectivelor :

Scopul activității integrate: - conștientizarea faptului că lumea trebuie percepută ca un sistem în care toate domeniile se întrepătrund. Astfel, elevul va realiza importanța studierii fiecărei discipline în parte, întrucât va constata că oricare dintre ele contribuie la explicarea câte unui fenomen care stă la baza mediului înconjurător și/sau a relațiilor dintre oameni. Totodată, în angrenajul complex, va constata rolul definitiv al individului în interiorul societății din care face parte.

Obiectivele activității:

- din perspectiva DOS:

1. Să identifice domeniile la care face textul referie;
2. Să stabilească o serie de conexiuni între diversele domenii;
3. Să traseze corespondențe între experiențele personajului din text și propriile experiențe de viață;
4. Să participe activ la sarcinile de lucru în echipă;
5. Să perceapă societatea ca un cumul de elemente interdependente;

⁹ Materialul a fost proiectat în cadrul work-shop-ului *Repere praxiologice inovative pentru învățământul preuniversitar și universitar* (autor: Alina Maria Nechita, coordonator proiecte grafice: Carmen Elena Coviza, tehnoredactare și design digital: Nadia Barkoczi).

6. Să realizeze rolul individului ca parte esențială a sistemului social.
- din perspectiva celorlalte domenii:
 1. să parcurgă textul-suport;
 2. să realizeze analogii cu alte personaje;
 3. să rezolve problema/calcululele matematice;
 4. să determine caracteristicile unui arbore;
 5. să utilizeze corect diversele funcții ale platformelor digitale recomandate;
 6. să realizeze un desen tematic;
 7. să participe activ la realizarea unei machete.

III. Proiectarea activităților

Textul-suport *Nebănuita lume a conexiunilor*

Era una din zilele în care, la mult timp de la terminarea orelor, cuvintele învățătoarei îi stăruiau Anei în minte. Cu bărbia rezemată în podul palmei stângi, fetița de nouă ani visa cu ochii deschiși și repeta în șoaptă, privind pe fereastră: „Lumea e un loc al miracolelor și între toate formele ei de manifestare se stabilesc conexiuni”. Un zâmbet ghiduş îi animă fața. Cum să întrebe Iulia ce sunt acelea „conexiuni”, tocmai ea care citește atât de mult și are un vocabular extrem de dezvoltat?!



În fapt, nici Anei nu îi era prea clar, însă nu atât termenul în sine, cât modul în care elementele disparate reușesc să se întrepătrundă pe cât de armonios susține doamna învățătoare că o fac. Își propuse să acorde o atenție aparte subiectului, să se transforme într-un mic detectiv, gata să descopere secretul absolut.



Cobori în curtea casei, iar de acolo ieși pe strada Cireșilor. Da, Cireșilor, ca în *Mary Poppins!* Bunicul îi citise vara trecută peripețiile copiilor Banks. Oare ei știau cum stă treaba cu stabilirea conexiunilor? Drumul îngust ajunge în capăt la bulevardul Eroilor. Iată o primă conexiune: străzile orașului, ca o rețea întortocheată de fire, unele mai mici, altele mai mari, toate parte a aceluiași ghem.

Bunica i-a vorbit și despre eroi, în lungile lor plimbări de seară, atunci când se opreau amândouă în fața Monumentului Ostașului necunoscut, iar din ochii bunicii aluneca fugar câte o lacrimă. Ei erau viteji, ei și-au iubit țara, ei au apărat cu îndârjire pământul. Pământul care acum e al nostru, gândi Ana, iar peste veacuri va fi al urmașilor urmașilor noștri. Păi asta nu e tot o conexiune, o legătură între trecut, prezent și viitor? Chiar că totul capătă sens... Scoase telefonul și, printr-un țărâit metalic, captă imaginea într-o poză fără filtre.



Urmări cu atenție fiecare detaliu ce se afla în jur. Brusc, strada i se păru mai lată decât de obicei, iar bordurile mai înalte. Borduri, un cuvânt bizar! De fapt, stai, ce fac ele? Conectează drumul mașinilor cu trotuarul pietonilor. Cât de tare! Chiar că toate se leagă între ele... Dar oare câte borduri sunt? Le număr pe cele pare, încep de aici... două, patru, șase.... douăzeci și opt.... patruzeci și șase... O sută opt în total. Dar drumul are două margini. Acum să exerseze eu înmulțirea!



Fetița se rezemă de trunchiul unui castan bătrân și nu își luă ochii de la borduri până nu concluzionează că sunt două sute șaisprezece de toate. Le immortaliză și pe ele, însă de această dată intensifică tonurile de gri. Noroc că temerarul castan le-a văzut și auzit deja pe toate.

Cât de măreț o privea el, adânc ancorat în sol. Adică și tu, bătrâne, nu faci altceva decât să te conectezi, prin rădăcini, cu pământul, nu-i așa? Ehe, ia stai puțin! Ești conectat și cu mine! Păi nu ești tu responsabil de producerea oxigenului atât de necesar? O, și încă ceva! Frunzele tale cad toamna, acoperă solul și îi constituie cel mai bun îngrășământ, ba e chiar casă pentru insecte și omide. Serios că lumea asta e loc al miracolelor! Nu mișca, nu mișca... Bun, ți-am surprins crengile și la editare voi intensifica razele care îți mângâie frunzele. Am deja vreo 4 fotografii. Le voi încărca pe Padlet pentru proiectul de la Arte, ba chiar le voi organiza într-un colaj. Așa le va vedea și doamna învățătoare, iar colegii vor putea adăuga comentarii. Oare Diana va insera din nou nenumărate emoticoane?

Gândurile se risipără brusc, întrucât, la ora 18 fix, clopotele bisericii din colț își începură dansul frenetic. Ana împreună degetele și le duse la frunte, la piept, apoi către fiecare umăr. Da, tabloul era complet, întrucât tocmai realizase încă o conexiune și poate cea mai importantă dintre toate: prin glasul de clopot, sufletul omului se unește cu Dumnezeu.



Prin modul în care este alcătuit textul-suport se dorește o angrenare afectivă a subiecților în lecție. Personajul de vârstă apropiată, modul de a se raporta la realitate, interesele comune și specifice vârstei, toate au menirea să stârnească curiozitatea, să atragă spre lectură și apoi către discuții și rezolvare de sarcini, dar, mai cu seamă își propun să le dezvolte elevilor spiritul de inițiativă, empatia, solidaritatea, curiozitatea și avântul de a se implica în proiecte noi. Totodată, alcătuirea textului vizează caracterul său interdisciplinar, propunându-și să stabilească punți convergente între cunoștințele elevilor, deprinderile lor, competențele și valorile la care se raportează. În acest sens, e inevitabilă depășirea abordării monodisciplinare și trecerea către un proces complex, care să includă repere variate și care să se orienteze decisiv către aspectele cunoscute, familiare ale vieții de zi cu zi.

Disciplina	Activitate/Sarcină de lucru	Situații/alternative
Limba română	Se parcurge textul-suport pe fragmente, prin intermediul lecturii predictive. Elevii vor fi astfel stimulați să își antreneze imaginația și să participe activ la înțelegerea textului. Ulterior, fiecare elev notează pe câte un post-it colorat cuvintele necunoscute și le lipește pe tablă pentru a fi discutate și explicate.	-Planul de idei; -Caracterizarea personajului Ana cu ajutorul hărții empatiei (precizarea detaliilor referitoare la ce vede, ce aude, ce spune, ce gândește sau ce simte personajul); -Realizarea analogiei cu romanul Mary Poppins, la care se face referire în textul-suport: descrierea străzilor din cele două

		texte, realizarea unei comparații între copiii Banks și Ana.
Matematică	În încercarea de a aduce la realitate străduța din povestea-model, elevii sunt ghidați să o descopere pas cu pas, măsurând și calculând distanțe între diverse obiective (ex: de la casa Anei până la statuia eroilor sunt n metri, distanța până la castan e un sfert din lungimea străzii, iar între castan și biserică sunt cu 22 de metri mai mult...)	-elevii pot ieși însoțiți de cadrul didactic în curtea școlii, unde să realizeze experimentul propus de personajul poveștii: să numere câteva elemente din exterior (bordurile unui trotuat, stâlpii de telegraf, stâlpii unui gard etc.), iar apoi, cu ajutorul înmulțirii să afle totalul obiectelor de aici elevii pot constata utilitatea operațiilor aritmetice în viața de zi cu zi.
Educație civică	<p>Reliefarea temei – Lumea mea – omul ca parte a societății</p> <p>Pălăriile gânditoare:</p> <p>Pălăria alba: - Descrie după-amiaza Anei;</p> <p>Pălăria neagră: - Ce pericole o pândesc pe Ana în timpul micii sale excursii?</p> <p>Pălăria verde: - Te întâlnești cu Ana la colțul străzii sale. Ce idei îi dai?</p> <p>Pălăria galbenă: - Cum crezi că va fi apreciat la școală proiectul Anei?</p> <p>Pălăria roșie: - Ce simte Ana în fața statuii eroilor?</p> <p>Pălăria albastră: - Ce realizează Ana la finalul expediției sale?</p>	<p>-imagini, planșe, fragmente de documentar din care să reiasă că lumea e un spațiu vast, interesant, plin de surprize, în care toate elementele sunt interconectate;</p> <p>-se notează pe bilețele anumite fapte/situații generale, asemănătoare celor din textul-suport; fiecare elev va extrage câte un bilețel și va relata în fața clasei câte o întâmplare din experiența personală, când s-a regăsit în respectiva ipostază, punctând și sterile emoționale pe care le-a experimentat.</p>

Religie	Elevii vor relata în fața clasei situații/contexte din viață în care și-au făcut semnul crucii - se generează discuța despre semnificația și importanța semnelor crucii	-cadru didactic, pornind de la ideea că personajul aude sunetul clopotelor, le poate aduce elevilor înregistrări audio cu diverse clopote (de la cel mic din clopotnițele de la sate, până la cele mari de la catedrale), iar în paralel, să le prezinte înregistrări cu sunetul de toacă, pentru a realiza ulterior corespondențe (când nu se trag clopotele, ci se bate toaca etc)
Științe ale naturii	Pornind de la castanul din poveste, elevii pot identifica arborii din apropierea școlii și să traseze corespondențe între aceștia și castanul Anei; Astfel vor valorifica rolul copacului în natură (relația acestuia cu om, animal, alte plante)	-elevii pot ieși să culeagă diverse frunze de la copacii din apropierea/curtea școlii, apoi să observe diferențele dintre acestea (formă, mărime, colorit) și să întocmească ierbare
Arte vizuale și abilități practice	Elevii vor realiza planșe pictate, în care să reproducă aspecte din povestea citită;	-elevii pot realiza fotografii cu telefoanele sau aparatele foto, pe care să le editeze ulterior și să realizeze, la nivelul clasei, o expoziție.

IV. Evaluarea – etapa finală, permite rezumarea, sintetizarea rezultatelor obținute și stimularea motivației elevilor pentru performanțe.

Ca formă de a contura feed-back-ul activității, elevilor li se alocă următoarea sarcină de lucru: toți la comun, o singură echipă, vor realiza macheta străzii Anei, pornind de la detaliile prevăzute în textul-suport. Vor avea la îndemână toate materialele necesare: coli de carton, hârtie

colorată, carioci, foarfece, lipici, bandă adezivă, felii de polistiren etc. Scopul e de a valorifica practic cele însușite, de a reproduce mental informația din text, de a opera cu diverse texturi, de a stabili valori fizice pentru distanța dintre obiecte, dar mai cu seamă de a coopera, de a veni cu sugestii, de a se ajuta reciproc și de a se susține în orice demers, ca o microsocietate în care fiecare element e esențial.

Considerăm astfel că, prin sugestiile de activități didactice puse în valoare prin abordarea integrate, reușim să îi ghidăm pe elevi spre dezvoltarea celor opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, orientându-i nu doar spre însușirea de informații și formarea deprinderilor, ci și spre modalități inedite de rezolvare a problemelor, cu soluții creative și care antrenează gândirea critică; cu alte cuvinte, cei mici sunt pregătiți pentru a se integra în Marele Tot, anume spre a deveni fiecare dintre ei „om între oameni”.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bocoș, M., Chiș, V., *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, particularizări pentru învățământul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.
2. Bocoș, M., Jucan D., *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
3. Botgros I., Franțuzan L., Duda V., *O viziune de proiectare a temelor cross-curriculare la educația științifică*, în revista Didactica PRO, nr. 4, Chișinău, 2013.
4. Ciolan, L., *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară*, Centrul „Educatia 2000 + ”, Editura Humanitas , București, 2003.
5. Ciolan, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.
6. Cucuș, C., *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași 2002.
7. Elvin, B., *Camil Petrescu. Studiu critic*, Editura pentru literatură, București, 1962.
8. Ionescu, M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

The engagement and emotions of future teachers in online learning during the COVID-19 pandemic

Lect.univ.dr. Lorena PECULEA

Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic

Abstract

The COVID-19 pandemic has created a crisis that has drastically affected educational institutions. Along with the sudden shift to emergency remote teaching during the pandemic, students' online engagement and their emotions have become an emerging concern among teachers. This study aims to investigate students' engagement and emotions they experienced in online activities in a hybrid learning approach during the pandemic. To investigate the issue, an online survey was used. A total of 115 students enrolled in initial teacher training program from Technical University of Cluj-Napoca, Romania, responded to the survey and the results indicated that the online student engagement and emotions with online learning experiences were moderate. The students' answers showed a reduction in fear, stress, disappointment and an increase in optimism and joy. Female students' engagement with online learning is significantly higher than that of males and students from rural area have higher scores than those from urban area. There was no statistically significant difference according to the year of study. In this research, various suggestions were made for future teachers to create more effective online or blended learning environments.

Keywords: engagement, emotions, online learning, future teachers, COVID-19 pandemic

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic has affected education systems around the world. Due to the rules of social distance, schools and teachers were quickly forced to change their entire teaching-learning set from face-to-face classrooms to online synchronous systems. The emotional experience that accompanied this rapid change is of great importance in the training of future teachers. This study aimed to explore the engagement and emotions of students as future teachers in online activities in a hybrid learning approach during the COVID-19 pandemic and to find statistically significant relationships between gender, residence area, year of study and online student engagement, respectively emotions experienced by them in online activities. Various suggestions have also been made for future teachers to create more effective online or blended learning environments.

THEORETICAL BACKGROUND

SWITCHING TO ONLINE SYNCHRONOUS TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

In higher education the COVID-19 pandemic has forced people to move online their courses and this sudden shift has increased the existing and new challenges of technology-driven learning. A model of emergency remote

teaching (ERT) has been adopted worldwide, in which face-to-face courses are conducted online (Hodges et al., 2020). Unlike distance education, emergency remote education is defined by the geographical separation of students and teachers. While emergency remote education is temporary and obligatory, distance education is an option (Bozkurt et al., 2020). Researchers agree that during the COVID-19 pandemic, there is a case of emergency remote education, which is a branch of distance education (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges et al., 2020). According to the national legislative regulations and the autonomy of the universities, several educational institutions also offered their students blended learning, which is a mixture of enhanced learning through online technology and face-to-face experiences. Although there is a growing consensus among researchers on the benefits of blended learning, findings on the effectiveness of blended learning are mixed (Bruff et al., 2013). Research has identified that there is no significant difference between blended learning and face-to-face, respectively purely online learning methods in terms of academic performance and overall satisfaction (Bowen et al., 2014). Other studies have also measured the effectiveness of blended learning based on a single dimension but neglected the multidimensional aspects of learning effectiveness in terms of behaviour, emotion, cognitive and social engagement (Deng et al. al., 2019). However, the sudden transition from face-to-face learning to online learning during the pandemic has presented several problems for students, such as the digital divide, equity, internet connection, accessibility of student data, low student-student and teacher-student interaction, poor student cohesion etc., leading to disengagement or low satisfaction with online courses.

ONLINE STUDENT ENGAGEMENT

In recent decades, student engagement has been a popular topic in higher education research. Researchers acknowledge that student engagement is a broad concept and “there is no agreement on its meaning, definition and measurement” (Mamun et al, 2016, p. 381). Rather, student engagement is “a multi-faceted construct which usually encompasses several subsets; each of which has its own indicators” (Ding et al, 2018, p. 214). It is represented in the incorporation of motivation and practical actions to achieve the expected learning outcomes (Guthrie, 1996). Motivation that has to do with task involvement is considered a form of engagement (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). On the one hand, motivation is the internal process that gives a person the energy to direct their efforts to meet a need (Bandura, A. et al., 2006). On the other hand, engagement refers to the manifestation of that motivation, the act of doing something, an action that contributes to achieving a goal (Guajardo-Leal, B.E. et al., 2019). Both attitudes are necessary for better results by students and institutions need to give priority to motivation, not just engagement. However, they are challenging, especially in online educational settings. In this paper we have adopted *Dixson’s definition of online student engagement*, which involves “... students using time and energy to learn materials and skills, demonstrating learning, interacting in a meaningful way with others in the class (enough so that those people become ‘real’), and becoming at least somewhat emotionally involved with their learning (i.e., getting excited about an idea, enjoying the learning and/ or interaction)” (Dixson, 2015 p. 4).

It is widely accepted that the three different types of student engagement are classified as: behavioural engagement, cognitive engagement, and emotional engagement (Fredericks et al, 2004). Behavioural engagement results from the student's positive attitude and includes various actions of students, such as effort, constant completion of courses, participation, positive conduct, or meeting expectations for a course. Cognitive engagement includes the internal thought processes involved in taking courses and necessary for a task, such as problem solving, positive

coping strategies, the desire to learn, seeking additional resources to help with comprehension, asking questions, or discussing content with out-of-class people. It requires self-regulation (Deci & Ryan, 2008). Emotional engagement, sometimes called affective engagement, encompasses students' feelings and attitudes toward their courses. There are cases where teachers cannot understand the degree of engagement of students, especially the degree of emotional engagement. Reeve and Tseng (2011) added the agency engagement as a constructive contribution of students to the instruction flow that they receive it, representing the fourth component of the framework proposed by Fredricks and colleagues.

Researchers such as Asterhan and Bouton (2017), Mandernach (2009) found that digital environments increase learners' motivation, as well as their academic and social engagement, creating diverse instructive environments, joint activities, in-depth learning, and higher grades. However, students enrolled in online programs have "fewer opportunities to be engaged in the relationship with the institution" (Martin, F. et al., 2018), which means that frequent communication with teachers and colleagues (both synchronous and asynchronous forms) is particularly critical to maintaining online engagement.

Discussions about engagement have become more critical in the context of the COVID-19 pandemic. Students encounter obstacles when implementing self-isolation, such as self-discipline, obstructive learning atmosphere, heavy learning tasks, and learning attitudes (Bao, 2020). While the impact of the pandemic on the academic performance of university students is unclear so far, research has suggested that it has had a negative impact on study engagement and work performance (Meo et al., 2020). According to researchers such as Taylor-Guy and Chase (2020), switching to ERT also presents several problems for students, such as equity, internet connection, personal learning devices, accessibility of student data or the digital divide, low interaction between students and between students and teacher, low student cohesion, leading to disengagement and dropout of students. Georgakopoulos et al. (2020) stated the fact that emotional engagement is difficult to measure, as opposed to behavioural engagement, which can be assessed through interactions with learning activities. However, the results show that emotional engagement among students can be driven by their positive or negative emotions, including attitude, enthusiasm, and interest in learning. The students developed positive emotions in the case of asynchronous online courses, giving them flexibility in the program, more free time, more fun and meaningful for students to engage in planned activities. However, students also developed negative emotions in online learning. Yu et al. (2020) stated that the relationship between student interaction and learning persistence was mediated by anxiety and boredom with students feeling less of a sense of belonging and having difficulties in concentrating in this new learning environment. The consequence of this negative emotional engagement will lead to poor academic performance. Therefore, in the online learning environment, it is important to research student engagement, to help teachers understand student engagement and to intervene in a timely manner, to help students to reflect on the learning process and to facilitate their deep engagement in their learning actions.

STUDENT EMOTIONS IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Van de Hooff and colleagues (2012), summarizing various definitions, conclude that an emotion is a mental state of a cognitive nature, but also an affective one and that it leads to actions and behaviours that are a form of expression of that state or a way of to deal with it. For the present study, the *Bisquerra's definition* (2000) was

chosen which shows that emotions are reactions to information received from the environment. The intensity of this information depends on subjective assessments that are strongly influenced by previous knowledge and beliefs. In short, an emotion depends on what is important to the individual. Damasio (2010) also stated that emotions are not only reactions to the stimuli of the present but are also produced by remembering or evoking past events or by anticipating possible future situations.

Many researchers agree that emotions play a fundamental role in facilitating effective teaching and learning and therefore may even be the basis for learning (Pekrun and Linnenbrick-Garcia, 2014). Especially much attention to emotions in education was paid by Pekrun et al. (2006), who developed a theoretical approach and collected empirical data demonstrating the importance of emotions in learning. Starting from the *Control-Value Theory* proposed by Pekrun and colleagues, which has been tested in face-to-face and online learning environments, several studies have explored the relationship between student characteristics and emotions or the relationship between emotions and learning achievement (Ding & Zhao, 2020). The results support the view that academic emotion is an integral part of understanding motivations, learning strategies, and performance. Learning-related emotions (LRE) also called 'achievement emotions' have emerged in the context of educational research in which, according to the theory of Pekrun and colleagues, emotions are classified according to their valence (positive, negative) and the nature of response (activating or deactivating). Research on academic emotions and online learning has identified frustration, confusion, anxiety, isolation, enjoyment, confidence, and fear as the predominant feelings that students experience. In fact, understanding how emotions influence students' attitudes toward different learning environments is becoming essential today, as educational institutions are increasingly focusing on students' engagement in their learning activities. Thus, according to the *Self-Determination Theory (SDT)* (Deci & Ryan, 2000, 2017) presumes that positive emotions and intrinsic motivation lead individuals' behaviour towards active engagement and persistence when facing tasks. On the other hand, if the basic needs are not met, intrinsic motivation and positive affect are lacking, which in turn leads to passive behaviour.

In the distance learning context, there are mixed theories and results. Previous studies showed that engaging in activities based on real-life problems, cultivating relationships through learning, and feedback significantly improved students' enjoyment and satisfaction in online learning (Guo et al., 2018). The collaborative and active approach can also reduce anxiety, increase student wellbeing, and reduce emotional distress (Mayer, 2018). Ding and Zhao (2020) also found that negative emotions like boredom and annoyance can negatively affect students' engagement and self-perceived achievement, while positive emotions like excitement and enjoyment bring positive effects. Also, Stephan et al. (2019) have found that students who attended an online course reported higher levels of boredom, anxiety, and anger, and lower levels of enjoyment compared to students who attend a traditional (face-to-face) course.

With the COVID-19 pandemic, moving face to face courses to online environments urgently has been a stressful process for educators and students and some of them have not previously had any educational experience with these environments. Studies conducted around the world during the lockdown period found that there is a significant percentage of students who felt negatively affected and many students lacked motivation and had no interest in studying online (Means and Neisler, 2020; Quacquarelli Symonds, 2020; Cao et al, 2020; Elmer, et al., 2020) and this not only in relation to their academic, but also to their social activities (Killian, 2020). Some quantitative research indicates that students experienced higher uncertainty, anxiety, stress, loneliness, and

depression during the pandemic (Orellana and Orellana, 2020; Cao et al., 2020; Elmer et al., 2020; Meda et al., 2021) and that students from low socioeconomic backgrounds or who knew someone with COVID-19 experienced a worse psychological impact (Browning et al., 2021; Son et al., 2020). Recent research has pointed out that limited social collaboration resulting from the COVID-19 pandemic may stimulate negative emotions, and social isolation may trigger stress-related emotions and lower well-being (Marinoni et al., 2020; Chandra, 2020). These findings underscore the importance of paying attention to students' workload, motivation to learn, and providing appropriate pedagogical tools to reduce anxiety and negative academic self-perceptions (Gonçalves et al., 2020; Hassan et al., 2021). Lower levels of general well-being were reported by female students, those who have difficulties paying their study costs, students with mental health problems and students who do not have a quiet place to study. Lower levels of general well-being were reported by students who do not have a supportive social network. Thus, although the negative impact of the pandemic is undeniable, we should not neglect potential positive experiences either.

One of the most accepted theoretical frameworks for understanding online learning processes is the *Community of Inquiry framework* (Garrison et al., 2000) with three elements (cognitive presence, teaching presence and social presence). Social presence includes open communication, expression of emotional states and group cohesion, all of which being stimulated in online learning environments. For example, the social presence can be ensured by proposing collaborative work tasks, encouraging students to share their opinions, experiences, etc. with the other members of the group, directing attention to the possible fears of the participants or to the differences of opinions that may create a conflict within the group. Therefore, social presence is critical to cognitive presence and to establishing a critical community of learners, as explicated by the authors: “social presence marks a qualitative difference between a collaborative community of inquiry and a simple process of downloading information” (Garrison et al., 2000, p. 96). Social presence is sometimes difficult to achieve in an online learning community. Pelz (2010) clarifies social presence by explaining that when participants in an online course contribute to the formation of a learning community by projecting their personal characteristics brought into question – they present themselves as real people.

A paradox therefore emerged: on the one hand a flexible schedule and a comfortable environment can be less stressful and less financially demanding, but, on the other hand, can make it harder for the students to focus on studying and can also alienate them from their co-students. For example, in terms of stress level, students appreciated learning at their own pace, at their preferred time of the day, often in the comfort of their homes, which was regarded as less stressful than working at school. On the other hand, some students perceived the use of different e-learning platforms by different teachers across the courses as extremely chaotic and stressful. For some students, not having to go to their higher education institutions is less stressful. For others, a problematic topic indicates that a benefit of studying from home is that “cheating is an option”. So, while some studies indicated that students had a positive attitude towards emergency remote learning, others indicated that students did not prefer online teaching to face-to-face teaching during this period.

EMOTIONAL-AFFECTIVE EDUCATION OF FUTURE TEACHERS FOR EFFECTIVE INTEGRATION IN ONLINE ENVIRONMENTS

In teacher training, it is necessary to bear in mind that future teachers carry with them a body of knowledge, conceptions, attitudes, and emotions about teaching and learning different subjects which is the result of the many years they spent as pupils at school (Mellado et al., 2008). Teacher training is the moment at which these aspects need to be considered so that future teachers will be able to control and self-regulate their emotions. Thus, researchers believe that teacher training programs need to provide them with a dense background of emotional skills (Bisquerra, 2005). The development of these emotional skills would be fostered by a metacognitive process of reflection, with which the future teachers would gain awareness of their beliefs, emotions, and attitudes towards education in general, and towards specialized fields and classroom practices. Thus, teacher training in emotional-affective education should focus on: careful examination of the need to enrich and diversify the emotional-affective repertoire of teachers, promoting with priority the positive and socio-morally acceptable emotions, establishing a healthy, tonic and creative-constructive emotional climate in the classroom and at school, achieving a balance between the cognitive, emotional and spiritual dimensions and last but not least, focusing creative efforts on multiple intelligences (Neacșu & Suditu, 2020). The main objectives of socio-emotional approaches should be to cultivate a sense of resilience, empathy, self-efficacy, growth mindset, decision-making ability, self-awareness, self-management, social awareness, interaction management, accepting responsibility etc. Researchers such as Husaj (2016) and Zilka (2017) argue that teaching through these approaches promotes the application of social and emotional skills in ways that are socially and culturally appropriate for students. This is because emotional and social difficulties affect the student's emotional well-being, academic results, and general mood.

There is a lot of research in emergency remote education in pandemic situation, but there is still little work on online student engagement and the emotions of future teachers experienced in hybrid learning environments during the COVID-19 pandemic. At the beginning of the 2021-2022 academic year, Technical University of Cluj-Napoca approved the transition to online courses and face-to-face seminars, laboratories, and other forms of practical activity. Thus, the blended learning environment was designed as a combination of online approach (in case of lectures and theoretical speeches) and face-to face approach (in case of exercises, assignments or for the more practiced trainings).

RESEARCH DESIGN

RESEARCH OBJECTIVES

The purpose of this research is to explore the engagement and emotions of university students as future teachers in online activities in the hybrid learning approach during the COVID-19 pandemic. The research objectives are determined as follows:

1. To determine the level of online student engagement and intensity of emotions that students experienced in online learning during the COVID-19 pandemic.
2. To find significant relationships between gender, residence area, year of study and online student engagement and emotions in online learning during the COVID-19 pandemic.

The methodological approach taken in the study was that of a descriptive (also termed non-experimental) survey-based study. The online questionnaire using Google Forms was sent out via e-learning platform. Ethical

considerations such as informed consent, right to withdraw and confidentiality of the data were considered. The statistical package IBM SPSS version 24 was used for the data analysis, as it was appropriate for the study objectives.

SAMPLE

The total sample consisted of 115 students enrolled in the teacher training program from 1st study year to 3rd study year in Technical University of Cluj-Napoca. Out of 115 university students 55 were female (47.8%) and 60 were male students (52.2%). Out of the 115 respondents, 84 lived in urban areas while 31 of them lived in the rural areas. Regarding the study year the participants are enrolled in 1st year (N = 23, F = 20%), 2nd year (N = 44, F = 38.3%) and 3rd year (N = 48, F = 41.7%).

MEASURES

Items to obtain demographic data were included in the first part of the questionnaire. In the second part, there were multiple options to determine the engagement and emotions of students in online learning. This second part was based on the previously developed surveys. One was a scale adapted from the study of Dixson (2015), The Online Student Engagement Scale (OSE) with 19 items on a 5-point Likert-type scale (from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The internal coefficient of consistence (Cronbach's Alpha) was .926 for the scale.

For the other survey, due to the novelty of the COVID-19 situation, we adapted an existing survey in the literature (1-9 items from Karalis & Raikou, 2020) and developed new items (10-14) for measuring the intensity of emotions to suitably address the current circumstances. The survey consisted of 14 emotions with a 5-Likert type response format from not at all (1) to very much (5).

STATISTICAL PROCEDURE

First, to achieve the objectives, descriptive (mean, standard deviation and frequency) analyses were performed to characterize the sample. Second, the sample was tested for normality and homogeneity. It was found that, in the Kolmogorov-Smirnov Test and Shapiro-Wilk Test, values were obtained by which the non-normal distribution of variables was established, and it was decided to use the non-parametric tests (below 0.05). Third, to examine the comparisons between groups, we performed the Mann-Whitney U Test for the gender and residence area variables, and the Kruskal Wallis Test for the study year variable. The goal was to define which groups showed significant differences between each other according to the variables studied.

RESULTS

The study's first objective was to investigate the level of student engagement in online learning in terms of skills, emotion, participation, and performance and intensity of emotions in online learning at the students enrolled in initial teacher training program in hybrid format during the COVID-19 pandemic.

As seen in Table 1, the level of online student engagement amid the COVID-19 pandemic is ‘medium’ (M = 3.39; SD = 0.73). Its domains got mean scores, to wit: 3.53 (SD = 0.83) or “medium” for skills, 3.34 (SD = 0.90) or ‘medium’ for emotion, 3.17 (SD = 0.80) or ‘medium’ for participation and 3.53 (SD = 0.96) or ‘medium’ for performance. The data imply that in the first semester of the 2021-2022 academic year, the university students have a medium level of engagement in online learning who keep up with readings and put forth efforts on tasks. They also make the course interesting and consequently apply it to their own lives. Further, students have good interaction and active participation engagement in online discussions. As to online course performance, students are doing well on tests and get good grades. The result of the study is consistent with the statement by Handelsman et al. (2005), which stressed that students devote time and energy to online learning in terms of skills engagement, emotional engagement, participation engagement, and performance engagement, all of which represent students’ medium learning engagement. Besides, Dixson (2015) clarified that students could use their time and resources to acquire materials and skills through online learning, demonstrate learning, communicate positively with others online, and are at least emotionally involved in their learning. Students with a degree of dedication to online learning have constructive attitudes, emotions, actions, and virtual contact with others. They feel good about their learning and their connections with the content, the teacher, and other students in terms of skills, participation, performance, and emotion.

Table 1. Level of online student engagement

Variables	N	Mean	SD	Descriptive Level
Online student engagement domains				
- Skills	115	3.53	0.832	Medium
- Emotion	115	3.34	0.904	Medium
- Participation	115	3.17	0.802	Medium
- Performance	115	3.53	0.968	Medium
Total Engagement	115	3.39	0.735	Medium

Table 2 marks the interpretation for the intensity of students’ emotions in online learning experiences which it was divided into three categories: low (1-2.33), average (2.34-3.66), and high (3.67-5). The obtained data showed that the levels of negative emotions, for instance, fear (2.30), anxiety (2.30) and disappointment (2.32) were low (mean score less than 2.33). On the other hand, the students do feel a greater joy (mean score of 3.73) in the continuity of online classes. Pleasure at not having to commute to attend classes was the highest mean recorded (3.90). It is important to note that the students reported the other emotions as average.

Table 2. Level of intensity of the students’ emotions in online learning

Emotions	Mean	SD	Not at all		A Little		Quite		Much		Very much	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Relief, at not losing the semester	3.61	1.29	10	8.7	13	11.3	28	24.3	25	21.7	39	33.9
2. Joy, at the continuity of the lessons	3.73	1.23	9	7.8	8	7.0	28	24.3	30	26.1	40	34.8
3. Curiosity, about how studies will continue	3.57	1.21	9	7.8	10	8.7	35	30.4	28	24.3	33	28.7
4. Pleasure, at not having to commute to attend classes	3.90	1.30	9	7.8	10	8.7	20	17.4	21	18.3	55	47.8

5. Enthusiasm, for the new experience	3.23	1.35	16	13.9	18	15.7	33	28.7	20	17.4	28	24.3
6. Disappointment, the new educational environment does not work for me	2.32	1.33	43	37.4	26	22.6	24	20.9	10	8.7	12	10.4
7. Fear, for the possibility of non-continuation of studies	2.30	1.24	41	35.7	26	22.6	30	26.1	9	7.8	9	7.8
8. Sorrow, over the interruption of studies	2.45	1.37	40	34.8	22	19.1	29	25.2	9	7.8	15	13
9. Indifference, because it did not bother me	2.42	1.30	41	35.7	15	13	41	35.7	6	5.2	12	10.4
10. Boredom, when activities are long and tiring	3.25	1.40	20	17.4	13	11.3	29	25.2	24	20.9	29	25.2
11. Confusion, when I encounter difficulties in organizing and working on the task assigned by the teacher	2.69	1.30	28	24.3	24	20.9	32	27.8	18	15.7	13	11.3
12. Anxiety, when I have to take an online exam	2.30	1.33	45	39.1	23	20	27	23.5	8	7	12	10.4
13. Loneliness, when there is no interaction with the teacher or colleagues	2.57	1.46	39	33.9	22	19.1	21	18.3	15	13	18	15.7
14. Frustration, when I have to spend many hours online	2.97	1.45	28	24.3	16	13.9	26	22.6	22	19.1	23	20
Total	2.94	0.53										

The students' answers showed a reduction in fear, stress, disappointment and an increase in optimism and joy. In a hybrid learning approach most of the students feel pleasure and joy (over 60%) about the way of online learning, in contrast to the 40% who experience difficulties or are a negative attitude towards this way of learning.

In Table 2 we can see that pleasure (much/very much) at not having to commute to attend classes was shared by 66.1% of the participants, joy at the continuity of the activities by 60.9%, relief because the semester will not be lost by 55.6% and curiosity about how studies will continue by 53%, while enthusiasm for the new experience was expressed by 41.7% of the students.

Also, we can observe that boredom (much/very much) when activities are long, and tiring was expressed by 46.1% of the participants, while frustration when they have to spend many hours online was shared by 39.1% of the students. In contrast, 60% of the participants showed a little disappointment with the new educational environment and 59.1% of the students showed a little anxiety when they have to take an online exam. A little fear for the possibility of non-continuation of studies was expressed by 58.3% of the participants and a little sorrow over the interruption of studies was shared by 53.9% of participants. A little loneliness when there is no interaction with the teacher or colleagues was expressed by 53% of the participants and no or little indifference was showed by 48.7% of the students.

The second objective of the study was to determine the significant difference in the level of online student engagement, respectively the intensity of emotions with online learning experiences during the COVID-19 pandemic in terms of gender, residence area and year of study (see Table 3). The Mann-Whitney U test was used to examine the engagement and emotions scores of students according to their gender and residence area. The findings obtained are presented in Table 3:

Table 3. Mann-Whitney U Test results of engagement and emotions scores for online learning by gender and residence area

Variable	Cases	N	Mean Rank	Sum Rank	U	Z	p	Effect Size
----------	-------	---	-----------	----------	---	---	---	-------------

Gender

Engagement	Female	55	68.71	3779.00	1061.00	-3.298	.001*	0.30
	Male	60	48.18	2891.00				
Emotions	Female	55	61.99	3409.50	1430.50	-1.231	.218	0.11
	Male	60	54.34	3260.50				
Residence area								
Engagement	Urban	84	54.18	4551.00	981.00	-2.023	.043*	0.18
	Rural	31	68.35	2119.00				
Emotions	Urban	84	56.54	4749.00	1179.00	-.777	.437	0.07
	Rural	31	61.97	1921.00				

*p < .05

It is seen that the engagement scores of the students towards online learning differ significantly according to their gender ($U = 1061.00$; $p < .05$, $r = 0.30$). Regarding their mean rank, it is understood that female students' engagement with online learning is higher than that of males. Regarding the effect size, it is observed that the difference between the two groups is moderate. The data show that there was no statistically significant difference in the students' emotions with online learning according to their gender ($U = 1430.50$, $p = .218$) whereas the effect size is small ($r = 0.11$). The analysis of the data indicates that there was statistically significant difference regarding residence area in student engagement ($p = .043$, $r = 0.18$), with the small effect size. The engagement of students from rural area in online learning is higher than that of students from urban area. In other words, rural students are more likely to be more engaged in terms of skills, participation, emotion, and performance compared to urban students. On the other hand, the data show that there was no statistically significant difference in the intensity of emotions in online learning in terms of residence area ($U = 1179.00$, $p = .437$).

Student engagement and emotions scores for online learning were analysed according to year of study in which they are enrolled in initial teacher training program. The Kruskal Wallis H test was used to analyse the student engagement and emotions scores. The findings obtained are presented in Table 4:

Table 4. Kruskal Wallis H Test results of engagement and emotions scores for online learning according to year of study

Variable	Cases	N	Mean Rank	df	X2	p	Effect Size
Engagement	1 st year	23	64.20	2	1.049	.592	0.09
	2 nd year	44	55.59				
	3 rd year	48	57.24				
Emotions	1 st year	23	44.59	2	5.234	.073	0.17
	2 nd year	44	64.08				
	3 rd year	48	58.85				

p < .05

In terms of engagement scores of students towards online learning, it was found that there was no statistically significant difference according to the year of study ($X^2 = 1.049$; $p = .592$), the effect size is very low. Students have same engagement level in online learning and online connections with the content, the teacher, and other students in terms of skills, participation, performance, and emotion. Also, regarding students' emotions scores for online learning did not differ significantly according to year of study ($X^2 = 5.234$; $p = .073$, $r = 0.17$). Therefore, students have similar emotions in delivering online learning.

DISCUSSION

The transition from face-to-face activities to online activities during the COVID-19 pandemic has significantly impacted all countries in the world. This transition not only affected teaching and learning activities for teachers and students but included transformations in students' engagement and emotions in online learning.

The study determined that online student engagement and emotions with online learning experiences in hybrid approach was moderate. In this study a medium level of student engagement in online learning was recorded. Students allocate time and energy in online learning through their moderate level of skills, positive attitude, interaction, participation, and performance. The results show that performance and skills engagement achieved the highest mean scores followed by emotional and participation engagement. Students in higher education institutions need to manage their emotions, and engagement is also needed to ensure that effective teaching and learning can take place in this new normal educational setting. Although some students said that they were bored and frustrated with the current situation, the teaching and learning activities should be carried out because the students are the main beneficiaries. The students' answers showed a reduction in fear, stress, disappointment and an increase in optimism and joy. In a hybrid learning approach most of the students feel pleasure and joy about the way of online learning, in contrast to the 40% who experience difficulties or are a negative attitude towards this way of learning.

The data in this study also show that female students' engagement with online learning is significantly higher than that of males. This may be due to the fact that females naturally have a better involvement compared to male. A part of changes from contemporary world is the ongoing struggle to eradicate gender in-equality which is one of the major themes of globalization that the whole world is targeting. In addition, according to residence area, there was a statistically significant difference in online engagement, students from rural area having slightly higher scores than those from urban area, trying to make up for shortcomings during full online activities. The results complement the studies that state that students such as those from rural communities may struggle to engage fully during online learning due to personal or technological reasons (Buzetto-Hollywood et al., 2018; Koricich et al, 2020). While teachers are looking for solutions for online learning, at the same time, students are struggling and concerned about how vulnerable their educational progress has become. Due to the pandemic, teachers and students are looking for any conducive environment they can find to achieve "learning" and believe that online learning can be a way to gain meaningful and positive learning experiences. Also, data revealed that according to study year the students have similar online learning engagement levels and the similar emotions regarding the online learning delivery.

Relevant research in the field of university pedagogy has highlighted the need for renewal and development of teaching and learning in a university context (Plota & Karalis, 2019; Raikou, 2019), confirmed and further enhanced by the current crisis. Many scholars agree that emotions play a crucial role in learning, and therefore, they can be even the basis of learning. Higher educational institutions should focus on different types of presence, such as teaching presence, cognitive presence, and social presence. These institutions should train teachers to provide them with this type of quality online education, to provide an effective emotional presence, to create a climate of empathy and care, to provide training based on a "*pedagogy of care*", not for purely didactic and insensitive reasons (Bozkurt & Sharma, 2020). Considering the demographic profiles of students, it is more

important to build support communities and share knowledge and experience to provide effective and meaningful learning processes (Bozkurt & Sharma, 2020). This could help ensure quality student engagement and reduce early school leaving (Bozkurt & Sharma, 2020; Taylor-Guy & Chase, 2020). **Social presence** is important in online learning because many students need to feel a connection with others if they can share ideas, exchange views and work together. So, in this pandemic time, students in an online community can act to create or build social presence for themselves and others.

A move in thinking about the role of emotional interaction in student engagement invites a discussion of ***social presence in education***, especially in the training of future teachers. According to Vayre and Vonthron (2019), the lack of instructor presence, interaction, and immediate feedback, as well as the insufficient interaction with the colleagues can lead to feelings of disconnection and frustration, and even failure. The authors point out that a sense of community, belonging and connection has a positive impact on academic self-efficacy, which is an important factor in student engagement and success in online courses. The key to social presence in education is for students to feel connected to each other and to their teachers as well as to the content studied. For this, educators implement various strategies to generate feelings of connectedness both in online and face-to-face settings. For example, group work helps students to develop trust, respect, and belonging (Dixson, 2015) because they relate, interact, and are involved with each other. Strategies that require students to complete cumulative tasks that are related to assessment have been used to ensure sustained engagement in blended education (Maple, Jarrott, & Kuyini, 2013). On the other hand, Neuwirth, Jović, and Mukherji (2020) note that “students do not realise that their decision to not join in on the distance learning lectures through their computer camera directly impacts their psychological engagement in the virtual classroom, and this lack of engagement reduces their interactive learning” (p. 8). A notable outcome noted by the authors is that teaching during the pandemic can be beneficial for building resilience. Suggestions for online etiquette for teaching students include verbal/ visual confirmation of students’ presence, frequently requesting students to raise their hands or participate, utilizing polling and discussion boards or interactive forums, and breakout rooms. Interactions between students and teachers are the key to promoting collaboration and relationships, but it is not enough to ensure a social presence. Participants’ connection, their emotional and effective responses to each other, and their interactions by sharing their ideas increase social presence. For instance, teachers could ask their students if they are still doing well and what learning remedies or alternatives they could agree as a class, and not just a one-way ERT approach. Behind the interaction in the digital world, between the student and the content to be learned is still the teacher, the importance of his role being the same, only the accents are different (Pănișoară, 2020). Future teachers may believe that training courses are or should be centred around social relationships, and therefore may expect that face-to-face classes to be the most effective way to facilitate their learning.

One of the challenges of higher education is to educate students to be able to activate and maintain thoughts, emotions, motivation, and behaviours aimed at achieving learning goals, a process called **self-regulated learning**. These types of strategies are desirable as students who adequately regulate their learning usually achieve more in-depth knowledge, aim at achieving learning goals and obtain higher performance.

Attention was drawn to a fundamental change in both the **teaching content and the teaching strategies**, which would respond to the disappointment, disengagement and dissatisfaction shown by the generation of digital natives towards the teaching process (Prensky, 2001; Tapscott, 2009). Promoting positive and healthy emotions of students

is essential in designing courses. Previous studies showed that engaging in activities based on real-life problems, cultivating relationships through learning, and feedback have significantly improved online student enjoyment and satisfaction (Guo et al., 2018). The teaching strategy followed in a course can consider the students' emotions that are involved in the learning process, and the course should be designed to foster positive emotional states to help the students to learn. Teachers could use innovative online teaching strategies to help students feel emotionally, cognitively, and socially engaged throughout the learning process. In addition, teachers could strengthen their online communication and feedback practices. A collaborative and active approach can also reduce anxiety, increase student well-being, and reduce emotional distress. Strategies that can promote student engagement and success can include facilitating personal interaction, making the visual message in video meetings as interesting and encouraging as possible, including engaging "non-academic" exercises, and trying new approaches and methods enabled by online settings. With the new way of teaching, appropriate online resources could be provided to students to assist their online learning needs and, consequently, to develop their knowledge, skills, and performance, as well as positive attitudes towards learning. In this context, it could be beneficial for teachers to design interactive digital materials in online learning to increase peer-to-peer and teacher-student interactions. Wu and Albion (2019) stated that future teachers showed higher rates of active engagement with hands-on activities that allow them to play and build things. Practical activities and learning experiences are undoubtedly an integral part of learning in several disciplines but especially in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects. Madden et al. (2016) looked more closely at future teachers of **STEM subjects**, and stated that STEM allows for more hands-on learning, rather than just memorisation. How future teachers view the importance of STEM education affects the way they learn through inquiry, the design process, and their willingness for exploration (Wu & Albion, 2019). Thus, the courses must be designed considering the teaching strategies and training methodologies that contribute to the control and regulation of the affective dimension of students in the teaching-learning process and to the increase of the favourable attitude of students in the learning process.

As I. Neacsu and M. Suditu (2020) stated, "we need educators who know the strategies to approach responsibly the logic, science and art of improving professional conduct and, under the paradigm of socio-emotional intelligence, advocates for the enrichment of the positive emotional-affective repertoire of all the actors of education - students, parents, teachers " (p. 214).

CONCLUSIONS

The purpose of this study was to investigate and understand the level of online engagement and intensity of emotions of future teachers in online activities in a hybrid learning approach during the COVID-19 pandemic. The medium level of online student engagement was recorded in this study, so the students allocated time, energy, resources in online learning through their level of skills, positive attitude, performance, participation, and online interactions. Although there was a difference in student engagement according to gender and residence area, it was found that students could not fully adopt online learning, and their engagement was moderate. Also, the students' answers showed a reduction in stress and a slight increase in optimism and joy. Although some students said that they were bored and frustrated with the current situation, the teaching and learning activities should be carried out because the students are the main beneficiaries.

The fact that data was collected from a single public university of Romania and from the initial teacher training program during the bachelor's studies is a limitation of the study. As the practices during the pandemic period differ in each country and even in universities, the results of online student engagement and emotions in online learning experiences are thus limited to the context of the country and the university. Finally, the data were collected through self-reporting tools. Further research could enrich the data sources by qualitatively analysing students' online behaviours to support the results. Despite these limitations, this study makes important contributions not only to students' engagement and emotions in online learning, but also to improving our understanding of how blended learning could be conducted.

The findings presented here may be of practical importance in exploring ways in which teachers can balance their concerns for more effective content delivery with learners' needs for a sense of socially built community in which they can successfully understand their learning, because meaningful learning is the key to student success. It is essential to go beyond emergency online practices and develop quality online teaching and learning that result from careful instructional design and planning.

Educational research and practice must focus on both the possibility of personalizing e-learning pathways and the "humanizing" of the e-learning process. The teacher-student relationship, especially in the context of the global pandemic, must first begin with an emphasis on shared humanity, to help students successfully achieve learning outcomes. Relational humanity is an integral part of the educational process showing students that, on the one hand, they matter as human beings and, on the other hand, deepening our relationship with them is a humanitarian act.

REFERENCES

1. Asterhan, C. S., & Bouton, E. (2017). Teenage peer-to-peer knowledge sharing through social network sites in secondary schools. *Computers & Education, 110*, 16-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.007>
2. Bandura, A. (2006). Going Global With Social Cognitive Theory: From Prospect to Paydirt. In Donaldson, S., Berger, D., Pezdek, K. (Eds.). *The Rise of Applied Psychology: New Frontiers and Rewarding Careers*. Erlbaum: Mahwah, NJ, USA, 53–79.
3. Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
4. Bisquerra, R. (2000). *Emotional Education and Well-being*. Barcelona: Praxis.
5. Bisquerra, R. (2005). Emotional Education in Teacher Training. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19* (3), 95–114.
6. Bowen, W. G., Chingos, M. M., Lack, K. A., & Nygren, T. I. (2014). Interactive learning online at public universities: Evidence from a six-campus randomized trial. *Journal of Policy Analysis & Management, 33*(1), 94–111. <https://doi.org/10.1002/pam.21728>
7. Bozkurt, A., Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), p. i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
8. Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I. Tumwesige, J.,

- Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N. Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
9. Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T. M., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E. C., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G. N., & Alvarez, H. O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLOS ONE*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
 10. Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E., Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 187–199.
 11. Buzzetto-Hollywood, N. A., Wang, H. C., Elobeid, M., & Elobaid, M. E. (2018). Addressing information literacy and the digital divide in higher education. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 14, 77–93. <https://doi.org/10.28945/4029>
 12. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. and Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid -19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287: 12934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
 13. Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229–238. DOI 10.1108/AEDS-05-2020-0097
 14. Damasio, A. (2010). *And Brain Created Man*. Barcelona: Editorial Destino.
 15. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
 16. Deci, E. L., and R. M. Ryan. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
 17. Deng, R., Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 129(1), 48–60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.019>
 18. Ding, L., Er, E., Orey, M. (2018). An exploratory study of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, vol. 120, 213–226. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.007>
 19. Ding, Y., & Zhao, T. (2020). Emotions, engagement, and self-perceived achievement in a small private online course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 449–457. <https://doi.org/10.1111/jcal.12410>
 20. Dixon, M. D. (2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19(4).
 21. Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: comparisons of students' social networks and mental health before and during the Covid -19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
 22. Fredericks, J., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
 23. Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [doi:10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

24. Georgakopoulos, I., Chalikias, M., Zakopoulos, V., & Kossieri, E. (2020). Identifying Factors of Students' Failure in Blended Courses by Analyzing Students' Engagement Data. *Education Sciences, 10*(9), 242. <https://doi.org/10.3390/educsci10090242>
25. Gonçalves, S. P., Sousa, M. J., & Pereira, F. S. (2020). Distance learning perceptions from higher education students - The case of Portugal. *Education Sciences, 10*(12), 374. doi:10.3390/educsci10120374
26. Guajardo Leal, B.E., Valenzuela González, J.R., & Scott, J. (2019). Student engagement as a predictor of xMOOC completion: An analysis from five course on energy sustainability. *Online Learning, 23*(2), 105-123. DOI:10.24059/olj.v23i2.1523
27. Guo, J. P. (2018). Building bridges to student learning: perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 195–208. doi: 10.1016/j.stueduc.2018.08.002
28. Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher, 49*(6), 432–445.
29. Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research, 93*(3), 184–191. doi:10.3200/JOER.98.3.184-192
30. Hassan, S. U. N., Algahtani, F. D., Zrieq, R., Aldhmadi, B. K., Atta, A., Obeidat, R. M., & Kadri, A. (2021). Academic self-perception and course satisfaction among university students taking virtual classes during the COVID-19 pandemic in the kingdom of Saudi-Arabia (KSA). *Education Sciences, 11*(3), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci11030134>
31. Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, [Online] Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
32. Husaj, S. (2016). Social Emotional Learning (SEL). *European Journal of Multidisciplinary Studies, 1*(3), 168-171. DOI:10.26417/EJMS.V1I3.P168-171
33. Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(5), 479–493. DOI:10.6007/IJARBSS/v10-i5/7219
34. Killian, J. (2020). College students, professors adjust to Covid -19 life. *NC Policy Watch*. Available at: <http://www.ncpolicywatch.com/2020/04/01/college-students-professors-adjust-to-covid-19-life/>
35. Koricich, A., Tandberg, D., Bishop, B., & Weeden, D. (2020). Doing the same (or more) with less: The challenges regional public universities face in serving rural populations. *New Directions for Higher Education, 190*, 59–70. <https://doi.org/10.1002/he.20367>
36. Madden, L., Beyers, J. & O'Brien, S. (2016). The importance of STEM education in the elementary grades: Learning from pre-service and novice teachers' perspectives. *The Electronic Journal of Science Education, 20*(5), 1-18.
37. Mamun, M.A., Lawrie, G. & Wright, T. (2016). Student behavioural engagement in self-paced online learning. In S. Barker, S. Dawson, A. Pardo, & C. Colvin (Eds.), *Show me the learning. Proceedings ASCILITE 2016 Adelaide*, 381-386.
38. Mandernach, B. J. (2009). Three ways to improve student engagement in the online classroom. *Online Classroom, 1-2*.
39. Maple, M., Jarrott, H., & Kuyini, A. B. (2013). Blended learning in rural social work education: Reflections from a new Australian Bachelor of Social Work course. *Social Work Education, 32*(3), 349–364. DOI:10.1080/02615479.2012.668181

40. Marinoni, G., Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report. *International Association of Universities*. Paris.
41. Martin, F., Wang, C. & Ayesha Sadaf. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>
42. Means, B. & Neisler, J., with Langer Research Associates. (2020). *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates during the COVID-19 Pandemic*. San Mateo, CA: Digital Promise.
43. Meda, N., Pardini, S., Slongo, I., Bodini, L., Zordan, M. A., Rigobello, P., Visioli, F., & Novara, C. (2021). Students' mental health problems before, during, and after COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Psychiatric Research*, 134, 69–77. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2020.12.045
44. Mellado, V., M. L. Bermejo, L. J. Blanco, and C. Ruiz. (2008). The Classroom Practice of a Prospective Secondary Biology Teacher and His Conceptions of the Nature of Science and of Teaching and Learning Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6 (1), 37–62. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9081-z>
45. Meo, S. A., Abukhalaf, A. A., Alomar, A. A., Sattar, K., Kloof, D. C. (2020). COVID-19 Pandemic: Impact of Quarantine on Medical Students' Mental Wellbeing and Learning Behaviors. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, S43-S48. DOI: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2809
46. Neacșu, I., Suditu, M. (2020). *Educația emoțional-afectivă. Noi explorări, noi strategii*. Iași: Editura Polirom.
47. Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
48. Orellana, C., and Orellana, L. (2020). Predictors of emotional symptoms during residential lockdown due to the COVID-19 pandemic in El Salvador. *News in Psychology*, 34(128), 103–120.
49. Pânișoară, I.-O. (2020). Procesul de învățământ în perspectiva digitalizării. In Ceobanu, C., Cucos, C., Istrate, O., Pânișoară, I.-O., *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom.
50. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9
51. Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 259–282. New York, NY: Springer.
52. Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge Publication.
53. Pelz, B. (2010). Three principles of effective online pedagogy. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 103 – 116. DOI:10.24059/olj.v14i1.1642
54. Plota, D., & Karalis, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), 53-61. DOI:10.26220/UNE.3110
55. Prenski, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
56. Quacquarelli, S. (2020). The Impact of the coronavirus on global higher education: exclusive QS survey data reveals how prospective international students and higher education institutions are responding to this global health emergency. Available at: <http://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/The-Impact-of-the-Coronavirus-on-Global-Higher-Education.pdf>

57. Raikou, N. (2019). Teacher Education at the forefront: Long-term study through the prism of University Pedagogy and Transformative Learning theory. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 88-102. DOI:10.5281/zenodo.3243470
58. Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
59. Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of Covid-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
60. Stephan, M., Markus, S., & Gläser-Zikuda, M. (2019). Students' achievement emotions and online learning in teacher education. *Frontiers in Education*, 4(109), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00109>
61. Tapscott, D. (2009). *Growing Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*, McGraw Hill.
62. Taylor-Guy, P., & Chase, A. M. (2020). Universities need to train lecturers in online delivery, or they risk students dropping out. *The Conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/universities-need-to-train-lecturers-in-online-delivery-orthey-risk-students-dropping-out-133921>
63. Van de Hooff, B., A. P. Schouten, & S. Simonovski. (2012). What One Feels and What One Knows: The Influence of Emotions on Attitudes and Intentions towards Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management*, 16(1), 148–158. <https://doi.org/10.1108/13673271211198990>
64. Vayre, E., & Vonthron, A.-M. (2019). Relational and Psychological Factors Affecting Exam Participation and Student Achievement in Online College Courses. *The Internet and Higher Education*, 43, 100671. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.07.001>
65. Wu, T., & Albion, P. (2019). Investigating remote access laboratories for increasing preservice teachers' STEM capabilities. *Educational Technology & Society*, 22(1), 82-93.
66. Yu, J., Huang, C., Han, Z., He, T., & Li, M. (2020). Investigating the Influence of Interaction on Learning Persistence in Online Settings: Moderation or Mediation of Academic Emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2320. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072320>
67. Zilka, C. G. (2017). The elements way: empowering parents, educators, and mentors in the age of new media. *Issues in Informing Science and Information Technology Education*, 14, 101-119. <https://doi.org/10.28945/3702>

STORYTELLING. ARTA DE A CONSTRUI SCURTE PRODUCȚII VIDEO

STORYTELLING. THE ART TO BILD SHORT VIDEO

SZEKELY Eva Monica

*Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „G.E. Palade” din Târgu-
Mureș, Facultatea de Științe și Litere „Petru Maior”*

eva.szekely@umfst.ro

Abstract: *Are we all storytellers? What makes a story great? What makes someone a good storyteller? Storytelling is something we all do naturally, starting at a young age, but there's a difference between good storytelling and great storytelling. In this article you'll hear from my first experience as a „film director” and a story about how I got my start and what book and stories inspired me, and you'll begin to think about what kind of stories you might want to tell. Applications were made with the students, throughout a two courses> Digital writing and/ or Storytelling in digital media.*

Key words: *storytelling, moment of a story, Freitag's Pyramid, script, screenplay, shot list, video production*

1. Receptarea și producerea de texte multimodale în programele de gimnaziu/ Producție și editare multimedia/ Storytelling în planurile de învățământ universitare

Fiecare nivel de școlaritate are integrat în compoziția sa elemente de originalitate, prin intermediul cărora este stimulat gradul de autonomie caracteristic ciclului educațional. Studiul disciplinei „Storytelling” și/ sau „Scriere creatoare” la nivel gimnazial, liceal și/ sau universitar are la bază oferirea unei interpretări noi elementelor vechi, prin abordarea unor tehnici și metode de cercetare diferite față de cele utilizate deja. Originalitatea și creativitatea, în sistemul de învățământ, trebuie să oglindească un grad de noutate.

Storytelling/ scrierea creatoare, ca disciplină universitară, evidențiază cum adevărații scriitori nu se remarcă numai prin intermediul talentului lor, ci și prin intermediul eforturilor depuse, ca efort pe care creatorul este dispus să și-l asume și să îl facă pentru a găsi cea mai potrivită modalitate de exprimare. Scrierea creatoarei reprezintă o disciplină din mediul

universitar care ilustrează că scrierea poate fi asociată cu un talent nativ, o artă care poate fi perfecționată cu îndrumarea celor mai buni maestri, profesorii.

Scrierea creatoare credem cu tărie că este o reală nevoie, creativitatea trebuie stimulată în societate, deoarece aceasta le asigură cetățenilor libertățile de bază. Odată cu captarea interesului pentru scrierea creatoare/ storytelling , universitățile propun o abordare a acesteia în acest domeniu, cu scopul de a dezvolta creativitatea indivizilor prin formarea deprinderilor care stau la baza scrierii creative. Printr-o descătușare a scrierii, accentul cade asupra educării studenților din acest punct de vedere, prin dezvoltarea gândirii divergente, a cunoașterii de sine, a inteligenței emoționale și prin dezvoltarea personală în ansamblul ei. Elementul care ne trimite dincolo de un simplu moft universitar și stă la baza acestei necesități de studiere a scrierii creative este determinat de interesul crescut pentru transmiterea originală a mesajelor în condițiile accesului facil la informație și deci, la plagiat și posibilitatea implicării oricărei persoane în mediul online.

Adaptată după sintagma englezească „academic writing”, scrierea academică prezintă pașii care stau la elaborării unei lucrări științifice. La o primă impresie, această denumire poate fi considerată oximoron, însă lexemul academie își are originea în Antichitate, în Akademia lui Platon, această denumire fiind denumirea școlii de Filologie care avea activitatea desfășurată în grădina unui erou grec, Akademos.

Se știe că Platon disprețuia scrisul, acesta, din perspectiva sa, reprezentând fixarea unei informații fără caracter definitiv. Scrisul, în mediul universitar, are un caracter productiv și conferă flexibilitate în exprimare, integrând în compoziția sa și o aparte corectitudine și totodată claritate. Prin depășirea barierelor, poate fi asociată cu o cursă în care se angrenează studenții acestei specializări, care sunt orientați spre depășirea barierelor însușite deja. ***Trecerea de la reproductiv la productiv*** este considerată o barieră greu de depășit în spațiul educațional, indiferent de nivel, unde sunt de remarcat observațiile referitoare la lipsa abilităților studenților pentru scrierea academică, în special în elaborarea lucrării lor de finalizare a studiilor.

Creativitatea are ca produs final expresia ideii. Ideile sunt libere să circule, dar exprimarea ideilor este un proces care se axează pe întreaga personalitate a unui individ, fiind percepută atât ca un proces, cât și ca o capacitate. O latură a personalității, o structură psihologică pusă în mișcare are ca rezultat produsul creativ. Acest produs poate reprezenta echivalentul unei teorii, al unei idei, invenții sau metode găsite prin intermediul creativității. Nivelul de creativitate poate fi dedus prin intermediul valorii autentice.

În ultimii ani, nu numai în mediul gimnazial și liceal, ci și în cel universitar se poate observa implementarea unor schimbări menite să orienteze tânărul spre gândire creatoare, spre analiză, spre interpretare. Însă, pentru a face acest lucru posibil, este nevoie și de persoane care asigură acest lucru în cadrul mediului universitar, dobândesc abilitatea de a face acest lucru și de a-l transmite mai departe. Pentru a înțelege mai multe mediul în care trăim, nu avem nevoie de o fragmentare a realității, și de o gândire care permite captarea și înțelegerea întregii experiențe. Filologia, preocupată de înțelesuri, este deschisă schimbării și nemuririi sensului lumii în care trăim. Această înțelegere, după Hegel, are la bază munca, interacțiunea și limba. Modernitatea este prezentă la tot pasul, iar scrierea creatoare/ storytellingul nu oferă anticipări, ci soluții pentru această interacțiune creatoare.

2. Piramida lui Freytag. Arcul narativ și rolul său în storytelling/scrierea scenariului/ playscreen

În 1863, Gustav Freytag, un scriitor german, în lucrarea sa *Structura dramatică* a susținut un model bazat pe teoria tragediei a lui Aristotel. Aceasta se numește acum „piramida lui Freytag” (v. https://www.researchgate.net/figure/Freytags-pyramid-also-known-as-the-dramatic-arc-showing-a-five-part-story_fig1_326720118), care împarte o dramă/ o poveste în cinci părți și oferă funcție fiecărei părți. Aceste părți sunt:

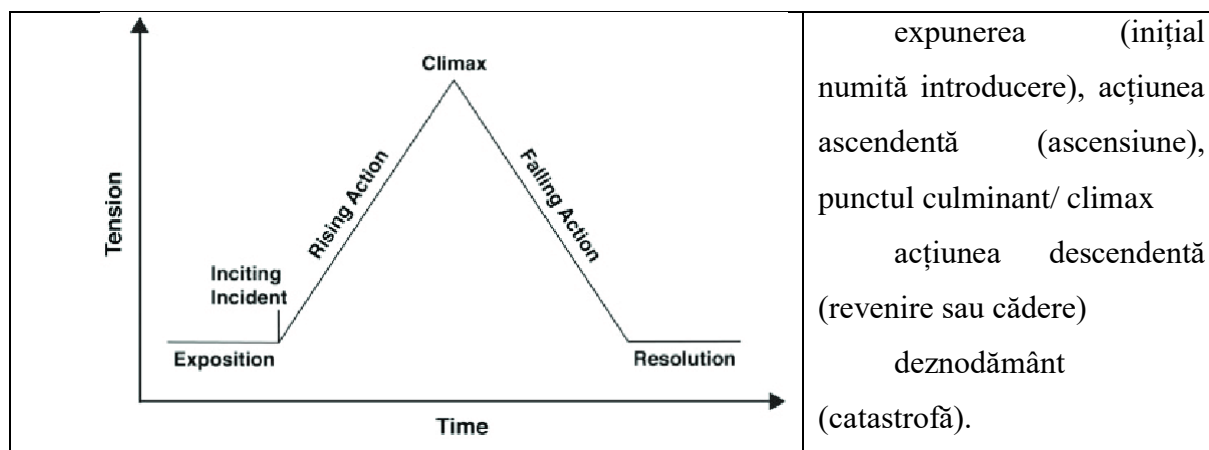


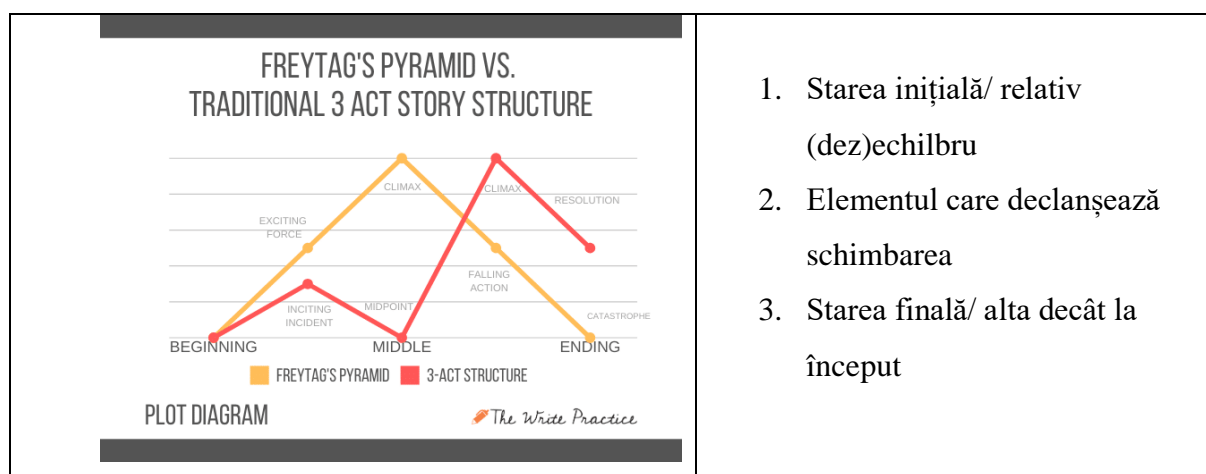
Fig. 1. Piramida lui Freytag

(<https://www.videomaker.com/article/f04/17174-dramatic-structure-story-arc-freytags-pyramid/>)

Momentele arcului narativ sunt foarte importante într-o poveste. Încă din ciclul primar/ gimnazial aflăm despre „momentele subiectului” unei opere narrative. În cazul

piramidei lui Freytag vorbim despre una dintre variantele complotului/ plotului unei povești: secvența cauză-efect a evenimentelor. Într-o operă literară, film, poveste sau altceva narativ, **complot** este succesiunea evenimentelor în care fiecare îl afectează pe următorul prin principiul cauza și efect. În utilizarea obișnuită (de exemplu, un „complot de film”), poate însemna însă rezumat sau poveste rezumat, mai degrabă decât o secvență specifică cauză-efect.

Filosoful grec Aristotel a stabilit faptul că o poveste bine spusă consistă în înlănțuirea a trei părți distincte:



1. Starea inițială/ relativ (dez)echilbru
2. Elementul care declanșează schimbarea
3. Starea finală/ alta decât la început

Fig. 2. Cele 3 părți ale unei povești

(<https://www.videomaker.com/article/f04/17174-dramatic-structure-story-arc-freytags-pyramid/>)

Orice narațiune/ poveste are **o structură minimală** care trebuie respectată pentru a putea exista ca poveste, **cu o acțiune care avansează treptat**, dinamica acțiunii fiind întreținută de dialogul caracterelor/ al personajelor. Această dinamică este valabilă atât în limbajul oral, cât și în cel scris.

Starea inițială	Elementul care declanșează schimbarea	Starea finală/ alta decât cea de la început
Nefericire	Întâlnirea cu o femeie	Fericire
Furie	Reflecție	Acceptare
Anxietate	Implicare în relații sociale/ proiecte	Vindecare
Bucurie	Eșec într-un proiect	Tristețe
Disperare	Ajutor util/	Speranță

Indecizie	Întâlnire cu un om providențial	Hotărâre finală
Frică	Războiul din Ucraina	Speranță
Amărăciune – generată de vestea de la știri/ DigiTV că soldații ruși distrug magazine, case chiar, fură din ele alimente, sunt amenințatori la adresa civililor din Ucraina/ Prof eu	Amintirea bunicii care îmi povestea în copilărie despre război, inclusiv despre soldații ruși care făceau prăpăd pe unde treceau: furau alimente, găini, porci îi lăseau cu curțile goale pe oameni, căutau femei/ „barișnia” chiar fete tinere pe care le violau.	Optimism generat de faptul că istoria doar se repetă, că au mai trăit și alții înaintea noastră asemenea momente, că oamenii au rezistat și au învins asemenea încercări, devenind poate mai buni, mai înțelegători, mai înțelepți după ce războiul se va termina.
Vină	Comunicare de stări/ trăiri/ emoții	Deculpabilizare
Iubire	Gelozie	Ură
Gelozie	Comunicare/ restructurare	Întărirea relației
Suspiciune	Indecizie	Despărțire
Rușine	Psihoterapie	Autoreglare/ vindecare
Îngrijorare	Izolare	Excludere din grup
Singurătate	Iubire/ implicare	Apartenență la un grup
Dezamăgire	Ajutorul primit de la un prieten	Recunoștință

Tabel nr. 1. Stări succesive în dinamica unei povești/ a unui storytelling

3. Percepția asupra unei persoane. Modelul lui Mehrabian

La baza modelului VASK pe care îl aplic cu studenții în crearea de scurte producții video stau două studii despre comunicarea nonverbală pe care psihologul american de origine armeană Albert Mehrabian (în viață, 82 de ani) le-a efectuat în 1967. Modelul lui Albert Mehrabian nu se referă la comunicarea de informație, ci este un studiu care vizează comunicarea de sentimente și emoții sau formula percepției unei persoane/ a unui caracter/ a unui personaj, precum în figura de mai jos:

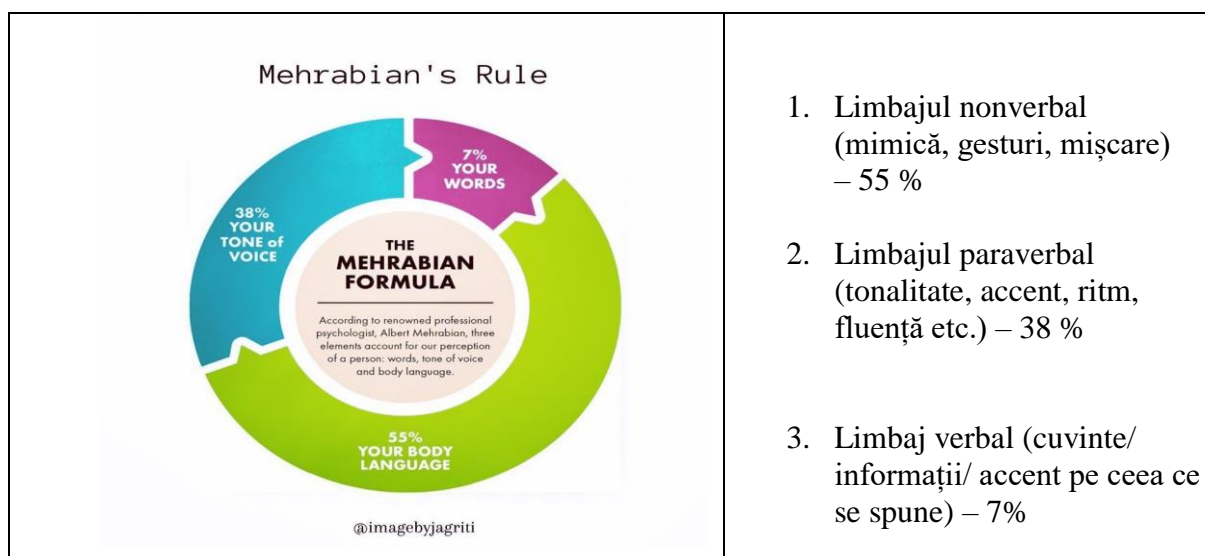


Figura nr. 3. Modelul lui Mehrabian vizând comunicarea de emoții și sentimente

([modelhttps://www.facebook.com/104150828046451/photos/a.167077678420432/247811230347076/?type=3](https://www.facebook.com/104150828046451/photos/a.167077678420432/247811230347076/?type=3), accesat 02.05.2022, h. 13.33)

Mehrabian i-a rugat pe subiecți să identifice sentimentele unor persoane punându-le să asculte înregistrări ale unui cuvânt, spus cu diferite tonalități. În primul studiu, participanții trebuia să evalueze sentimentele vorbitorului după ascultarea câte unui cuvânt dintr-o serie de 9 cuvinte. Neconcludent, credem noi, cuvintele erau de multe ori în contradicție cu tonul folosit - spre exemplu, „violent” spus pe un ton amabil.

În cel de-al doilea studiu, a fost ales un cuvânt cât mai neutru („probabil”) și participanții au ascultat înregistrări ale acestuia spus pe diferite tonuri (neutru, grav, ironic, aluziv, batjocoritor, bucuros, cinic etc.) în timp ce li se arătau fotografii cu diverse expresii faciale. Din aceste experimente Mehrabian a sugerat celebrele procente, fără însă a le demonstra. Concluziile studiilor au fost incluse în cartea „Silent Messages” (1971, p. 113):

„Please note that this and other equations regarding relative importance of verbal and nonverbal messages were derived from experiments dealing with communications of feelings and attitudes (i.e., like-dislike). Unless a communicator is talking about their feelings or attitudes, these equations are not applicable.”

În concluzie, sunt importante în scrierea unui scenariu/ a unei povești pentru storytelling majoritatea indiciilor care trimit la intențiile emoționale din spatele cuvintelor unui interlocutor și le obținem prin metoda VASK pe care o vom descrie mai jos: din surse nonverbale și paraverbale ale comportamentului comunicațional (1), adică din cum se spune în primul rând. Tot din modelul lui Mehrabian este important să reținem ceea ce este valabil până și astăzi, fie că este vorba despre comunicarea cotidiană, interpersonală și de grup, fie despre intriga/ conflictul dintr-o poveste: atunci când două persoane ar trebui să evite/ rezolve un

conflict, nonverbalul adică vizualizarea comportamentului, a mișcării primează de fiecare dată, completat de paraverbal sau auditiv (2).

4. Producția de scurte filme. A transforma 3 imagini într-o poveste

În continuarea ideii de la subcapitolul anterior, pentru a crea o poveste/ cadru pentru un scenariu de film/ video vom integra în metoda VASK două modele de învățare: VARK (Neil Fleming, 1987) și modelul „Narativ. Ce s-a întâmplat?/ Ce vede camera?” (Murray Nossel, 2018). Modelul VARK sugerează că există patru tipuri principale de receptare a informației/ percepție a persoanelor (Vizual, Auditiv, Citit / Scris, Kinesteziac - <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>, accesat în data de 03 mai 2022, h. 13.33), model pe care l-am descoperit prima dată în anul 2021 prin cartea coordonată de Simona Bernat (2010, p 213). În 2020 am descoperit modelul de storytelling „Narativ. Ce s-a întâmplat?/ Ce vede camera?”, un model de analiză/ interpretare și creare de storytelling/ texte multimodale (Vizual/ Auditiv/ Senzorial/Kinesteziac). În consecință, cele două modele combinate au devenit modelul VASK pe care îl utilizez cu studenții la cursurile de Storytelling/ scriere creatoare/ creare de scenarii pentru scurte filme video:

Stilul de învățare VARK	VIZUA L (imagini/ filme/ diagrame)	AUDITI V (muzică/ dialog/ prelegeri/ discursuri orale)	READING/ WRITING/ CITIT/ SCRIS întocmirea listelor, citirea manualelor, luarea de notițe)	KINESTEZ IC (mișcare, experimente, activități practice)
Metoda de creație/ construcție VASK	VIZUA L	AUDITI V	SENZORIAL / GUSTATIV/ OLFACTIV/TACT IL	KINESTEZ IC
CAMER DE FILMAT	Ce vede?	Ce aude?	Dialog exterior și interior/ limbaj verbal oral și/ sau scris/ descriere de senzații gustative/ olfactive/ senzoriale	Ce se mișcă? Cum se mișcă? Interacțiuni

Tabel nr. 2. Metoda VASK/ Ce vede/ aude camera?

Realizarea unui scurt video de 3 minute a constituit produsul pentru evaluarea finală din cadrul unui curs de formare pe care l-am urmat în perioada ianuarie - martie 2021 la Universitatea din Stanford, curs care accentua ideea de a transforma 3 imagini corespunzătoare celor 3 stări/ momente emoționale ale unei povești într-o poveste. Noi am primit ca model un film artistic, domnul Jonathan Crow fiind de profesie scenarist/ regizor/ producător de filme (Crow, Jonathan, *The Art of Storytelling. Make Short Video*, Curs de formare profesională, Stanford University Continuing Studies, ianuarie- martie 2020).

La cursurile/ seminarele de Creative digital writing/ Scriere creatoare/ Storytelling din cadrul UMFST „G.E. Palade” din Târgu-Mureș al cărui titular sunt am folosit și alte teme de la cursul de formare profesională din cadrul Universității Cambridge (Johnson, Louise, *Blogging and creative writing for online audience*, Cambridge University Continuing Studies, online course, 6 January 2020- 24 February 2020/ Curs de formare profesională), dar și acest model online de trei imagini pentru crearea unei povești/ a unui scenariu de film după 3 imagini (Story of 3 pictures):

	<p>Starea inițială:</p> <p>Cine? nedumerire/ confuzie/ indecizie a personajului feminin/</p> <p>Unde? Spațiul pare a fi subsolul/ holul unui colegiu Sheridan (https://www.sheridancollege.ca/)</p>
---	--

	<p>Starea intermediară/ Momentul care determină schimbarea:</p> <p>Alegerea unuia dintre cele 3 tipuri de tomberoane pentru gunoi: negru/ nereciclabile (plastic/ metal); albastru/ reciclabil/ anorganice/hârtie/ carton verde/ reciclabil/ substanțe organice</p>
	<p>Starea intermediară/ finală/ Decizia:</p> <p>Ce voi alege? Cum a ajuns o persoană/ un om/ un bărbat să fie socotit un „gunoi”?</p> <p>Între ele este o poveste/ un scenariu diferit pentru fiecare student/ o variantă creativă a poveștii metamorfozei relației dintre doi oameni.</p> <p>Oare există o soluție de ultim moment pentru înțelegerea degradării unei persoane/ a relației dintre două persoane într-un asemenea hal încât să fie socotit gunoi?</p>

Tabel nr. 3. Spune / scrie o poveste după 3 imagini/ stări

<https://piximus.net/others/three-pictures-that-tell-a-simple-story>, accesat

21.06.2022, h. 15.33

Povestea aceasta s-a transformat apoi într-un documentar de aproximativ 4 minute realizat de o echipă de studenți despre problemele colectării selective a deșeurilor în România în general, în municipiul Târgu-Mureș cu deosebire.

Propria mea variantă de scenariu/ film a fost o combinație și o adaptare a combinării capitolelor trei (descrierea jocului fetei de 10 ani) și șapte (redarea unui monolog interior al Rădiței, fetei de 10 ani reflectând asupra dialogurilor ei sterile și stereotipe cu mama, la telefon, ori pe skype), capitole din romanul *Fetița care se juca de-a Dumnezeu*, de Dan Lungu. concluzia personajului principal, fetei, fiind : „Mama nu mai are față...”.

Mai jos redau câteva imagini/ stări/ momente semnificative din producția mea în limba engleză denumită *The Little Girl Who Played at Being God*, adaptat după romanul lui Dan Lungu, fetei care se juca de-a Dumnezeu:

	<p>Starea inițială:</p> <p>Cine? Ce? Tristețe/ descumpănire a personajului principal feminin/ o fetiță de 10 ani</p> <p>Unde? Pe blocul de câteva etaje jucându-se „De-a Dumnezeu”: toate lucrurile bune pe care le comandă, se împlinesc, mai puțin unul. „De ce nu mai vine mama odată acasă din Italia?”</p>
	<p>Starea intermediară/ Momentul care determină schimbarea:</p> <p>Mama nu apare în carne și oase, dar prin telepatie, simte că Rădița are nevoie de ea...Primește un telefon de la mama ei plecată în Italia să muncească pentru a trimite bani acasă pentru apartament. Mama trimite pachete cu dulciuri, rochițe, ciorapi, pantofi....dar...</p>

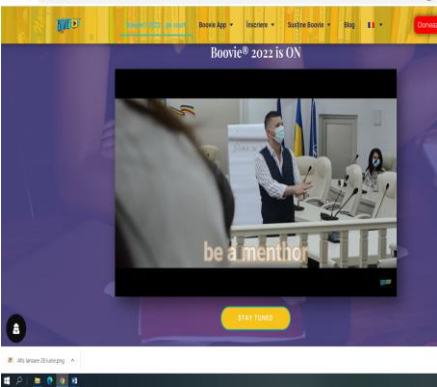
	<p>Starea intermediară/ finală/ Decizia:</p> <p>Ce voi alege? Cum au ajuns o fetiță de 10 ani/ o mamă despărțite de mii de km?</p> <p>Între ele este o poveste/ un scenariu/ o variantă creativă a poveștii metamorfozei relației dintre doi oameni: mamă și fiică.</p>
	<p>Oare există o soluție de ultim moment pentru înțelegerea și repararea degradării relației dintre două persoane, mamă și fiică? O degradare într-un asemenea hal încât „mama nu mai are față” și ele se mai întâlnesc doar în jocuri din vis?</p>

Tabel nr. 4. Imagini/ stări/ momente ale producției proprii

Am sugerat studenților o documentare pe tema emigrării părinților și implicarea în proiectele ONG-ului „Salvați copiii” din Târgu-Mureș, proiecte prin care se oferă sprijin copiilor rămași singuri/ cu bunicii acasă. Dar asta este deja o altă poveste care se va transforma la anul într-un film documentar, la un nou an, un nou proiect.

5. În loc de concluzii. De la carte la festivaluri (inter)naționale de booktrailere și scenariu/ filme scurte/ producții video

„Cui prodest? / Cui îi folosește acest studiu?” Dacă până acum nu am reușit măcar să sugerez, acum voi răspunde explicit la această întrebare și voi atinge eficiența creativă și, în același timp, finalitatea creatoare în produse a unor asemenea practici și cursuri, atât în curriculumul de opționale al învățământului gimnazial/liceal, cât și al celui universitar. Atât pentru elevii de nivel gimnazial și liceal, cât și pentru studenți există festivaluri naționale și internaționale de creare de scurte filme/ producții video, premiate chiar consistent unele, dintre care voi reda în tabelul de mai jos numele și linkuri ale celor mai cunoscute:

NUME/ FESTIVAL	Linkuri/ Descriere sumară	Organizator	Detalii organizare/ loc/ timp
<p>BOOVIE ® FESTIVAL CONCURS DE BOOK- TRAILERE</p>	 <p>Site-ul oficial al concursului: https://boovie.ro/</p> <p>https://bookindustry.ro/ro/promotorii/carmen-ion-boovie-festivalul-international-de-book-trailere/</p> <p>CAEN - poziția 167, Anexa 2 la OME 3066/ 27.01.2022, Concurs național cu finanțarea Ministerului Educației</p> <p>Sursa: https://www.didactic.ro/stiri/boovie-festivalconcurs-de-booktrailere-focsani-editia-a-viia-2022</p>	<p>Prof. Carmen ION carmen@boovie.ro</p> <p>Colegiul Național Pedagogic „Spiru Haret“ Focșani, Asociația Grow Up Project Focșani.</p>	<p>FOCȘANI, EDIȚIA a VII-a, 2022</p> <p>Elevii participă în echipe alcătuite din 6-11 membri, sub coordonarea unui profesor sau doi</p> <p>Perioadă înscriere: 16.02.2022 - 08.03.2022</p> <p>Perioadă desfășurare: 15.07.2022 - 17.07.2022</p>

	Filme premiate la festivalul boovie youtube		
Mara Crăcăleanu 18 ani	 <p>https://www.youtube.com/watch?v=3jhS0qGM6wI</p> <p>„The Cry Of Silence” este un film despre două surori, o poveste care urmărește fragmente din viețile lor și momente decisive pe care trebuie să le parcurgă. Este o meditație asupra vieții și a morții, a contrastului dintre tristețe, durere, bucurie și euforie. Titlul, tradus „Strigătul Tăcerii”, ilustrează conceptul de suferință și durere mută.</p> <p>La numai 18 ani, a regizat deja 4 scurtmetraje. „Mirrorcide”, cel de-al treilea film al său, a câștigat 32 de premii internaționale și a fost</p>	Din distribuție fac parte actori de la Teatrul Național din Iași și studente de la Universitatea de Arte „George Enescu” din Iași	„Am ales povestea a două surori pentru că legătura este una foarte puternică, dar poate fi oricine, un membru din familie, un prieten, un animal de companie, ceva din tine care s-a rupt.”, spune regizoarea scurtmetrajului, Mara Crăcăleanu.

	proiectat pe mai multe continente, la festivaluri de film prestigioase.		
Studenti/ Festivalul de la Sofia	 <p>https://www.mediafax.ro/cultura-media/concurs-de-scurtmetraje-pentru-studenti-la-festivalul-de-la-sofia-865279</p>		Sofia/ Bulgaria
Elevi și studenți	 <p>https://snspa.ro/concurs-de-filme-de-scurt-metraj-romania-fara-coruptie/</p> <p>https://www.ugal.ro/anunturi/stiri-si-evenimente/8261-concurs-de-filme-de-scurt-metraj-cu-premii-in-valoare-totala-de-2000-de-euro</p>	Universitatea București/ Facultatea de Științe Politice și Administrati ve	SNSPA/ București

Festivalurile-concurs de booktrailere sau de realizare de filme/ scurte producții video oferă participanților, elevi și/ sau studenți, o formă de instruire bazată pe dezvoltare personală și mijloace nonformale: citire conștientă, trailer, actorie, scriere creativă, montare-editare film, cinematografie, spot publicitar. Din lista de romane oferite de organizatori și/ sau teme cerute de organizatori/ alese de producători fiecare echipă după citirea romanului ales,

respectiv după o documentare detaliată realizează scenariul unui trailer de maxim 3.30 min- 4 minute. În acest scop, ei colaborează, interpretează, regizează și filmează, apoi montează și editează trailerul cărții alese, în condițiile specificate în Regulament. Produsul final este exclusiv rezultatul muncii creative și colaborative a elevilor, așa încât cred că a fost/ este mai mult decât evidentă pledoaria mea pentru asemenea activități/ cursuri/ opționale eficiente din punctul de vedere al creativității combinatorice dintre lectură, scriere creatoare și interpretarea/ viziunea regizorală și scenică autentică, sui-generis.

BIBLIOGRAFIE:

1. Crow, Jonathan, *The Art of Storytelling. Make Short Video*, Curs de formare profesională, Stanford University Continuing Studies, ianuarie- martie 2020

2. Curran Bernard, Sheila, *Documentary Storytelling. Creative Nonfiction on Screen, Third Edition*, Focal Press New York and London, 2011

3. Johnson, Louise, *Blogging and creative writing for online audience*, Cambridge University Continuing Studies, online course, 6 January 2020- 4 March 2020/ Curs de formare profesională

4. Nossel, Murray, *Powered by Storytelling. Cum să extragi, să construiești și să prezinți povești care îți vor transforma comunicarea în afaceri*, București, Editura Publica, 2018

5. Sălcudean, Ileana Nicoleta, Stănescu, Emma Teodora, *Manual de scriere creativă*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2014

Surse online:

https://www.researchgate.net/figure/Freytags-pyramid-also-known-as-the-dramatic-arc-showing-a-five-part-story_fig1_326720118, accesat 20.06.2022, h. 19.33

<https://www.videomaker.com/article/f04/17174-dramatic-structure-story-arc-freytags-pyramid/>, accesat 21.06.2022, h. 19.43

[modelhttps://www.facebook.com/104150828046451/photos/a.167077678420432/247811230347076/?type=3](https://www.facebook.com/104150828046451/photos/a.167077678420432/247811230347076/?type=3), accesat 02.05.2022, h. 13.33)

<https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>, accesat în data de 03 mai 2022, h. 13.33

<https://piximus.net/others/three-pictures-that-tell-a-simple-story>, accesat 21.06.2022, h. 15.33

LITERAȚIA MULTIMEDIA ȘI METODA VASK
MIL/ MEDIA AND INFORMATION LITERACY AND VASK
METHOD

SZEKELY Eva Monica¹⁰

*Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „G.E. Palade” din Târgu-Mureș, Facultatea de Științe și Litere „Petru Maior”
eva.szekely@umfst.ro*

Abstract: The first dimension of „media literacy”, underlining the need for literacy in producing and having access at multimodal information (that combine more semiotic resources, such as verbal language, gesture, images) and the second one dwells on recognizing the fact that the experience in teaching and learning interdisciplinary is intrinsic multi semiotically and multimodal. An important consequence of this way of conceiving/representing knowledge is the extension of semantic interdisciplinary area of the notion of text(s): oral and written; continuous, discontinuous and multimodal texts. The applications will be made on three different texts created on the same topic that combine visual, aural, sensorial and kinetic forms of expression.

Key words: MIL/ Media and Information Literacy, interdisciplinary area, VASK method as 4 different semiotically resources (visual, aural, sensorial, kinetic), multimodal texts.

2. MIL/ Literația media și RED/ Resursele Educaționale Deschise. De la VARK la VASK

Sușineam cu argumente și în studiile mele anterioare (2017-2020) că literația multimodală media/ LMM sau multiliterația (v. SZEKELY Eva Monica, 2017, 2018, 2019) face posibilă crearea unui spațiu comun între discipline/ arii curriculare prin abordarea unei teme prin o diversitate de texte (orale și scrise; continue, discontinue, multimodale). Am descoperit de curând lucrând la acest studiu aplicativ că MIL (<https://www.dw.com/en/five-tips-for->

¹⁰ SZEKELY Eva Monica – conf. univ. dr. la Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie din Târgu-Mureș, Facultatea de Științe și Litere. Domenii de interes: Științele educației/ Politici educaționale/ politicile de integrare europeană/ politici multiculturale/ interculturale/ Științele comunicării/ Retorică și argumentare/Semiotică/ Didactici aplicate/ Didactica limbii și literaturii române/ Documente curriculare/ membru în echipe de lucru pentru curriculumul național actual al disciplinei Limba și literatura română pentru gimnaziu. Email pentru corespondență: eva.szekely@umfst.ro, evamonicaszekely@yahoo.com

teaching-mil/a-50991640, accesat la data de 03.05.2022, h. 21.33) este corespondentul acestei competențe, abreviere folosită pentru proiectele și tendințele actuale de alfabetizare mediatică și informațională.

Pornind de la programele actuale și de la premisa că domeniul educației nu are cum să nu reflecte această tendință de depășire a frontierelor rigide dintre discipline, multiliterația/ literația multimodală media sau MIL devenind un spațiu comun între disciplinele inclusiv ale nivelului primar și gimnazial în care competențele transversale sunt ușor de decodat. Transdisciplinaritatea devine astfel un fapt didactic posibil, nu doar un miraj, o provocare incredibil de atractivă prin posibilitățile latente de schimbare pe care le promovează.

Literația media/ MIL și deschiderea sa spre transdisciplinaritate nu reinventează totul, ci reorganizează elementele deja existente ale literației tradiționale într-o nouă perspectivă, citit-scrisul ca instrumente intelectuale de bază având ca imperativ, într-o manieră integratoare, înțelegerea la toate nivelurile. În acest scop, vom integra metoda de învățare VARK (Neil Fleming, 1987, <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>, accesat în data de 07 mai 2022, h. 13.33) pe care am descoperit-o prima dată în anul 2021 prin cartea coordonată de Simona Bernat (2010). *Formator perfecționare*, p. 213) în analogie cu metoda VASK i-am spus eu, de analiză/ interpretare și creare de texte multimedia/ multimodale (Vizual/ Auditiv/ Sensorial/Kinetic). Reiterăm convingerea noastră că literația multimodală, concept suprapus literației/ alfabetizării funcționale, pe care îl integrează și îl dezvoltă prin alfabetizarea informațională media combinând multiple resurse semiotice, nu ne face nici mai buni, nici mai răi, în mod direct; literația multimodală ne face însă mai profunzi, ea ne instrumentalizează vederea, sensibilitatea, capacitatea de a gândi și de a reflecta.

Ca atare, principiul central de construcție a acestor activități integrate, inter- și transdisciplinare de literație media îl constituie observația lui I. Cerghit (2006, 190-191):

*„Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Fără **reflecție** nu există cunoaștere, elaborare, creație. simpla informație este lăsată în seama memoriei care încă nu este cunoaștere adevărată; ea are nevoie și de reflecția elevului, după posibilitățile vârstei sale.”*

Pornind de la premisa că orice învățare este un proces multisemiotic (transmiterea/ prelucrarea informațiilor se face prin combinarea mai multor semne/limbaje/ canale/ imagini/ sunete/ simboluri), intenția noastră explicită este ca, prin activități bazate pe **educarea LMM, în timpul tuturor activităților**, nu numai din cadrul disciplinei Limba și literatura română, ci și al celorlalte discipline (istorie, geografie, educație civică, științe etc.) elevul să își formeze reprezentări clare privind corelațiile parte-întreg, înțelegerea modurilor de

expresie și succesiunea tipurilor de expresie privite ca un proces progresiv, de creștere a gradului de dificultate a textului prin introducerea treptată a câte unui nou mod de expresie, conform principiului accesibilității și al abordării progresive.

În vederea căutării, a selectării, a ordonării și apoi a prelucrării materialelor media/ prin diverse media se fac programe de formare continuă în statele din mediul anglo-saxon - Canada, SUA, Anglia, Australia, Noua Zeelandă (v. <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>, accesat 13.11.2018, h. 20.50), dar și în diverse alte zone ale extremului Orient precum Singapore și China, de exemplu. Am încercat în studiile noastre anterioare (2018, 2019) să conturăm posibile coordonate de formare continuă în vederea folosirii mijloacelor media/ a prelucrării diverse media, dar și în vederea creării de resurse educaționale deschise/ RED prin diverse media atât pentru învățători/ profesori pentru ciclul primar, cât și pentru cei de la ciclul gimnazial (<https://creatingmultimodaltexts.com, by Annemarie O'Brien, 2018, accesat 18.11.2018, h. 15.33>)

Vom insista în acest studiu pe valoarea practică/ pragmatică a literației media/ MIL prin două aplicații care se pot adapta foarte bine atât la ciclul primar (clasele a III-a- a IV-a), cât și la ciclul gimnazial. Tema / subtema o constituie *Valorile mele*, iar subiectul acestora: „**Textul narativ/ fabula/ texte multimodale: Greierele și furnica**”, facilitând cele 5 momente distincte ale folosirii MIL(<https://www.dw.com/en/five-tips-for-teaching-mil/a-50991640>, accesat la data de 03.05.2022, h. 21.33):

1. A crea o experiență de învățare
2. A reflecta asupra acesteia
3. A face relevantă experiența de învățare în contextul experienței transdisciplinare
4. Nu a învăța pe alții, ci a facilita
5. Mai mult decât fake news/ meme/ divertisment media

Alegerile și diferențele se vor face în clasă, în funcție de nivelul clasei și de posibilitățile (re)creative ale profesorului/ elevilor, de nivelul de operare cu limbajul abstract/ concret, de alegerea unității de învățare/ a subunității specifice valorilor și atitudinilor, în funcție și de obișnuințele cadrului didactic de a scoate elevii din zona de confort în vederea provocării acestora pentru a atinge nivelul maximei dezvoltări (Vîgotski), precum și în funcție de pretențiile de creativitate și dezvoltare personală ale fiecărui cadru didactic/ elev.

2. Textul narativ/ fabula/ texte multimodale: Greierele și furnica

2.1. Crearea unei experiențe de învățare

Tabelul intertextual de mai jos pune la dispoziție textele cu ajutorul cărora se vor realiza

aceste activități pentru care este nevoie, cantitativ, de un spațiu mai larg afectat în mai multe ore, la mai toate disciplinele, în manieră integrată, dar și independentă, tocmai pentru că pornind de la diferite tipuri de texte ca suporturi generatoare de discuții, să se poată crea contexte problematice cât mai largi, în care să poată fi incluse metode conversaționale complexe (brainstorming, problematizarea, discuția rețea, descoperirea, dezbateră etc.), dar și metode mizând pe munca în echipă, prin cooperare, meditație și reflecție:

Călin Gruia, Noi, albinele	La Fontaine, Greierele și furnica	Texte multimediale	Banc. modernă	Versiunea
<p>Trântorul a plecat să se plimbe prin grădină și s-a întors seara târziu. Nu era obosit când a intrat în stup. De ce să fie? De somn? A dormit pe o floare de nalbă... A visat ceva, tolănit pe un trandafir roșu... S-a certat cu un fluture... A vorbit ceva cu o viespe. Și ziua a trecut. Atâta pagubă! Mâine o să fie altă zi, gândi trântorul și se-ndreptă repede spre sala de mese a stupului. Nu găsi pe nimeni acolo. Și nu-și văzu nici ceașca pe nicăieri. Supărat, începu să strige:</p> <p>– Ei, dar unde-i ceșcuța mea? Unde-i cornulețul meu?... Nemaipomenit...</p> <p>O albină mai în vârstă, cu o mătură sub aripă, se apropie de el și-i spune:</p> <p>– Nu te enerva... Mănânci ce ai adus.</p> <p>– Nu înțeleg ce vrei să spui...</p> <p>– Nu ți se mai dă mâncare de azi înainte, îi spuse bătrâna albină.</p> <p>– Dar mor de foame. Nu se poate... Am tot dreptul la porția mea!</p> <p>– Poftim mătura, fă curățenie pe sub cei doi faguri...</p> <p>– Eu? Eu cu mătura?... Dar n-am muncit niciodată.</p> <p>– Ei, vezi?... Asta-i pricina... Noi muncim și noi mâncăm...</p>	<p>Petrecuse cu chitara Toată vara. Însă iată cântă într-o zi Când vifornița porni, Greierele se trezi Fără muscă, fără rămă, Fără umbră de fărâmă. Ce să facă? Hai să ceară La Furnică, pân' la vară, Niscai boabe de secară.</p> <p>– „Pe cuvânt de lighioană, Voi plăti cinstit cucoană, Cu dobânzi, cu tot ce vrei!”</p> <p>Dar Furnica, harnică, Are un ponos al ei: Nu-i din fire</p>	<p>TraLa, Cântec greierele</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3prQPJd51LE</p> <p>Dese animate – nonverbalul/ mim/joc de rol</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=c-M3CwVqbf0</p> <p>Top 50 de curiozități despre albine/ ppt</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=</p>	<p>Primăvara, furnicuța harnică își sădea grădina. Trece pe acolo greierele în trening: Furnica: Ce mai faci greiere? Greierele: Iaca merg la un baschet cu băieți! F: Vezi că vine iarna, pune și tu mâna și fă-ți niste rezerve. G: Bine, bine.. și pleacă în treaba lui.</p> <p>Vara, furnicuța harnică își udă grădina. Trece pe acolo greierele în bermude. F: Ce faci măi greiere? G: Iaca mă duc și eu la ștrand cu băieții! F: Bai, vezi ca vine iarna, pune și tu mâna și adună niște rezerve, că o să mori de foame. G: Bine, bine... și pleacă.</p> <p>Toamna, furnicuța culegea roadele grădinii. Trece pe acolo greierele cu chitara la umăr: F: Ce faci greiere? G: Mă duc să cânt cu băieții în parc. F: Vezi că vine iarna, mai ai numai puțin și o să mori de foame! G: Bine, bine.. și pleacă. Vine Decembrie, furnicuța pe verandă, cu șalul, cu un ceai cald, trece și pe acolo greierele în Mercedes: F: Ce faci greiere? G: Mă duc la Paris că am avut succes la Barcelona cu chitara.</p>	

<p>mierea nu pică din cer... Nu te trimite nimeni să alergi prin flori... Dar de curățat, de reparat, de aerisit, de adus apa la pui, de luptat cu dușmanii noștri din afară, mă rog, se găsește de lucru...</p> <p>– Și cine a hotărât toate astea?...</p> <p>– Noi, albinele...</p> <p>– Am să mă plâng împotriva voastră...</p> <p>– N-ai decât...</p> <p>– Am să mă plâng stăpânului prisăcii... O să vedeți voi. O să vă pară rău! Și trântorul, supărat, ieși pe urdiniș... Pe unde o fi umblat, n-a putut să afle nimeni. Dacă-l întâlnești cumva, explicați-i voi cum stau lucrurile cu cei care nu vor să muncească.</p>	<p>darnică</p> <p>Și-i răspunde cam răstit:</p> <p>– Astă-vară ce-ai pățit?</p> <p>– Dacă nu e cu bănat. Zi și noapte am cântat Pentru mine, pentru toți...</p> <p>– „Joacă-acuma dacă poți!”</p>	<p>PHQt5SK4YAU</p> <p>Ada Milea</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pk_twogW8S8</p> <p>ascu ltare activă/ elem entele nonverbal e și paraverbal e</p>	<p>M-au chemat ăștia să dau un concert.</p> <p>Furnica nervoasă: Auzi, dacă ajungi pe acolo caută-l și pe unul La Fontaine și spune-i (lectură predictivă) cu fabula lui cu tot!</p> <p>https://www.dcnews.ro/bancul-zilei-greierele-i-furnica_497286.html</p>
---	---	--	---

La ciclul primar se poate porni de la textul epic/ fabula în proză Călin Gruia, *Noi, albinele / completat prin* Texte multimodale (cântec însoțit de desen de animație)

<https://www.youtube.com/watch?v=3prQPJd5ILE> (clasele a IV-a a V-a)

<https://www.youtube.com/watch?v=GCKZAicbXTg>

https://www.youtube.com/watch?v=pk_twogW8S8 (clasa a VII-a – a VIII-a), textul complex din punct de vedere interpretativ al Adei Milea, cu care se va insista la clasele a VII-a și a VIII-a. Treptat, se poate ajunge cu (re)lectura la Alecu Donici și Jean de La Fontaine (în limba franceză) și/ sau un text din spațiul anglo-saxon în limba engleză pentru discuții privind valoarea interculturală a situațiilor de viață prezentate, dar și universalitatea lor.

2.2. Reflecția asupra activității

Apropiindu-ne de la context mai îndepărtate în timp chiar până astăzi, terminând cu gluma/ poanta/ textul contemporan, textele sunt valoroase tocmai prin forța de a resuscita dezbaterea cu privire la lectura destul de „comunistă” a fabulei mergând pe dihotomia lene vs. hărnicie, mai ales astăzi, când:

1.arta, creativitatea unor oameni cu real talent este răsplătită prin câștiguri imense în urma unor concerte naționale și internaționale, CD-uri și DVD-uri din care își pot asigura existența cotidiană și nu numai, chiar mai multe generații;

2. **există comunități/ țări unde cei mici/ slabi, precum copiii, săracii sunt exploatați** pentru sume derizorii de bani și/ sau alte produse ne semnificative în raport cu drepturile copilului: de a se juca și de a învăța (desigur, aici nu e cazul, și greierele, ca și furnica face parte din categoria insectelor, însă furnica trăiește în mușuroaie, o structură sinarhică¹¹, nu ierarhică (la fel ca roiul de albine, luate adesea drept model pentru o societate ideală, cu structuri în rețea, unde spiritul de matcă este cel care face diferența).

Sugerăm, mai jos, o posibilă variantă de integrare și combinare a disciplinelor/ a competențelor specifice, dar și de derivare a obiectivelor operaționale, desigur, acestea putând fi modificate/ adaptate după nevoi, așa cum am mai precizat și anterior:

Interdisciplinaritate/ abordare integrată	
Ciclul primar	Ciclul gimnazial¹²/ clasa a V-a
<p>Competențe generale, sociale și civice: conform cu profilul de formare al absolventului la finalul ciclului primar, construit pe baza descriptivului nivelului elementar de deținere a competențelor cheie (OMEN 337/2013 și programele școlare aprobate prin OMEN nr. 5003/ 2014; OMEN nr. 500I/2014; OMEN nr, 5004/2014)</p>	<p>Programele școlare pentru clasa a V-a, cuprinse în Anexa 2 a OMEN nr. 3393/28.02.2017 se aplică în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2017-2018.</p> <p>Unitatea de învățare tematică: Eu și universul meu familiar (cls. a V-a)/ Eu și lumea din jurul meu (cls. a VI-a)/ Orizonturile lumii și ale cunoașterii (cls. a VII-a)/ Reflecții asupra lumii (cls. a VIII-a)</p> <p>Subtema obligatorie: Valorile mele (cls. a V-a); Valorile mele, valorile celorlalți (cls. a VI-a); Valori și atitudini în diverse culturi (cls. a VII-a); Simț civic, responsabilitate, etică (cls. a VIII-a)</p> <p>Tema valorilor și în cadrul Elementelor de interculturalitate (Valori</p>

¹¹ **SINARHIE**, *sinarhii*, substantiv feminin Guvernare simultană a mai multor căpetenii, care conduc fiecare câte o parte a unui stat. – Din franceza **synarchie**.

¹² v. ANEXA 1, Tabel reprezentând grupaj (posibil) de selecție pentru texte diverse pe tema/ subtema Valorile

	promovate în literatura și / sau cultura română/ maternă/ universală)
<p>Comunicare în limba română</p> <p>1.1. Identificarea semnificației dintr-un mesaj scurt pe teme familiare rostite clar și rar</p> <p>2.2. Transmiterea unor informații referitoare la sine și la universul apropiat prin mesaje scurte</p> <p>3.2. Identificarea semnificației unei / unor imagini care prezintă întâmplări, fenomene, evenimente familiare</p> <p>4.1. Recunoașterea unor cuvinte uzuale scrise cu litere mari și mici de tipar.</p>	<p>Limba și literatura română¹³</p> <p>1.1. Identificarea temei, a unor informații esențiale și de detaliu, a intențiilor de comunicare explicite și/sau a comportamentelor care exprimă emoții din texte narative, monologate sau dialogate</p> <p>2.2. Identificarea temei și a ideilor principale și secundare din texte diverse (continue/ discontinue/ multimodale)</p> <p>3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unui text simplu, pe o temă familiară, cu integrarea unor imagini, desene, scheme</p> <p>4.1. Utilizarea achizițiilor sintactice și morfologice de bază ale limbii române standard pentru înțelegerea și exprimarea corectă a intențiilor comunicative</p>
<p>Dezvoltare personală/ clasa a II-a</p> <p>1. manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți</p> <p>1.1. identificarea unor trăsături personale elementare</p> <p>2. Exprimarea adecvată a emoțiilor în interacțiunea cu copiii și adulții cunoscuți</p> <p>2.1. Recunoașterea emoțiilor de bază în situații simple, familiare</p>	<p>Educație socială/ cls. a V-a – a VIII-a</p> <p>Gândire critică și drepturile copilului, cls a V-a</p> <p>2.1. Formularea unor probleme care vizează drepturile copilului, ca punct de plecare în rezolvarea lor</p> <p>3.2. Participarea la decizii de grup privind implicarea în promovarea și apărarea propriilor drepturi</p> <p>compararea unor mesaje cuprinse în texte (orale și scrise), programe de</p>

¹³

<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Limba%20si%20literatura%20romana%20materna.pdf>

2.3 Explorarea caracteristicilor și obiectelor preferate și a interacțiunii simple cu acestea.	televiziune, pagini web, filme, publicitate, muzică, în care sunt promovate drepturile copilului/în care sunt încălcate unele drepturi
Muzică și mișcare: 2.2. Redarea cântecelor însoțite de mișcarea sugerată de text. 3.4. Mișcarea liberă pe muzica audiată	Istorie, clasa a V-a 1.2. Identificarea diferențelor temporale dintre evenimente și procese istorice 2.3.Stabilirea de asemănări și deosebiri referitoare la evenimente/procese istorice, pe baza unor surse diferite
Arte vizuale și activități practice 2.3. Realizarea de aplicații/ compoziții / obiecte / construcții simple, pe baza interesului direct.	Educație interculturală, clas. a VI-a 1.3. Analizarea unor situații în acord/dezacord cu valorile și principiile societății interculturale 3.1.Participarea la rezolvarea problemelor comunității, manifestând empatie culturală în relațiile cu persoane aparținând unor culturi diferite

Tabel nr. 1. Abordare integrată: ciclul primar vs. ciclul gimnazial

Obiective operaționale pe care le putem deriva din competențele specifice de mai sus coroborate:

O 1: Să asculte cu atenție cântecul și apoi lectura-model a fabulei *Noi, albinele* de Călin Gruia vs. poanta Desene animate/ cântece etc. (v. Anexa 1, Tabel intertextual) , respectiv *Greierele și furnica*, de Alecu Donici și/ sau Jean de La Fontaine vs. Text contemporan/ Gluma/ identificând 1-3 personaje principale din 1-3 texte numindu-le în ordinea cronologică a apariției în desfășurarea acțiunii (trântorul, fluturele, albina bătrână), găsind 1-3 trăsături comune cu personajul greierele din cântecul interpretat de ei, cântec audiat cu 3 mai zile mai devreme direct de pe youtube.

<https://www.google.ro/search?q=greierele+si+furnica+cantec&oq=Greierele+%3Bi+furnica&aqs=chrome.5.69i57j0l5.8859j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

<https://www.youtube.com/watch?v=3prQPJd5ILE>

O 2: să recunoască pe baza imaginilor din banda desenată/ desenele animate 1-4 personaje din *Noi, albinele* de Călin Gruia / vs. *Greierele și furnica*, de La Fontaine vs. Grigore

Alexandrescu atribuindu-le 1-3 trăsături completate prin cuvinte, gesturi și mimică din textul- fabulă, asociind personajele necuvântătoare cu diverse alte tipuri umane (omul trândav/ leneșul; bunica înțeleaptă; naturalul/ frumosul din natură/ artistul), pe baza unei conversații de verificare a povestirii, combinată cu cea euristică;

O 3: Să identifice prin 1-3 trăsături opuse atitudinile diferite/ contrare ale personajele principale cu privire la legătura dintre muncă și hrană (acceptare/ conflictualitate), folosind cuvinte cu sensuri identice și sensuri diferite/ opuse în funcție de contexte literare și de viață diferite, comparând fragmente diferite de texte orale de la origine (Jean de La Fontaine) până la varianta modernă, care privește experiența cotidiană a elevilor, corelând-o cu date biografice ale unor artiști preferați de ei, asociind emoticoane elementelor verbale („bunicuța” calmă/ blândă/ înțelegătoare/ răbdătoare vs. supărat/ iritat/ furios) combinate cu cele nonverbale (mimică) și cele paraverbale (intonație, tonul agresiv, ridicat și ritmul agitat/ neliniștit/ alert în vorbire) ajutându-se și de audiția materialului Ada Milea, Greierele și furnica, după La Fontaine;

O 4: să continue textul interpretând un joc de 3 roluri din procesul trântorului (apărător/ artistul, acuzator/ viespe, judecător/ albina cea vârstnică) asociind minim 10 replici cu învățăturile prețioase ale textului în corelație și cu 1-3 proverbe (Ce semeni, aceea culegi/ mănânci; ...)/ trimițând la **elemente autobiografice** conforme propriului univers folosindu-se de cuvinte, gesturi și mimică diferită pentru fiecare rol/ atitudine/ stare/ emoție (tehnica jurnalistuluiameleon);

Metode: învățarea prin descoperire, discuția-rețea (minidezbaterea), jocul de rol (pregătirea lui) iar Forme de organizare: frontală, individuală, pe echipe.

Materiale și mijloace didactice: tabla, laptop, flipchart, fișe de lucru, imagini, personaje din polistiren, cufărul de cuvinte, cartonașe, plicuri cu sarcini de lucru

2.3. A face relevantă activitatea interdisciplinară

Strategia didactică mizează pe o didactică a comunicării, prin echilibrarea rolurilor de comunicator și facilitator al comunicării pe care cadrul didactic ar trebui să și le asume în mod echilibrat într-o proiectare interactivă, dinamică și coerentă pentru care propunem o variantă mai jos:

Cadrul didactic comunicator	Cadrul didactic facilitator al comunicării/ Comunică cu elevii						
<p>Realizează trecerea la lecția integrată cu disciplina de bază Comunicare în Limba Română – cântec</p> <p>https://www.google.ro/search?q=greiere+si+furnica+cantec&oq=Greirele+e+%3Bi+furnica&aqs=chrome.5.69i57j0l5.8859j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3prQPJd5ILE</p> <p>și propune concentrarea atenției asupra găsirii a 1-3 cuvinte care arată cum este personajul principal.</p> <p>După terminarea audiției întreb elevii despre ce cred că este vorba în această poezie – cântec.</p> <p>- Cine este personajul principal despre care am cântat? Sau sunt două?</p> <p>- Ce face acesta/ aceasta?</p> <p>- Cum este el/ ea?</p> <p>- Ce simțiți pentru el/ ea?</p>	<p>Elevii execută comenzile și realizează corect exercițiile pentru înviorarea de dimineață.</p> <p>-Astăzi ne simțim foarte bine!</p> <p>Greierele și furnica sunt ambele personaje principale.</p> <p>- Greierele este indolent (leneș), iar albină este insolentă (nepăsătoare, cinică), el, greierele este visător, ea/ furnica pragmatică/ practică, el îngrijorat, înfometat, neliniștit, neputincios vs. ea liniștită, calmă, fără probleme</p> <p>Nu prea. Fiecare este la o extremă. Este bine să fim echilibrați. Dar și el haios, stârnind compasiune vs. ea prea serioasă, gravă, conflictuală</p> <table border="1" data-bbox="724 1843 1414 2004"> <tr> <td data-bbox="724 1843 1069 1899">Greierele</td> <td data-bbox="1069 1843 1414 1899">Furnica</td> </tr> <tr> <td data-bbox="724 1899 1069 1955">Indolent</td> <td data-bbox="1069 1899 1414 1955">Insolentă</td> </tr> <tr> <td data-bbox="724 1955 1069 2004">Visător</td> <td data-bbox="1069 1955 1414 2004"></td> </tr> </table>	Greierele	Furnica	Indolent	Insolentă	Visător	
Greierele	Furnica						
Indolent	Insolentă						
Visător							

<p>E bine să fie așa?</p> <p>În cele ce urmează am să vă citesc o poveste foarte interesantă care este în legătură cu poezia - cântec pe care am audiat-o. Să vă păstrați atenția concentrată pe ceea ce citesc.</p> <p>Va trebui să identificați 1-4 personaje principale și numele lor în ordinea cronologică a apariției în desfășurarea acțiunii, asociindu-le cu un tip de oameni dându-le nume/porecle.</p> <p>În timp ce citesc voi introduce în scenă cele patru insecte (construite din polistiren – vezi imaginea) în ordinea în care apar în poveste.</p> <p>Pe parcursul lecturii mă opresc când întâlnim cuvinte necunoscute pentru a le explica în contextul poveștii (v. Anexa 1, Tabel intertextual/ subliniate)</p>	<p>Îngrijorat Etc.</p>	<p>Pragmatică/ practică liniștită</p>
	<p>2. REFLECȚIA</p>	
<p>Da/ Bine</p> <p>Milă, compasiune, empatie, toleranță, acceptare</p>	<p>Neutru/ Indeciși</p> <p>indiferență / nepăsare nu știu</p>	<p>NU/ Rău</p> <p>Furie/ Supărare/</p>
<p>Copiii sunt pregătiți pentru povestire.</p>		
<p>trântorul – Copilul (copilărie) și /sau Leneșul/ Furiosul/ Nervosul/ Încrunțatul (maturitate)</p>		
<p>fluturele – Frumosul/ Naturalul/ Artistul/ Omul liber;</p> <p>viespea – Ocrotitorul/ Luptătorul/ Eroul</p>		
<p>albina vârstnică / Bătrânică/ Bunicuța/ Înțeleapta</p>		
<p>Elevii sunt atenți la explicațiile cuvintelor necunoscute.</p>		

După terminarea lecturii (vezi anexa 3/ tabel intertextual adresez următoarele întrebări și repovestim textul pe baza imaginilor din manual:

-Câte insecte ați reținut ?

-Unde a plecat trântorul?

Hai să vă ajut eu să vedem de ce sunt surate/ rude/ înrudite/ de ce seamănă albina și furnica?

Recit poezia *Gospodina*, de Otilia Cazimir.

Descoperiți cine ar putea fi...furnica?

Ce relație poate fi între ele?

Cu cine seamănă ele din viața noastră, de zi cu zi?

Se audiază/ vizionează interpretarea Adei Milea

https://www.youtube.com/watch?v=pk_twogW8S8

Muncă în echipe de 3 elevi: Să conceapă un joc de rol/ proces pe 3 roluri (apărătorul/ judecătorul/ trântorul) după audierea unui joc de rol/ a unei dramatizări care integrează toate rolurile în interpretarea actriței Ada Milea, Teatrul Național Tg. Mureș. Se cere celor trei 3 echipe:

1. să identifice replici/ mimica/ gesturi ale greierului

2. să identifice replici/ mimica/ gesturi ale albinei

Fluturilele	Albina vârstnică
vreau să fiu liber, să mă joc	să știu cât mai multe, să fiu răbdătoare, politicoasă, înțelegătoare etc.

Furnica.../ Dar și Albina vârstnică/ Înțeleapta

Pentru că se aseamănă/ se adună/ amândouă sunt harnice/ politicoase/ grijulii față de stup/ mușuroi...gospodine

una poate fi Mama mai tânără/ furnica/ iar Albina vârstnică - bunica

e	Greierel	Judecăto	Albina
	amabil/ spășit/ reținut „surioară ...”, „am...”	afabil/ condescendent/ înțelegător „Aăă..”	rece, agresivă „n-am”, „n-am”, „n-am”

<p>3. să identifice replici/ mimica/ gesturi ale judecătorului/ trântor</p>		<p>schimbar ea tonalității, a mimicii feței mai caldă</p>	
<p>Se asociază trăsăturilor găsite și elemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - paraverbale (întonație gravă-neutră - ironică, ritm și flux al vorbirii: alert, rapid vs. lent, calm) - nonverbale (privire –ochii - mimica- expresia feței -) 	<p>neputincios, rugător „am...”, „am ...” „Dă-mi și mie...” „Pân’ la primăvară”</p>	<p>înțelept / știe/ înțelege că toți am trecut cel puțin o dată/ un an prin asemenea situație</p>	<p>nepăsătoare are „N-am...”, „Toată lumea știe...”</p>
<p>După aceste modele, se solicită pregătirea unui joc de rol în echipe de 4 elevi pentru săptămâna viitoare (un rol de scenarist/ regizor în plus față de acestea 3).</p>	<p>enervat, nervos „Nu mă enerva”, „Nu mă enerva... că sunt nervos” „Am cântat”</p>		<p>furioasă: „Astă vară ce ai făcut” repetat de 3 ori „Acuma joacă...”</p>
	<p>recalcitrant/ pune condiții „Îmi dai ori...”</p>		<p>nepăsătoare are „Aăă...” (limnaj nonverbal expresiv)</p>
	<p>obosit, resemnat „Agățând vioara-n grindă”</p>		<p>cinică, indiferentă</p>

	agresiv, răzbunător „Înșfăcă furnica”	„Tăcere.. Amândoi stăteau ca muți...”	redușă la tăcere, agresată, bătută
	bunăvoință agresivă „Ei, acumă mă-mprumuți?...”		înțeleșă oare, calm/ amabilitate forțată „Cu plăcere...”

2.4. Modelul VASK și facilitarea înțelegerii – deconstrucția textelor și reconstrucția sens(urilor)

În scopul receptării/ înțelegerii textelor multimodale, vom integra modelul de învățare VARK (Neil Fleming, 1987) care sugerează că există patru tipuri principale de învățare/ receptare (Vizual, Auditiv, Citit / Scris, Kinesteziic - apud Simona Bernat, 2010, p 213) și care a devenit modelul VASK corelat cu „Ce s-a întâmplat?/ Ce vede camera? (Nossel, Murray, 2018, pp. 113-121) un model de analiză/ interpretare și creare de texte multimedia/ multimodale (Vizual/ Auditiv/ Senzorial/Kinesteziic):

Stilul de învățare VARK	VIZUAL (imagini/ filme/ diagrame)	AUDITIV (muzică/ dialog/ prelegeri/ discursuri orale)	READING/ WRITING/ SCRIS întocmirea listelor, citirea manualelor, luarea de notițe)	KINESTEZIC (mișcare, experimente, activități practice)
Metoda de creație/ construcție VASK	VIZUAL	AUDITIV	SENZORIAL/ GUSTATIV/ OLFACTIV/TACTIL	KINESTEZIC
CAMERA DE FILMAT	Ce vede?	Ce aude?	Dialog exterior și interior/ limbaj verbal oral și/ sau scris/ descriere de senzații gustative/ olfactive/ senzoriale	Ce se mișcă? Cum se mișcă? Interacțiuni

Iată mai jos o sumară descriere și asociere acestora pentru textul multimodal vizionat/ audiat în interpretarea Adei Milea:

Vizualul	Auditivul	Senzații/ gustative/ olfactiv/ tactil	Kinesteziul
<p>Se asociază și elemente nonverbale (privire –ochii - mimica- expresia feței completează intenția de comunicare verbală a dezacordului/ a respingerii din partea furnicii</p>	<p>Se asociază trăsăturilor găsite și elemente: paraverbale (întonație neutră inițial, apoi grav-ironică, chiar cinică/indiferență ritm și flux al vorbirii: alert, rapid vs. lent, calm, în ton cu atitudinea umilă a greierului vs. atitudinea conflictuală a furnicii</p>	<p>Se insistă pe evoluția progresivă a stărilor/senzațiilor, pe senzațiile antitetice el vs. ea:</p> <p>El amabil/ spășit/ reținut vs. Ea rece, agresivă</p> <p>Neputincios vs. nepăsătoare</p> <p>Rugător vs. furioasă:</p> <p>enervat, nervos</p> <p>recalcitrant/ pune condiții vs. ea cinică, indiferentă</p> <p>Iritare/ neliniște disconfort/ mânie/ furie</p>	<p>agresiv, răzbunător</p> <p>„Înșfăcă furnica”</p> <p>Apoi...</p> <p>„Tăcere...</p> <p>Amândoi stăteau ca muți...”</p> <p>Apoi:</p> <p>redușă la tăcere, agresată, bătută</p> <p>înțelegătoare, calm/ amabilitate forțată</p> <p>„Cu plăcere...”</p>

2.5.Valori și atitudini. Mai mult decât știri/ divertisment

Ceea ce distinge acest model de abordare a construcției de sens prin folosirea celor patru forme de expresie (VASK) este viziunea complexă asupra fundamentelor conceptuale, axiologice și politice pe care trebuie să se sprijine nu numai definirea și selectarea competențelor cheie, dar și a celor specifice, ci și construirea obiectivelor operaționale ale fiecărei activități. În acest sens, proiectul DeSeCo pe baza documentului *La définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo* <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>, accesat 26.11.2018), a identificat provocările universale ale economiei și ale culturii mondializate, valorile comune care susțin selecția competențelor, recunoscând totodată diversitatea valorilor și a priorităților diferitelor țări și culturi, precum și dificultatea selecției în funcție de aceste criterii cu prioritate în vederea inserției sociale a tinerilor. Datorită faptului că

este mult mai adecvat și mai pliat pe competența multimodală media/MIL, obiectul principal al studiului nostru aleg să subliniez o dată în plus competențele transversale/ capacitățile și abilitățile/ valorile/ atitudinile acestui model pe care le-am atins prin abordarea de față:

Nr. crt	COMPETENȚE	CAPACITĂȚI	ABILITĂȚI
1.	A utiliza în mod interactiv instrumente	Capacitatea de a utiliza în mod interactiv limbajul, simboluri-le și textele	a exploata cu bună știință competențele în limbaj oral și scris - un instrument esențial pentru buna funcționare în societate, la locul de muncă și în dialogul cu ceilalți
		Capacitatea de a utiliza în mod interactiv cunoașterea și informația	a reflecta în mod critic la natura informației (configurația acesteia, contextul și impactul social, cultural, chiar și ideologic); - să recunoască și să identifice necunoscutul; - să identifice și să localizeze sursele pertinente de informație și să scoată din acestea ceea ce îi este necesar;
		Capacitatea de a utiliza în mod interactiv tehnologiile	individul să fie conștient de aportul pe care tehnologiile îl pot avea în viața de toate zilele despre faptul că tehnologiile de informare și comunicare pot să modifice radical modul în care indivizii lucrează împreună (reducând importanța locului în care se găesc), acced la informație (făcând instantaneu disponibile mari cantități de informație) și intră în interacțiune cu alții (facilitând punerea în rețea și stabilirea de relații în lumea întreagă)
2.	A interacționa în grupuri sociale eterogene	Capacitatea de a stabili relații bune cu ceilalți	apanajul indivizilor capabili să respecte și să aprecieze valorile, convingerile, cultura și istoria altora pentru a crea un mediu în care aceștia să se simtă bine, să se integreze și să reușească să dispună de empatie, să fie capabil de a se identifica cu

			celălalt și de a-și reprezenta situația și punctul de vedere ale acestuia; să-și gestioneze emoțiile, să fie conștient de sine și să fie capabil de a interpreta emoțiile și motivațiile
		Capacitatea de a coopera	capacitatea de a prezenta propriile idei și de a le asculta pe ale altora; capacitatea de a înțelege dinamica unei dezbateri și de a parcurge o ordine de zi; capacitatea de a contracta alianțe tactice durabile; capacitatea de a negocia; capacitatea de a lua decizii care nu exclud nuanțele diferitelor puncte de vedere
		Capacitatea de a gestiona și de rezolva conflicte	să analizeze mizele (de exemplu: puterea, recunoașterea meritului, distribuția sarcinilor, echitatea etc.), originile conflictului și raționamentul părților, admitând că punctele lor de vedere pot să fie divergente; să identifice punctele de acord și pe cele de dezacord; să reîncadreze problema; să claseze nevoile și obiectivele în funcție de gradul lor de prioritate, să identifice concesiile pe care și unii și alții sunt dispuși să le facă și condițiile în care aceste concesiuni pot să fie luate în seamă
3.	A acționa în mod autonom	Capacitatea de a acționa într-un context global	să-și facă o idee despre sistemul în care evoluează, adică să-i înțeleagă structurile, cultura, practicile, așteptările și regulile formale și informale, rolurile pe care le joacă, legile și reglementările, precum și convențiile tacite, în special normele sociale, codurile morale, bunele maniere, fiind

		<p>conștient de constrângerile cărora trebuie să i se supună; să identifice consecințele directe și indirecte ale actelor sale; să aleagă între diferitele planuri de acțiune reflectând la consecințele pe care ar putea să le aibă pentru normele și obiectivele individuale și colective</p>
	<p>Capacitatea de a elabora și de a realiza proiecte de viață și programe personale</p>	<p>să definească un proiect și să-și fixeze obiective; să identifice și să evalueze resursele de care dispune și pe cele pe care trebuie să și le procure (timpul și banii, de exemplu); să revadă obiectivele în funcție de priorități; să repartizeze resursele pentru realizarea mai multor obiective; să învețe din lecțiile trecutului atunci când prevede rezultate; să-și urmeze proiectul și să facă ajustările necesare pe măsură ce îl pune în practică</p>
	<p>Capacitatea de a-și apăra și de a-și afirma drepturile, interesele, limitele și nevoile</p>	<p>să înțeleagă propriile interese (cu ocazia unor alegeri, de exemplu); să identifice regulile și principiile de drept pe care le poate invoca pentru a-și susține cauza; să elaboreze o argumentație în favoarea recunoașterii drepturilor și nevoilor sale; să propună aranjamente amiabile sau soluții alternative.</p>

Tabelul nr. 2. Competențele cheie definite în cadrul programului DeSeCo

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>, accesat 26.11.2021

Concluzii

Recomandăm ca dezbateră ce urmează întotdeauna interpretării textelor, deconstrucției și reconstrucției acestora prin cel puțin patru forme de expresie integrate să fie direcționată spre condamnarea comportamentului de a obține un acord prin atitudini nonsociale, de violență, agresivitate, conflicte întreținute. Important este să se argumenteze cu detalii ideea că limbajul verbal oral/ scris este întotdeauna completat de limbajul paraverbal care este purtător al mesajului moral prin intenția comunicativă (neutră, serioasă, gravă, ironică/ cinică/ batjocoritoare/ agresiv-pasivă sau direct agresivă) care este transferată în mimică, gesturi, tonalitate, fluentă și ritm al vorbirii. Și la acestea trebuie să fim foarte atenți în timp ce comunicăm, nu numai la ceea ce comunicăm.

BIBLIOGRAFIA

Bernat, Simona-Elena. (2010). *Formator perfecționare, [Advanced Trainer]*. Cluj-Napoca: Risoprint.

Cerghit, Ioan. (2006). *Metode de învățământ. [Teaching Methods]*. Iași: Polirom.

Ciolan, Lucian. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. [Integrated Learning. Basis for a Transdisciplinary Curriculum]*. Iași: Polirom.

Dewey, John. (1992). *Fundamente pentru o știință a educației. [Basis for a Science of Education]* Text selection, translation and critical bibliography Viorel Nicolescu. București:

Nossel, Murray (2018), *Powered by Storytelling. Cum să extragi, să construiești și să prezinți povești care îți vor transforma comunicarea în afaceri*, București, Editura Publica

Sartori, Giovanni. (2005). *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea. / Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Translation by Mihai Elin. București: Humanitas.

Szekely, E. Monica. 2018. "Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu". *[Multimodal Media Literacy and Transversal Competences. The Multimodal Text in the New Curriculum for Romanian Language and Literature for Lower Secondary School]*. In *Journal of Humanistic and Social Studies*, Faculty of Humanities and Social Sciences of "Aurel Vlaicu" University, Arad, Romania, Volume IX, No. 2 (18)/ 2018, Aurel Vlaicu University Press, ISSN 2067-6557, ISSN-L 2247-2371: 95-138.

SZEKELY E. Monica (2019), *Literația multimodală media și competențele transversale. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română pentru gimnaziu. Aplicații* publicat în JHSS/ Journal of humanistic and social Studies, Faculty of Humanities and Social

Sciences of “Aurel Vlaicu” University, Arad, Romania, Volume IX, No. 1 (19)/ 2019, Aurel Vlaicu University Press, ISSN 2067-6557, ISSN-L 2247-2371, pp. 73-99;

http://www.jhss.ro/downloads/19/vol_10_1_2019.pdf

Szekely, E. Monica. (2017). “Modelul dezvoltării personale. Cultura emoțiilor și a afectivității în programele școlare/ Model of personal development. Culture of emotions and affectivity in the new curricula”, in *Studia Universitatis “Petru Maior” Philologia*, Nr. 23/2018, published by Petru Maior University Press, Târgu-Mureș, România, ISSN 1582-9960: pp. 56-78.

Surse online:

<https://www.dw.com/en/five-tips-for-teaching-mil/a-50991640>, accesat la data de 03.05.2022, h. 21.33

<https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156>, accesat în data de 07 mai 2022, h. 13.33

<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>, accesat 26.11.2021

*Abordări inovative și resurse educaționale utilizate în procesul de
predare-învățare-evaluare în sistem online*

*Innovative approaches and open educational resources used in online
education*

Ramona TĂMÂIAN

Grădinița cu program prelungit

„Otilia Cazimir” Baia Mare

Abstract:

Digital learning is a learning method based on the use of new digital tools to enable learners to learn in a different way. Digital learning means distance learning (asynchronous or synchronous), blended learning, mobile learning, etc. Online teaching is the process of educating. Various methods can be used, such as one-on-one video calls, group video calls, webinars, etc. For online education a teacher has to be reasonably comfortable with computers and the internet. Teaching online creates the opportunity to improve technology skills. Learning online gives the teachers the confidence to explore other tools and software that could be useful in digital education. Open Educational Resources (OER) are learning, teaching and research materials that reside in the public domain. They might have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others.

Key words: *digital learning, blended learning, online education, digital education, open educational resources, examples, elearning, distance learning, mobile learning.*

Ultimii ani au demonstrat că lumea în care trăim este într-o rapidă și permanentă schimbare. S-au dezvoltat foarte mult tehnologiile informării și a comunicării, societatea evoluând către una a informației și a cunoașterii. Schimbările se reflectă în toate domeniile vieții sociale, inclusiv în sfera educațională. Digitalizarea este un proces de neoprit, care are influență majoră în dimeniunile sociale, dar și economice ale vieții.

Calculatorul a influențat dezvoltarea umanității în ultimii ani, devenind nu doar un element de evoluție, ci și o necesitate. Și în mediul școlar a fost introdusă utilizarea tehnologiei informației și a comunicării (TIC), astfel mulți profesori i- au recunoscut valoarea și au început

utilizarea efectivă a TIC, începând astfel un proces de „alfabetizare digitală” sau „alfabetizare informatică”.

Situația pandemică a impus realitatea virtuală ca un context educational, iar nivelul de „alfabetizare digitală” al cadrelor didactice, în primul rând, s-a demonstrat a fi esențial în facilitarea învățării prin mijloacele tehnologiei digitale. Educația digitală, e-learningul, distance learning- ul, online learning- ul sunt o evoluție a „instruirii asistate de calculator” sau a învățării prin intermediul calculatorului.

Conform Raportului Eurydice „Educația digitală în școlile din Europa” aproape jumătate dintre sistemele europene de educație fac referire la definiția europeană a competenței - cheie digitale, România încadrându-se la această categorie. Educația digitală a devenit astfel un obiectiv cheie pentru predarea- învățarea- evaluarea de înaltă calitate, accesibilă și favorabilă incluziunii, reconfigurându-se practicile educaționale de la interacțiunea „față-în-față” la mediul online începând cu luna martie 2020. Sistemul de învățământ românesc operează cu cele opt competențe-cheie europene, competența digitală fiind una dintre cele opt competențe-cheie europene. Competența digitală include: alfabetizare digitală, comunicare și colaborare, alfabetizare media, creare de conținuturi digitale, siguranță (stare de bine/ confort în mediul online și competențe de securitate cibernetică), respectarea proprietății intelectuale, rezolvare de probleme, gândire critică.

Abordarea curriculară a competenței digitale în România s-a realizat astfel:

- a.) competența digitală este inclusă în curriculum în general ca disciplină separată;
- b.) începând din anul 2005, Tehnologia Informației și a Comunicațiilor (TIC) este disciplină obligatorie pentru toate filierele, profilurile și specializările/calificările profesionale, în învățământul liceal și profesional, având alocate 1-2 ore în planul-cadru de învățământ;
- c.) informatica, ca disciplină obligatorie se studiază în liceu, la clasele de matematică-informatică și matematică-informatică, intensiv informatică ;
- d.) Prin Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare, Tehnologia Informației și a Comunicațiilor este prevăzută a fi introdusă ca disciplină obligatorie și la gimnaziu și ca disciplină opțională.

Predarea, învățarea și evaluarea sunt componente ale procesului didactic. Învățarea este influențată de predare și evaluarea de învățare. Eficiența predării atrage eficiența învățării, deoarece predarea este „un termen sarcină,” iar învățarea este un „termen succes” (Dimitriu

E., 1982). Învățarea înseamnă un proces de schimbare. „Indicatorul general al învățării este schimbarea” (Schaub & Zenke, 2001, p. 146). Astfel predarea poate fi considerată eficientă dacă s-a produs învățarea. Iar profesorul este cel care trebuie să asigure mijloacele unei învățări care să aibă succes pentru beneficiar, învățarea fiind considerată în literatura pedagogică și din perspectiva procesului și din cea a produsului, având ca rezultat și performanța.

Orice învățare generează o schimbare. În pedagogia actuală se promovează o învățare activă, care înseamnă implicarea copilului în procesul de învățare. Iar mediul de învățare virtual încurajează nu doar această implicare a copilului/ elevului, ci și colaborarea între actorii educaționali și comunicarea eficientă a acestora. Profesorul este, în primul rând, un organizator al condițiilor de învățare, care practică predarea ca și o co- activitate a profesorului și a beneficiarului. Profesorul dobândește roluri noi: administrator al unei platforme, creator al situațiilor de învățare, coordonator sau moderator al interacțiunii dintre conținuturi și beneficiar, „manager al activității de învățare.” (Cătălin Glava, 2020, p. 191) Pentru o învățare eficientă online cadrul didactic, în primul rând, trebuie să aibă niște competențe de proiectare didactică online, promovând sarcini de învățare care determină interacțiuni între copii, dar și competențe de organizare și management a unei clase virtuale, fiind responsabil și pentru atingerea exigențelor curriculare. Tehnologia oferă instrumente și resurse pentru educație – adesea utile și eficiente, câteodată inedite, atractive și captivante. Profesorii trebuie să urmărească: valențele pedagogice ale acestora, gradul de interacțiune, gradul de comunicare și colaborare, valorificarea paletii largi de materiale didactice existente în mediul online, după o selecție critică. Sunt diferențe între predarea clasică și cea online. Un exemplu ar fi comunicarea nonverbală. Când se abordează evaluarea în mediul online se au în vedere: instrumentele de evaluare, tipurile de itemi, metodele de evaluare, asocierea nivelurilor taxonomice cu conținuturile și sarcinile de evaluare, analiza competențelor, etc.

Învățământul online are legătură cu: know- how- ul tehnologic, alfabetizarea informațională, comunicarea digitală, cooperarea digitală, predarea, învățarea și evaluarea digitală, inovația digitală, mentalitatea digitală, ajungând până la o stare de bine digitală care înseamnă siguranță, sănătate personală, responsabilitate și bunăstare.

Platformele educaționale au un rol important în educația digitală: crearea claselor virtuale, distribuirea unor materiale în format electronic, editarea unei lecții interactive, utilizarea unei table virtuale, acordarea unui feedback imediat scris sau vocal, etc.

Din perspectiva abordării mediului de educație digitală se discută și de resursele educaționale deschise (RED). Există instrumente și aplicații care permit elaborarea unor resurse care facilitează învățarea și evaluarea, eficientizând predarea. Printre beneficiile acestora sunt:

se realizează relativ ușor, pot fi modificate sau adaptate în funcție de nevoile educabililor, de specificul disciplinei sau de ritmul de parcurgere al programei școlare, se pot folosi și de către profesori și de către beneficiarii educației, pot fi împărtășite în comunitățile de învățare online, unele permit accesul gratuit. Acestea permit utilizatorilor să construiască: videoclipuri, animații, cursuri online, fișe interactive de activitate, etc.

Un prim pas realizat în vederea realizării cu succes a activității didactice online în contextul pandemic al ultimilor ani școlari a fost identificarea unor platforme online, a unor aplicații, urmat de dobândirea unor competențe de utilizare cu succes a acestora prin parcurgerea unor cursuri de formare, participarea la webinarii și workshop-uri specifice, autoinstruirea prin ascultarea sau vizionarea unor tutoriale despre funcționarea și utilizarea cu succes a acestora.

A urmat clasificarea acestora în funcție de anumite criterii: predare digitală, creare de activități sau lecții interactive, evaluare online, comunicare eficientă online, realizare de postere, afișe, colaje sau albume foto, realizare de animații video, creare de resurse educaționale deschise, etc.

După o experimentare zilnică a acestora am concluzionat care ar fi cele mai eficiente la nivelul educației timpurii și am început promovarea acestora în rândul cadrelor didactice prin: organizarea de workshop-uri la nivel de centru metodic, diseminarea de exemple de bună practică la nivelul cercurilor pedagogice, realizarea unor cursuri de formare specifice, contribuția în calitate de colaborator la realizarea unor suporturi de curs, cum ar fi: „Strategii de evaluare în mediul online,” implementarea cu succes a unor proiecte eTwinning, etc.

Dintre exemplele de realizare a activităților interactive online pentru preșcolari pe platformele e-learning se pot enumera: „Caută intrusul” (joc de atenție) - wordwall; „Cine este?” (joc în limba engleză) - learningApps; „După mine, cine vine?” (joc de identificare a personajelor)- learningApps; „Prietenii din poveste” (puzzle online) – jigsawpuzzle; „Căsuța din oală” (carte digitală) bookcreator, learningApps.



Căsuța din oală 2020-12-14 (2020-12-07)

OALA, ȘORICELUL, BROSCUȚA, IEPURĂȘUL, VULPIȚĂ, LUPUL, URSUL

This is an interactive learning interface for the story 'Căsuța din oală'. It features a list of animals in Romanian: OALA, ȘORICELUL, BROSCUȚA, IEPURĂȘUL, VULPIȚĂ, LUPUL, URSUL. Below the list are seven cards, each with a blue pin at the top and a corresponding illustration: a mouse, a fox, a beehive, a bear, a rabbit, a frog, and a wolf. A hand icon is shown pointing at the beehive card. A blue checkmark icon is in the bottom right corner.

Home My Puzzles Saved Games Explore Create Search...

My Puzzles > POVEȘTI > Prietenii din poveste Play As Share... Edit

0% | 0:46

1. TAMAIAN 0:42

wordwall.net

Wordwall Create better lessons quicker Home Features Community My Activities My Results

0:17 Drag wheel to spin

Caută intrusul

Spin It

Căsuța din oală Share

Edit Content Embed More

BIBLIOGRAFIE

- Albulescu Ion, Catalano Horațiu, „e- Didactica. Procesul de instruire în mediul online”, Didactica Publishing House, București, 2021
- Albulescu Ion, „Instruirea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient”, Didactica Publishing House, București, 2020
- Boca Cristiana, „Educație timpurie – nivel preșcolar - Repere metodologice pentru consolidarea achizițiilor din anul școlar 2019-2020”
- Bocoș Mușata Dacia, „Instruirea interactivă”, Editura Polirom, 2013
- Ceobanu Ciprian, Cucuș Constantin, Istrate Olimpiu, Pânișoară Ion – Ovidiu, „Educația digitală”, Editura Polirom, 2020.
- Dimitriu E., „Psihologia procesului de instruire”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
- Raportul Eurydice „Educația digitală în școlile din Europa”
- Schaub & Zenke, „Dicționar de pedagogie”, Editura Polirom, Iași, 2001
- Vișan Florina Viorica, Suport de curs „Strategii de evaluare în mediul online”, 2021
- Platforme educaționale: Google Classroom, jigsawpuzzle, learnigApps, bookcreator, worwall.

Access to Universal Design for Learning in Teaching English as a Foreign Language

Lect. univ. dr. Luminița TODEA
Universitatea Tehnică din Cluj Napoca
Centrul Universitar Nord Baia Mare
Facultea de Litere
Deputamentul de Filologie și Studii Culturale
luminitatodea@yahoo.com

Abstract:

Universal Design for Learning (UDL) is defined as an approach to curriculum design that provides a layout for developing strategies, techniques, resources, and types of assessments to teach students with diverse needs, to ensure that learners can meet high expectations in spite of their wide range of learning experiences and to establish a creative and inclusive learning environment for the benefit of all learners. The building blocks of UDL include three core principles which remind educators to provide feasible options for all students so that they should have equal opportunities to access a rigorous academic curriculum and to encourage the learners' growth into informed and reflective participants through personal engagement and motivation. Although the concept of Universal Design for Learning is well known in the field of architecture and in the area of special education, its application to increase the academic performance of secondary school English learners has not been widely explored. The purpose of this article is to provide an overview of the theoretical and practical aspects related to the concept of Universal Design for Learning in the context of teaching English as a foreign language.

Keywords: *Universal Design for Learning principles, accessibility, cooperative learning.*

Introduction

Inclusive teaching with a focus on all learners is regarded as a compulsory professional competence for teachers supported by policy measures in many countries. (UNESCO, 2005) The main purpose of this paper is to provide an overview of theoretical and practical aspects related to the concept of *universal design for learning* (UDL) in the context of teaching English as a foreign language in order to reach the main goal of UDL which is “to develop ‘expert learners’ who are resourceful and knowledgeable, strategic, and goal-directed, purposeful, and motivated, each in their own way.” (<https://udlguidelines.cast.org>)

A theoretical framework of UDL

According to the literature in the field, the term *universal design for learning* (UDL) most connected to the area of technology does not only imply the use of technology in education, but it is more about the effective way instructional practices in pedagogy are applied to students with or without disabilities. Resources such as CAST (www.cast.org), Universal Design for Learning Implementation and Research Network (UDL-IRN) (www.udl-irn.org) or the Inclusive Learning Network of International Society for Technology in Education (ISTE) (www.inclusiveln.org) provide access to extensive information, publications and learning opportunities to develop professional understanding and integration of UDL.

The concept of *universal design* emerged in the domain of architecture considering the general need to provide access to physical structures for individuals with physical disabilities. The phrase was coined by Ronald Mace in the 1970’s referring to “the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design” (Center for Universal Design, <https://projects.ncsu.edu/>). In 1997, a group of architects, designers, and engineers established the principles of universal

design that have influenced environmental design, products, and communication (North Carolina State University, 1997). Whereas, the concept of Universal Design for Learning stemmed originally from the UD principles, as well as from research in neuroscience on how the brain learns (Rose & Meyer, 2002). The UDL framework and guidelines created by CAST-Center for Applied Special Technology, a US nonprofit education research and development organization founded in 1984 by a group of education researchers, are based on the idea that all students learn differently. They were formulated by extending the UD concept to the learning environment in order to provide students with disabilities access to the general education curriculum (Rose & Meyer, 2002).

Research has shown that teachers' knowledge about how to meet the diverse learning requirements of the student population is far from being settled. The dynamic framework of Universal Design for Learning to improve teaching and learning for all people is described as an innovative approach to instruction that assists teachers as they meet the educational needs of increasingly diverse learners in schools, focused on the inclusive design of the whole learning environment; aimed at ensuring that all students have full access to everything in the classroom, regardless of their needs and abilities by promoting a successful and inclusive learning experience. While UDL was first developed primarily to address instructional design in secondary education; most recently, CAST and the UDL Implementation and Research Network have focused on the challenges of equity and inclusion at higher education levels.

The Association for Higher Education Access and Disability (AHEAD) defines Universal Design for Learning (UDL) as "a set of principles for curriculum development that give all individuals equal opportunities to learn, including Students with Disabilities. UDL aims to improve the educational experience of all students by introducing more flexible methods of teaching, assessment, and service provision to cater for the diversity of learners in our classrooms. This approach is underpinned by research in the field of neuroscience and is

designed to improve the learning experience and outcomes for all students.”
(<https://www.ahead.org>)

Universal Design for Learning also refers to “a means of instructional planning that takes into account differences in student learning profiles and skills, prior knowledge, and preferences through creating multiple pathways by which students can access information, engage in learning and remember information, and demonstrate what they know.”
(<https://specialconnections.ku.edu>)

Two characteristics of UDL are to be distinguished: access that is built in, rather than added on, creating functionality and integration and the usefulness of design features that benefit all individuals and students (Howard, 2003). Alternatives provided to students with inequality in abilities or backgrounds should be incorporated into the instructional design and operating systems of curriculum materials and not added on later.

By applying the UDL principles, teachers can instruct a diverse group of learners, take a proactive and flexible approach towards teaching and learning considering the ways learners can access information, demonstrate their knowledge, and use their strengths to work on their weaknesses in order to be successful. Thus, students become self-directed learners; they can also choose their best options and participate to take responsibility for their own learning. When teachers employ these principles, it is obvious that they design and deliver instruction that accommodates a wide range of students’ abilities and preferences according to the flexibility in use principle. Consequently, teachers are able to identify and remove barriers to learning by engaging with diversity and variability actively and performing relevant innovation in inclusive design.

Highlights on the UDL principles

The three core principles of the UDL framework integrate brain-based learning theories, research based best practices, and instructional technologies as well as they offer powerful applications of how learning can most successfully occur for all students (Rose & Meyer, 2002); therefore, they describe:

A. *multiple means of engagement* with a variety of ways to involve students in learning while sustaining their interest, effort, and motivation because some learners are highly engaged by spontaneity, while others prefer strict routines. Although a few students prefer to work individually, while others enjoy working in pairs or groups more than by themselves, all learners should be able to communicate and collaborate effectively within a community of learners. In order to foster collaboration and communication, creating cooperative learning groups with clear goals, roles and responsibilities is definitely relevant in an English language setting. Flexible rather than fixed grouping allows better differentiation and multiple roles, as well as providing opportunities to gain experience how to work most effectively with others. However, students who may not feel comfortable participating in whole-group activities could choose to participate via pre-recorded videos.

Providing opportunities for students to interact with the content maximizes student learning. Students learn better when they are actively engaged by answering questions, discussing the content, or applying what they are learning to actual problems. The opportunity to contribute to the curriculum by adding their own words, texts, images or sounds at a certain stage during the lesson contributes to a deeper engagement than in a fixed curriculum. This type of the so called *half full curriculum* describes a flexible and reliable structure which enables students with different abilities to provide direct input effectively.

Increasing the time students engage with the topic by listening to a lecture, watching a video or computer-animated demonstration, reading information on websites, or talking with their peers about the content will enhance retention and increase achievement. Students may have options for reading, including print, digital, text-to-speech and audiobooks. For digital text, there are options for text enlargement, screen color and contrast, videos are accompanied by captions and transcripts by audio. As far as educators acknowledge there is not only one choice of engagement that will be suitable for all learners in all contexts. Even the same learner might change their interests and needs over time and circumstances as they acquire new knowledge, skills, and personal experience.

Involving students in designing their own learning experience can also increase motivation, promote persistence, develop self-determination, and increase the degree to which they feel connected to their learning. The right kind of choice and level of independence must be optimized to ensure engagement.

In order to get students interested in the lesson an important aspect for a teacher is to highlight the relevance of the learning context and to demonstrate it through authentic, meaningful activities. Consequently, resources and activities should be age and ability appropriate, personalized, and contextualized to learners' lives, culturally and socially relevant and responsive. Providing options for physical actions could be supported by the Total Physical Response (TPR) approach that implies an enjoyable learning experience, stimulating feelings of success and low anxiety, having a minimum of the stress that typically accompanies learning a foreign language. Meaning is made clear through actions. Understanding precedes production; spoken language precedes the written word. Young learners demonstrate their comprehension by acting out commands issued by the teacher. Activities are designed to be fun and to allow students to assume active learning roles in performing games such as *Simon Says*, *Charades*

(acting and guessing), *Musical Chairs* or songs, for instance *Head Shoulders Knees and Toes*, *If You're Happy* or *The Hokey Pokey*, etc.

Creating an optimal learning environment that reduces distractions or threats is one of the most important things a teacher can do by establishing a supportive classroom climate through a variety of procedures such as: creating class routines by using charts, cues, schedules etc. that highlight the predictability of daily activities; applying lesson variation in pace or sequence of activities, involving all students during the lesson.

B. multiple means of representation that deliver content in different modes in order to promote understanding, such as visual, graphic, or auditory so that all students have diverse ways to access and comprehend information that is presented to them. Some learners may simply understand meaning more efficiently through visual or auditory means rather than printed text.

Multiple media technologies support teachers in choosing how to present key concepts in different forms: an expository text with an alternative form, such as an illustration, diagram, table, model, video, comic strip, story board, photograph, animation. Images, graphics, animations, video, or text are often the optimal way to present information, especially when the information is about the relationships between objects, actions, numbers, or events.

Customizing the display of information is available and flexible in digital materials. Visual information can be quite dense and not accessible to those learners who are not familiar with the type of graphic being used. Thus, considering aspects such as: the size of text, images, graphs, tables, or other visual content, the contrast between background and text or image, the layout or color used are helpful in conveying relevant information to all learners.

Conveying perspective or interaction can be achieved by using realia, authentic objects from real life that a teacher uses in the classroom to teach a specific concept, to create connections between objects and vocabulary words or other language concepts as well as to

make the learning experience more memorable. It adds a kinesthetic element for students who learn better with hands-on activities. For example, when teaching vocabulary of fruit and vegetables to young learners it could be more effective if students can touch, smell, and see the objects at the same time as hearing the unfamiliar word. In an activity for secondary level students such as Island survival, the teacher should bring in a selection of items such as a coat hanger, a corkscrew, a packet of dental floss, a clothes peg, a plastic bag, a wooden spoon, swimming goggles, etc. He/ she divides the students into groups and tells them they have been shipwrecked on a desert island with their group. Luckily, there are some random items on the island they can use to help them survive. Then, the teacher reveals the items one by one and elicits vocabulary. After that, he/she tells the students they have ten minutes to think about how they are going to use the items to help them survive. At the end of the activity, they listen to each group's ideas and vote the group they think would survive the longest. (www.teachingenglish.org.uk/article/realia)

Scaffolding refers to the preparation for an activity of instructional supports that enable learners to carry out tasks and perform academically at a higher level than they would be capable of without these supports: graphic organizers, visuals in texts, demonstrations, hands-on experiences, collaborative group work, encouraging writing as a means of transferring knowledge and skills from L1 to L2, learning strategies such as planning tasks, visualisation, grouping or classifying, note-taking or summarising, questioning for clarification, making use of multiple resources for task completion, language clarification through explanation, dictionary use, etc.

The application of computer technologies in language instruction provides a student-centered learning environment, increasing learners' interaction with the language as well as providing learning opportunities outside the classroom. Teachers should focus on using different online platforms and tools in the classroom for a better teaching/learning experience,

take charge of selecting online resources that are appropriate and relevant to their students' needs; develop both content knowledge and teaching practice.

Assessment is most productive for sustaining engagement when the feedback is relevant, constructive, and accessible. Developing self-assessment and reflection by providing tools or templates to assist individuals in learning to collect, chart and display data from their own performance for the purpose of monitoring progress encourage self-reflection and enhance motivation. Therefore, students might get to choose between taking a pencil-and-paper test, giving an oral presentation, or doing a group project. Other UDL examples in the classroom include allowing students complete an assignment by creating a video or a comic strip on a given topic.

C. multiple means of action and expression which focus on the learners' opportunities to demonstrate what they have learned, their proficiency in the subject and respond to the activity. (Orkwis & McLane, 1998)

In order to reduce barriers to learning, providing options for action and expression is essential because learners differ in the ways they express what they know in a specific learning environment; all learners should be given the opportunity to use tools that might help them meet the goal of full participation in the classroom. CAST argues that “barriers to learning are not, in fact, inherent in the capacities of learners. Instead, barriers to learning arise in learners' interactions with inflexible educational goals, materials, methods, and assessments.” (CAST, 2018)

Taking into consideration the fact that students have different strengths in how they express themselves, there is a wide range of options for them to show what they know. The option to create multimedia presentations provide access to students with varied styles of learning. For instance, during the post-reading stage of a lesson, students are allowed to choose the format for designing and delivering their book report, such as a video, slideshow

presentation, or essay. In terms of writing, pencil and paper exercises present barriers to students who have difficulties in dealing with spelling words or writing legibly. The same exercises provided in digital form can provide more support for learners to succeed, such as: spellcheckers, word prediction or enlarged keyboards. Illustrations as means of expression may be considered difficult for some students to accomplish; as a result, digital graphic programs and libraries provide needed support for those who cannot draw by hand.

A blended learning lesson designed through a UDL-inspired approach might use multimedia, face-to-face discussions, online reflection with peers and project-based learning to complete task requirements.

Table 1. CAST has developed three sets of UDL teaching methods to support diverse recognition, strategic and affective networks

Recognition Networks	<ul style="list-style-type: none"> ○ Provide multiple examples, media and formats. ○ Highlight critical features. ○ Support background context.
Strategic Networks	<p>Provide</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ flexible models of skilled performance ○ opportunities to practice with supports ○ ongoing, relevant feedback.
Affective Networks	<p>Provide choices of</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ learning context ○ adjustable levels of challenge. <p>Offer choices of</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ content ○ tools ○ rewards.

(adapted from www.readingrockets.org; Rose & Meyer, 2002)

Considering the UDL guidelines as a tool used in the implementation of the Universal Design for Learning framework (www.udlguidelines.cast.org), in order to improve and optimize lessons, educators should reflect upon the answers to a selection of key questions:

1. Does the lesson provide options that can help all learners regulate their own learning; sustain effort and motivation; engage and interest all learners?

2. Does the information provide options that help all learners reach higher levels of comprehension and understanding; understand symbols and expressions; perceive what needs to be learned?
3. Does the activity provide options that help all learners act strategically or express themselves fluently?

Conclusions

Universal Design for Learning highlights an important understanding about the curriculum related to the fact that learners' deficient performance may reflect curriculum disability rather than student disability; it seeks to design a curriculum that may meet every student's needs through flexible and adaptive instruction. Nevertheless, the challenges to achieving comprehensive inclusion for all students with diverse needs are significant even though educators have become aware of the UDL guidelines and resources that can generate success if applied creatively.

Bibliography

- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. version 2.2. retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Center for Applied Special Technology. (2006). Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom? *The Access Center*: Washington DC.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design*. version 21.0, North Carolina State University, Raleigh, NC.
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum. Wakefield, MA.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. H., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general education curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Howard, J. B. (2003). Universal design for learning: An essential concept for teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19(4), 113-118.
- Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning: Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education* 36(1), 153–194.
- King-Sears, M. (2009). Universal Design for Learning: Technology and Pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4).
- Kurtts, S. A. (2006). Universal Design for Learning in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(10).
- Orkwis, R. & McLane, K. (1998). A Curriculum Every Student Can Use: Design Principles for Student Access. ERIC/OSEP Topical Brief. ERIC/OSEP Special Project, The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, The Council for Exceptional Children.
- Perez, L., Grant, K. & Dalton, E. (2016). Universal Design for Learning (UDL) and online

learning, in S. Bryans-Bongey & K. Graziano (eds.), *Online teaching methods: The essential handbook for K-12 teacher*, pp. 159-172, Information Today, Inc, Medford, NJ.

Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

<https://www.ahead.org>

<https://projects.ncsu.edu>

www.cast.org

www.inclusiveln.org

www.udlguidelines.cast.org

www.udl-irn.org

www.readingrockets.org

www.specialconnections.ku.edu

www.teachingenglish.org.uk/article/realia

Ideea de libertate în alternativa Montessori

The idea of freedom in the Montessori alternative

BOTA Iulia Daiana

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, C.U.N.B.M., Specializarea Pedagogia
Învățământului Primar și Preșcolar*

Rezumat:

Dacă în activitățile didactice specifice învățământului tradițional valorificăm principiile și strategiile specifice alternativei Montessori, atunci copilul preșcolar își va dezvolta într-un ritm mai accelerat independența cunoașterii și autodisciplina. Alternativa Montessori se bazează pe principii determinate de „reguli”, așadar, conceptele „disciplină” și „libertate” sunt, după Maria Montessori, diferite, dar complementare. Delphine Gilles Cotte, în cartea Montessori la tine acasă, scrie că pentru Maria Montessori, „disciplina” și „libertatea” sunt: „... ca două fețe ale aceleiași medalii: dacă una dintre ele dispare, medalia rămâne fără valoare. Este, deci, imposibil să separăm disciplina și libertatea.”

Cuvinte-cheie: *educație, disciplină, libertate, joc.*

Abstract:

If in the didactic activities specific to traditional education we capitalize on the principles and strategies specific to the Montessori alternative, then the preschool child will develop at a faster pace the independence of knowledge and self-discipline. The Montessori alternative is based on principles determined by "rules", so the concepts of "discipline" and "freedom" are, according to Maria Montessori, different but complementary. Delphine Gilles Cotte, in her book Montessori at Home, writes that for Maria Montessori, "discipline" and "freedom" are: "... like two sides of the same coin: if one of them disappears, the medal remains worthless. It is, therefore, impossible to separate discipline and freedom."

Key-words: *education, discipline, freedom, game.*

1. Principiile educației în alternativa Montessori

Dacă în activitățile didactice specifice învățământului tradițional valorificăm principiile și strategiile specifice alternativei Montessori, atunci copilul preșcolar își va dezvolta într-un ritm mai accelerat independența cunoașterii și autodisciplina.

Noua pedagogie are la bază opt principii care o caracterizează și care sunt respectate cu rigurozitate în unitățile de învățământ Montessori.

1. Unul dintre cele 8 principii se referă la **respectarea libertății copilului**. Maria

Montessori aduce foarte des în discuție importanța respectării acestui principiu. Educatorul nu trebuie să îndeplinească în totalitate dorințele copilului, însă este necesar să respecte libertatea acestuia de a acționa așa cum simte. Angela Stoll Lilard, în lucrarea *Montessori: The Science Behind the Genius*, scrie despre libertatea copilului, libertate care stimulează învățarea, cunoașterea și gândirea.

Fiecare act educațional respectă libertatea și independența fundamentale ale copilului, țintește spre a înlesni desfășurarea activităților proprii ale copilului în mod independent și propunându-și să îi dezvolte caracterul.

Această educație trebuie să se bazeze pe libertate, deoarece este necesar să se respecte legile dezvoltării. Această educație trebuie să se bazeze pe independență, deoarece, când o persoană este dependentă, ea nu există ca individ activ. Scopul bine definit al acestei educații este dezvoltarea caracterului, astfel încât omul să devină sigur de el însuși și de acțiunile sale. (Montessori, 1947, pag. 116)

2. Un alt principiu pe care se bazează „educația nouă”, este **auto-educarea și**

aplicarea în mod direct a celor învățate.

Învățarea și starea de bine se îmbunătățesc atunci când persoanele au sentimentul de control asupra vieții lor (Pânișoară, 2019:27). Baza acestei auto-educații este interesul.

Maria Montessori susține că învățarea se poate realiza doar prin propriile mâini, propria inimă și doar prin propria minte. O teză de bază a Mariei Montessori rezultă dintr-o propoziție rostită de unul dintre copiii care au învățat în prima grădiniță creată de aceasta „Ajută-mă să învăț singur”.

Datorită faptului că educatorul îi oferă copilului un model după care copilul lucrează, acestuia din urmă îi este ușor să se autoverifice/autocorecta.

3. **Grupele educaționale care acoperă un ciclu de 3 ani**, reprezintă un alt principiu al pedagogiei Montessori, de exemplu: 3-5 ani, 6-9 ani sau 7-10 ani etc.

Clasele de elevi sunt construite treptat, acoperind un număr de până la 35 de elevi într-o clasă, încercând să acopere cât de echilibrat toate cele 3 vârste. Un număr mai mare de copii într-o singură clasă o asigură o varietate de caractere și tipologii care favorizează învățarea socială. Scopul acestor clase este de a forma mici comunități bazate pe respect și cooperare.

Aceste grupe cu vârste mixte reprezintă un avantaj pentru începători deoarece aceștia pot primi ajutor de la cei avansați, iar totodată pot învăța și prin observarea celorlalți, astfel încurajându-se colaborarea și experiențele sociale.

4. **Evitarea recompenselor extrinsece**, deoarece au un impact negativ asupra

motivației copilului, iar genul acesta de disciplinare de puține ori are efect pe termen lung.

Maria Montessori a sfătuit educatoarele să renunțe la recompense și pedepse, oferind un exemplu prin care își susține ideea: „Astfel, într-o zi, cu prilejul unei vizite neanunțate, am surprins un copil, dintre cei mai inteligenți, cu o cruce mare greacă de argint care atârna, de o panglică albă arătoasă, pe piept, iar un alt copil ședea pe un mic fotoliu în mijlocul camerei. Primul fusese premiat, al doilea pedepsit... Copilul cu crucea umbla de colo până colo, ducând niște lucruri de pe măsuța lui pe masa educatoarei, preocupat și concentrat; trecea de multe ori pe lângă micul fotoliu al celui pedepsit. La un moment dat i-a căzut jos crucea; copilul din fotoliu a ridicat-o și s-a uitat la ea bine, din toate unghiurile, apoi s-a adresat colegului: „Vezi că ți-a căzut!”. Copilul s-a întors și a privit obiectul cu indiferență: expresia lui parcă voia să spună: „Nu mă întrerupe”, iar vocea răspunse „Nu mă interesează”. „Nu te interesează?” întrebă liniștit cel pedepsit. „Atunci mi-o pun eu”. Celălalt răspunse: „Da, da puneți-o tu”, cu un ton care parcă spunea: „Dar lasă-mă în pace!”. Băiatul din fotoliu își puse încet crucea în piept, o privi bine și se așeză comod în fotoliu, întinzându-și brațele pe rezemătoarele fotoliului. Lucrurile au rămas așa, și pe bună dreptate. Pandantivul acela putea mulțumi pe cel pedepsit, dar nu pe copilul activ, mulțumit de munca sa” (Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, pag. 100). Pentru copiii agitați, Maria Montessori pune o măsuță într-un colț al sălii, unde îl așeza pe copil, într-un fotoliu orientat cu fața către colegii săi și îi oferea toate obiectele pe care copilul le dorea. Astfel, prin această izolare, Maria Montessori îi disciplina pe copiii recalcitranți.

5. În pedagogia Montessori se **promovează respectarea drepturilor copilului și**

totodată formarea deprinderilor de activitate intelectuală continuă, de adaptabilitate și de asumare a schimbărilor.

Există voci care spun: „Nu-i așa că în grădinițele Montessori educatoarele intervin doar foarte puțin, și copiii fac ce vor?”, iar pe de altă parte unii oameni spun: „Nu-i așa că grădinițele Montessori au un regim foarte strict și nu le permit copiilor să folosească materialele didactice decât într-un anumit fel?”.

Răspunsul acestor întrebări să află aici, metoda Montessori se află undeva la mijloc, între permisivitate și autocrație/dictatură. Atât la grădiniță cât și acasă, se pot stabili câteva reguli după care copiii să se ghideze pentru a învăța să fie respectuoși și responsabili atât față

de ei înșiși cât și față de alții și față de mediul înconjurător. Ținând cont de aceste limite, ei au libertatea de a alege, de a se mișca și de a-și exprima voința.

În grădinițele Montessori, copiii au libertatea de a alege ce anume vor să lucreze (cât timp materialul respectiv este disponibil), de a se odihni sau de a observa un alt copil (câtă vreme nu-l deranjează) sau de a umbla prin clasă (cât timp îi respectă pe cei din jur).

Având în vedere aceste limite, educatorul lasă copilul să hotărască și are încredere că fiecare se va dezvolta în propriul său ritm.

Profesorul Montessori respectă atât de mult copilul, încât se va comporta cu el ca și cu un adult, acest lucru se poate observa din felul cum îi vorbește, cum îi cere voie să-l atingă *Îmi dai voie să te ridic?*. Profesorul/educatorul va stabili niște limite într-un mod respectuos și ferm și nu pasiv sau agresiv.

6. **Ordinea exterioară**, determină ordine și în minte, de aceea copiii Montessori sunt stimulați să organizeze, să structureze și să reflecteze asupra modului de a-și gestiona propria ordine.

Pentru un copil, ordinea este ceea ce este pentru noi pământul pe care stăm, ce este pentru pește apa în care înoată. În copilăria timpurie, mintea omenească ia din mediul său elementele de orientare de care va avea nevoie pentru cuceririle ulterioare. (Montessori, 1987, pag. 64)

Ordinea favorizează dezvoltarea autonomiei copilului și face parte din perioadele sale sensibile de la 2 și până la 4 ani, de aceea este obligatoriu să îi oferim un spațiu ordonat în care să-și poată regăsi fiecare obiect și fiecare joc într-un loc bine definit.

7. Dacă sunt încurajate încrederea în sine, independența, concentrarea și decizia liberă asupra duratei învățării, **motivația copilului** crește.

Copilului i se oferă posibilitatea de a lucra în ritm propriu, deci are libertatea de a decide ce să învețe, cu cine să învețe, unde să învețe și cât timp să învețe.

Copilul alege ce dorește să învețe:

- copilul alege materialele cu care va lucra;
- copiii nu sunt forțați să facă ce nu își doresc;
- copilul este lăsat să se concentreze asupra activității alese, nu este întrerupt, lăudat sau corectat.

Copilul alege cu cine să lucreze:

- copilul are dreptul de a-și alege liber cu cine dorește să lucreze, cu un prieten sau cu un grup restrâns, în cazul în care nu vrea să lucreze singur.

Copilul alege unde să lucreze:

- ținând cont de materialul ales și de forma socială (individual, în perechi sau în grup mic), copilul poate decide dacă va lucra la masă sau pe covor.

Copilul decide cât timp va lucra:

- copilul decide când face pauză sau când vrea să mănânce, decide de câte ori repetă lucrul cu materialul ales. (*Pedagogii Alternative, pag. 218*)

8. Abordarea centrată pe copil luând în considerare ce face acesta. Filosofia Mariei

Montessori se bazează pe ideea conform căreia copiii, din bucuria descoperirii și din curiozitatea de a explora, au o dorință naturală de a învăța. Sistemul de educație construit de pedagogul italian, are ca scop învățarea individuală, în ritm propriu urmărind protejarea și încurajarea dorinței interioare a copilului.

Copiii sunt văzuți ca fiind ființe unice, ce se află în etape diferite dezvoltării proprii.

Alternativa Montessori se bazează pe principii determinate de „reguli”, așadar, conceptele „disciplină” și „libertate” sunt, după Maria Montessori, diferite, dar complementare. Delphine Gilles Cotte, în cartea *Montessori la tine acasă*, scrie că pentru Maria Montessori, „disciplina” și „libertatea” sunt: „... ca două fețe ale aceleiași medalii: dacă una dintre ele dispăre, medalia rămâne fără valoare. Este, deci, imposibil să separăm disciplina și libertatea.” (*Delphine, 2017, pag. 10*)

2. Etapele dezvoltării copilului și organizarea activităților didactice în alternativa Montessori

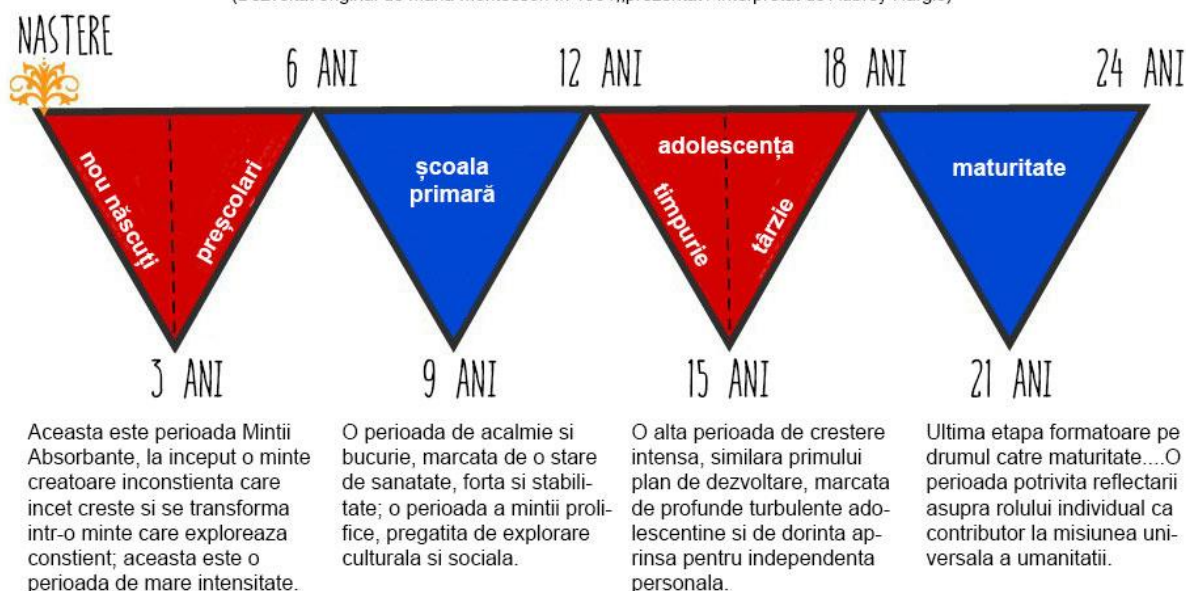
2.1. Planurile de dezvoltare – Ritmul constructiv al vieții

Dr. Maria Montessori, preluând ideile unor psihologi a descris etapele dezvoltării umane, punctând faptul că de la naștere și până la vârsta de 24 de ani, omul intră într-un nou plan la fiecare 6 ani. Pentru fiecare dintre aceste etape de dezvoltare, Montessori a adus explicații importante și a descris caracteristicile și schimbările apărute. În opinia Mariei Montessori, învățământul trebuia să se reorganizeze în funcție de etapele de dezvoltare ale omului.

În loc să împărțim școala în învățământ preșcolar, primar, secundar și superior, ar trebui să împărțim educația în planuri și fiecare dintre acestea ar trebui să corespundă etapei de dezvoltare prin care trece individul. (Maria Montessori, The Four Planes of Development)

Planurile de dezvoltare Ritmul constructiv al vieții

(Dezvoltat original de Maria Montessori în 1951., prezentat / interpretat de Aubrey Hargis)



Fiecare triunghi din reprezentarea grafică de mai sus este orientat cu vârful în jos, triunghiurile fiind perfect simetrice acoperind un interval de șase ani:

- 0-6 ani: această perioadă marchează construirea sinelui și explorarea senzorială;
- 6-12 ani: este vârsta formării copilului ca ființă socială și vârsta care marchează explorarea intelectuală;

- 12-18 ani: căutarea sinelui și nașterea adultului;
- 18-24 ani: perioada în care se construiește personalitatea matură și perioada specifică explorării specializate.

Latura stângă a triunghiului marchează deschiderea unui stadiu de viață, cu experiențele sale specifice, cu achizițiile, cuceririle spiritului și fizicului care răspund nevoilor vârstei respective. Partea dreaptă a triunghiului reprezintă sfârșitul unui stadiu de dezvoltare și pregătește lansarea unei noi faze de dezvoltare. Construcția nu este una lineară sau constantă, însă este continuă; putem observa alternanța de urcușuri și coborâșuri, de progresii și regresii care sfârșesc prin a se intersecta din nou cu linia orizontală a vieții.

După cum spunea Maria Montessori: *Ne găsim confrunțați cu o ființă ce nu mai poate fi socotită neajutorată, un gol receptiv care așteaptă să fie umplut cu înțelepciunea noastră, ci una a cărei demnitate crește în măsura în care vedem în ea constructorul propriei noastre minți; una călăuzită de profesorul ei interior, care trudește neobosit în bucurie și fericire – urmând un orar precis – la opera de construire a celei mai mari minunății a Universului, ființa umană. Noi, profesorii, putem doar ajuta opera în desfășurare, așa cum servitorii însoțesc stăpânul. Atunci devenim martori la dezvoltarea sufletului uman, la apariția Omului Nou, care nu va mai fi victima evenimentelor, ci, datorită clarității viziunii sale, va deveni capabil să dirijeze și să modeleze viitorul omenirii* (Montessori, 2013, p.19), înțelegerea profundă a acestei deveniri stă la baza educației Montessori, ce ține seama de esența ființei umane și „lasă natura să lucreze liniștit și încet” după cum scria Ellen Key.

Orientată către un scop exterior, munca adultului ocupă o poziție inferioară față de efortul (in)conștient al copilului, care se construiește pe sine treptat (Pânișoară, 2019, p. 29-30).

2.2. Perioadele senzitive la copiii mici

Momentul în care copilul manifestă un deosebit interes față de un domeniu anume – de

exemplu: mișcare, citit, limbaj, socotit – înseamnă că este într-o așa-numită „perioadă senzitivă”. În acest interval de timp copilul este extrem de receptiv la o anumită abilitate sau noțiune și o învață foarte ușor, fără să depună prea mult efort.

Pentru a ne da seama în ce perioadă senzitivă se află, trebuie să îl urmărim și să-i oferim activități potrivite interesul respectiv.

Dacă îl observăm imitându-ne repetând ca un papagal cuvintele pe care le rostesc cei din jur, sigur tranzitează perioada senzitivă a limbajului. Când observăm că este atras să se urce pe masă, sigur trece prin perioada senzitivă a mișcării simțind nevoia să-și exerseze abilitățile.

Tabelul următor ne oferă câteva exemple despre cum îi putem „hrăni” interesul atunci când trece prin diferite perioade senzitive.

Momentul când apare fiecare perioadă diferă de la un copil la altul.

Perioadele senzitive la copiii mici - (*Simone Davies, 2020, pag. 25*)

Limbaj	<p>O perioadă senzitivă pentru limba vorbită. Copiii mici ne urmăresc mișcarea buzelor, bolborosesc și repetă papagalicește ceea ce spunem, iar la scurt timp după aceea are loc o explozie de limbaj. Interesul față de scris poate să se manifeste de la 3,5 ani, iar față de citit de la 4,5 ani.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbește folosind un limbaj bogat. - Numește fiecare lucru utilizând termenul corect. - Citește-i cărți. - Poartă conversații cu copilul; fă pauza pentru a-i permite să reacționeze. - Urmărește ce anume îl interesează.
Ordine	<p>Copiii mici le place ordinea. Maria Montessori a observat o fetiță care mergea pe stradă împreună cu mama ei și care s-a supărat foarte tare când mama și-a scos haina. A deranjat-o faptul că n-a fost păstrată „ordinea” (firescul lucrurilor), și, când mama și-a pus din nou haina pe ea, s-a liniștit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respectă anumite „ritualuri”, încât copilul să știe la ce să se aștepte. - Găsește loc pentru toate și pune-le pe toate la locul lor. - Fii înțelegător când copilul se supără pentru că ceva s-a schimbat în programul zilnic.
Detalii	<p>De la 1,5 ani la 3 ani, copilul se simte atras de obiecte foarte mărunte și de cele mai mici detalii.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pune prin casă obiecte lucrate minuțios: tablouri, flori, lucru de mână. - Așază-te pe podea ca să fii la nivelul lui și să-ți dai seama ce vede, apoi fă în așa fel încât să vadă ceva frumos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Poți îndepărta obiectele imperfecte.
Abilități motorii	<p>Copiii mici deprind treptat motricitatea grosieră și pe cea fină – învață să meargă și să-și folosească mâinile. Copiii mai mari își perfecționează aceste abilități și încep să-și coordoneze mai bine mișcările.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferă-i prilejul să-și exerseze abilitățile motorii grosiere și pe cele fine. - Lasă-i timp să se miște.
Explorări senzoriale	<p>Când explorează mediul înconjurător, copiii mici sunt fascinați de culoare, gust, miros, pipăit și sunete. Copiii mai mari încep să clasifice și să-și organizeze impresiile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferă-i un mediu interior și exterior stimulant, pe care să-l poată explora cu toate simțurile. - Dă-i timp să exploreze liber. - Faceți descoperiri împreună.
Bune maniere	<p>Perioada senzitivă pentru bune maniere începe cam pe la 2,5 ani. Până atunci, adultul îi poate arăta copilului mic prin propriul exemplu cum să se poarte politicos, și el va absorbi totul ca un burete.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ai încredere în copil că își va însuși treptat bunele maniere și comportamentul politicos și nu-i ține predică. - Poartă-te politicos acasă, în viața de zi cu zi și cu străinii, în așa fel încât să fii un exemplu pentru el.

În concluzie, având în vedere faptul că fiecare *perioadă senzitivă* variază de la un copil la altul, părintele sau educatorul nu trebuie să se îngrijoreze dacă au ratat o anumită perioadă senzitivă (de exemplu, perioada cititului), crezând că, copilul nu își va mai însuși acea deprindere. Cu perseverență și mult efort, copilul și-o va însuși. Este important să alimentăm interesul copiilor, desfășurând activități potrivite curiozității acestora.

2.3. Etapele dezvoltării copilului, după Maria Montessori

Maria Montessori consideră că, în cadrul dezvoltării sale, copilul trece prin *patru etape* în care acesta își desfășoară mai întâi, activitățile în mod conștient, iar mai apoi, caută tot mai mult să își perfecționeze activitățile orientându-se spre scopuri.

- *Prima etapă* este considerată ca fiind perioada „creatorului inconștient”. În

această etapă, un copil nu este preocupat să obțină un rezultat în urma muncii sale, mai degrabă aceasta este o stare activă, ce nu are un scop anume, reprezentând performanța dorită a copilului. De exemplu, putem observa acest lucru atunci când un copil este preocupat cu frământarea în mâini a unei cârpe sau a unui burete, ori este preocupat să toarne neîncetat nisip și apă dintr-un recipient în altul, lucruri văzute din afară ca fiind fără rost.

Aceste activități propuse copilului conțin doar o singură provocare, dar putem crește nivelul de dificultate pentru ca acesta să înțeleagă mai bine procesul. Copilul învață, în ordine:

- ~ să toarne grăunțe mari dintr-o cană în alta;
- ~ să toarne grăunțe mici dintr-o cană în alta;
- ~ să toarne grăunțe și mai mici dintr-o cană în alta;
- ~ să stoarcă un burete;
- ~ să toarne apă dintr-o cană în alta.

În pedagogia Montessori, copilul poate trece la activitatea următoare când o stăpânește pe precedenta. Astfel, în exemplul de mai sus, copilul va învăța să toarne apă dintr-o cană în alta atunci când va ști să toarne niște grăunțe, substanțele uscate fiind mai ușor de turnat, și imediat ce va fi în stare să folosească un burete ca să șteargă apa vărsată pe tavă sau, pur și simplu, să șteargă o picătură. (Sylvie d'Escaibes, 2019, pag. 58)

- *Al doilea nivel de competență* reprezintă încercarea copilului de a-și rafina și

perfecționa rezultatele efortului depus, imitându-i pe cei mari, de cele mai multe ori. Din acest moment, se stabilește un proces în care, ce până acum acționa fără a avea un scop anume, evoluează înspre a fi un „lucrător conștient”. În această etapă, copilul este preocupat să picteze un tablou „frumos”, moment de remarcă. Copiii le place să picteze cu acuarele la tub și să deseneze cu cretă.

În această etapă copilul poate folosi foarfeca (sub supraveghere). Îi putem da copilului o foarfecă adevărată, rotunjită la vârfuri, care taie bine și îi putem arăta cum să o folosească în mod corect. Trebuie să îi arătăm că se stă așezat la masă, ținând foarfeca de mână și nu de lame, în același timp îi putem da fâșii mici de hârtie (care sunt ușor de tăiat pe verticală), iar bucățile pot fi adunate și puse în pliculețe lipite cu autocolant.

- *A treia etapă de dezvoltare* devine evidentă prin faptul că el este pregătit pentru

a realiza transferuri. La acest nivel, copilul își dă seama că legarea, care a fost învățată anterior cu firele de lână, poate fi transferată la legarea șireturilor sale. Tot în acest moment îi putem propune copilului activități simple de cusut sau exerciții de împletit.

Pentru „dezvoltarea” spiritului creativ al copiilor, lutul, plastilina și nisipul kinetic sunt cele mai minunate materiale, la acestea putem adăuga câteva ustensile simple, cum ar fi: un sucitor, forme de prăjituri sau ustensile de modelat, cu ajutorul cărora copilul poate utiliza materialul în cât mai multe feluri.

- În ultima etapă a dezvoltării, copilul își dă seama că este capabil să contribuie

și la binele comunității. De exemplu, un copil de grădiniță nu este mulțumit să-și desfacă propriul pachet, ci dorește să așeze masa de mic dejun pentru întregul grup, să așeze farfuriile și tacâmurile.

Pentru a face cât mai ușor legătura între activitățile pe care ar trebui să le desfășurăm cu copiii în funcție de vârsta la care se află, Simone Davies, în cartea *Educația Montessori pentru copii mici* a expus într-un tabel o multitudine de activități specifice fiecărei vârste „mici”, fiecărei etape de dezvoltare.

Activități Montessori pentru copiii mici

Vârsta	Activitate	Descriere/Materiale	Abilități vizate
Orice vârstă	Muzică/dans/mișcare/cântat	-să cânte la un instrument -să asculte muzică frumoasă (de preferat nu doar ca fundal, ci ca activitate în sine) -să danseze și să se miște ca să-și exploreze și să-și întindă corpul -să cânte	-muzică și mișcare
orice vârstă	Cărți	-cărți cu imagini realiste legate de viața pe care o duce copilul	-limbaj

		-o singură imagine pe pagină pentru un bebeluș (sub 1 an), apoi imagine însoțită de un cuvânt, apoi imagine însoțită de o propoziție, apoi povești simple, apoi mai ample	
orice vârstă	limbaj ritmic	-poezii, cântecele, numărători simple și nu prea lungi și cât mai realiste	-limbaj
orice vârstă	exprimare de sine	-momente în timpul zilei când copilul vrea să împărtășească ceva adultului -adultul trebuie să se lase în jos la înălțimea copilului, să mențină contactul vizual și să fie atent -prin limbajul trupului și prin cuvinte, adultul îi dă copilului de înțeles că e foarte interesat de ceea ce are copilul de împărtășit.	-limbaj
de la 1,5 ani	turnat apă în pahar	-acces la un robinet/o carafă/un distribuitor de apă -pahar	- prepararea mâncării

		-burete și mănușă de prosop pentru șters apa vărsată	
de la 1,5 ani	pictură cu acuarele	-tăviță -pastilă de acuarele (o singură culoare) -borcan mic cu apă -pensulă -cârpă de șters stropii -acoperitoare de protecție masă -hârtie de desen -Arată-i copilului cum să umezească pensula, să ia culoare și să o întindă pe hârtie.	- artă/exprimar e de sine
de la 1,5 ani	sortat obiecte	-farfurie cu 3 compartimente și două feluri diferite din același articol, cum ar fi scoici, alune, păstăi cu semințe, forme geometrice – câte 4 bucăți din fiecare	- rafinarea simțului tactil - formarea aptitudinilor de clasificare
de la 1,5 ani	cartonașe lingvistice	-seturi de cartonașe pe categorii, cu imagini legate de viața copilului -începe cu clasificări ușoare.	- dezvoltarea vocabularului
de la 18-22 luni	ramă de îmbrăcat: nasturi	-ramă de lemn, două bucăți de stofă prinse cu trei nasturi mari -cheotoare verticală	- dezvoltarea vocabularului

		-pentru exersarea încheiatului/descheiatului la nasturi	-toaletă personală
de la 18-22 luni	ramă de îmbrăcat: capse	-ramă de lemn, două bucăți de stofă prinse cu capse	-toaletă personală
de la 18 – 22 luni	șters masa	-tăviță cu castron, săpun, perie și burete pentru frecat masa	-grija față de mediu
de la 1,5 ani-2 ani	lustruit oglindă	-vas mic pentru soluție netoxică de lustruit oglinda -burete rectangular pe post de aplicator -mănușă pentru vârful degetelor -folie de protecție pe care să fie așezate produsele de curățat	-grija față de mediu
de la 1,5-2 ani	lustruit lemn	-vas ușor de mănuit de către copil -sticlă cu soluție de curățat netoxică, cum ar fi ceara de albine -farfurioară -mănușă pentru vârful degetelor -articole de lustruit	-grija față de mediu
de la 1,5 ani-2 ani	lipit	-set de lipit cu spațiu pentru perie, borcan cu o cantitate mică de lipici, până la șase forme mari de	- precizia coordonării mână-ochi și a prehensiunii

		spumă și hârtie pe care să fie lipite	- formarea deprinderii de a lipi - precizia mișcării degetelor - artă/exprimare de sine
de la aprox. 2 ani	spălat vase	-masă cu două cuve -perie de spălat vase cu un mâner mic sau un burete mic -flacon cu detergent de vase în cantitate mică -carafă de plastic și transparentă; copilul poate pune un semn pe ea ca să știe cât s-o umple. -șorț -mănușă de prosop de șters stropii -cârpă de șters pe mâini	- prepararea mâncării
de la aprox. 2 ani	șters vase	-pune cârpa de șters pe masă și așază un castron sau un pahar pe ea; împăturește cârpa în castron sau pahar; apasă; despăturește.	- prepararea mâncării

de la aprox. 2 ani	spălat geamuri	-pulverizator umplut cu o cană de apă (și oțet, opțional) -racletă mică pentru geamuri -piele de căprioară sau cârpă	-grija față de mediu
de la aprox. 2 ani	spălat rufe	-masă cu două cuve -mic spălător tradițional de rufe -bucată de săpun -săpunieră -carafă -două coșuri de plastic de o parte și de alta a mesei, pe podea -șorț -mănușă din prosop -cârpă de șters pe mâini	-grija față de mediu
de la aprox. 2 ani	folosirea foarfecii	-foarfecă mică în cutie -plicuri confeționate manual -fășii de carton nu prea gros, suficient de înguste pentru ca copilul să taie bucăți din ele dintr-o singură mișcare	- precizia coordonării mână-ochi - formarea deprinderii de a folosi foarfeca - antrenarea mișcărilor de

			precizie ale mâinii
de la aprox. 2 ani	săculeți stereognostici cu obiecte grupate pe categorii	-săculeți atrăgători cu 5-8 obiecte, fie grupate tematic, fie împerecheate, fie fără legătură între ele -săculeți înăuntrul căror să nu se vadă ușor, astfel încât copilul să identifice obiectul doar pipăind -exemple de obiecte potrivite: 1. ustensile pentru gătit – spatulă mică, forme de prăjituri, sită, tel din bambus, lingură de amestecat 2. săculeț cu obiecte din altă țară, de pildă o trăistuță făcută dintr-un chimonou, cu obiecte din Japonia 3. articole de păr 4. unelte de grădinarit	
în jur de 2 ani, copilul trebuie să poată vorbi puțin	pus întrebări	-conversații care se pot desfășura oricând în timpul zilei, de exemplu când împăturiți rufe sau când pregătiți mâncarea	- exersarea vocabularului - dezvoltarea

		<p>-exemplu: „Mi ții minte când am plantat busuioc și a început să crească?”, „Unde am plantat semințele de busuioc?”,</p> <p>-întrebări puse în mod natural, ca o conversație lejeră</p>	<p>gândirii logice - consolidarea încrederii în sine</p>
de la 2 ani	cusut	<p>-într-un coș sau o cutie:</p> <ul style="list-style-type: none"> -foarfecă -ață -cutie cu ace -planșă simplă de carton pentru cusut, pătrată, perforată pe diagonală; în etapa următoare, se trece la pătrate sau cercuri perforate; apoi la broderie sau nasturi. 	<p>- precizia coordonării mână-ochi și a prehensiunii - formarea deprinderii de a coase - exersarea mișcărilor de precizie ale mâinii</p>
de la 2 ani	sortat piulițe și șuruburi după mărime	<p>-planșă de lemn cu găuri de diferite mărimi</p> <p>-șuruburi și piulițe, puse într-un recipient, care se potrivesc în găuri</p>	<p>- coordonarea mână-ochi</p>
de la 2 ani	întins benzi elastice pe o planșă perforată, cu agățători	<p>-folosirea unei planșe perforate pentru a întinde benzi elastice între agățătorile înfipite în ea; se pot forma diverse</p>	<p>- coordonarea mână-ochi</p>

		modele sau se poate lucra fără niciun model.	
2,5 ani	lustruit pantofi	-cremă de lustruit încălțăminte -mănușă pentru vârful degetelor, pentru întins crema -perie moale	-toaleta personală
de la 2,5 ani	ramă de îmbrăcat: catarama	-ramă de lemn, două bucăți de piele prinse cu 3-4 catarama -exersarea prinderii și desfacerii cataramelor	-toaleta personală
de la 2,5 ani	ajutor la făcut prăjituri	-ajutor la cântărit ingredientele -amestecarea ingredientelor -măturat și curățat la sfârșit	- prepararea mâncării
de la 3 ani	ajutor la golirea mașinii de spălat vase	-ajutor dat adultului la golirea mașinii de spălat vase	-viața de zi cu zi
de la 3 ani	ajutor la reciclat	-sortarea produselor de reciclat și aducerea lor la tomberoane	-viața de zi cu zi
de la 3 ani	strâns patul (întinzând pilota pe post de cuvertură)	-copilul își face patul singur (doar întinzând pilota)	-viața de zi cu zi
de la 3 ani	folosirea independentă a toaletei	-copilul folosește un înălțător sau un scaun de toaletă mai mic sau olița	-viața de zi cu zi

de la 3 ani	asistență la prepararea unor mâncăruri mai complicate	-de exemplu, ajutor la prepararea unei lasagna	- prepararea mâncării
de la 3 ani	hrănirea animalelor de casă	-o cantitate mică de mâncare pentru pești poate fi pusă într-un suport de ou -copilul poate să toarne apă câinelui -poate să dea de mâncare pisicii, hamsterului sau altui animal de casă	-viața de zi cu zi
de la 3 ani	ajutor la pregătirea casei pentru musafiri	-făcutul paturilor -copilul face ordine în camere, își strânge jucăriile etc. -ajută la pregătirea mesei	-viața de zi cu zi
de la 3 ani	primele jocuri de societate	-Orchard de la HABA -listă de cumpărături -jocuri simple de cărți	-copilul învață să-și aștepte rândul - înțelegerea unor reguli simple - divertisment
de la 3 ani	explorarea lumii înconjurătoare	-de exemplu, colecționarea de obiecte din natură	- botanică -studii culturale

		-cunoașterea păsărilor, animalelor, plantelor și copacilor	- științele naturii
de la 3 ani	activități de înșirat și sortat mai dificile	-șiret cu mărgel mici -o bucată de lână cu bucățele de paie prin ea, folosind un ac de brodat	- coordonarea mână-ochi - precizia prehensiunii
de la 3 ani	Puzzle-uri clasice – cu 12 sau mai multe piese	-puzzle-uri mai dificile, inclusiv stratificate, cu piese clasice sau cu mai multe piese	- precizia coordonării mână-ochi și apucarea cu două degete - dezvoltarea capacității de recunoaștere a unei forme în fundal
de la 3 ani	bătut forme în cuie pe placa de plută	-placă de plută -forme de lemn -cucie și ciocan mici	- coordonarea mână-ochi
de la 3 ani	activitate de înțepat	-forme desenate pe hârtie pentru a fi înțepate -folie de protecție din fetru -stilou de înțepat -Copilul urmează conturul până ce forma poate fi desprinsă.	- precizia coordonării mână-ochi și a prehensiunii

de la 3 ani	văd un obiect ce începe cu litera...	-când copilul manifestă interes față de sunetul literelor, pronunță literele cum se aud, nu după numele lor	- dezvoltarea limbajului - deprinderi premergătoare cititului
de la 3 ani	calendar	-confeționați sau cumpărați un calendar în care copilul să poată schimba ziua, luna și vremea -se pot adăuga mai multe detalii pe măsură ce copilul crește	- noțiunea timpului
de la 3 ani	joacă liberă, nestructurată	-alocă timp zilnic pentru ieșiri în aer liber și joacă nestructurată	-viața de zi cu zi -mediul înconjurător natural - divertisment
de la 3 ani	-jocuri de construcție cu forme geometrice	-permit copilului să construiască în mai mulți pași și să creeze diverse forme	-sunt potrivite pentru acasă
de la 3 ani	-jocuri de construcție atent selectate	-de exemplu, Lego, jocuri magnetice Magna-Tiles, cuburi de lemn	-Nu sunt jocuri Montessori, dar sunt potrivite pentru acasă.

de la 3 ani	-pistă labirintică pentru bile	-există piste foarte frumoase de lemn pe care copiii le pot construi singuri	-Nu sunt jocuri Montessori, dar sunt potrivite pentru acasă.
----------------	-----------------------------------	---	---

În concluzie, Maria Montessori după mulți ani de observare a copiilor din întreaga lume, creează idei de activități care servesc la dezvoltarea armonioasă a copiilor, atât fizic cât și intelectual, activități pe care copiii le pot desfășura la grădiniță, dar și acasă.

Pornind de la ideea *Educatorii (inclusiv părinții) se poartă ca niște grădinari buni cu plantele lor.* (Maria Montessori, *Formazione dell'uomo*), consider că elevii/copiii sunt semințele pe care le plantăm și cărora le oferim cele mai bune condiții de viața pentru a crește înflori și pentru a crește într-un mediu cât mai bun.

Măreția personalității umane începe din momentul nașterii, de aceea educația trebuie să înceapă de la naștere. (Maria Montessori, 2006, pag.9) După cum am observat și în tabelul anterior, copiii sunt stimulați să „muncească” și să desfășoare activități educative de la vârste fragede, deoarece Maria Montessori consideră că de la naștere și până la vârsta de 6 ani copiii au o „minte absorbantă” sau „sunt ca și un burete absorbant” deoarece își însușesc fel și fel de învățături.

Copilul, până la vârsta de trei ani, are deja fundația personalității sale, de aceea psihologii spun că „La trei ani, copilul este deja om” (Maria Montessori, 2006, pag.11). Psihologii spun adesea că am avea nevoie de o muncă de șaizeci de ani pentru a face ceea ce copilul înfăptuiește în primii trei ani de viață.

Gandhi – unul dintre liderii naționali ai lumii – susține că *punctul central al educației trebuie să fie apărarea vieții, educația trebuie să devină coextensivă cu viața* (Maria Montessori, 2006, pag.14).

Bibliografie:

1. Agheană Viorel, *Pedagogiile alternative, Un alt mod de a face educație*, Revista Cultura, nr. 7/2019 (603)
2. Albulescu Ion, Catalano Horațiu, Chiș Vasile, *Pedagogiile alternative*, Editura Eikon, Cluj-Napoca 2013.
3. Davies Simone, *Educația Montessori pentru copii mici*, Editura Litera, București, 2020.
4. Montessori Maria, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1977.
5. Montessori Maria, *Mintea absorbantă*, Editura A.P.A., Drobeta-Turnu Severin, 2006.
6. Pânișoară Ion-Ovidiu, Manolescu Marin, *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol I, Editura Polirom, București, 2019.
7. Schumacher Eva, *Pedagogia Montessori: înțelegere, aplicare și experimentare*, Editura Didactica Publishing House, București, 2019.
8. Sylvie d'Esclaibes, Noémie d'Esclaibes, *Ajută-ți copilul să se concentreze prin metoda Montessori, 40 de activități Montessori pentru copii între 0 și 7 ani*, Editura Litera, București, 2019.

***Conceptul de Geocaching și evaluarea nivelului de formare a
competențelor la disciplina Informatică***

***Geocaching Concept and the Evaluation of the Level of Skills Training at
IT discipline***

CHIUZBĂIAN Rareș Ciprian (a)

VOLOSCIUC Edmond Roland (a)*

*(a) Universitatea Tehnică din Cluj Napoca, Departamentul de Specialitate cu Profil
Psihopedagogic*

**autor corespondent volosciuc.an.edmond@student.utcluj.ro*

Rezumat:

Lucrarea prezintă Geocaching-ul ca un instrument inovativ în procesul de predare-învățare-evaluare care apelează la gândirea critică și implicarea activă. Profesorii pot utiliza metoda proiectului coroborată cu Geocaching-ul pentru a evalua nivelul de formare a competențelor, asigurându-se principiul interdisciplinarității, în condițiile în care, pentru realizarea proiectului, elevii utilizează competențele formate în cadrul mai multor discipline. Metoda de evaluare propusă permite aprecierea nivelului de competențe formate la disciplinele Informatică prin realizarea unui algoritm, TIC prin utilizarea unei aplicații de dezarhivare și a unui editor de text, Matematică prin baze de numerație și geografie prin identificarea coordonatelor geografice.. Proiectul se poate realiza individual, ca forme de organizare a activității didactice,, creșterea încrederii în forțele proprii și dezvoltarea creativității.

Cuvinte cheie: Geocaching, informatică, evaluare, interdisciplinaritate, competențe

Abstract

The study presents the use of Geocaching as an innovative tool in the teaching-learning-evaluation process which requires critical thinking and active involvement. Teachers can use this method fortified with Geocaching to evaluate the level of skill training, ensuring the principle of interdisciplinarity because students are using skills trained within other subjects.

The proposed evaluation method marks the level of skills trained within Informatics through the creation of an algorithm, ICT through utilising a file archiver and a text editor, Mathematics through number base conversions and Geography when it comes to identifying the geographical coordinates. The project can be completed alone, as a way of organising the teaching activity, increasing self-confidence, and developing creativity.

Keywords: Geocaching, ICT, assessment, interdisciplinarity, competences

Introducere

În lucrare se abordează conceptul de Geocaching care se îmbină cu abordarea interdisciplinară. Astfel, elevii sunt încurajați să participe în cadrul unui proiect individual la disciplina informatică care cuprinde cerințe din mai multe arii curriculare: TIC, matematică și geografie.

Dacă O'Hara (2008) descria Geocaching-ul ca o activitate bazată pe locație, care a apărut în anii 2000, Schlatter & Hurd (2005) considerau că această formă de orientare tehnologizată oferă cadrelor didactice o abundență de oportunități pentru lecții multidisciplinare.

În urma cercetărilor în domeniul utilizării aplicațiilor în educația outdoor s-a concluzionat de cele mai multe ori că profesorii, elevii și studenții sunt utilizatori capabili ai noilor tehnologii fiind dispuși să participe la activități de tip outdoor în viitor (Michalakis et al, 2020). Adanali & Alim (2019) afirmă că instruirea prin utilizarea Geocaching constă în implementarea principiilor de bază ale Geocaching recreațional, pentru a integra tehnologia în curriculum și pentru a conecta elevii la procesul de învățare. Hellgren et al (2014) au realizat studii pe tema geocaching-ului utilizat în predare, considerând că acesta implică „copii” de toate vârstele să utilizeze tehnologia prin aplicația GPS în timpul liber, în condițiile în care este disponibilă prin smartphone-uri și tablete, ceea ce oferă o abordare activă și explorativă la învățare. Aceeași autori identifică existența unui număr mare de planuri de lecție disponibile pe Internet care implică geocaching-ul.

Interdisciplinaritatea și formarea competențelor la disciplina informatică

Interdisciplinaritatea constă în combinarea a două sau mai multe discipline diferite într-o activitate comună și necesită cunoștințe din mai multe arii curriculare cum ar fi: matematică, literatură, istorie, matematică, fizică și altele.

Dacă Roman (2018) afirmă că în școală este necesar a se oferi un climat educațional optim care să permită elevilor să realizeze performanță academică adecvată, Chiș (2005) considera necesară utilizarea în procesul de predare a unor sarcini de lucru care:

- să fie în consonanță cu nevoile reale ale elevilor,
- să ofere relevanță în viața lor cotidiană,
- să fie adecvate nivelului cognitiv al elevilor,
- să solicite elevilor să opereze cu informații într-un câmp interdisciplinar.

În cadrul lucrării, interdisciplinaritatea este atinsă prin TIC (utilizarea avansată a unui editor de text), matematică (alegerea formei de reprezentare a unui număr real pentru optimizarea calculelor) și geografie (citirea și interpretarea informației cartografice și grafice), utilizând proiectul atât ca metodă de activitate independentă cât și ca metodă de evaluare. Bocoș (2013) considera că procesul de evaluare este necesar pentru a-i ajuta pe elevi să facă față sarcinilor de instruire, dar și pentru analiza progresului învățării, a cunoașterii realizate de aceștia. Același autor pune accent pe activitatea independentă prin care

elevii, individual sau colectiv, în contexte formale, nonformale sau informale, își însușesc prin eforturi proprii, noi cunoștințe, competențe, comportamente etc și găsesc soluții originale, creatoare la problemele cu care se confruntă,...(Bocoș, 2013:168)

Întrebarea de cercetare

Care este impactul utilizării geocaching-ului în evaluarea de competențe utilizând metoda proiectului la elevii de clasa a XI-a?

Metodologia cercetării

Această lucrare folosește o abordare descriptivă, cu scopul de a evidenția modul în care utilizarea geocaching-ului în educație împreună cu metoda proiectului ar eficientiza procesul de evaluare a nivelului formării și dezvoltării competențelor, din cadrul mai multor discipline, la elevii de liceu. Ca strategie de cercetare a fost folosită o analiză sistematică a literaturii de specialitate, deoarece aceasta este premisa spre o practică bazată pe dovezi, pentru a obține răspunsuri la întrebarea de cercetare și a identifica care dintre ele sunt relevante pentru a fi mai eficiente, și o propunere de proiect, ca metodă de evaluare în abordare interdisciplinară.

Evaluarea nivelului de formare a competențelor utilizând metoda proiectului și Geocaching

Pentru evaluarea nivelului de formare a competențelor propunem metoda proiectului care corelată cu geocaching-ul oferă posibilitatea aprecierii modului în care au fost formate competențele la disciplinele: informatică, TIC, matematică, geografie. Informațiile privind desfășurarea proiectului sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Metoda proiectului: tema, grupul țintă, mijloace de învățământ, durată, interdisciplinaritate

Tema proiectului	Să ne orientăm spre viitor!
Grupul țintă	Elevii clasei a XI-a de la un profil real
Mijloace de învățământ	<ul style="list-style-type: none">● computer/laptop● smartphone/tabletă● internet● aplicația GPS
Durată	3 săptămâni
Interdisciplinaritate	<ul style="list-style-type: none">● TIC● matematică● geografie

La întrebarea *Ce evaluez?*, răspunsul îl reprezintă gradul de achiziție a competențelor specifice prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Competențele specifice evaluate prin metoda proiectului

Disciplin a	C lasa	Competența specifică
Informati că	X I	1.3.Utilizarea șirurilor de caractere și a structurilor de date neomogene în modelarea unor situații problemă ¹⁴
Informati că	X	1.2. Utilizarea unui mediu de programare (pentru limbajul Pascal sau pentru limbajul C/C++) ¹⁵
TIC	I X	2.15. Utilizarea avansată a editorului de texte ¹⁶
Matemati că	X	4. Alegerea formei de reprezentare a unui număr real pentru optimizarea calculelor ¹⁷
Geografie	I X	4.1. Citirea și interpretarea informației cartografice și grafice ¹⁸

Pentru evaluarea competențelor precizate se propune realizarea unui material în format electronic pentru un concurs de soluții. Proiectul propus îi va permite profesorului să evalueze abilitatea de:

- utilizare a șirurilor de caractere în rezolvarea problemei,
- utilizare avansată a editorului de texte,
- identificare a coordonatelor geografice,
- transformarea numerelor dintr-o bază în altă bază,

¹⁴

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/TH/Informatica_teoretic_vocational_clasa%20a%20XI-a.pdf

¹⁵

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/TH/Informatica_teoretic_vocational_clasa%20a%20X-a.pdf

¹⁶ http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/TH/TIC_teoretic_vocational_clasa%20a%20IX-a.pdf

¹⁷ http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/MS/Matematica_clasa%20a%20X-a.pdf

¹⁸ http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/OS/Geografie_clasa%20a%20IX-a.pdf

- încredere, implicare activă, ascultare.

Elevii vor lucra individual pentru a rezolva și realiza produsul final.

Privitor la desfășurare și feedback se va urmări modul în care elevii s-au documentat, au utilizat și îmbinat coerent elementele de programare, au demonstrat creativitatea și intuiția.

Utilizarea modelului Evocare - Realizarea sensului - Reflecție în aplicarea metodei proiectului

Evocarea: Unitatea de învățământ trebuie să aibă acces la Internet, echipamente hardware și software corespunzătoare. Această infrastructură trebuie să fie eficientă, disponibilă pentru utilizarea în siguranță, de către toți elevii și profesorii din școală și să nu fie limitată la domenii specifice de studiu sau discipline. Acest proiect solicită realizarea și prezentarea unui material în format electronic, pentru a rezolva o problemă din lumea reală într-un mod inovativ.

Realizarea sensului: Pentru realizarea materialului se dă la dispoziție 3 săptămâni indicându-se adresarea de întrebări de către elevi profesorului și colegilor, întrebări cu rol de ghidare și suport, iar în ultima săptămâna se realizează clasamentul în funcție de momentul finalizării sarcinii.

Reflecția: După realizarea materialului se verifică dacă se pot obține răspunsuri la următoarele întrebări:

1. Câte cerințe au fost?
2. Care este editorul de text folosit?
3. Cum s-a identificat parola necesară continuării activității?
4. Câte fișiere se găseau în arhivă?
5. Ce se găsea în fiecare fișier din arhivă?
6. Unde duceau coordonatele?
7. În ce bază a fost scris codul?
8. Care a fost aplicația în care trebuia să vă înregistrați numele?
9. A fost utilizată bucla FOR?
10. Ce sentimente vă inspiră materialul realizat?

Evaluarea: Se utilizează baremul de corectare și notare (Tabelul 3), care se notează pe tablă și se trimite pe Google Classroom fiind supus discuției cu elevii. Elevilor li se poate cere de către profesor să-și evalueze singuri proiectul, în conformitate cu baremul afișat. În final, profesorul notează elevii respectând acest barem.

Tabelul 3. Baremul de corectare și notare

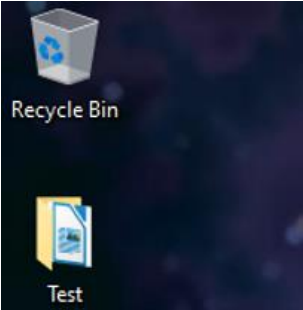
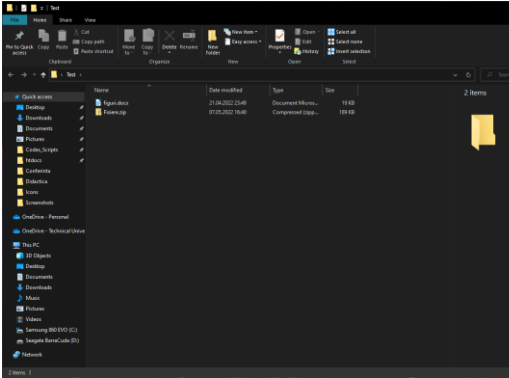
Găsirea parolei pentru dezarhivare	1 punct
Dezarhivarea	1 punct
Dezvoltarea algoritmului	<p>3 puncte pentru realizarea completa a algoritmului</p> <p>1.5 puncte pentru realizarea parțială a algoritmului (de exemplu: deschiderea fișierelor cu ajutorul unei bucle FOR)</p> <p>0 puncte pentru nerealizarea algoritmului (elevii vor fi ajutați de către profesor în găsirea soluției optime)</p>
Găsirea locației	1 punct
Descifrarea codului de acces pentru accesarea clasei din Google Classroom	<p>3 puncte pentru descifrarea corectă și explicarea metodei folosite</p> <p>1.5 puncte pentru descifrarea corectă și explicarea parțială a metodei</p> <p>0.5 puncte pentru descifrarea corectă, dar metoda folosită nu a fost explicată</p> <p>0 puncte pentru nerealizare</p>
Punctaj în funcție de clasamentul înscrierilor în clasa de pe Google Classroom	<p>Locul 1 - 1 punct</p> <p>Locul 2 - 0.75 puncte</p> <p>Locul 3 - 0.50 puncte</p>
Elevii vor beneficia și de puncte în plus la următoarea lucrare, în funcție de punctajul final obținut în cadrul activității. Astfel, punctele vor fi acordate în modul următor:	<ul style="list-style-type: none"> ● punctaj final între 9 - 10 => 3 puncte la următoarea lucrare ● punctaj final între 8 - 9 => 2 puncte la următoarea lucrare ● punctaj final între 7 - 8 => 1 punct la următoarea lucrare.

Se indică a lăsa loc originalității elevilor prin adăugarea unui criteriu suplimentar, care vizează creativitatea și inovația, pentru a nota aportul propriu adus de elev la elaborarea proiectului.

Constatări

Pentru simularea aplicării metodei s-au parcurs următorii pași din Tabelul 4.

Tabelul 4. Pașii de simulare a metodei

<p>1. Activitatea începe cu un director numit „Test” (Figura 1).</p>  <p>Figura 1. Captură de ecran al directorului „Test”</p>	<p>2. În directorul “Test” se găsesc o arhivă în formatul .zip și un document text, care poate fi accesat cu programe precum LibreOffice Writer, Microsoft Office Word, dar și Google Docs (Figura 2).</p>  <p>Figura 2. Captură de ecran cu arhiva în formatul .zip</p>
<p>3. Arhiva este protejată cu parolă. Introducerea acesteia este necesară la dezarhivare pentru a putea accesa conținutul arhivei (Figura 3).</p>	<p>4. În documentul Microsoft Office Word se află două figuri. Pentru a se citi textul din spatele acestora, trebuie să li se seteze atributul de ”umplere” (Fill) la “niciuna” (None), deci acestea să fie contururi goale (Figura 4).</p>

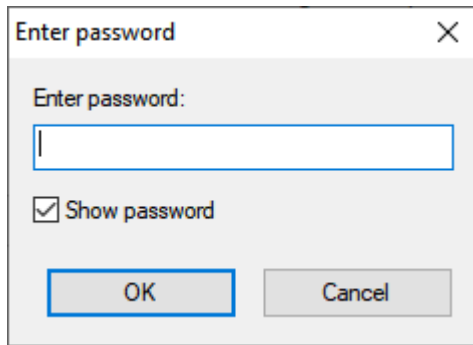


Figura 3. Captură de ecran cu fereastra de introducere a parolei

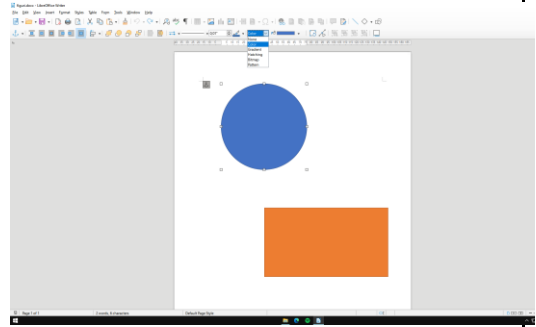


Figura 4. Captură de ecran cu utilizare document Microsoft Office Word

5. Astfel sunt dezvăluite două coduri care formează parola pentru arhivă și care permit dezarhivarea (Figura 5).

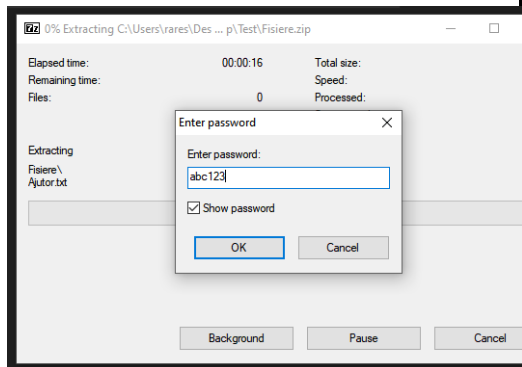


Figura 5. Captură de ecran cu introducerea parolei pentru dezarhivare

6. Acest conținut constă dintr-un director cu 1000 de fișiere fără extensie și un fișier Ajutor.txt (Figura 6).

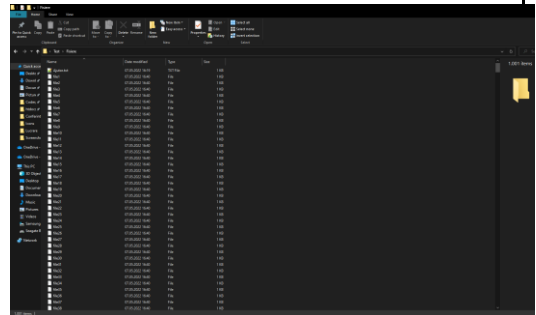


Figura 6. Captură de ecran cu fișierele fără extensie și un fișier Ajutor.txt

7. Fișierul Ajutor.txt conține instrucțiuni referitoare la preluarea informațiilor din cele 1000 de fișiere (Figura 7)..

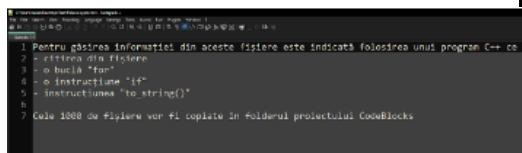
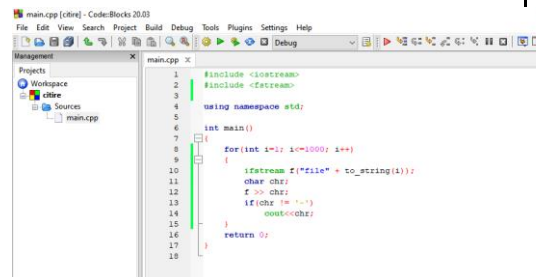


Figura 7. Captură de ecran cu instrucțiunile din fișierul Ajutor.txt

8. În CodeBlocks se va crea un proiect C++ normal. Locația programului C++ poate să fie oriunde pe computer, dar este mai util să fie în același director cu restul fișierelor din cadrul activității astfel încât fișierele să poată fi accesate cu ușurință de programul realizat, precum spun și indicațiile, vor fi mutate în directorul creat de CodeBlocks. Programul C++ realizat este unul simplu. O structură repetitivă cu număr

cunoscut de pași (“buclă for”) iterează prin cele 1000 de fișiere și citește conținutul acestora. Dacă nu este impusă o condiție, participanții văd câteva cifre printre sute de caractere “-” (o “liniuță”). Acest caracter a fost ales, pentru ca atunci când elevii se uită la cele 1000 de fișiere să nu își dea seama care conțin informație utilă și care nu doar după dimensiunea acestora. Dacă nu ar fi folosit un astfel de caracter, majoritatea fișierelor ar figura ca având dimensiune 0, fiind goale. Astfel, elevii și-ar da seama prea ușor care fișier conține o parte din datele căutate.



```
1 #include <iostream>
2 #include <string>
3
4 using namespace std;
5
6 int main()
7 {
8     for(int i=1; i<=1000; i++)
9     {
10         ifstream f("file" + to_string(i));
11         char chr;
12         f >> chr;
13         if(chr != '-')
14             cout<<chr;
15     }
16     return 0;
17 }
```

Figura 8. Captură de ecran cu programul de realizat în C++

9. Rularea programului afișează un set de coordonate (Figura 9).

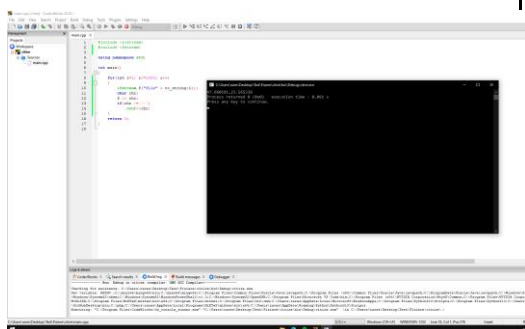


Figura 9. Captură de ecran cu afișarea coordonatelor

10. Căutarea acestor coordonate pe Google conduce la locația descrisă de acestea, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca - Centrul Universitar Nord din Baia Mare, Facultatea de Științe. Pentru mai multe informații, se poate accesa site-ul Google Maps printr-un click pe harta afișată (Figura 10).

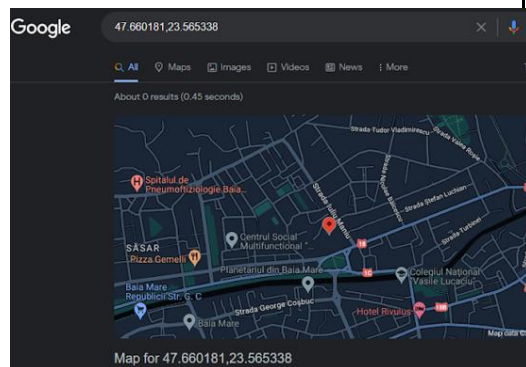


Figura 10. Captură de ecran cu coordonatele afișate pe Google Maps

11. Aici, studenții participanți în proiect îi vor întâmpina, le vor prezenta facultatea și le vor oferi un bilețel cu un cod care reprezintă, în binar (baza doi), codurile ASCII a șapte caractere (Figura 11).

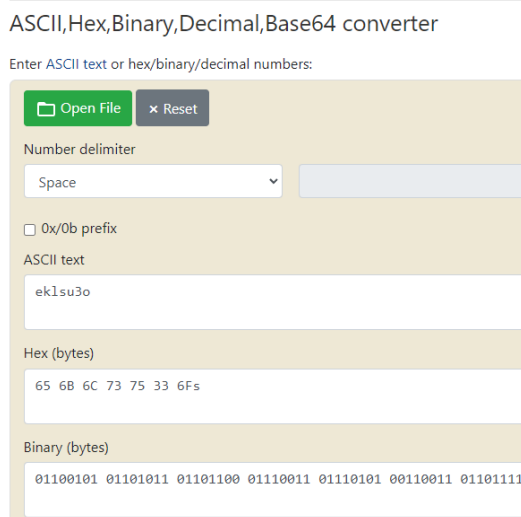


Figura 11. Captură de ecran cu codul primit de la studenți necesar obținerii

12. Aceste caractere formează codul de acces pentru un Google Classroom. Aici elevii se vor înscrie și vor primi puncte în funcție de data înscrierii, respectiv cât de repede au terminat activitatea (Figura 12).

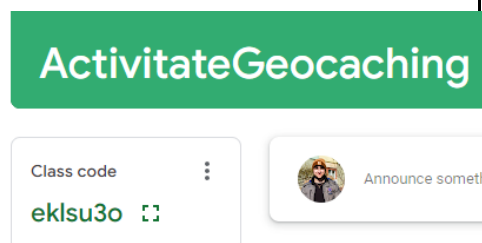


Figura 12. Codul de acces introdus în Google Classroom pentru finalizarea proiectului

Concluzii și direcții viitoare de cercetare

Aplicarea metodei proiectul corelat cu geocaching-ul poate conduce la:

- eficientizarea procesului de evaluare a formării competențelor,
- îmbunătățirea relațiilor dintre elev-profesor, dar și elev-student/angajat,
- stârnirea interesului elevilor pentru materia informatică.

Ca și direcție viitoare de cercetare ne propunem aplicarea acestui proiect în colaborare cu profesori din învățământul liceal la mai multe clase de elevi în vederea măsurării modului în care elevul utilizează adecvat cunoștințele, instrumentele și materialele disponibile pentru atingerea finalităților propuse.

Bibliografie

- Adanali, R., & Alim, M. (2019). The students' behaviours at the instructional geocaching applied in problem-based environmental education, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(1), 122-148. Preluat de pe: <http://www.rigeo.org/vol9no1/Number1Spring/RIGEO-V9-N1-6.pdf>
- Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului*, Iași: Polirom.
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Hellgren, J., Stewart, K., & Sullivan, K. (2014). Student Experiences of Geocaching: Exploring Possibilities for Science Education, *Proceedings Conference of the Nordic Research Symposium on Science Education (NFSUN): Inquiry-Based Science Education in Technology-Rich Environments*, Helsinki, Finland. Preluat de pe: https://www.researchgate.net/publication/281296014_Student_Experiences_of_Geocaching_Exploring_Possibilities_for_Science_Education
- Michalakis, V. I., Vaitis, M., & Klonari, A. (2020). The Development of an Educational Outdoor Adventure Mobile App, *Education Sciences*, 10(12), 382. Preluat de pe: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120382>
- O'Hara, K. (2008). Understanding geocaching practices and motivations, *Proceedings Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI 2008*, Florence, Italy, 1177-1186. <https://doi.org/10.1145/1357054.1357239>
- Roman, A. (2018). Training Master Students for Implementing the Positive Thinking Programme in School. *Educația Plus*, 7-12. Preluat de pe: <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/download/1098/1185>
- Schlatter, B. E. & Hurd, A. R. (2005). Geocaching: 21st-Century Hide-and-Seek, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 76(7), 28-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ727963>

Fenomenul de bullying- provocarea postmodernității pentru procesul didactic de azi și de mâine

Bullying – the challenge of postmodernity for today’s and tomorrow’s teaching process

Dulf Denisa-Mihaela

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, C.U.N.B.M., Pedagogia Învățământului
Primar și Preșcolar*

Abstract

Bullying-ul în școală este, fără îndoială, una dintre temele recurente ale societăților contemporane. Acest fenomen poate fi dăunător și poate afecta sănătatea mintală a copiilor în multe moduri, inclusiv făcând copiii să se simtă deprimați sau neliniștiți, să aibă izbucniri de furie sau o stimă de sine scăzută. Agresiunea, de asemenea, poate avea efecte de lungă durată asupra performanțelor academice ale copiilor.

Fenomenul de bullying reprezintă o provocare pentru procesul didactic. Acesta poate reprezenta un factor de stres pentru elevi, poate perturba activitatea didactică, dar mai mult decât atât poate produce absentism și chiar abandon școlar în lipsa unor măsuri care să reducă acest fenomen. Învățământul românesc modern trebuie să formeze nu numai absolvenți bine informați, ci și oameni de înaltă calitate și bine echipați, cu sisteme de valori bine definite și resurse care se adaptează nevoilor sociale și psihologice.

Cuvinte cheie:

Bullying

Provocare

Proces didactic

Sistem de învățământ

Efecte negative

Abstract

Bullying in school is undoubtedly one of the recurring themes of contemporary societies. This phenomenon can be harmful and can affect children’s mental health in many ways,

including making children feel depressed or anxious, have outbursts of anger, or low self-esteem. Aggression can also have long-lasting effects on children's academic performance.

Bullying is a challenge for the teaching process. It can be stressful for students, can disrupt teaching, but more than that it can produce absenteeism and even dropout in the absence of measures to reduce this phenomenon. Modern Romanian education must train not only well-informed graduates, but also high-quality and well-equipped people, with well-defined value systems and resources that adapt to social and psychological needs.

Keywords:

Bullying

Challenge

Teaching process

Education system

Negative effects

Delimitări conceptuale

Bullying-ul se referă la o formă de comportament agresiv în care cineva cauzează în mod intenționat și repetat unei alte persoane disconfort. În limba română, termenul de „bullying” nu are o traducere exactă, însă se referă la intimidare, terorizare, agresiune, brutalizare. Profesorul norvegian Dan Olweus este un cercetător în psihologie, fiind considerat și un pionier, un reprezentant a celor ce au abordat tema bullying-ului. Acesta și-a petrecut aproape 40 de ani cercetând, implementând și evaluând programe de prevenție a bullying-ului.

El afirmă că: *„Un elev este agresat atunci când el/ea este expus, în mod repetat în timp, unor acțiuni negative din partea unuia sau mai multor elevi.... O acțiune negativă este situația în care o persoană provoacă intenționat sau intenționează să provoace, durere fizică sau disconfort unei alte persoane, prin contact fizic, cuvinte sau în alte moduri.”*(Olweus, 1993, p. 67)

Bullying-ul este un fenomen îngrijorător, care are la bază diferite forme de comportamente agresive și violență. Cu toate acestea, nu fiecare act de agresivitate este considerat o acțiune de bullying. Conform Organizației Mondiale a Sănătății privind comportamentul sănătos al copiilor de vârstă școlară, bullying-ul apare atunci când *„un elev este tachinat în mod repetat într-un mod care nu îi place... Dar nu este bullying atunci când doi elevi de putere sau autoritate similară se ceartă sau se bat. Nu este bullying nici atunci când un elev este tachinat într-un mod prietenos și glumeț”*. (Craig et al., 2009, p. 239)

Cea mai tipică caracteristică a bullying-ului sunt defapt relațiile de putere caracterizate prin asimetrie și dezechilibru între victimă și agresor. Mai mult, nu este un accident sau un singur eveniment, ci un comportament care se repetă în timp. Prin diverse acțiuni de bullying, elevi mai puternici intenționează să rănească în mod sistematic și conștient, să intimideze și să terorizeze persoane mai slabe.

Un alt cercetător bine-cunoscut care a studiat această temă peste 25 de ani este Ken Rigby, fost profesor, psiholog și academician. În cercetările și publicațiile sale extinse, el clarifică natura dinamică a fenomenului de bullying. Astfel, în viziunea lui bullyingul implică: *„O dorință de a răni + acțiune dureroasă + dezechilibru de putere + (tipic) repetiție + utilizarea nedreaptă a puterii + plăcere evidentă din partea agresorului + sentiment de opresiune din partea victimei”* (Rigby, 2002, p. 168)

De asemenea, Olweus distinge trei tipuri de bază în ceea ce privește bullyingul. Primul tip este cel fizic care se referă la acțiuni precum: a lovi, a împinge, a pocni, a ciupi, a constrânge prin contact fizic. Al doilea tip relevă acțiunile verbale: amenințări, tachinari, insulte, bătaie de joc, șantaj, poreclire, împrăștierea de zvonuri și minciuni. În final, cel de-al treilea tip face trimitere la emoțiile pe care le simte victima: excluderea intenționată a cuiva dintr-un grup sau activitate, manipulare, ridiculizare.

Istoric

Cuvântul „bully” a căpătat notorietate pe întreg Globul din limba engleză, unde ca verb înseamnă: a intimida, a teroriza, a brutaliza etc. Un „bully” este o persoană care sperie și rănește persoanele mai slabe (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016).

Unii experți susțin că termenul de „bully” a fost introdus în limba engleză în jurul secolului al XVI-lea ca derivat al cuvântului “billy” însemnând „prieten bun” în nordul Angliei și Scoția (Oxford English Dictionary). Alții cred că își are originea din cuvântul olandez „boel”, care era foarte popular la acea vreme și care înseamnă: frate, prieten, tovarăș, iubit. În secolele XVI-XVIII, „bully” a fost folosit în principal ca termen pentru mângâiere, alint, atât pentru femei cât și pentru bărbați. Însă după mijlocul secolului al XVII-lea era considerat portrăvit doar pentru sexul masculin.

În acele timpuri termenul de „bully” însemna „prieten” și reprezintă o persoană apropiată alături de care îți poți petrece timpul. Într-un grup, atunci când se făceau prezentările se folosea expresia: „Let me introduce you to my bullies...”, adică „Lasă-mă să te prezint prietenilor mei”. În secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, „bully” a fost folosit

ca adverb sau adjectiv, adică ceva foarte pozitiv, bun, excelent, super, cool sau ca substantiv: victorie, succes.

Theodor Roosevelt, președintele Statelor Unite din 1901 până în 1909, este cunoscut pentru utilizarea cuvântului „bully”, într-un sens pozitiv, în multe ocazii oficiale, discursuri sau scrisori. Până și Casa Albă a fost menționată de Roosevelt drept „the bully pulpit”, adică o platformă excelentă pentru a sprijini un program.

Revoluția sensului și însemnătății acestui cuvânt a avut loc după 1970, când sociologul norvegian Dan Olweus a efectuat cercetări ample privind relația dintre elevi și atacurile extrem de dese dintre ei, în special verbale. El a dat numele acestui fenomen „bullying”. După multiple preluări în diferite știri, studii de caz și articole media, termenul de „bully” a devenit ceea ce cunoaștem cu toții astăzi.

Fenomenul de „bullying” chiar dacă înainte de sociologul Dan Olweus nu exista în concepția populației, acțiunile negative care caracterizează acest fenomen și conflictele dintre elevi au existat dintotdeauna. Bullying-ul nu este o problemă contemporană, ci întotdeauna a făcut parte din viață.

Deși cercetarea sistematică privind bullying-ul înainte de anii 1970 a fost relativ rară, unele caracteristici ale bullying-ului au putut fi identificate. Un model de bullying la oameni a fost descris în cărți despre istoria socială și ziare vechi din secolele XVII și XIX în unele țări, cum ar fi U.K, Japonia și Coreea. Potrivit acestor documente, în vremuri mai vechi, agresiunea a avut loc ca reacție la diferite caracteristici ale victimelor și a luat de obicei forme de izolare și hărțuire fizică.

Au fost descrise incidente alarmante și semnificative de bullying, folosind termenul exact de bullying, în rândul copiilor de școală sau al copiilor din instituții, în special în cazul celor în care băieții au predominat, care a fost introdus în ziarele de știri zilnice, cum ar fi The Times. The Times a introdus primul incident de agresiune pe 6 august 1862, după moartea unui soldat . Problema gravă a bullying-ului și consecințele sale au justificat menționarea oficială, iar acesta acesta fiind primul anunț publicat despre bullying în The Times.

Potrivit scriitorului, chiar și în acel moment, bullying-ul a fost considerat o parte a naturii umane manifestată într-o școală sau o tabără, într-o cazarmă sau la echipajul unei nave. Mai mult, scriitorul a menționat în special agresiunea sistematică în armată și, potrivit lui, soldatul a murit ca urmare a agresiunii. *„Este clar din dovezi că acest om nefericit, pe măsură ce s-a răzbunat pe chinătorii săi, a fost victima unei hărțuiri lungi, maligne și sistematice.”* (The Times, 6 august 1862, p. 8, col. F).

Chiar dacă studiul sistematic al bullying-ului este relativ recent, volumul de muncă asupra acestuia a crescut foarte semnificativ de la sfârșitul anilor 1970. În plus, îngrijorarea generală cu privire la comportamentul violent devine mai vizibilă în anii 1970. Radzinowicz și King (1977) afirmă că „*suntem mult mai sensibili la violență decât au fost strămoșii noștri mai puțin civilizați*” (p. 10). Acest lucru ne face să ne întrebăm de ce oamenii au devenit brusc interesați de bullying, care a fost considerat timp de secole doar ca parte a vieții umane.

Cel de-Al Doilea Război Mondial ar putea fi considerat un factor, deoarece a modificat semnificativ și a afectat conștientizarea drepturilor fundamentale ale omului și a demnității vieții. Aceasta include ideea că cetățenii au dreptul de a fi în siguranță față de amenințarea cu violența, deoarece „*fiecare are dreptul la viață, libertate și securitate a persoanei*” (ONU, 1948, articolul 3). Mai mult, după Al Doilea Război Mondial, alte aspecte ale drepturilor omului au crescut semnificativ, de exemplu feminismul și anti-rasismul.

Formele bullying-ului de ieri și de azi

În trecut, bullying-ul a fost văzut mai clar un set de comportamente specifice și simple decât în prezent. Conform descrierilor din documentele vechi din secolele XVIII și XX, bullying-ul a fost descris în general ca fiind hartuirea fizică (sau verbală) care de obicei are legătură cu moartea, izolarea puternică sau șantajul copiilor școlari. Bullying-ul a fost în mare parte văzut ca un comportament greșit în agresiunea fizică directă și batjocura verbală până în jurul anului 1950.

Potrivit lui Morgan (1952), la începutul anilor 1950, studiile privind comportamentul inadecvat al copiilor au considerat comportamentul agresiv în rândul copiilor ca implicând în principal jaful și furtul. Începând cu anii 1960, percepția comportamentelor greșite ale copiilor devine mai complicată, mai ales în ceea ce privește definiția a ceea ce este „comportament inadecvat”. De exemplu, neatenția persistentă, nepăsarea, lipsa de atenție și fumatul au ocupat cea mai mare parte a listei a lui Greenberg (1969) de comportamente greșite ale elevilor.

De la mijlocul anilor '70, comportamentul inadecvat al copiilor a inclus din ce în ce mai mult comportamentul de bullying. Deși acolo sunt unele lucrări care studiază bullying-ul înainte de mijlocul anilor 1970 (În special Burk în 1897), prima cercetare sistematică și atent documentată privind bullying-ul (cu o bază de date mare) a fost efectuată de Dan Olweus. El a inventat prima metodă sistematică de studiere a bullying-ului, folosind un „*chestionar de auto-raportare*” (Olweus, 1978). De atunci, o serie de cercetători din diferite discipline, cum ar fi educația, psihologia, sociologia și criminologia, au extins studiul bullying-ului.

De la sfârșitul anilor 1980, sensul bullying-ului a fost extins și acum include batjocura verbală directă și excluderea socială. De exemplu, Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992) a extins semnificația bullying-ului și a inclus forme indirecte de bullying (de exemplu, răspândirea zvonurilor). Mai mult, Olweus (1999) include acum mai multe modalități indirecte de intimidare, cum ar fi gesturi nebinevoitoare și expresii faciale. Cercetătorii, cum ar fi Smith și Rigby, au inclus forme de bullying indirect: Bârfe, gesturi lipsite de bunătațe și răspândirea zvonurilor. După cum arată cele de mai sus, semnificația și forma a ceea ce este considerat a fi comportamentul greșit al copiilor și în special bullying-ul s-a schimbat în ultima jumătate de secol și a devenit mai psihologică și fizică.

Bullying-ul poate implica mai multe tipuri de comportamente. Următoarele sunt câteva dintre tipurile de bullying care sunt identificate în literatura de specialitate, de astăzi. Acestea includ agresiunea fizică, socială, verbală, cibernetică și psihologică.

Bullying-ul fizic

Potrivit lui Lee (2004), agresiunea fizică este mai mult decât o lovire care este o formă directă. Aceasta poate presupune forme indirecte, cum ar fi furtul de posesii sau deteriorarea proprietății. Coloroso (2008) afirmă că, deși agresiunea fizică este cea mai vizibilă și, prin urmare, cea mai ușor de identificat formă de bullying, aceasta reprezintă mai puțin de o treime din incidentele de intimidare raportate de copii. Salivalli, Kaukiainen și Lagerspetz (1998) subliniază că hărțuirea fizică implică comportamente prin care făptașul ar putea lovi și/sau fura bani de la victimă.

Bullying-ul social

Agresiunea socială este cunoscută și sub numele de intimidare relațională (Coloroso, 2008). Acest lucru implică vătămarea psihologică și manipularea sistemului social. Aceasta relevă situații în care agresorul ar putea răspândi zvonuri despre victimă sau să excludă victima din grup. Lee (2004) definește hărțuirea socială ca o formă de excludere deliberată de la un grup social sau intimidarea în cadrul grupului. Hărțuirea socială este uneori dificil de detectat din exterior și ar putea fi asociată cu excluderea, ignorarea și izolarea victimei (Salivalli, Kankianen & Lagerspetz, 1998).

Bullying-ul verbal

Bullying-ul verbal este considerat unul dintre cele mai frecvente tipuri de bullying folosite atât de băieți, cât și de fete. Hărțuirea verbală reprezintă 70% din cazurile raportate, care pot avea un impact imediat (Lee, 2004; Coloroso, 2008). Hărțuirea verbală se referă la porecle, tachinări și amenințări verbale, cuvintele având o mare putere. În timp ce efectele

agresiunii fizice pot fi mai evidente la început, hărțuirea verbală este mai mult subtilă, iar dacă se desfășoară pe perioade lungi de timp, contribuie la distrugerea imaginii de sine a copilului.

Cyber bullying-ul

Odată cu creșterea accesului la tehnologie, actele de hărțuire socială sunt din ce în ce mai frecvente și pot lua forma agresiunii electronice, adesea denumită „cyber bullying”. Hărțuirea cibernetică este definită ca hărțuirea prin intermediul dispozitivelor electronice, cum ar fi telefoanele mobile, computerele și tabletele, sau alte instrumente de comunicare, inclusiv site-urile de socializare, mesajele text, chat și site-urile web.

Cyber bullying-ul poate fi extrem de dăunător pentru copiii vizați, din cauza posibilității transmisiunii conținutului dăunător publicului larg. În plus, distanța fizică și emoțională dintre tinerii care agrează online și tinerii vizați poate face atacurile cibernetică mai rău intenționate în natură (Smith et al., 2008). Deși cele mai multe incidente de cyber bullying apar în afara școlii, în timpul liber al copiilor, școlile sunt din ce în ce mai solicitate pentru a răspunde acestui fenomen, în special atunci când efectele hărțuirii cibernetică perturbă mediul de învățare.

Bullying-ul psihologic

Bullying-ul psihologic poate fi definit ca orice fel de abuz mental intenționat. Intimidarea cuiva, manipularea oamenilor și urmărirea unei persoane sunt toate exemple de hărțuire psihologică. Copiii sunt, în general, bine cunoscuți pentru problemele legate de hărțuirea fizică și psihologică. În rândul adulților, agresiunea fizică încă se întâmplă, dar tipul psihologic este de obicei mai frecvent întâlnit. Acest lucru se datorează parțial faptului că pedepsele pentru abuzul fizic devin adesea mult mai severe pentru oameni pe măsură ce se maturizează, închisoarea fiind o posibilitate.

Cauzele bullying-ului

„Este mai potrivit să ne gândim la bullying ca la un comportament social sau ca la un proces, decât ca la ceva ce definește o persoană. În urma cercetărilor am aflat că aceasta se petrece din cauza unei game de influențe care depășesc, aproape toate, nivelul individual” (Brian Smith, 2013).

Așadar, bullying-ul este un mod de comunicare și interacțiune socială, unde ambele părți au de plătit un preț grozav. Copii care abuzează de alți copii sunt de regulă nesiguri, speriați și intens traumatizați, toate acestea fiind gestionate necorespunzător de familiile lor. Mulți autori de specialitate menționează mediul emoțional de acasă ca fiind un factor decizional în a deveni agresor sau victimă. Așadar, lipsa de căldură între părinți sau între părinți și copii, folosirea oricărui tipar de violanță, dar mai ales violență fizică și abuz domestic, plus lipsa de reguli clare

și de încredere pentru ghidarea copiilor pot promova comportamente agresive. Pe de altă parte părinții foarte protectivi măresc riscul de expunere a copiilor la bullying, devenind victime ale bullying-ului mai des decât colegii lor.

Olweus a subliniat anumite caracteristici inerente legate de interacțiunile interpersonale cu o probabilitate crescută la expunerea suferinței bullying-ului, de exemplu: timiditate, nesiguranță, pasivitate, stima de sine scăzută și lipsa prietenilor (Pregrad, 2015). De regulă a fi diferit de majoritatea de aceeași vârstă, rasă, credință, identitate sexuală sau orientare poate duce la un risc crescut de victimizare. Și între copiii cu nevoi educaționale speciale, cu dizabilități fizice sau dificultăți de învățare există un risc deosebit de a fi intimidat.

În contrast cu cele amintite mai sus, unii cercetători infirmă mitul cu privire la faptul că agresorii au o stimă de sine scăzută. Mulți dintre copiii care agresează sunt defapt, îndrăgiți de părinți, nu au probleme personale în mediul familial, sunt inteligenți, încrezători și abili din punct de vedere social. Astfel că, mulți agresori nu sunt motivați de nesiguranță, ci mai degrabă de a-și îmbunătăți statutul social.

Copiii și tinerii care pun preț pe a avea putere și control, percep aceste lucruri drept recompensă prin intermediul atenției primite din partea colegilor. Ori de câte ori participanții martori râd, încurajează, își dau acordul sau chiar atunci când tac și rămân pasivi de frica bullying-ului, agresorul este încurajat și devine mai predispus să continue cu aceste comportamente și în viitor.

În realitate, există agresori de toate felurile. Fiecare copil poate purta pălăria de agresor în anumite cazuri, indiferent de familiile din care provin sau de statutul social. Așadar, aproape orice copil îl poate agresa oricând pe altul. Cauzele acestui fenomen sunt vaste deoarece nu există un răspuns clar la întrebarea: „De ce agresează copiii?”, nici un profil specific pe care pedagogii să-l analizeze la fiecare început de an, nicio listă clară pe care părinții să o folosească pentru a-și îndruma copiii să își aleagă sănătos grupul de prieteni.

Oricare ar fi cauzele pentru care un copil agresează, trebuie să ținem cont de faptul că prin natura lor, copiii sunt opere în curs de execuție și că felul în care se comportă este suspus îndrumării și îmbunătățirii. Allison Wedell Schumacher (2013) spune că folosirea termenului de „agresor” sugerează că acel tânăr nu va ieși niciodată din acest rol, însă dacă descriem comportamentul copilului printr-un verb, acesta relevă speranța că orice copil e capabil să înceteze să agreseze și să facă alegeri mai bune.

„În măsura în care tinerii cred că un comportament de tip bullying le va îmbunătăți statutul social în ochii colegilor - o recompensă imediată -, s-ar putea ca aceștia să nu acorde la fel de multă atenție efectului pe termen lung” (Bazelon, 2013, p. 47). Acest efect pe termen

lung se referă atât la consecințele comportamentale pentru copilul care agrează, cât și la impactul de durată pe care fenomenul de bullying îl are asupra victimelor sale.

Victimele care au fost ținta bullying-ului pot suferi probleme emoționale și comportamentale pe termen lung, care pot duce la alte afecțiuni datorate stresului post-traumatic (Carney, 2008). Bullying-ul poate afecta victimele, agresorii dar și martorii la acest fenomen. Studiile au arătat că între 15-25 de copii comit acte de sinucidere din cauza bullying-ului, în fiecare an (Wallace, 2003). Adulții care admit faptul că au fost victimele bullying-ului în copilărie sunt de trei ori mai predispuși să aibă gânduri sinucigașe.

Cea mai frecventă problemă de sănătate mintală cauzată de bullying este depresia. Copiii abuzați sunt dezavantajați, triști și au probleme cu stima și încrederea în sine. Adesea se simt anxioși, rușinați și chiar vinovați de ceea ce li se întâmplă. Aceștia experimentează o frică sporită să aibă încredere în semenii lor, ceea ce afectează relațiile de prietenie. Consecințele negative ale depresiei nu le afectează doar sănătatea mintală ci și capacitatea de a relaționa cu ceilalți, capacitatea academică, care influențează și ea la rândul ei motivația.

Agresori tind să aibă un risc mai mare de a abuza de droguri ca adulți și sunt predispuși să aibă condamnări penale. Cercetările au arătat o asociere între fenomenul de bullying și tulburările de comportament. 60% din băieții care au fost agresori în școala gimnazială, au cel puțin o condamnare penală până la vârsta de 24 de ani (Vaughn, 2010). Însă nu toți copiii care îi agrează pe alții au probleme evidente de comportament. Un studiu realizat de Woods și Wolke (2004) a arătat că agresorii sunt copii cu abilități academice și sociale care contribuie la efectuarea cu succes a manipulărilor relaționale. Ei tind să fie foarte pricepuți la relațiile sociale și buni la „a se lingeși” cu profesorii, astfel fiind dificil pentru profesori să descopere sau chiar să-și imagineze că acești copii se angajează în comportamente de bullying (Olweus, 2011).

Cercetările au arătat că bullying-ul este acum o problemă gravă în sectorul educației iar dacă acesta continuă să fie necontrolat, întregul mediu școlar poate fi afectat în multe moduri (Bauman, 2008; Glasner, 2010). Bullying-ul în școală duce la rezultate academice scăzute deoarece victimele tind să absenteze mai des, să petreacă mai puțin timp și energie pentru a studia, neputând să se concentreze la școală. Victimele bullying-ului se pot simți rănite, jenate, nesigure, cu stimă de sine scăzută, acestea ducând la rate mai mari de absenteism și la rezultate școlare slabe.

Probleme disciplinare în școli

Violența și problemele disciplinare fac parte din cele mai mari încercări pe care școala contemporană trebuie să le facă față. Apariția diferitelor forme de violență în mediul școlar poate deveni o fatalitate și pare dese ori un lucru obișnuit, cu care elevii și profesorii coexistă

fără măcar a se mai sesiza asupra pericolului. Chiar dacă este o problemă delicată, fenomenul violenței poate fi controlat doar dacă este înțeleasă cauza, originea, manifestarea și posibilitatea de prevenire.

Astfel că, Olweus (1994) a descris comportamentul violent ca pe un tip special de agresiune în care atacatorul agrează vizic sau amenință o persoană mult mai slabă decât el, pentru a o face să se simtă speriată, restricționată sau supărată pentru o perioadă lungă de timp, din cauza traumei emoționale după acest atac, dar și din cauza fricii de noi atacuri. Această definiție arată că problemele disciplinare din școală sunt diferite de certurile și violența manifestată de doi oameni de aceeași putere, deoarece în acest caz, participanții la indisciplinaritate fac parte din același grup social (Whitney & Smith, 1993).

Cercetătorii au menționat diferite probleme disciplinare cu care trebuie să se confrunte profesorii, dar următoarele sunt intens discutate către dascăli. Ele sunt: absenteism, atitudine rebelă, utilizarea unui limbaj vulgar, încălcări ale reglementărilor, distrugerea proprietății școlare, furtul de alte bunuri, senzație de libertate pe care o au atunci când vor să părăsească campusul sau instituția în care studiază. Pe de altă parte, Donnelly (2000) a descris problemele disciplinare ca fiind: lipsa de respect pentru profesori, atitudine certărească, neascultarea și nesupunerea autorităților și neîncredere în general.

Acestea fiind spuse, problemele disciplinare nu se manifestă doar în relația elev-elev, ci sunt din ce în ce mai întâlnite în relația profesor-elev. Există o cantitate limitată de literatură care se adresează acestui subiect, însă Twemlow și Fonagy (2005) spun că un profesor manifestează un comportament violent față de un elev atunci când „*își folosește puterea de a pedepsi, manipula sau discredita un student dincolo de ceea ce ar fi o procedură disciplinară rezonabilă*” (p. 238). În urma unui studiu realizat tot de acești cercetători, au aflat că 45% din profesori au recunoscut că eu agresat cel puțin odată elevii (2006). Într-un alt studiu realizat în Irlanda, cercetătorii au constatat că 30% din elevi declară că au fost agresați de profesori (James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry, & Murphy, 2008).

De asemenea, există puține informații cu privire la profesorii agresați de elevi, deși un studiu din Regatul Unit a constatat că profesorii de liceu au fost agresați într-un semestru școlar, 56.4% de studenți cel puțin o dată, 35.6% de elevi uneori sau mai mult, și 9.9% de studenți de mai multe ori pe săptămână (Andrew, 1998, p. 263). În plus, acest studiu a constatat că aproape jumătate dintre profesorii care au fost agresați de studenți au răspuns înapoi prin violență și intimidare. Aspectul înfricoșător al acestui lucru este că studenții și profesorii pot fi prinși într-un schimb reciproc care distruge profesionalismul relației și încurajează agresiunea reciprocă.

Lunând în considerare cele prezentate mai sus, problemele disciplinare apar nu doar la elevi ci și la profesori. Școala se confruntă cu elevi care manifestă comportamente negative, dar și cu profesori, care prin propriul exemplu încurajează aceste comportamente, formându-se un cerc vicios. Pentru rezolvarea acestor probleme de comportament, profesorul trebuie să știe să adopte un management eficient și pozitiv al clasei, manifestând, el însuși o conduită potrivită.

Noua schimbare de paradigmă în managementul clasei

În ultimele decenii, s-a întâmplat o așa-zisa schimbare de paradigmă în ceea ce privește managementul clasei, deoarece a apărut o abordare mai democratică, proactivă. Aceasta, militează pentru cooperare și comportament prosocial, propunând instituirea unor comunități de învățare și relații interpersonale stimulante, stabilirea unor limite ferme și folosirea unor strategii de prevenire în locul unor măsuri drastice și coercitive, precum pedeapsa (Watson, 2003). Abordările acestea promovează atașamentul elevilor față de școală, comportamentul prosocial, succesul școlar și implicarea la toate nivelurile.

Abordarea proactivă necesită o schimbare de autoreglare atât la nivelul profesorilor cât și la nivelul studenților pentru dezvoltarea unui mediu de învățare în care elevii să fie responsabili în mod natural, nu pentru a evita pedeapsa sau pentru a primi recompense. Competențele sociale și emoționale sunt esențiale și trebuie dezvoltate pentru a asimila și a aplica noua orientare față de managementul clasei, în scopul creării unui climat sănătos.

În S.U.A anilor 70, guvernul a finanțat primele cercetări semnificative care investigau dacă comportamentele profesorilor aveau legătură cu rezultatele pozitive ale elevilor, și care ar fi acelea. Rezultatele acestor cercetări au realizat o schimbare în stilul de abordare. Dacă la început se punea accentul pe impunerea regulilor, acum focusul este pe nevoia elevilor de relații stimulatoare și oportunități de a deprinde autoreglarea (Weinstein, 1999).

În trecut managementul clasei s-a concentrat pe o abordare simplistă, de tipul pedeapsă/recompensă, iar acum abordarea este mult mai nuanțată și mai individualistă. Schimbarea relevă trecerea de la tendința de a controla puterea elevilor, la promovarea capacității lor de autoreglare și motivația de a avea un comportament prosocial. De exemplu, în vechea paradigmă, când un copil avea un comportament violent, profesorul îl pedepsea. În noua paradigmă profesorul trebuie să analizeze elevii, să le cunoască capacitatea de autoreglare și de a se conforma așteptărilor. Astfel, în loc să îl pedepsească, profesorul îi oferă sprijin și îl ajută, îl chidează să se poarte adecvat.

În managementul clasei, schimbarea de paradigmă a fost anunțată de munca lui Jacob Kounin, care a dorit să știe de ce unii profesori sunt mai pricepuți la a ține atenția elevilor

focusată. Astfel, studiul său s-a bazat pe 80 de clase ale ciclului primar, clasa I și clasa a II-a, în fiecare existând câte unul sau mai mulți elevi care manifestau probleme disciplinare. A constatat că cei mai eficienți profesori au remarcat schimbările subtile în comportamentul elevilor și au răspuns proactiv, dându-le de înțeles că sunt conștienți de ele și reacționând calm și degajat, mutându-le atenția pe sarcina de lucru. El a caracterizat acești profesori ca fiind vigilenți, deoarece erau conștienți de ceea ce se petrece în clasele lor. (Kounin, 1970).

Profesorul – managerul clasei de elevi

Potrivit Dicționarului explicativ al limbii române: profesorii sunt persoane care au primit o pregătire specială într-un anumit domeniu și predau anumite discipline (în școală), în schimb, managerul este un expert în management; o persoană cu cunoștințe și abilități de valorificare pe deplin a resurselor umane, financiare și materiale ale companiilor, organizațiilor, etc. Astfel, acești doi termeni nu se exclud, profesorul cooperează cu organizația (clasa de elevi), și coordonează resurse (umane, materiale, financiare și IT).

În managementul educațional, controlul procesului educațional se poate realiza prin responsabilitate, uneori și prin manifestarea puterii și autorității. În plan pedagogic, autoritatea profesorului se referă la utilizarea ei ca mijloc de pregătire a autonomiei, a obiectivității în interacțiunea socială, a libertății conștiente a elevilor. Autoritatea nu trebuie să se confunde cu limitarea libertății elevilor, nici cu amenințarea sau constrângerea, mai degrabă ea face referire la alegerea unor proceduri de sprijinire a elevilor, în funcție de particularitățile lor bio-psihoice, la antrenarea, activizarea și responsabilizarea elevilor.

Puterea profesorului relevă din corelarea libertății și autorității, manifestându-se prin sinteza unor componente precum: charisma care se referă la capacitatea de atragere și influențare a omenirii prin propria persoană, ascendența, caracterizată prin capacitatea de a obține controlul asupra unei situații prin simpla prezență, puterea intelectuală și resursele de putere care sunt defapt capacitatea unui individ de a organiza elementele unei activități în clasă (Wadd K, 1977).

Kenneth Moore consideră că profesorul îndeplinește două tipologii de roluri, în sala de clasă: rolul de expert instrucțional, numit și nucleu, care coagulează toate activitățile acestuia și rolul de suport referindu-se la acele roluri care facilitează realizarea primului. Ca roluri de suport putem menționa pe acela de manager sau de consilier. Orice profesor trebuie să fie capabil să îndeplinească aceste roluri.

Astfel că, la clasă, profesorul nu doar informează elevii prin activitățile de predare-învățare evaluare ci îi și formează, influențându-le comportamentul și intervenind în

direcționarea evoluției lor generale. Conform lui R. B. Iucu (2005, p.16 - 17), printre funcțiile pe care le îndeplinește profesorul regăsim și funcția de îndrumare pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor, funcția de motivare prin întăriri pozitive și negative, aprecierile verbale și reacțiile nonverbale, dar și funcția de consiliere prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală și axiologică a elevilor.

Fiecare cadru didactic are un stil de predare și de a manageria clasa de elevi, acesta referindu-se la modalitatea individuală în care relaționează cu elevii săi, își conduce activitatea la clasă, ia și impune decizii, monitorizează și evaluează activitatea clasei. Lewin, Lippit și White au realizat unul din cele mai cunoscute experimente cu privire la stilurile manageriale, punând în evidență trei stiluri de conducere: stilul de conducere autoritar, în care managerul ia deciziile, stilul de conducere democratic, în care deciziile se iau în comun, stilul de conducere *laisser-faire*, neregulat.

Concluzii

De-a lungul timpului, semnificația a ceea ce include bullying-ul s-a schimbat și s-a extins, astfel încât a acoperit și formele indirecte. Atitudinea față de bullying s-a schimbat; ea a fost considerată ca o parte a creșterii copiilor, dar acum este considerată o problemă socială care trebuie controlată. Mai mult, se poate afirma că formele de bullying ar putea fi dezvoltate mai departe în moduri mai impersonale, mai degrabă decât față în față.

Pe lângă concepția oamenilor despre bullying s-a schimbat și modul de predare, modul de gestionare a problemelor disciplinare precum și de prevenire a lor. Astfel că managementul clasei a luat o întorsătură diferită, o nuanță pozitivă. Profesorii aveau abordări simple precum pedeapsa/recompensa, dar acum această abordare este mai nuanțată și individualistă. Există o schimbare de la o tendință de a controla puterea elevilor la o creștere a autoreglării și a motivației pentru comportamentul prosocial.

În procesul didactic, bullying-ul este cu adevărat o provocare care poate fi îndepărtată și prevenită doar cu ajutorul profesorului, deoarece el este managerul clasei de elevi, el este liderul care conduce clasa spre idealul educațional. În acest drum lung se pot folosi strategii și metode care să facă procesul de învățare unul liniștit și fără evenimente nefericite. „*Profesorii sunt un aspect definitoriu în determinarea climatului școlar. Astfel, atitudinile lor față de dinamica puterii sunt extrem de relevante*” (Twemlow, 2006, p. 189).

Bibliografie

- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression*. *Aggressive Behaviour*.
- Brian H. Smith, Sabina L. (2013). *The Role of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts*
- Burk, F. L (1897). *Teasing and bullying*. Pedagogical Seminary.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*. *School Psychology International*;
- Greenberg, B. (1969). *School vandalism: A national dilemma*. California: Menlo Park.
- Morgan, J. B. (1952). *The psychology of unadjusted school children*. New York: MacMillan.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell;
- Radzinowicz, L., & King, J. (1977). *The Growth of Crime: The International Experience. Adventure in Criminology*. London: Routledge.
- Rigby, K. and Cox, I. K. (2002). *The contributions of bullying and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers*. *Personality and Individual Differences*;
- Roland R., & Galloway, D. (2002). *Classroom influences on bullying*. *Educational Research*;
- The Britannia. (1891, September, 20). *The Times*, Col. D, p. 12.
- United Nations (1949). *Event for human rights: Adoption by the general assembly of the universal declaration of human rights*. New York: United Nations.
- Pregrad J (2015). *Prevention of peer violence. For a safe and enabling environment in Schools*. The United Nations Children's Fund (UNICEF). UNICEF Regional office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS)
- Bazon E. (2014). *Sticks and Stones: Defeating the Culture of Bullying and Rediscovering the Power of Character and Empathy*. Random House Tradem Paperbacks: New York
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). *A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools*. *Educational Research*
- Donnelly, J. (2000) *Realism and International Relations*. Cambridge University Press: New York.
- Twemlow S., & Fonagy P. (2005). *Bully Students in Schools With Differing Levels of Behavioral Problems*. *American Journal of Psychiatry*.
- James DJ, Lawlor M, Courtney P, Flynn A, Henry B & Murphy N 2008. *Bullying behaviour in schools: what role do teachers play?* *Child Abuse Review*.
- Watson, T. J. (2003). *In research of management*. London:Routledge.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Iucu R. B. (2006) *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Polirom: București.

Rolul asertivității în atingerea succesului. Asertivitatea în abordarea conflictelor

The role of assertiveness in achieving success. Assertiveness in dealing with conflicts

POP Roxana-Maria

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, C.U.N.B.M., Specializarea Pedagogia
Învățământului Primar și Preșcolar*

Abstract

Abordarea asertivă crește nivelul stimei de sine, construiește încredere în propria persoană, îmbunătățește abilitățile de comunicare socială, crește nivelul de satisfacției personale și față de viață, ajută indivizii să acționeze conform propriilor dorințe și vise, interese și curiozități. Asertivitatea reduce nivelul de stres și anxietate care influențează negativ succesul academic, plăcerea de a învăța în rândul elevilor.

În acest sens asertivitatea și stilul de viață asertiv aduc perspective noi și îi servește pe copiii de-alungul vieții, având beneficii până și în viața adultă, dar mai ales în timpul anilor de școală. Copiii trebuie să abordeze acest stil de comunicare și trebuie să înțeleagă toate beneficiile pe care acesta le aduce. Pentru a fi buni manageri ai clasei și pentru a gestiona cu succes conflictele, trebuie să reușim să folosim comunicarea asertivă în folosul nostru și a celor din jur.

Cuvinte cheie

Conflict

Asertivitate

Comunicare

Succes

Educație

Abstract

Assertive approach increases self-esteem, builds self-confidence, improves social communication skills, increases personal and life satisfaction, helps individuals to act according to their own desires and dreams, interests and curiosities. Assertiveness reduces the level of stress and anxiety that negatively influence academic success, the pleasure of learning among students.

Assertiveness and assertive lifestyle bring new perspectives and serve children throughout life, benefiting even in adult life, but especially during school years. Children need to approach this style of communication and understand all the benefits it brings. In order to be good class managers and to successfully manage conflicts, we must be able to use assertive communication for our own benefit and those around us.

Keywords

Conflict

Assertiveness

Communication

Success

Education

Introducere

Încă din copilărie, cel mai mult timp din viața copiii îl petrec în sala de clasă, unde au parte atât de situații de învățare academică, cât și de experiențe de viață, fie ele plăcute sau nu. În acest mediu ei se lovesc de diferite situații pe care învață să le gestioneze prin eforturi proprii, de multe ori fără sprijin și ajutor, fără a comunica încercarea trăită unui adult care să îl ghideze spre un comportament adecvat.

Deoarece ei sunt lipsiți de experiența vieții, situațiile conflictuale sunt dese și de multe ori intense, ajungând a fi fenomene greu de îndepărtat, precum bullying, având ca urmări situații precum absenteism școlar sau chiar abandon, acestea fiind probleme majore cu care școala românească se confruntă la ora actuală.

Deși se discută tot mai des despre modalități de eradicare a acestor situații care ridică probleme la nivel național, prea puțini vin cu soluții pentru medierea conflictelor în școală, care stau la baza comportamentelor deviate. Fie ele conflicte elev-elev, profesor-elev sau părinte-elev, ele sunt principali factori care duc spre implementarea unui comportament anti-educație și anti-școală.

Fără terminarea studiilor și crearea unei cariere, oamenii nu pot atinge succesul, satisfacția personală, deoarece nu reușesc să își facă un rost în lume, să își folosească talentele și aptitudinile, să aducă aportul personal în crearea unui climat favorabil dezvoltării personale.

Comunicarea stă la baza tuturor relațiilor sănătoase și în același timp ea poate fi cauza principală a începerii unui conflict. Remarcăm, deci, rolul important pe care aceasta îl joacă în crearea unui mediu potrivit copiilor, și nevoie de a dezvolta tema în considerentul medierii conflictelor în clasă.

Pentru a gestiona conflictele în clasă nu este, totuși, suficient ca doar cadrul didactic să fie educat în această manieră, ci el trebuie să își educe elevii astfel încât să fie capabili să înțeleagă acest fenomen singuri și trebuie să le fie antrenate deprinderile și competențele necesare pentru a fi capabili să rezolve situațiile conflictuale la care iau parte. Ei trebuie să fie învățați cum să comunice eficient pentru a preveni orice conflict.

În acest sens asertivitatea și stilul de viață asertiv aduc perspective noi și îi servește pe copii de-a lungul vieții, având beneficii până și în viața adultă, dar mai ales în timpul anilor de școală. Copiii trebuie să abordeze acest stil de comunicare și trebuie să înțeleagă toate beneficiile pe care acesta le aduce. Pentru a fi buni manageri ai clasei și pentru a gestiona cu succes conflictele, trebuie să reușim să folosim comunicarea asertivă în folosul nostru și a celor din jur.

Abordarea asertivă crește nivelul stimei de sine, construiește încredere în propria persoană, îmbunătățește abilitățile de comunicare socială, crește nivelul de satisfacției personale și față de viață, ajută indivizii să acționeze conform propriilor dorințe și vise, interese și curiozități. Asertivitatea reduce nivelul de stres și anxietate care influențează negativ succesul academic, plăcerea de a învăța în rândul elevilor.

Succesul

În Dicționarul Explicativ al Limbii Române, succesul este definit ca fiind: “rezultat favorabil, pozitiv al unei acțiuni; reușită, izbândă”.

Succesul este realizarea continuă a tuturor obiectivelor care sunt importante pentru un anumit individ. Majoritatea oamenilor își măsoară succesul comparându-se cu alții, dar adevăratul succes este valorificarea potențialului tău și dezvoltarea și îmbogățirea personalității tale.

Succesul adevărat are de-a face cu obiectivele fiecăruia. Totuși, nu constă în atingerea acestor scopuri, în ciuda încercărilor opiniei generale de a ni le impune, ci în străduința pentru a le atinge. Ceea ce contează nu este unde suntem, ci unde mergem. Succesul este drumul, călătoria, iar sursa lui se află în atitudinile și abilitățile dobândite prin efort propriu.

Imaginea succesului este foarte personală. Fiecare are obiective și dorințe pe care își dorește să le atingă în viață. Este inutil să comparăm realizările noastre cu realizările altora sau să presupunem că unii oameni nu au succes doar pentru că nu au atins ceea ce noi percepem a fi succes în viață. În plus, indiferent cât de mult obțin alți oameni în viață sau în carieră, nu putem fi niciodată siguri dacă se consideră de succes sau nu.

Succesul este o stare care se manifestă din interior spre exterior. Succesul înseamnă cunoașterea și încrederea în calitățile personale și este direct legat de munca depusă și pasiunea

de a o atinge. Succesul poate fi în mâinile oricui atât timp cât se dorește, se caută și se urmărește consecvent, atâta timp cât oportunitățile oferite sunt exploatate indiferent de obstacole. Superficialitatea este dușmanul lui, la fel și neîncrederea sau speranța de a o obține numai prin noroc. Oamenii care o primesc sunt cei care nu cred într-o ușă închisă, dacă nu o pot deschide de la prima încercare, nu vor renunța, vor veni a doua oară, mai bine pregătiți, și vor aduce cheia lor. Unii oameni văd noi oportunități în fiecare zi, iar cei care știu să aprecieze fiecare succes, oricât de mic, îl transformă într-un pas spre vârf.

Încă din școală le vorbim elevilor despre succes și le „impunem” să țintească acest țel, fără a le oferi o bază, o alternativă comportamentală, un mod de viață care să îi conducă în aceea direcție.

Abordând un comportament asertiv îi putem educa pe copii, prin puterea exemplului, să își trăiască viața astfel încât să se priorizeze și să ia deciziile cele mai potrivite pentru ei. Unul dintre impedimentele cu care se confruntă școlarii este conflictul, rezolvarea și evitarea acestuia, care poate avea efecte negative asupra psihicului, motivației, stimei de sine.

Un adult de succes reușește să gestioneze cu brio situațiile conflictuale, deoarece reacționează asertiv.

Conceptul de conflict

Termenul provine din latinescul „confligo” și înseamnă a se lupta, a se bate între ei. General, acest termen are sensul de neînțelegere, dezacord, ceartă, o ciocnire de interese, o violență fizică sau o cerată verbală, unde accentul se pune mai puternic pe proces, nu pe rezultat.

L.A. Coser definește conflictul ca : „*Conflictul este o luptă între valori și revendicări de statusuri, putere și resurse în care scopurile oponentilor sunt de a neutraliza, leza sau elimina rivalii*” (Coser, 1967, p. 8).

Manolescu afirmă în lucrarea sa că: „*Conflictul a existat și există întotdeauna între oameni, fie separat, fie în grupuri de un fel sau altul. Oriunde sunt oameni, există idei, valori, conjuncturi, stiluri și standarde care pot intra în conflict, ceea ce înseamnă că orice poate fi cauza unui conflict: obiective, scopuri, aspirații, așteptări neconfirmate, prejudecăți, personalități și ideologii, competiția, sensibilitatea și jignirea, agresivitatea ș.a.*” (Manolescu, 2001, p. 515).

La un nivel, suntem cu toții foarte familiarizați cu conflictul. Conflictul este considerat în general o forță negativă nedorită în societate, care trebuie eradicată pe măsură ce îl traversăm. Și totuși, conflictul poate fi, de asemenea, o etapă dureroasă sau incomodă a unui sistem care trece printr-un proces de schimbare și oferă potențialul de a transforma și de a aduce o creștere pozitivă, dacă este tratată în mod corespunzător.

Conflictul cuprinde toate stările afective negative, toate tipurile de opoziție, inclusiv competiția. Totuși, există o diferență între competiție și conflict, deoarece nu orice conflict este și o competiție. În timp ce conflictul este o incompatibilitate de idei, concepte, credințe, competiția este o întrecere pentru atingerea unui scop comun dorit de ambii rivali. Competiția, însă, atrage asupra ei conflictul.

Indivizii sunt în conflict atunci când sunt deranjați de comportamentul sau reacția altor indivizi, însă sentimentul nu trebuie să fie reciproc, remarcându-se caracterul unilateral, când doar o parte este nemulțumită.

Ceea ce generează aceste comportamente conflictuale participanților sunt situațiile problemă. Ele sunt tensiuni, stări de discomfort de magnitudini diferite, în care dacă dezacordul se diminuează, conflictul se reduce, iar dacă dezacordul crește, conflictul se extinde.

Aceeași problemă poate determina reacții diferite în funcție de personalitatea fiecăruia, sau comportamente diferite la aceeași persoană în momente diferite. Rezultă că problema în sine și comportamentul abordat ca reacție sunt fenomene independente, schimbătoare. Consecințele comportamentelor sunt stări finale, benefice sau nu, ambelor părți.

Conflictul este adesea considerat negativ. Dar conflictul poate crea oportunități de echilibrare a puterii într-o relație sau într-o societate mai largă și ajută la reconcilierea intereselor legitime ale oamenilor, poate să conducă la o mai mare conștientizare și înțelegere a persoanelor, a organizațiilor și a societăților, precum și la o mai bună conștientizare a diversității și a diferențelor dintre acestea, poate să conducă la o creștere și dezvoltare personală, organizațională și chiar sistemică, acționează ca un mediu util pentru aerisirea și rezolvarea problemelor, permite reconcilierea diferitelor interese și duce la promovarea unității în cadrul grupurilor.

Oamenii ar trebui să vadă și părțile pozitive ale conflictului, astfel încât să nu evite confruntarea unui conflict sau să conceapă conflictul doar ca o luptă între interesele și dorințele incompatibile și să observe conflictul din punctul de vedere al diferențelor absolute. Acest lucru colorează întreaga relație și ignoră aspectele sănătoase, pozitive.

Implicațiile comunicării

Rolul comunicării în societate este foarte important și comunicarea este o activitate esențială în viața organizațională/instituțională care necesită la fel de multă atenție și rigoare ca orice altă funcție. Comunicarea încrezătoare este rezultatul unui set de atitudini și comportamente învățate care au consecințe similare în timp, îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor individuale și formarea unui stil de viață sănătos. Atât administratorii educaționali, cât și profesorii trebuie să înțeleagă și să folosească aceste

strategii de comunicare asertivă, având posibilitatea de a oferi îndrumări în a face față situațiilor sociale. Inhibiția persistă în modul în care comunicați informații, gânduri, sentimente, neîncredere, incertitudine, eșecuri sociale atunci când abilitățile importante care stau la baza încrederii în sine nu sunt formate și dezvoltate.

Comunicarea este o modalitate de bază a interacțiunii psihosociale, un schimb de mesaje între interlocutori, care are rolul de a crea o relație de lungă durată între indivizi, care are ca beneficii autoafirmarea și atingerea atât a propriilor obiective, cât și a celor de grup. Comunicarea interumană nu este, însă, doar o activitate psihofizică de relaționare între mai multe persoane pentru a realiza diferite obiective, este și un proces social de influențare prin variate limbaje, atitudini, comportamente.

Gheorghe Dumitru (1998) concluzionează că a comunica eficient, expresiv cu alții înseamnă să ai putere de convingere, să dezvolti gândirea, afectivitatea, personalitatea celor din jur, să transmiți și să înțelegi corect un mesaj, să observi și să măsoți reacțiile, modificările ce apar în comportamentul receptorului.

Comunicarea este într-o strânsă relație cu comunicarea educațională. Persuasiunea este o strategie de comunicare eficace, care are ca scop convingerea receptorului, în acest caz al elevilor, pentru a conduce spre o schimbare neforțată a comportamentelor și atitudinilor. Profesorul adoptă comportamente care facilitează crearea unor relații strânse cu elevii, bazate pe respect reciproc, valorizare, care ajută la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului.

Comunicarea eficientă constituie intenția de a comunica unii cu ceilalți, capacitatea de a prezenta mesaje clare pentru a fi înțeles și a-l înțelege pe celălalt. În cadrul procesului, încercând să convingem, să explicăm sau să atingem un obiectiv, urmărim patru scopuri: să fim receptați, adică auziți; să fim înțeleși; să fim acceptați; să provocăm o reacție, o schimbare de comportament sau de atitudine (Stanton, 1995).

Comunicarea eficientă se realizează atunci când procesul determină atingerea scopurilor urmărite de mediul de adaptare (școală, licență, familie etc.). Comunicarea eficientă se referă în special la comunicarea instrumentală, adică comunicarea care vizează atingerea unor obiective clare, în contexte psihotehnice (om-mașină), psihosociale (interpersonale, organizaționale) sau sociale (entitate socială). Comunicarea eficientă este întruchipată în adaptarea creativă constructivă, care poate fi realizată în două moduri diferite: confort sau tensiune.

Comunicarea constructiv-creativă se încheie cu o actualizare, semnificația pozitivă a participanților se schimbă în timpul comunicării, mai exact, mediul psihosocial sau cultural și/sau mediul fizic. Comunicarea constructiv-creativă duce la noi cunoștințe, noi soluții la

probleme vechi sau noi, noi abilități (abilități de acțiune), noi realizări materiale. Comunicarea constructivă înseamnă învățarea sau cercetarea, inițierea sau dirijarea, realizarea sau rafinarea performanței teoretice sau practice (inclusiv comunicarea) dacă se încheie cu un câștig în dezvoltarea personalității.

Comunicarea constructiv-creativă este foarte apreciată în mediile educaționale, în special în atingerea scopurilor formative ale educației. Guilford (1959, p. 143) spune că creativitatea este sinteza întregii personalități, iar comunicarea creativă este rezultatul interdependenței trăsăturilor de personalitate și a gândirii divergente. Profesorul care realizează managementul eficient al comunicării educaționale utilizează gândirea divergentă prin calitățile sale: fluiditate, flexibilitate, ingeniozitate, elaborare, sensibilitate la probleme și redefinire.

Comunicarea încrezătoare construiește relații, reunește oamenii și le câștigă respectul prin exprimarea propriilor interese și recunoașterea autenticității drepturilor altora. Adesea, oamenii care comunică cu încredere pot lua măsuri pentru a obține rezultate. De asemenea, permit oamenilor încrezători să învețe din feedback-ul pe care îl primesc. Merge un drum lung spre construirea unei afaceri de succes, deoarece dacă nu poți începe, înseamnă că nu poți fi creativ. Creativitatea este cheia succesului în viață.

Asertivitatea

Asertivitatea poate fi definită ca abilitatea de a exprima convingerile, dorințele sau sentimentele cuiva într-un mod sigur și direct. Asertivitatea face parte dintr-un set complex de abilități sociale care permit copiilor să se angajeze în mod eficient în comunicarea interpersonală.

„Asertivitatea înseamnă siguranță de sine, satisfacție de sine și presupune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii, cât și ale celorlalți. Înseamnă încredere crescută în forțele proprii, susținerea și evaluarea propriilor păreri” (Fleming, 1998, p. 7).

Comportamentul asertiv este caracterizat de stima de sine, curajul de a-și exprima opinia și luarea în considerare a satisfacerii propriilor nevoi și dorințe fără a încălca drepturile și nevoile celorlalți.

Încrederea este cel mai eficient mod de a rezolva problemele interpersonale. Comunicarea directă, deschisă și sinceră menține și îmbunătățește relațiile cu ceilalți, permițând ca informațiile să fie primite nestingherite și distorsionate.

Asertivitatea reprezintă o cale de mijloc între două extreme de comportament: pasiv și agresiv. Sentimentele, nevoile și dorințele noastre nu sunt mai importante decât ale altor oameni sau mai importante decât alți oameni, ele sunt egale.

În lucrarea lui Charly Cungi (1999) apar 7 idei sub forma unor mesaje principale, ce rezumă asertivitatea la: a câștiga respectul celorlalți, a revendica propriile drepturi, a nu căuta întotdeauna acceptarea celorlalți, a menține o imagine de sine pozitivă, a lupta împotriva depresiei, a îi înconfrunța pe ceilalți, eșecul nu contează, pretențiile contează. Pentru a defini mai precis o afirmație, trebuie luați în considerare trei factori: descrierea unui comportament verbal sau nonverbal, intenția subiectului și contextul social în care se manifestă comportamentul.

Asertivitatea nu trebuie înțeleasă ca transformarea unei persoane timide într-o persoană perpetuu agresivă, egocentrică, ci mai degrabă posibilitatea de a crea conexiuni sociale satisfăcătoare. Asertivitatea este opusul agresivității, dar și comportamentului pasiv. Asertivitatea nu înseamnă renunțare sau lipsă de eficacitate în luptă. Răspunsurile sigure includ alegeri conștiente, decizii clare, flexibilitate, curaj și încredere în procesul de comunicare.

Pe măsură ce oamenii devin mai conștienți de tiparele lor de comunicare, oamenii pot lua în considerare alegerea unor comportamente încrezătoare sau nesigure. Afirmațiile permit exprimarea constructivă a sentimentelor și nevoilor personale, îmbunătățind astfel productivitatea și relațiile cu ceilalți. Asertivitatea le oferă indivizilor posibilitatea de a avea un impact mai mare asupra propriei vieți, de a avea un impact mai mare asupra celorlalți și de a-și organiza mai bine propria viață. Alegerea individului pentru încrederea în sine constă în rezistența influenței sociale în domeniul influenței, între independență și rezistență. Zonele de influență asupra continuumului influenței sociale includ supunerea, complezența și conformarea.

Folosind termenul de influență socială, ne referim la modul în care oamenii sunt influențați de presiunea reală sau imaginară exercitată de alții. Deci indivizii pot fi supuși sau independenți unul față de celălalt, pot fi conciliatori cu anumite solicitări sau provocări, ei pot răspunde cu încredere autorităților și se pot supune sau împotrivi acestora. Pentru a acționa cu încredere și a rezista presiunii mulțumirii, se sugerează că este necesar să fim vigilenți în identificarea capcanelor și a încercărilor de manipulare.

Într-o oarecare măsură, problema încrederii în sine în abilitățile personale poate fi găsită în aproape orice teorie psihologică legată de psihologia personalității. Se pare că oamenii au niveluri diferite de încredere în sine. Fiecare dintre acești indivizi aderă la un model diferit de comportament. Trebuie remarcat faptul că stilurile de viață tind să favorizeze norme conflictuale de comportament. Sunt frecvente exemple de nepotriviri între comportamentele „recomandate” și „încurajate”. În ciuda consensului că drepturile celorlalți trebuie respectate, observăm adesea părinți, profesori și biserici care contrazic acest principiu prin acțiunile lor.

Respectul, bunele maniere, tactica, modestia, de regulă, sunt apreciate și laudate, dar, în același timp, de dragul „succesului”, agresivitatea și grosolănia față de ceilalți sunt permise și încurajate.

Stima de sine presupune, de asemenea, a face cereri sau a căuta ajutor. Exprimarea pozitivă a cererii, înțelegerea poziției celeilalte părți, exprimarea deschisă a afecțiunii și autoafirmarea sunt elementele care asigură succesul cererii. Abilități precum: a spune nu, a cere ajutor, a-și cere scuze, a apăra greșelile și a atitudinea față de critică necesită stăpânirea și exersarea abilităților de comunicare. Comunicarea promovează interacțiunea, comunicarea interpersonală, exprimarea propriilor sentimente, recunoașterea sentimentelor celorlalți. Este nevoie de a inspira eliberare emoțională, atât pozitivă, cât și negativă, la copii și adolescenți, elevi și profesori.

Dificultățile implicate în această direcție sunt legate de sentimentele negative și pozitive. Aducerea emoțiilor negative în atenția celorlalți poate duce la conflicte, așa că mulți oameni evită discuțiile conflictuale și își suprimă emoțiile. În acest caz, calea de mijloc care poate elimina insecuritățile și pasivitatea, precum și aroganța și agresivitatea este recunoașterea publică a comportamentului care a creat nemulțumirea și încercarea de a găsi o soluție la problemă. Dificultatea de a exprima emoțiile pozitive este asociată cu căldura socială. Căldura socială îmbracă forma simpatiei, a afecțiunii, a împărtășirii bucuriei.

Strategii asertive de rezolvare a conflictelor

Pentru a rezolva conflicte este necesară purtarea dialogului, comunicarea între indivizi și între grupuri și folosirea limbajului de reconciliere. A rezolva un conflict înseamnă a identifica și elimina cauzele lui, pentru a atinge un acord și pentru a restructura situația care a determinat în primă fază apariția conflictului.

În managementul conflictului se urmărește ameliorarea aspectelor negative care determină conflictul, individul gestionând contextul social potrivit. Pentru a rezolva conflictul se începe prin a identifica și elimina premisele care au dus la dezvoltarea conflictului, pentru a rezolva problema pe termen lung, nu pe moment.

Gestionarea sau rezolvarea conflictelor presupune parcurgerea diferitelor etape în procesul de analiză a conflictului. Mariana Caluschi (2015) a dezvoltat o structură complexă de analiză a conflictului pe baza acestui model brâncușian, care interpretează conflictul ca pe un proces. Etapele acestei analize se desfășoară în următoarea ordine:

1. Descrierea situației conflictuale
2. Redefinirea și formularea problemelor din spatele situațiilor conflictuale
3. Delimitarea părților în conflict

4. Definiți tipul de conflict
5. Identificați forțele și dimensiunile dominante în conflict
6. Hărți genetice conflictuale
7. Creați o hartă a conflictelor
8. Implementați metode de rezolvare a conflictelor.

Harta genetică a conflictului include o privire de ansamblu asupra motivelor exprimate de nevoile de bază ale părților în conflict, interpretarea acestora de către părți, o descriere a canalelor de comunicare existente, presiunile externe ale părților și comportamentele construite pentru a sprijini participării.

Harta conflictului este creată prin enumerarea nevoilor, temerilor și așteptărilor tuturor părților implicate în conflict. Creionând nevoi, temeri, îngrijorări, preocupările și așteptările celor implicați deschid perspective pentru înțelegerea situațiilor problematice și extind gama de posibilități de soluții care pot fi utilizate atunci când harta este finalizată.

Analiza corelativă a informațiilor furnizate de aceste structuri pentru a explora modelele cognitive, afective și relaționale ale părților în conflict poate ajuta la înțelegerea dinamicii conflictului și la generarea de soluții multiple. Harta genetică vizualizează și materializează trecutul părților aflate în conflict, iar așteptările conturează standardul specific de viață al fiecărei părți în conflict și liniile directoare pentru acțiunea psihosocială.

Comunicarea ca instrument de rezolvare a conflictelor își propune să transforme protagoniștii confruntării în interlocutorii dezbaterii. În acest context, comunicarea presupune nu numai vorbirea și ascultarea, ci și activarea mecanismelor de înțelegere, comunicare încrezătoare, empatie sau ascultare activă.

În timpul analizei conflictului părțile implicate folosesc o gamă largă de abilități și strategii de comunicare pentru a asigura o soluție win-win. Printre aceste abilități, dialogul, comunicarea empatică, ascultarea activă și de susținere joacă un rol deosebit.

Comunicarea încrezătoare este o formă de comunicare activă care permite exprimarea dorințelor, ideilor fără anxietate nejustificată și promovează îmbunătățirea personală printr-o atitudine dinamică. Trecerea printr-un astfel de proces de analiză a impactului unei situații conflictuale înainte de publicarea și implementarea unei soluții efective exprimă o atitudine de autoafirmare și comunicare încrezătoare.

Autoarea descrie o serie de tehnici încrezătoare, de afirmare, pentru rezolvarea eficientă a conflictelor interpersonale. Printre ele am observat:

Aseșiunea „eu” – implică utilizarea cuvântului „eu” mai degrabă decât „tu” sau „voi”. Această afirmație implică exprimarea emoțiilor negative legate de un individ și oferirea unei

alternative care se concentrează și pe propriile sentimente și așteptări. Eficiența utilizării acestei tehnici în gestionarea conflictelor constă în a privi cealaltă parte ca partener mai degrabă decât ca adversar și să se concentreze pe sine și pe propriile dorințe, mai degrabă decât să critice acțiunile interlocutorului.

Exprimarea clară și presupuneri deschise despre propriile dorințe. Eliminarea expresiilor ambigue, aluziilor sau tăcerii este eficientă.

Eliminarea rușinii și a fricii când dorim să exprimăm emoții negative precum furie, nemulțumire, dezamăgire, tristețe. Acestea pot fi exprimate cu așteptarea „eu” fără ostilitate și fără a-l înjosi pe celălalt. Comunicarea încrezătoare înseamnă să nu te pui în poziția reclamantului, chiar dacă îți exprimi nemulțumirea sau supărarea.

Abilitatea de a rezolva conflictele în mod creativ poate fi îmbunătățită prin exersarea creativității în orice domeniu al vieții noastre. Antrenamentul sistemelor creative poate fi realizat prin grupuri creative, cum ar fi grupurile de antrenament creative. Colaborarea strânsă în cadrul echipei, stimularea imaginației și creativității sub îndrumarea mentorilor oferă o bază solidă pentru dezvoltarea abilităților creative de rezolvare a problemelor.

Consider că este constructivă introducerea programului de formare de rezolvare a conflictelor prin grupul de antrenament creativ conceput de școala brâncușiană, Școala „Mirabilis” pentru a evidenția modul de utilizare a potențialului creativ al indivizilor pentru dezvoltarea comunicării încrezătoare și soluționarea conflictelor familiale, context educațional, social.

Concluzii

Asertivitatea și succesul sunt în strânsă legătură. În același timp, a îți rezolva cu brio conflictele te face un om de succes. Cea mai bună metodă de a îți media conflictele este prin a adopta un comportament asertiv.

Copiii se lovesc zilnic de conflicte de diferite intensități. Faptul că nu sunt capabili să le rezolve sau să le evite poate genera nesiguranțe, scăderea gradului de motivație, a stimei de sine. Un om anxios nu poate deveni un om de succes.

Dacă educăm copiii să înțeleagă asertivitatea și să reușească să o aplice, vom educa copii cu stima de sine ridicată, motivați, curajoși, capabili să găsească soluții problemelor, conflictelor, care, fără îndoială, vor deveni adulți de succes.

Bibliografie

Bârliba, Maria Cornelia, 1987. *Paradigmele comunicării*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Bogathy, Zoltan, 1999. *Negocierea în organizații*. Timișoara: Editura Eurostampa.

Constantinescu, Maria, 2004. *Competența socială și competența profesională*. București: Editura Economică.

Cucoș, Constantin, 2014. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Gavril Jitaru, Oana, 2015. *Aplicații didactice pentru teoria educației. comunicare educațională asertivă*. Iași: Performantica.

Dumitriu, Gheorghe, 1998. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Fleming, James, 1998. *Cum să devii sigur pe tine*. București: Editura VOX SRL.

Goffman, Erving, 2003. *Viața cotidiană ca spectacol*. București: comunicare.ro.

Guilford, Joy Paul, 1959. *Traits of creativity in Creativity and its Cultivation*. Harper and Row.

Pânișoară, Ion-Ovidiu, 2008. *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.

Stanton, Nicki, 1995. *Comunicarea*. București: Editura Știință și Tehnică.

*Valorificarea literaturii pentru copii în educarea morală a elevilor de
ciclu primar*

*The importance children's literature in the moral education of primary
school students*

UNGUR Anamaria Valentina

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, C.U.N.B.M., Specializarea Pedagogia
Învățăământului Primar și Preșcolar*

Rezumat:

Termenul de literatură pentru copii este reflectat prin cel puțin două sensuri omonimice, în primul rând un sens literar, artistic, destinat copiilor, cât și obiectul de învățământ care este cuprins în pedagogie, psihologie sau metodică.

Titlul lucrării reflectă cele două virtuți principale care vor defini astfel cercetarea, și anume valențele estetice și cele morale în literatura pentru copii. Am optat pentru cuvântul *valorificare* fiindcă sugerează cel mai bine funcțiile principale ale literaturii: estetică și morală, care pe lângă frumosul artistic urmărește în mod constant idealul etic, binele, integritatea morală. Educația morală urmărește să formeze și să dezvolte calități și însușiri, pentru ca, pe baza lor, individul să se poată integra social și să poată duce o viață socială normală.

Cuvinte-cheie: Literatură, educare, moral, copil, ciclul primar.

Abstract:

The term children's literature is reflected by at least two homonymous meanings, first of all a literary, artistic meaning, intended for children, as well as the object of education which is included in pedagogy, psychology or methodology.

The title of the paper reflects the two main virtues that will define research in this way, namely the aesthetic and moral values in children's literature. I chose the word capitalization because it best suggests the main functions of literature: aesthetics and morality, which in addition to artistic beauty constantly pursues the ethical ideal, goodness, moral integrity. Moral education seeks to form and develop qualities and qualities, based on them, the individual to be able to integrate socially and to be able to lead a normal social life.

Key-words: Literature, education, morals, children, primary school.

Universul miraculos al copilului este surprins delicat în poezia și proza pentru cei mici a Elenei Farago, Otiliei Cazimir, a lui Tudor Arghezi, George Topârceanu și Marin Sorescu – o literatură a rememorării vârstei copilăriei, evocatoare, caldă, duioasă, fără griji, luminoasă – un tărâm al bucuriei primei păpuși, primilor fiori de școlar, al zilelor neumbrite de niciun nor, al jocului, al plăcerilor simple. Povestirile descriu o lume ce uimește pentru seriozitatea, complexitatea și candoarea cu care sunt tratate problemele „mărunte”, însă reale ale universului celor mici.

Literatura, mai ales la o vârstă fragedă, facilitează înțelegerea. Aceasta se concretizează prin explorarea „condiției umane”, prin revelarea naturii umane și prin dezvoltările în diferite situații complexe ale universalului uman.

Literatura îi familiarizează pe copii cu instituțiile societății și normele acesteia. Viața de zi cu zi este dominată de reguli, norme și schimbări. Familia, grădinița, școala și biserica îndeamnă și obligă la responsabilizare, la conformare permanentă după anumite standarde. Uneori acestea exercită presiuni mai puternice, par amenințătoare, constrâng, încorsetează, îngărădesc. Dar, literatura îi ajută să-și clarifice reacțiile față de aceste situații, oferind răspunsuri posibile: acceptare, răzvrătire, retragere, indiferență. Lupta eroilor din cărțile pentru copii cu viața însăși este întrucâtva similară cu a lor. Unele opere literare înfățișează natura generoasă a societății sau dimpotrivă, imparțialitatea ei.

George Călinescu considera că specificul literaturii pentru copii este viziunea despre vârstă: „Totuși fondul etern va fi înfățișat copiilor într-o viziune specială, cum e, de pildă, aceea a basmului. Dar basmul interesează și pe omul matur”.¹⁹

Literatura reprezintă o sursă nepuizabilă de experimentare nemijlocită a realității. Prin intermediul operei literare, copilul se aventurează în lumi demult apuse, ia parte la lupte seculare, explorează adâncuri de nepătruns, vizitează epoci și universuri necunoscute, se visează rege, faraon, cosmonaut, aviator, este prezent în locuri și orașe pe care nu le va vedea poate niciodată, trăiește peripețiile marinarilor de la bordul corăbiilor sau explorează interiorul unui castel. Posibilitatea de a cunoaște indirect un alt univers, decât cel pe care îl știe, este practic infinită.

Literatura contribuie la *dezvoltarea imaginației și a gândirii creatoare.* Aceste componente se realizează prin multiplele perspective și modalități de a privi sau concepe lumea înconjurătoare. Textele pentru copii descriu adeseori modul în care o anumită problemă a fost soluționată sau oferă alte rezolvări.

¹⁹ George Călinescu, *Cronicile optimistului*, 1964

Discutând despre literatura pentru copii, unii consideră că e doar literatură care educă, dar criticul literar Nicolae Manolescu face precizări în acest sens: „ceea ce face caracterul specific al literaturii pentru copii nu trebuie identificat cu caracterul educativ al foarte multor texte literare (oricare poate fi speculat în multe texte). Literatura pentru copii nu acoperă sfera educației lor.”²⁰

Prin experiența indirectă pe care le-o oferă micilor cititori, acestea îi duc într-o lume diferită de cea cotidiană. Prin frumusețea lor artistică, prin eroii și întâmplările prezentate, *operele oferă modele de conduită*, literatura devenind și un instrument educativ ce ajută copiii la vârsta preșcolară și școlară mică să-și descopere propria identitate, într-o lume în care valorile sunt în derivă.

Textul literar devine astfel o sursă de exemple/contraexemplu care pot fi valorificate în scopul educației morale a elevilor, efectele educative generate de contactul cu literatura devenind astfel complementare acțiunilor educative desfășurate în acest sens.

Cărțile pentru copii *păstrează viu atât sensul național al unui popor, cât și pe cel al umanității*. Fiecare descrie cu dragoste și căldură locul natal, dar totodată se aventurează spre ținuturi necunoscute în care trăiesc alții asemenea nouă. Ele contribuie astfel la înțelegerea profundă a propriei identități culturale, fiind totodată niște ambasadori care călătoresc dincolo de munți, dincolo de oceane, în cele mai îndepărtate colțuri ale lumii, în căutare de noi prieteni.

„La temelie a unei literaturi pentru copii trebuie să punem legea fundamentală a existenței: biruința binelui asupra răului (prin conducerea intuitivă pe drumul cel drept), de aceea cea mai potrivită lectură pentru copii și tineret este basmul. În conștiința universală a omenirii victoria binelui asupra răului stă la baza întemeierii progresului umanității. Copilul, adolescentul, tânărul în postura omului de mâine este atras de magia noilor descoperiri, eroilor exemplari, zborului printre astre. În zilele noastre, cel mai greu de creat este literatura potrivită pentru educarea etică a tineretului, dar este în același timp cea mai necesară. În acest sens se pronunță și Ion Agârbiceanu: "Optimismul ce se desprinde din basme dovedește că însuși sufletul mulțimilor, al maselor simte și e convins de devizul că binele biruie răul în lupta vieții. În consecință socotesc cea mai potrivită lectură pentru copii și tineret basmul, creația populară, cu optimismul său.”²¹

Fiecare popor oferă, fiecare primește înapoi, de nenumărate ori. Așa se naște republica universală a copilăriei – remarcă Paul Hazard. Literatura pentru copii este o literatură deschisă

²⁰ Nicolae Manolescu, *Literatura pentru copii*, în *România literară*, nr. 25/1997, p. 1

²¹ Ion Agârbiceanu, *Literatura pentru copii și tineret*, în *"Astra Blăjeană"*, nr.3 (44), septembrie 2007, pp.12-13.

spre pluralitate, fie că ia forma unei lecturi inocente, fie că e vorba de lectura interpretativă sau critică. *Ea există mai întâi ca literatură și apoi ca literatură a unui public.* Autorul de literatură pentru copii trebuie să câștige, deopotrivă, atenția și interesul cititorului mic, dar și a celui adult, care mediatizează acest proces. Numai înțelegerea caracteristicilor și nevoilor de lectură ale ambelor instanțe umane poate să creeze o literatură autentică, a tuturor vârstelor, pliată pe structura și ființa fiecăruia.

În literatura pentru copii nu este necesară o limitare a tematicii, ci un fel anumit de a o prezenta, astfel încât umanul să domine. Seninatatea și optimismul nu vor ieși dintr-o delimitare sau denaturare a realității, ci din atitudinea pozitivă a autorului în fața multiplelor probleme pe care le ridică viața, întrucât „Literatura pentru copii investighează universul propriu de cunoaștere al copilului, năzuințele, aspirațiile lui cele mai înalte, relevă eroismul oamenilor din zilele noastre (!), printr-o ingenioasă transfigurare artistică.”²²

Consider că un om fără lectură e ca și un om fără suflet, nimic nu-l sensibilizează în jur și de aceea pare condamnat pentru tot restul vieții să trăiască în întunericul minții, să nu știe să zâmbească, să trăiască mereu ca și un om gol pe dinăuntru.

„Nu-i alta mai frumoasă și de mai folos în viața omului zăbavă decât cetitul cărților!”

(Miron Costin)

²² Nicolae Manolescu, *Literatura pentru copii*, în "România Literară", an XXX (1997), nr.25 (25 iunie-1 iulie), p.1.

Bibliografie

- Adriana–Nicoleta Lazăr, Literatură pentru copii, suport de curs, 2015;
- Almond, G. A.; Verba S., Cultura civică, Ed. DU Styl, Buc.,1996.
- Birch, A., Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București, 2000.
- Călin, M., Teoria educației. Fundamentarea epistemologică și metodologică a acțiunii educative, Ed. ALL, București, 1996.
- Cioban, Florin, Folclorul copiilor, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 2006;
- Cioban, Florin, Vitraliu de literatură, Oradea: Editura Eurogrup, 2002;
- Ciopraga, Constantin, Personalitatea literaturii române, Iași: Editura Institutul European,1997;
- Colin, Vladimir, Problemele și drumurile basmului cult, București: ESPLA, 1955
- Constantinescu, Pompiliu, Studii și cronică literare, București: Editura Albatros, 1974
- Cornea
- Paul, Interpretare și raționalitate, Iași: Editura Polirom, 2006
- Cristea, S., Fundamentele pedagogiei, Ed. Polirom, Iași, 2010.
- Cubleșan, Constantin, Antologia basmului cult românesc, Cluj-Napoca: Editura Dacia,
- Dictionnaire de la philosophie, Larousse, Paris, 1995.
- Goia, Vistian, Literatura pentru copii și tineret-pentru institutori, învățători și educatoare,Cluj-Napoca: Editura Dacia Educațional, 2003.