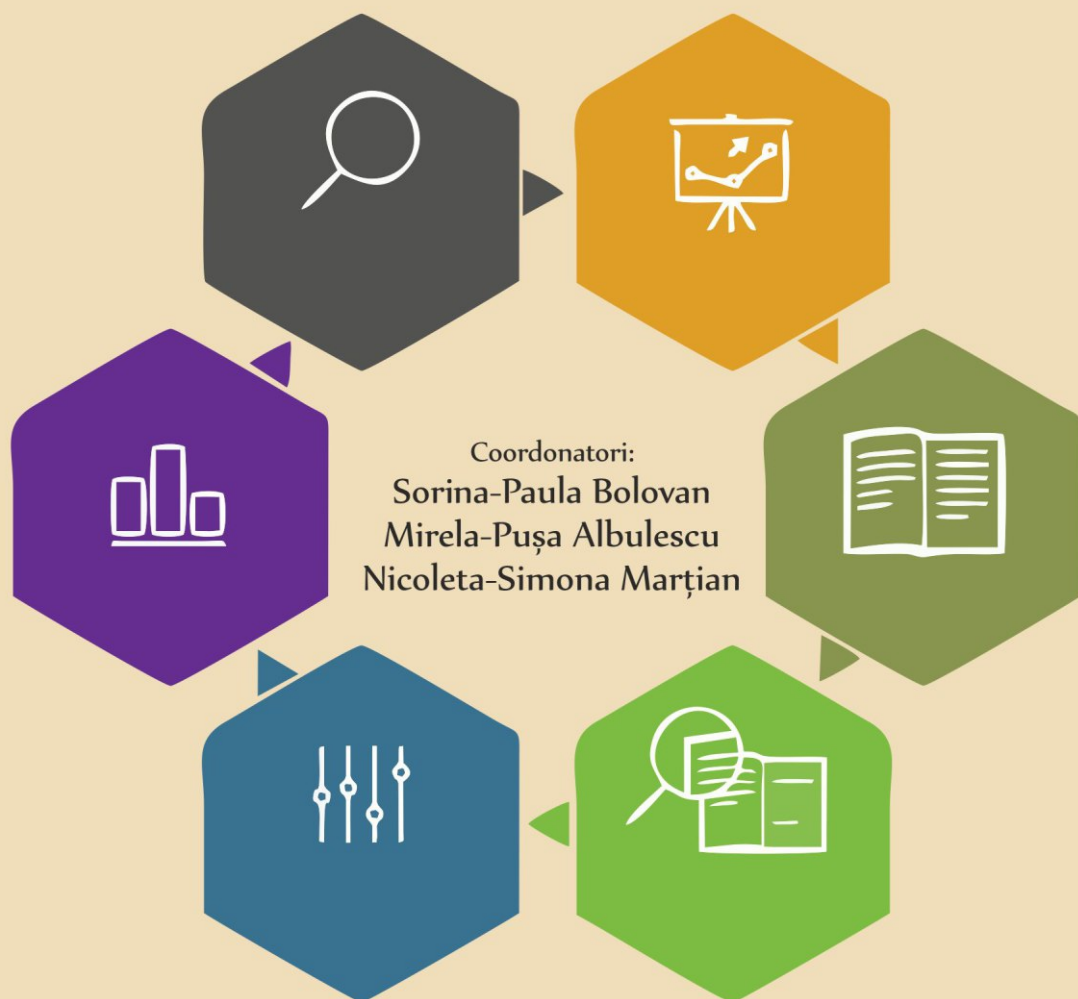


DESIGN INTRUCȚIONAL ÎN ERA DIGITALĂ

Provocări și oportunități



Coordonatori:
Sorina-Paula Bolovan
Mirela-Pușa Albulescu
Nicoleta-Simona Marțian

Presă Universitară Clujeană

**DESIGN INTRUCȚIONAL ÎN ERA DIGITALĂ
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI**

Coordonatori:

**Sorina-Paula BOLOVAN Nicoleta-Simona MARȚIAN
Mirela-Pușa ALBULESCU**

Publicarea acestui volum a fost finanțată prin Fondul de Dezvoltare UBB 2024

Volumul se adresează cadrelor didactice din mediul academic și preuniversitar, cercetătorilor, masteranzilor și studenților din domeniul educațional, precum și tuturor celor interesați de problematica designului instrucțional la nivelul constructelor teoretice fundamentale și al bunelor practici

**DESIGN INSTRUCTIONAL
ÎN ERA DIGITALĂ
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI**

Coordonatori:

**Sorina-Paula BOLOVAN Nicoleta-Simona MARȚIAN
Mirela-Pușa ALBULESCU**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2024

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Ioan Bolovan

Conf. univ. dr. Ioana Magdaș

ISBN 978-606-37-2246-2

**© 2024 Coordonatorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără
acordul coordonatorilor este interzisă și se pedepsește conform legii.**

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel.: +40)-744-687.884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>
<https://biblioteca.ubbcluj.ro/>**

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE	7
<i>Elena Andreea TRIF-BOIA</i> DESIGNUL INSTRUȚIONAL ȘI INTEGRAREA TEHNOLOGIEI LA CLASĂ	9
<i>Codruța-Alina MIH, Viorel MIH</i> CONGRUENȚA CU MEDIUL CLASEI, VALORI ȘI TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE – PREDICTORI AI SATISFACȚIEI ȘI PERFORMANȚEI ELEVILOR	26
<i>Elena Diana TODEA-SAHLEAN, Elena SFERLE, Gabriel PONGRAZ</i> ROLUL ȘI PROVOCĂRILE DESIGNERULUI INSTRUȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA COPIII PROVENIȚI DIN MEDII DEFAVORIZATE	39
<i>Aurel BUMBAȘ, Adela POP-CÎMPEAN</i> O INVESTIGARE A REPREZENTĂRII EFECTELOR TEHNOLOGIEI INFORMAȚIEI ȘI COMUNICAȚIILOR FOLOSITĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	61
<i>Monica BUBOLY</i> DIGITALIZARE PENTRU NOILE GENERAȚII	81
<i>Angela COLȚEA</i> FILMUL ÎN EDUCAȚIA NOII GENERAȚII	85
<i>Carmen Mihaela MĂIEREAN</i> IMPACTUL FORMATIV AL UTILIZĂRII CALCULATORULUI ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI	89
<i>Delia-Ioana SIMA, Cosmin SIMA</i> DESIGN INSTRUȚIONAL ÎN ERA DIGITALĂ: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI	92

<i>Sorin MARȚIAN</i>	
LEADERSHIPUL CREDINȚEI – UN POSIBIL DESIGN EDUCAȚIONAL	95
<i>Mihaela OROS</i>	
COMPETENȚE ȘI METACOMPETENȚE PENTRU VIITOR	102
<i>Alexandra MARȚIAN</i>	
DE LA GARGUIELE GOTICE LA POWER-POINT: TRADIȚIA VIZUALĂ ÎN DESIGNUL INSTRUȚIONAL DIGITAL	113
<i>Remus VĂIDĂHĂZAN</i>	
EȘECUL SUCCESULUI ÎN ERA DIGITALIZĂRII: FONDUL DE INVESTIȚIE VO2MAX	121
<i>Livia Georgeta SUCIU</i>	
EDUCAȚIE PRIN FILM DOCUMENTAR. EXPLORAREA FILMULUI <i>LATCHO DROM</i> (1993) PENTRU PROMOVAREA INTEGRĂRII SOCIALE ȘI CULTURALE A ROMILOR	127
<i>Raluca POP, Anamaria MARC</i>	
CULTURE SHOCK AND COPING MECHANISMS IN ACADEMIC EXCHANGE PROGRAMMES: A CASE STUDY ON PRE-SERVICE TEACHERS IN A POST-PANDEMIC CONTEXT	162
<i>Nicoleta MARȚIAN, Sorina Paula BOLOVAN</i>	
DESIGN INSTRUȚIONAL NON-FORMAL: SOCIETATE, EDUCAȚIE, INTERCULTURALITATE	176
<i>Anamaria CONSTANTIN</i>	
DESIGN INSTRUȚIONAL ÎN SPAȚIUL ASIATIC: IMPACTUL ACADEMIILOR <i>HAGWON</i> ASUPRA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR SUD-COREENI	189

CUVÂNT ÎNAINTE

În ultimele decenii, educația s-a confruntat cu transformări structurale majore, determinate de emergența tehnologiilor digitale și de schimbările profunde din societatea cunoașterii. Ne aflăm într-o perioadă în care educația nu mai poate fi concepută independent de noile tehnologii digitale. Schimbările accelerate din societate, impulsionate de revoluția digitală, ne provoacă să regândim modul în care învățăm, predăm și proiectăm experiențele educaționale. În contextul digitalizării, această viziune este confruntată cu o serie de provocări: ritmul rapid al schimbării, volumul crescut de informații, așteptările sociale în evoluție și dilemele etice generate de utilizarea inteligenței artificiale și a algoritmilor educaționali. În acest sens, este important să păstrăm o distincție clară între inovație cu orice preț și inovație de valoare, și să recunoaștem rolul esențial al factorului uman în generarea de sens, în construirea relațiilor și în exercitarea discernământului pedagogic.

Designul instrucțional nu este o simplă tehnică de organizare a conținuturilor sau a resurselor. El reflectă o viziune asupra învățării, o atenție constantă față de nevoile cursantului, o artă de a media între pedagogie și tehnologie. În era digitalizării, această viziune este supusă unor presiuni noi: ritmul accelerat al schimbării, abundența informațională, așteptările sociale crescânde și, nu în ultimul rând, provocările etice ale utilizării inteligenței artificiale și ale algoritmilor educaționali. Cu toate acestea esențial este să nu confundăm noutatea cu valoarea și să nu lăsăm tehnologia să substituie ceea ce doar omul poate oferi: sens, relație, discernământ.

Volumul de față, intitulat „*Design instrucțional în era digitalizării: provocări și oportunități*”, își propune să analizeze, dintr-o perspectivă critică și interdisciplinară, implicațiile profunde ale transformărilor digitale asupra proceselor didactice. Temele abordate includ flexibilitatea scenariilor educaționale, utilizarea platformelor digitale, personalizarea parcursurilor formative, integrarea inteligenței artificiale în educație, precum și aspectele etice și epistemologice asociate noilor medii de învățare.

Contribuțiile autorilor – cadre didactice și cercetători în domeniul științelor educației – reflectă preocupări actuale privind formarea și dezvoltarea profesională a personalului didactic. Conținutul volumului aduce o reflecție profundă asupra modului în care principiile clasice ale proiectării instruirii pot să se adapteze noilor contexte educaționale mediate digital. Textele reunite aici aduc în atenție teme de actualitate precum adaptabilitatea scenariilor educaționale, utilizarea platformelor

digitale de învățare, personalizarea parcurșurilor formative, inteligența artificială în educație, dar și provocările etice și epistemologice generate de noile medii de învățare. *Efectele tehnologiei asupra procesului educational; Eșecul succesului în era digitalizării; Design instructional non-formal* sunt doar câteva dintre temele ce pot fi regăsite în cuprins, teme ce se adresează nu doar cercetătorilor în științele educației, ci și practicienilor – cadre didactice, formatori, designeri educaționali – care caută repere solide în fața unei realități tot mai dinamice și complexe.

Prin cercetări aplicate și reflecții teoretice, autorii propun soluții validate empiric, menite să sprijine îmbunătățirea calității procesului educațional. Expertiza în didactica științelor socio-umane susține o abordare integratoare, în care teoria și practica se completează, iar designul instruțional este înțeles ca un proces de mediere între pedagogie și tehnologie, centrat pe nevoile cursantului. În această perspectivă vom regăsi contribuții care explorează modele de design instruțional precum ASSURE, TPACK, RAT și PICRAT, aplicate în contexte educaționale variate; cercetări experimentale ce investighează percepțiile profesorilor și studenților asupra utilizării TIC în educație, reliefând atât beneficiile, cât și dificultățile întâmpinate în procesul de digitalizare a practicilor didactice sau experiențe de învățare digitală destinată copiilor din medii defavorizate, utilizând aplicații precum Canva și Articulate Storyline.

Importanța acestei lucrări poate fi înțeleasă și prin raportare la obiectivele internaționale privind dezvoltarea durabilă. În mod particular, volumul susține ODD 4 – Educație de calitate, prin promovarea accesului echitabil la educație digitală, formarea cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor moderne și susținerea învățării pe tot parcursul vieții. De asemenea, contribuie la alte obiective relevante, precum ODD 5 – Egalitate de gen, ODD 9 – Industrie, inovație și infrastructură, ODD 10 – Reducerea inegalităților, ODD 16 – Pace, justiție și instituții eficiente și ODD 17 – Parteneriate pentru realizarea obiectivelor, prin inițiative educaționale colaborative și incluzive.

Mulțumim tuturor celor care au contribuit cu rigoare științifică și angajament intelectual la realizarea acestui volum. Sperăm ca paginile ce urmează să ofere cititorului un cadru de reflecție, dar și instrumente utile pentru practică, într-un spirit de dialog critic și deschidere față de complexitatea educației contemporane.

Coordonatorii volumului

Sorina-Paula BOLOVAN

Nicoleta-Simona MARȚIAN

Mirela-Pușa ALBULESCU

DESIGNUL INTRUCȚIONAL ȘI INTEGRAREA TEHNOLOGIEI LA CLASĂ

*Elena Andreea TRIF-BOIA**

Rezumat. Progresul tehnologic din ultimii ani a determinat sistemele de educație din întreaga lume să adopte reforme menite să pună accent pe formarea competențelor digitale ale viitorilor absolvenți. Măsurile au generat adevărate provocări pentru cadrele didactice care s-au văzut nevoite să-și dezvolte/updateze cunoștințele din domeniul tehnologiei informației și, totodată, să găsească modalități eficiente de a include resursele digitale în concordanță cu specificul disciplinelor predate. În cadrul articolului de față vom expune patru modele de proiectare a instruirii elaborate în scopul facilitării integrării tehnologiei în activitățile școlare, ASSURE, TPACK, RAT și PICRAT. Primul este gândit în mod special pentru profesori și a fost propus în anii '90 de către specialiști în tehnologie educațională, Robert Heinich, Michael Molenda, James Russell și Sharon Smaldino. Cel de al doilea, TPACK, este un cadru ceva mai complex, de integrare a cunoștințelor și a apărut în anul 2006. Autorii acestuia, Punya Mishra și Matthew Koehler, atrag atenția asupra celor trei componente principale ale cunoștințelor profesorilor, cunoștințe de conținut, cunoștințe de pedagogie, cunoștințe tehnologice, și asupra interacțiunii dintre acestea. În fine, ultimele două modele au fost dezvoltate pentru a analiza impactul tehnologiei asupra predării (RAT) și, totodată, relația elevilor cu aceasta (PICRAT).

Cuvinte cheie: Design instrucțional, tehnologie, ASSURE, TPACK, RAT, PICRAT.

Abstract. Technological progress in recent years has led education systems around the world to adopt reforms aimed at emphasizing the digital skills training of future graduates. The measures generated real challenges for teachers who had to develop/update their knowledge in the field of information technology and, at the same time, find effective ways to include digital resources in accordance with the specifics of the taught subjects. The present study describes four instructional design models thought to facilitate the integration of technology in teaching activities, models known in the specialized literature under the acronyms ASSURE, TPACK, RAT and PICRAT. The first is designed specifically for teachers and was proposed in the '90s by educational technology specialists Robert Heinich, Michael Molenda, James Russell, and Sharon Smaldino. The second, TPACK, is a somewhat more complex knowledge integration framework and appeared in 2006. Its authors, Punya Mishra and Matthew Koehler, draw attention to the three main components of teacher knowledge, content knowledge, of pedagogy, technological knowledge, and on the interaction between them. Finally, the last two models were developed with the aim of analysing the impact of technology on teaching activities (RAT) and also of students' relation with it (PICRAT).

Keywords: Instructional Design, Technology, ASSURE, TPACK, RAT, PICRAT.

* Lector universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane.

Introducere

Între Design instrucțional și tehnologie educațională există o strânsă conexiune, ambele având ca scop îmbunătățirea procesului de predare-învățare. În vreme ce primul pune accent pe planificarea riguroasă a activităților didactice, pe adaptarea învățării la nevoile reale ale grupului țintă, instrumentele digitale urmăresc să faciliteze captarea interesului pentru activități prin acces rapid la resursele educaționale variate și, concomitent, prin interactivitate.

Pe fondul progresului înregistrat de tehnologie și a nevoii de a dezvolta competențele digitale ale viitorilor cetățeni, în ultimii ani au fost redactate o serie de studii și cercetări care să investigheze accesul școlilor la resursele informatice, nivelul de pregătire al cadrelor didactice în domeniul predării și evaluării bazate pe TIC și, mai cu seamă, impactul utilizării tehnologiei la clasă, în funcție de nivelul de vârstă al elevilor, de particularitățile acestora și de specificul disciplinelor studiate (MacArthur, Charles, A, 1996; Sewell, A., Brown, M., 1999; MacArthur, C. A., Ferretti, R. P., Okolo, C. M., Cavalier, A. R., 2001; Mishra, P., Koehler, M. J., 2006; Wozney, L., Venkatesh, V., Abrami, P., 2006; Collins A, Halverson R., 2009; Richardson, K. W., 2010; Vu, P., McIntyre, J., Cepero, J., 20; Boles S. R., 2011; Messina, L., Tabone, S., 2012; Lewis, G., 2012; Lazar, S., 2015; Hunter, J., 2015; Abbas Pourhosein Gilakjani, 2017; Harrell, S, Bynum, Y., 2018; Emre Dinc; Amal Almalki, 2020; Okan Önalán, Kurt Gökçe, 2020; Mónica de Jesús Chacón-Prado, 2022). Rezultatele nu au întârziat să apară și au scos în evidență, pe lângă progresele înregistrate în domeniu, virtuțile și limitele utilizării tehnologiei în cadrul activităților de predare-învățare-evaluare. Referindu-ne la cele dintâi, amintim creșterea interesului pentru studiul disciplinelor la care au fost utilizate și, concomitent, a motivației pentru învățare, mai buna adaptare la stilurile de învățare ale elevilor, simplificarea accesului la surse de informație variate, consolidarea abilităților de cercetare, stimularea gândirii logice, a imaginației, dezvoltarea unei culturi vizuale, îmbunătățirea capacității de rezolvare a problemelor (Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A., 2000; Stephens, R. P., Lehr, J. L., Hicks, D., Thorp, D. B., Ewing, T., 2005; Gunter, R. E., 2010; Skinner, J., 2011; Courts, B., Tucker, J., 2012; Dede, C., Richards, J., 2012; Sugata, M, 2012; Costley, K. C., 2014; Dede, C., 2014; Sugata, M., 2016; Oyewale, G. M., Familugba, J. O. 2021). Totuși, utilizarea tehnologiei la clasă trebuie făcută cu prudență, în concordanță cu scopul și obiectivele lecțiilor studiate, cu nivelul de vârstă al elevilor și cu specificul disciplinelor predate. În caz contrar, având tocmai efectul opus, facilitând lipsa de implicare a elevilor, abaterea atenției acestora de

la subiectele supuse discuției. Concomitent, trebuie luate în calcul și limitele expunerii excesive la tehnologie, evidențiate în lucrările de specialitate, de la dependență, tulburări de atenție și tulburări ale dezvoltării lingvistice, până la probleme de socializare, insomnie și obezitate (Nicholas Carr, 2011; Manfred Spitzer, 2012; Sherry Turkle, 2017; Natacha Polonny, 2018; Desmurget Michel, 2019; Anne-Lise Ducanda, 2021; Jonathan Haidt, 2025).

Cercetarea prezentă oferă un cadru orientativ profesorilor interesați de eficientizarea activităților didactice prin utilizarea resurselor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare. Pe parcursul acesteia vom evidenția ce sunt modelele de design instrucțional, când și în ce scop au fost ele gândite, cum le selectăm și de ce este importantă utilizarea lor în proiectarea activităților de instruire. Totodată, vom descrie etapele de aplicare a patru dintre modelele ce constituie un punct de referință în literatura de specialitate, **ASSURE**, **TPACK**, **RAT** și **PICRAT**.

Elaborate încă din primele decenii ale secolului trecut, modelele de design instrucțional sunt rezultatul numeroaselor cercetări care au vizat îmbunătățirea activităților de proiectare a învățării și pot fi definite drept cadre sau procese care oferă o abordare sistematică pentru proiectarea și dezvoltarea materialelor de instruire (Gustafson, K. L.; Branch, R. M., 2002). Ele constituie adevărate ghiduri pentru designeri întrucât oferă o imagine de ansamblu a pașilor ce trebuie parcurși, de la analiza caracteristicilor generale și a nevoilor reale de instruire ale educabililor, până la evaluarea eficienței programelor implementate. Kent L. Gustafson și Robert Maribe Branch, ambii profesori de tehnologie de instruire la Universitatea din Georgia, în *Survey of Instructional Development Models*, lucrare publicată inițial în 1981 și ajunsă în prezent la a patra ediție, precizau că modelele de design instrucțional sunt surse indispensabile întrucât ele „*ne ajută să conceptualizăm reprezentările realității*” (*Idem*, 1), oferind o structură clară pentru luarea deciziilor.

K. L. Gustafson și R. M. Branch propun și o taxonomie a modelelor de proiectare instrucțională, în funcție de scopul și de contextul în care acestea sunt aplicate (vezi Tab. 1).

Începând cu a doua jumătate a secolului trecut și până în prezent, au fost elaborate zeci de modele de design instrucțional. Unele au fost dedicate proiectării activităților individuale la clasă, cum este, de pildă, modelul Gagné sau *Cele 9 evenimente ale instruirii*, altele, din contră, proiectării sistemelor complexe de instruire organizațională sau dezvoltării produselor educaționale (*Idem*, 12). În ultimele decenii, însă, pe măsură ce tehnologia a câștigat tot mai mult teren în domeniul educației, au fost concepute și modelele pentru integrarea acesteia în activitățile de instruire (modelul 5E – *Engage, Explore, Explain, Elaborate*,

Evaluate; modelul TIM – *Technology Integration Matrix*; SAMR – *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*; Flipped Classroom etc.). În această ultimă categorie se încadrează și cele patru cadre de proiectare pe care le detaliem în rândurile ce urmează.

Tablelul 1. Clasificarea modelelor de design instrucțional cf. K. L. Gustafson și R. M. Branch, 2002

Tipuri	Scop	Exemple
I. Instruirea la clasă	Sprrijină activitatea cadrelor didactice.	Gerlach & Ely, Gagné, ASSURE, PIE, Kemp, Morrison & Ross, RAT, SAMR, 5E
II. Dezvoltarea de produse educaționale	Realizarea de materiale de instruire destinate altor formatori	Bergman & Moore; ADDIE; de Hoog, de Jong de Vries; Bates; SAM; Nieveen; Seels & Glasgow
III. Sisteme complexe de instruire	Proiectarea instruirii în instituții/organizații	Interservice Procedures for Instructional Systems Development, Gentry, Dick&Carey, Rapid Collaborative Prototyping, Diamond, Smith & Ragan

1. ASSURE

Modelul **ASSURE** a fost realizat în anii 90 ai secolului al XX-lea de către Robert Heinich, un pionier în domeniul tehnologiei educaționale, și perfecționat, ulterior, prin contribuțiile lui Michael Molenda¹, James Russell² și Sharon Smaldino³. Numele său este un acronim ce reflectă cele șase etape importante în planificarea unor lecții captivante: *Analyze Learners* (A), *State Objectives* (S), *Select Methods, Media and Materials* (S), *Utilize Materials* (U), *Require Participation* (R), *Evaluate* (E) – vezi Fig. 1.

ASSURE este un cadru centrat pe educabili, scopul său fiind acela de a asigura un mediu de învățare adaptat nevoilor reale ale acestora. Prin accentul pus pe învățarea personalizată, **ASSURE** este util, în mod special, în contextele educaționale moderne, bazate pe implicarea activă a elevilor și pe integrarea resurselor digitale.

¹ Robert Heinich și Michael Molenda sunt profesori în cadrul Universității Indiana, Departamentul de Tehnologie a Sistemelor Instrucționale. Robert Heinich a fost pentru cca un deceniu președinte al Asociației pentru Educație, Comunicații și Tehnologie (1971–1982).

² Profesor de tehnologie educațională, Universitatea Purdue, West Lafayette, Indiana.

³ Profesoară de tehnologie educațională la Universitatea din Iowa.

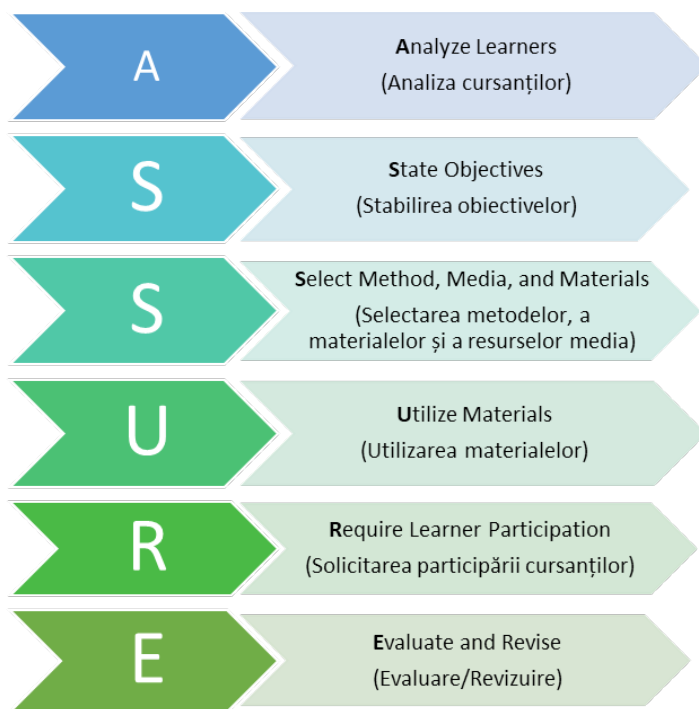


Figura 1. Modelul ASSURE

Etapele modelului ASSURE

Analiza cursanților

Oferă cadrului didactic informații relevante cu privire la publicul țintă. În acest stadiu sunt analizate: *caracteristicile generale ale educabililor* (vârstă, genul, nivelul de pregătire, interesele, experiența în muncă, factorii culturali sau socio-economici, motivația etc.) *competențele* pe care aceștia le dețin (ceea ce știu/pot să facă deja în domeniul vizat) și *stilurile de învățare ale fiecăruia* (vizuală, auditivă, tactilă, logică etc.). Tot acum sunt colectate și informațiile legate de așa-numitele *nevoi speciale* (dificultăți în învățare, acces la resursele tehnologice, barierele de ordin lingvistic etc.). Datele obținute sunt utilizate, ulterior, în stabilirea obiectivelor activității de instruire.

Stabilirea obiectivelor

În această etapă se stabilește cu claritate ceea ce trebuie să facă educabilii la sfârșitul activității. În funcție de aceste obiective, ulterior se selectează strategia didactică și toate resursele necesare atingerii lor.

ASSURE propune și o tehnică de operaționalizare a obiectivelor, cunoscută sub numele de **ABCD** (*Audience, Behavior, Condition, and Degree*), potrivit căreia un obiectiv este operațional doar dacă în cuprinsul acestuia se regăsesc următoarele componente:

- **Audience** (Publicul) – specifică cine va atinge obiectivul.
- **Behavior** (Comportamentul) – indică performanțele reale ale elevilor la finalul activităților de instruire.
- **Condition** (Condiția) – arată în ce condiții vor demonstra elevii anumite comportamente („analizând citatul din fișa de lucru”, „în urma vizionării unui documentar”, „având la dispoziție harta fizică a României” etc.).
- **Degree** (Nivelul) – ne arată cât de bine trebuie să execute elevul comportamentul așteptat (Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., Smaldino, S., 2002, 59–61).

Exemplu:

La finalul lecției, elevul va prezenta minim 3 caracteristici ale regimurilor totalitare, ca urmare a analizei textului dat.

Selectarea metodelor, a materialelor și a resurselor media

În această etapă designerul instrucțional proiectează activitățile de instruire, prin urmare accentul cade pe alegerea celor mai potrivite instrumente care să permită atingerea obiectivelor.

Etapă presupune luarea a trei decizii esențiale:

- *Selectarea metodelor didactice adecvate*, în funcție de obiectivele formulate și de profilul elevilor. Dacă punem accent pe transmiterea de cunoștințe, selectăm preponderent metodele expositive. Dacă, din contră, vizăm formarea de priceperi și deprinderi, punem accent pe metodele moderne, activ-participative.
- *Alegerea formatului media*, care să corespundă cu metodele selectate – documente (DOCX, PDF), video (MP4), audio (MP3), imagini (JPEG/PNG), prezentări interactive (Canva, Genially, GTML5).
- *Alegerea materialelor* specifice respectivului format media, fișe de lucru, obiecte reale, hărți, filme didactice etc. (*Idem*, 62). Este important ca acestea să fie accesibile elevilor, în funcție de particularitățile lor de vârstă/individuale, și, totodată, să fie compatibile cu infrastructura existentă.

Utilizarea materialelor

Etapă presupune *previzualizarea materialelor*, în mod special a resurselor audio-vizuale, pentru a ne asigura că acestea sprijină atingerea obiectivelor de

instruire și, totodată, că sunt corecte, actuale și adaptate specificului educabililor. Tot acum se planifică modul în care aceste resurse vor fi integrate efectiv în lecții.

Verificarea mijloacelor tehnice, organizarea spațiului de desfășurare a lecțiilor și *pregătirea elevilor* sunt, de asemenea, activități cu un aport deloc neglijabil în buna desfășurare a cursurilor. Aceasta din urmă se poate face prin intermediul unei introduceri în care să se ofere educabililor o imagine generală a ceea ce vor învăța în cadrul lecției, prin realizarea unor conexiuni cu lecțiile deja parcurse, prin prezentarea a ceea ce vor avea de „câștigat” dacă vor fi atenți, prin oferirea de indicii referitoare la conținuturile ce vor fi parcurse (*Idem*, 65).

Solicitarea participării cursanților

Etape este esențială pentru transformarea învățării într-un proces activ și presupune implicarea constantă a elevilor, prin intermediul discuțiilor, a dezbaterilor, a problematizărilor, a jocurilor de rol și a altor activități menite să-i motiveze, să le capteze interesul pentru domeniul vizat și, concomitent, să le ofere posibilitatea obținerii unui feedback constant.

Evaluare/revizuire

Ultima etapă are un rol esențial în încheierea ciclului de proiectare întrucât asigură perfecționarea continuă a procesului educațional. În acest stadiu, designerul de instruire evaluează: performanțele cursanților, pentru a verifica atingerea obiectivele activităților de învățare; eficiența strategiei didactice și calitatea resurselor materiale, respectiv, digitale utilizate; stilul de predare al instructorului, claritatea explicațiilor oferite, interacțiunea cu educabilii, atmosfera generală creată etc.

În cadrul modelului **ASSURE**, evaluarea este realizată înainte, în timpul și după finalizarea instrucției. Pentru analiza metodelor și a formatului media, autorii cadrului de proiectare pun la dispoziția designerilor instrucționali și o serie de întrebări, cu rol orientativ, care să îi sprijine în acest demers (*Idem*, 78).

2. TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

Dezvoltat în primul deceniu al secolului XXI de către doi profesori americani, ambii specializați în tehnologie educațională, Punya Mishra și Matthew J. Koehler⁴, **TPACK** a generat, încă de la apariția sa, un interes deosebit în rândul cercetătorilor

⁴ Cel dintâi este în prezent profesor la Arizona State University, Koehler, în schimb, predă la Michigan State University. Pentru mai multe detalii, vezi <https://search.asu.edu/profile/2997588> și <https://www.matt-koehler.com/>. Adrese accesate pe 15 septembrie 2024.

preocupați de îmbunătățirea procesului educațional (Zhang, W.; Tang, J., 2021, 367).

El este o extindere a cadrului **PCK** (*Pedagogical Content Knowledge*) introdus în anii '80 ai secolului precedent de Lee Shulman, psiholog educațional american cu contribuții notabile în domeniul formării profesorilor – vezi Fig. 2 (Koehler, M., Mishra, P., 2009, 62). Shulman a atras atenția asupra faptului că un profesor performant trebuie să cunoască atât conținuturile de specialitate (*ce predau?*), cât și modul în care acestea pot fi predate elevilor (*cum predau?*), în funcție de caracteristicile lor și de particularitățile grupului de elevi (*cum predau un anumit conținut acestor elevi?*). Ideile sale au avut un impact puternic în rândul cercetătorilor din domeniul educației și au dus la schimbarea completă a modul de formare a profesorilor.

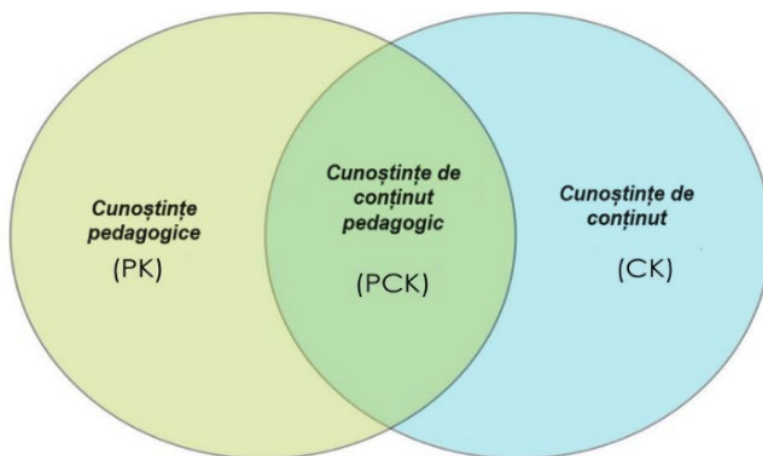


Figura 2. Modelul Lee Shulman

Extensie directă a modelului Shulman, **TPACK** a adăugat celor două categorii de cunoștințe, de conținut (**CK** – *Content Knowledge*) – *Ce predau?* – și pedagogice (**PK** – *Pedagogical Knowledge*) – *Cum predau?* –, o a treia, cunoștințele tehnologice (**TK** – *Technological Knowledge*) – *Cu ce predau?*. Aceste componente, la rândul lor, interacționează pentru a crea forme hibride de cunoaștere, fiecare cu propriile nuanțe, menite să transforme profund procesul educațional: *cunoștințe de conținut pedagogic (PCK)*, *cunoștințe de conținut tehnologic (TCK)* și *cunoștințe pedagogice tehnologice (TPK)*. **TPACK** este o sinteză a tuturor (vezi Fig. 3) și ne evidențiază cum să predăm un conținut specific utilizând metodele și tehnologiile cele mai adecvate.

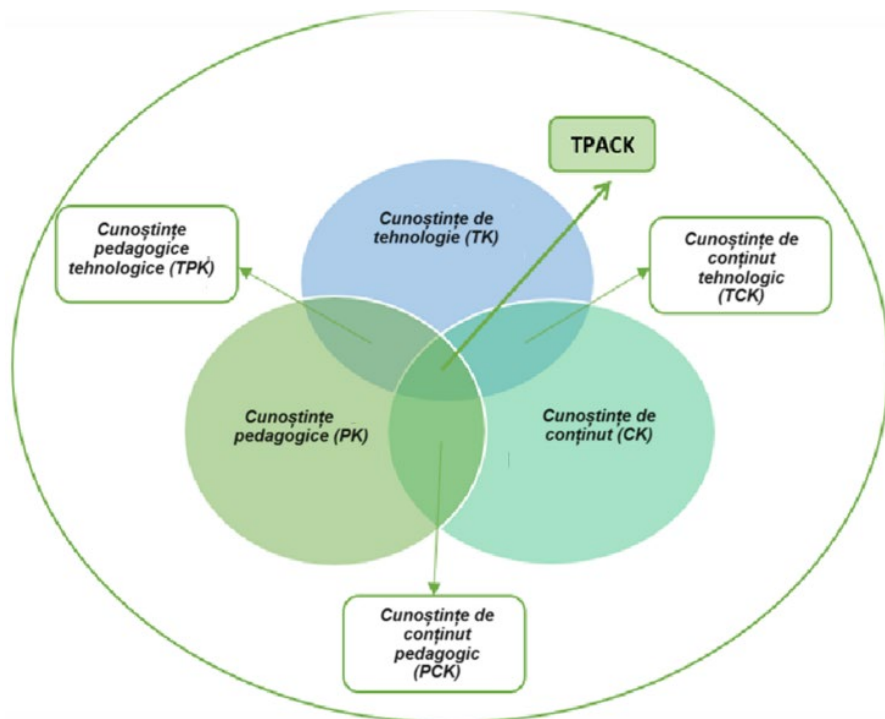


Figura 3. Modelul TPACK
(Sursa: Koehler, M., Mishra P., 2009, 63)

TPACK conține șapte componente esențiale.

1. Cunoștințele de conținut (CK) – sunt cunoștințele de specialitate, ceea ce profesorul știe despre disciplina pe care o predă. Dacă luăm exemplul disciplinei Geografie, clasa a IV-a, ele pot fi cunoștințe privind orizontului local și apropiat, cunoștințe de geografie a României și a Europei (relief, climă, vegetație, ape, locuitori, activități economice etc.), informații legate de relația omului cu mediul înconjurător ș.a.m.d.

Totuși, atunci când predăm o disciplină, cunoștințele de specialitate sunt importante, dar nu sunt suficiente, trebuie să știm și cum să le predăm, deci avem nevoie și de cunoștințe pedagogice.

2. Cunoștințe pedagogice (PK) – sunt cunoștințele profesorilor cu privire la procesul de învățământ, principiile pedagogice, proiectarea didactică, metodele și mijloacele didactice, metodele și tehnicile de evaluare a elevilor etc. (*Idem*, 63).

Interacțiunea dintre cele două categorii prezentate mai sus (**CK** și **PK**) generează o nouă categorie de cunoștințe, respectiv a cunoștințelor de conținut pedagogic (**PCK**).

3. Cunoștințe de conținut pedagogic (PCK) – potrivit autorilor, acest tip de cunoștințe este similar celui menționat de Lee Schulman și vizează cunoștințele pedagogice ce se aplică în predarea unui conținut specific (*Idem*, 64), scopul lor fiind acela de a favoriza învățarea profundă și durabilă.

4. Cunoștințe tehnologice (TK) – ele se situează la intersecția dintre inovație și educație, prin urmare sunt mult mai greu de exemplificat. Orice încercare de „definire a cunoașterii tehnologice este în pericol să fie perimată la momentul publicării acestui text”, subliniau autorii modelului (*Ibidem*). Totuși, Koehler și Mishra admit definiția propusă de Committee of Information Technology Literacy of the National Research Council (National Research Council, 1999), potrivit căreia cunoștințele tehnologice sunt acele cunoștințe ce „îi permit unei persoane să realizeze o varietate de sarcini utilizând tehnologia informației și să dezvolte diferite căi de îndeplinire a unei sarcini date” (*Ibidem*). Prin urmare, sunt cunoștințele legate de resursele tehnologice pe care le putem utiliza la clasă, în funcție de specificul disciplinei studiate (programe, platforme, jocuri, device-uri etc.), dar și acele informații cu privire la calitatea conținutului accesat din aceste surse. A deține cunoștințe tehnologice înseamnă, așadar, nu doar să știi să folosești anumite instrumente, ci să înțelegi cum ele se schimbă și cum pot influența procesul educațional.

5. Cunoștințe de conținut tehnologic (TCK) – se referă la acele cunoștințe care ne ajută să selectăm resursele tehnologice cele mai potrivite specificului conținutului ce urmează a fi predat. În stabilirea lor, Mishra și Koehler au pornit de la ideea că tehnologia a sprijinit constant progresul științelor oferind instrumente mai precise, metode de analiză mai bune, acces rapid la informații. De pildă, arătau ei, descoperirea razelor X, de către Röntgen, a revoluționat știința și medicina, iar tehnica de datare cu carbon 14 a avut un impact major în domeniul istoriei și a altor științe interesate de trecutul umanității sau al planetei. Așadar, cunoștințele de conținut tehnologic implică faptul că profesorii trebuie să știe ce tehnologii îi pot sprijini în parcurgerea unor teme specifice disciplinelor predate și, totodată, cum conținutul dictează sau chiar schimbă tehnologia sau vice versa (*Idem*, 65).

Cunoștințele de conținut tehnologic sunt esențiale, însă, faptul că știm ce resurse de conținut tehnologic avem nu ne asigură că acestea vor fi integrate eficient, prin urmare avem nevoie de o nouă categorie de cunoștințe, respectiv de cunoștințe pedagogice tehnologice (TPK).

6. Cunoștințe pedagogice tehnologice (TPK) – indică înțelegerea modului în care tehnologiile pot ajuta sau transforma metodele de predare și învățare, indiferent de conținuturile specifice disciplinei (*Idem*, 65–66). La o lecție de

transmitere de cunoștințe, spre exemplu, în etapa de captare a atenției putem utiliza platforma Padlet, ce oferă un panou colaborativ virtual, pentru a avea o mai bună reprezentare a cunoștințelor preexistente ale elevilor. La fel putem invoca și exemplul lecțiilor realizate în stil Flipped classroom în care elevii accesează acasă materiale pregătite de către profesor (videoclipuri, articole, materiale interactive etc.), iar timpul din clasă este valorificat pentru interacțiune (dezbateri, rezolvare de probleme, proiecte în echipă ș.a.m.d.) și sprijin personalizat.

7. TPACK – este rezultatul interacțiunilor dintre **TPK**, **TCK** și **PCK** și reprezintă cunoașterea integrată care permite proiectanților de instruire crearea de materiale ce au la bază conținuturi corecte din punct de vedere științific, metode și resurse tehnologice adecvate (*Ibidem*).

Toate componentele modelului sunt puternic influențate de contextul educațional unde se desfășoară activitățile de instruire. Factori precum nivelul de pregătire al elevilor, resursele disponibile (accesul la biblioteci, muzee, spațiul alocat activităților, resursele de timp, accesul la rechizite și tehnologie ș.a.m.d.), politicile educaționale, autonomia școlilor, nivelul de dezvoltare al zonei, distanța față de școală și infrastructura de transport etc. modelează deciziile profesorilor în aplicarea TPACK, ajutându-i să proiecteze lecții cât mai adaptate la nevoile reale ale educabililor.

3. RAT

Spre deosebire de cadrele precedente, care puneau accent pe proiectarea activităților de instruire, **RAT** sprijină profesorii în evaluarea nivelului de integrare a tehnologiei în activitățile didactice. Rezultatele astfel obținute oferă cadrelor didactice oportunitatea de a reflecta în mod critic asupra impactului resurselor utilizate.

Modelul a fost propus de către Joan Elizabeth Hughes într-o cercetare ce vizează învățământul preuniversitar, K-12, realizată în perioada studiilor de doctorat la Universitatea din Michigan. Hughes a analizat atât modul în care profesorii dobândesc și își dezvoltă cunoștințele legate de utilizarea resurselor digitale, cât și modul în care ei reușesc să integreze efectiv tehnologia în activitățile de predare-învățare (Hughes, J. E., 2000, II). Rezultatele demersurilor sale au evidențiat trei scopuri pentru care astfel de resurse pot fi integrate la clasă: înlocuirea practicilor curente, amplificarea acestora și transformarea completă a predării și a învățării (*Idem*, 12) (vezi Fig. 4).

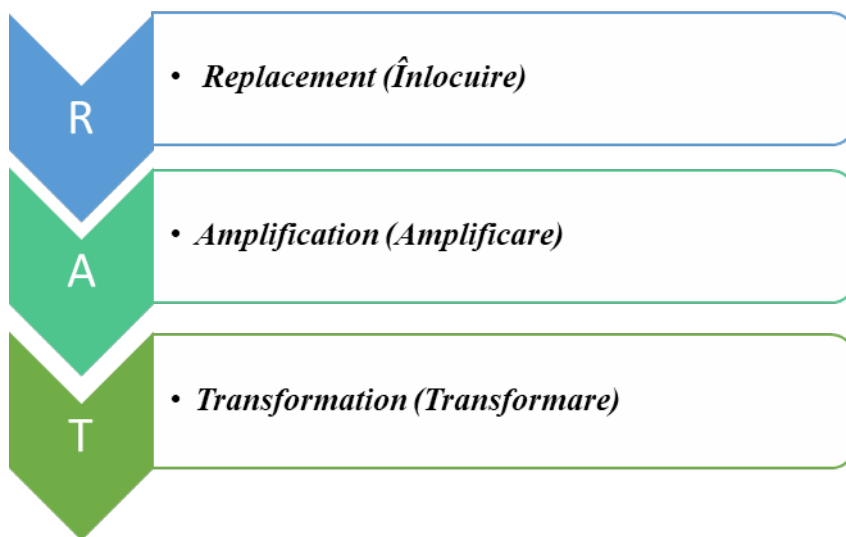


Figura 4. Modelul RAT (Hughes, J. E., 2000)

J. E. Hughes a dezvoltat și o infrastructură conceptuală care să sprijine analiza integrării resurselor digitale în educație: a. **metoda de instruire** – cum este predat conținutul?; b. **procesele de învățare ale elevilor** – ce tipuri de activități cognitive sunt implicate?; c. **obiectivele curriculare** – ce se urmărește prin activitate? (*Idem*, 30). Pentru fiecare din cele trei teme, J. E. Hughes a realizat și o listă de aspecte care pot fi înlocuite, amplificate sau transformate.

Metoda de instruire: rolul cadrului didactic (transmițător de informații/facilitator al învățării), interacțiunea cu educabilii, evaluarea acestora, dezvoltarea profesională, sarcinile administrative legate de instruire etc.

Procesele de învățare ale elevilor: procesele mentale, tipul sarcinilor (individuale, pe grupuri, frontale), motivația, atitudinea elevilor.

Obiectivele curriculare: cunoștințele ce trebuie dobândite, experiența de dobândit, învățat sau aplicat (*Idem*, 31).

Tehnologia ca înlocuire

Tehnologia înlocuiește, nu schimbă niciuna din dimensiunile menționate mai sus – practicile de instruire stabilite, procesele de învățare ale elevilor sau obiectivele de conținut (*Idem*, 32). Luam exemplul unui profesor de istorie care le cere elevilor să completeze un test în format electronic, MsWord, substituind astfel varianta clasică a testului listat pe hârtie. La fel, le poate proiecta elevilor, cu ajutorul tehnologiei, o hartă istorică, în loc să le-o expună în format fizic. În

aceste exemple tehnologia înlocuiește suportul tradițional, ea nu modifică activitățile, ci doar instrumentele utilizate.

Tehnologia ca amplificare

Tehnologia este introdusă pentru a amplifica, pentru a crește eficiența practicilor clasice de instruire, modul de învățare al educabililor sau obiectivele curriculare (*Idem*, 34). Totuși, aceasta nu transformă fundamental activitatea. De pildă, același profesor de istorie le oferă elevilor un test electronic interactiv, creat cu ajutorul Kahoot sau Wordwall, ce permite corectarea automată a răspunsurilor și obținerea unui feedback instant. În acest caz, tehnologia face evaluarea mai eficientă și mai interactivă, dar nu schimbă fundamental nici conținutul, nici scopul evaluării. Doar optimizează procesul, profesorul identifică imediat care sunt informațiile pe care elevii nu le-au înțeles și, în plus, nu pierde timp cu corectarea testelor.

Tehnologia ca transformare


În această etapă, tehnologia redefinește complet experiența de învățare, facilitează personalizarea acesteia și crearea de activități noi, imposibile anterior (*Idem*, 36–39). Luăm exemplul lecției *Viața cotidiană în România comunistă*, Istorie, clasa a XI-a. Împărțiți pe grupe, elevii pot realiza materiale digitale interactive, utilizând instrumente precum Genially, ThingLink, Audacity, Google Earth, Canva etc., în cadrul cărora să evedențieze caracteristicile vieții oamenilor acelor vremuri. Proiectul poate fi extins astfel încât să asigure colaborarea elevilor din mai multe școli, iar materialele pot include resurse variate, de la interviuri și fotografii de arhivă, până la fragmente din diverse înregistrări audio și video. La fel de bine putem invoca și exemplul lecțiilor de istorie bazate pe realitate augmentată sau realitate virtuală care schimbă complet experiența de învățare, permițând elevilor să exploreze lumi virtuale sau să interacționeze cu modele 3D.

4. PICRAT

Pornind de la modelul propus J. E Hughes, ceva mai recent, în 2020, Royce Kimmons și colaboratorii săi, Charles R. Graham, Richard E. West, cercetători și profesori la Brigham Young University, au dezvoltat cadrul **PICRAT**⁵ ce combină două perspective esențiale pentru integrarea tehnologiei în activitățile de instruire:

⁵ O scurtă prezentare a modelului, realizată de Royce Kimmons și Richard West, este disponibilă la următoarea adresă: <https://www.youtube.com/watch?v=bfvuG620Bto>.

dimensiunea RAT (Replacement–Amplification–Transformation), care, așa cum am văzut deja, evaluează impactul tehnologiei asupra predării, și *dimensiunea PIC (Passive–Interactive–Creative)*, care analizează relația elevului cu tehnologia (Kimmons, R., Graham, C. R., West, R. E., 2020, p. 184). Potrivit acestuia, relația studentului cu tehnologia poate favoriza: *învățarea pasivă*, ei doar recepționează informația, *învățarea interactivă*, elevii interacționează cu conținutul sau cu alți educabili, și *învățarea creativă*, dobândirea cunoștințelor prin construirea de artefacte (*Idem*, 185). De regulă, susțin autorii cadrului, profesorii se mulțumesc să ofere educabililor doar prima variantă. Ei transformă notițele în prezentări de tip Power Point pe care elevii le ascultă, le urmăresc, dar rămân pasivi în dobândirea cunoștințelor. Ascultarea, observarea, cititul sunt abilități esențiale, continuau ei, însă nu sunt suficiente. Învățarea durabilă se produce doar atunci când educabilii sunt implicați în activități de explorare, de colaborare, de descoperire, de experimentare (*Ibidem*).



C	CREATIVE	RELAȚIA ELEVILOR CU TEHNOLOGIA	CR	CA	CT
I	INTERACTIVE		IR	IA	IT
P	PASSIVE		PR	PA	PT
			IMPACTUL TEHNOLOGIEI ASUPRA PREDĂRII		
			REPLACE	AMPLIFIES	TRANSFORMS
			R	A	T

Figura 5. Matricea PICRAT
 (Kimmons, R., Graham, C. R., West, R. E., 2020)

Cele două dimensiuni formează o matrice (vezi Fig. 5), în care activitățile didactice pot fi introduse în funcție de nivelul de implicare al educabililor și de gradul de inovație pedagogică adus de tehnologie. Aceasta a fost gândită pentru a încuraja trecerea de la activități pasive, la activități bazate pe interactivitate și creativitate. Mai jos (Fig. 6) avem un exemplu concret la disciplina Istorie.

Relația elevilor cu tehnologia	C	Elevii realizează un rezumat al lecției utilizând MsWord	Elevii creează o prezentare digitală în care prezintă conceptele învățate (PowerPoint, Canva, Google Slides etc.)	Elevii creează un vlog istoric în care interpretează rolul unui adolescent din România comunistă (viața de zi cu zi, familia, școala, lipsuri, propagandă etc.)
	-	Profesorul proiectează un test online tip grilă pentru verificarea cunoștințelor din lecția precedentă	Pentru a implica elevii, profesorul introduce în slide-uri activități de completare a unor hărți electronice (harta Gulagului românesc)	Elevii participă la un joc digital de tip escape room – „Evadare din comunism”.
	A	În locul expunerilor clasice, profesorul proiectează un material Power Point ce conține text și imagini (<i>Comunismul în România</i>)	Profesorul încorporează video-uri pentru a explica mai ușor unele concepte – Experimentul Pitești, interviuri ale oamenilor care au trăit în comunism etc.	Profesorul inițiază o întâlnire pe Zoom cu un cercetător specializat în istoria comunismului
		R	A	T
Impactul tehnologiei asupra predării				

Figura 6. Matricea PICRAT, Comunismul în România

Concluzii

În contextul evoluțiilor din societatea contemporană formarea competențelor digitale ale elevilor constituie o prioritate. Utilizarea tehnologiei în cadrul activităților didactice, însă, reprezintă o provocare pentru o bună parte a profesorilor întrucât aceștia se văd puși în fața unui domeniu prea puțin sau chiar deloc cunoscut, a unui domeniu extrem de fluid ce necesită o pregătire teoretică și practică continuă. Totuși, există și oportunități: numeroase cursuri de formare și o literatură științifică bogată, cercetări în domeniul educației ce vin în sprijinul lor, oferindu-le modele de design instrucțional, adevărate ghiduri ce le permit profesorilor să proiecteze activitățile ce au la bază astfel de resurse și, concomitent, să evalueze nivelul de integrare a tehnologiei la clasă.

Cele patru modele descrise în studiul de față, **ASSURE**, **TPACK**, **RAT** și **PICRAT**, oferă o structură clară, simplă și coerentă, oferind sprijin designerilor

de instruire în planificarea activităților ce au la bază resurse digitale. Fiecare dintre acestea, însă, prezintă avantajele și limitele sale: **ASSURE** este centrat pe educabili și promovează învățarea activă, dar necesită timp pentru a fi aplicat deoarece presupune o analiză detaliată a cursanților și, totodată, o proiectare riguroasă a fiecărei etape. **TPACK**, la rândul său, are meritul de a sublinia cunoștințele ce trebuie deținute de către profesor și relația dintre acestea, dar i s-a reproșat lipsa unei structuri detaliate pentru realizarea unor planuri de lecții în care să fie integrate simultan cele 3 componente, cunoștințele de conținut, cunoștințele pedagogice și cele tehnologice (Bajracharya, J. R., 2021, 8). **RAT**, pe de altă parte, încurajează profesorii să analizeze *cum* folosesc tehnologia, nu doar *dacă* o folosesc, este ușor de înțeles și aplicat și este util în formarea continuă a instructorilor, întrucât oferă un cadru clar pentru discuții și autoevaluare. I s-a reproșat, însă, caracterul prea general, faptul că nu permite surprinderea nuanțelor activităților complexe, structura ierarhică rigidă și lipsa unor instrucțiuni detaliate necesare în activitățile de implementare (Kimmons, R., Graham, C. R., West, R. E., 2020; Bajracharya, J. R., 2021, 8; Blundell, C, Mukherjee, M, Nykvist, S., 2022). În fine, **PICRAT** are meritul de a pune accentul și pe elev, nu doar pe profesor, dar nu oferă pași concreți de trecere de la un nivel la celălalt (pasiv-creativ/înlocuire-transformare).

Bibliografie

- Bajracharya, J. R. (2021). *Technology integration models and frameworks in teaching and training*. Journal of Training and Development, 6, 3–11. DOI:10.3126/jtd.v6i01.41674.
- Blundell, C. N., Mukherjee, M., & Nykvist, S. (2022). *A scoping review of the application of the SAMR model in research*. Computers and Education Open, 3, 1–12. DOI:10.1016/j.caeo.2022.100093.
- Boles, S. R. (2011). *Using technology in the classroom*. Science Scope, 34(9), 39–43.
- Chacón-Prado, M. (n.d.). *Technology integration in the classroom: A literature review*. Espiga, 22(45), 20–38. DOI:10.22458/re.v22i45.4598.
- Costley, K. C. (2014, October 30). *The positive effects of technology on teaching and student learning*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED554557>.
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). *Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom*. Journal of Research on Computing in Education, 32(1), 54–71.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed.). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477517.pdf>.

- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Hilton, J. III (Ed.) (2018). *Teaching religion using technology in higher education* (1st ed.). Routledge.
- Hughes, J. E. (2000). *Teaching English with technology: Exploring teacher learning and practice*. Bell & Howell Information and Learning Company. http://techedges.org/wp-content/uploads/2015/11/Hughes_Full_Dissertation.pdf.
- Hunter, J. (2015). *Technology integration and high possibility classrooms: Building from TPACK* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769950>.
- Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. E., & Soto, C. M. (2016). *Challenges and solutions when using technologies in the classroom*. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.), *Adaptive educational technologies for literacy instruction*, 13–29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577147.pdf>.
- Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). *The PICRAT model for technology integration in teacher preparation*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176–198.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge?* *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016). *The association between social media use and sleep disturbance among young adults*. *Preventive Medicine*, 85, 36–41.
- MacArthur, C. A., Ferretti, R. P., Okolo, C. M., & Cavalier, A. R. (2001). *Technology applications for students with literacy problems: A critical review*. *The Elementary School Journal*, 101(3), 273–301. <http://dx.doi.org/10.1086/499669>.
- Oyewale, G. M., & Familugba, J. O. (2021). *The use of technology in teaching and learning of history in secondary schools*. *American Journal of Multidisciplinary Research & Development*, 3(6), 43–48.
- Romrell, D., Kidder, L. C., & Wood, E. (2014). *The SAMR model as a framework for evaluating mLearning*. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 18(2), 1–15. DOI:10.24059/olj.v18i2.435.
- Shelly, G. B., Gunter, G. A., & Gunter, R. E. (2010). *Integrating technology and digital media in the classroom: Teachers discovering computers* (6th ed.). Cengage Learning.
- Stephens, R. P., Lehr, J. L., Hicks, D., Thorp, D. B., & Ewing, T. (2005). *Using technology to teach historical understanding: The Digital History Reader brings the possibilities of new technology to the history classroom*. *Social Education*, 69(3), 151–154. https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=eth_fac.
- Zhang, W., Tang, J. (2021). *Teachers' TPACK Development: A Review of Literature*. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 367–380.

CONGRUENȚA CU MEDIUL CLASEI, VALORI ȘI TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE – PREDICTORI AI SATISFACȚIEI ȘI PERFORMANȚEI ELEVILOR

*Codruța-Alina MIH**,
*Viorel MIH***

Rezumat. În contextul creșterii diversității în mediile școlare, devine esențial să înțelegem mai bine dinamica dintre elevi și mediul clasei pentru a gestiona eficient diversitatea. Studiul oferă o bază pentru explorarea relației dintre congruența cu mediul și efectele acesteia, oferind un fundament pentru reconcilierea diferențelor care pot apărea în cadrul educațional. Studiul subliniază importanța congruenței între persoană și mediu în influențarea performanței și satisfacției elevilor. Astfel, performanța și satisfacția nu sunt doar influențate de mediul clasei, personalitatea instructorilor sau valorile predominante, ci sunt rezultatul interacțiunii dintre elevi și aceste componente ale mediului. Congruența cu clasa este descrisă ca un construct multidimensional, cu efecte diferite asupra variabilelor rezultate. Lucrarea susține că congruența valorilor este esențială pentru satisfacția elevilor și sugerează metode prin care instructorii pot îmbunătăți această congruență, cum ar fi cunoașterea valorilor elevilor și a personalității lor precum și a mediului educațional. Studiul indică faptul că mediul clasei influențează semnificativ satisfacția elevilor și recomandă profesorilor să își înțeleagă audiența și să își ajusteze abordările în funcție de preferințele acesteia. Utilizarea unor instrumente de evaluare a mediului clasei poate ajuta la identificarea acestora. De asemenea, congruența personalității dintre profesor și elevi poate influența performanța acestora, iar conștientizarea acestui fapt poate ajuta la evitarea unor posibile părtiniri în evaluare.

Cuvinte cheie: personalitate, mediul clasei, congruență, satisfacția elevilor, performanța

Abstract. In increasing diversity in school environments, a deeper understanding of the dynamics between students and the classroom environment has become essential for effectively managing diversity. This study provides a foundation for exploring the relationship between environmental congruence and its effects, establishing a basis for reconciling differences that may arise within the educational setting. The study highlights the importance of person-environment congruence in influencing student performance and satisfaction. Thus, performance and satisfaction are not merely

* Conferențiar universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

** Profesor universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie

influenced by the classroom environment, instructors' personalities, or prevailing values, but are the outcome of interactions between students and these environmental components. Classroom congruence is a multidimensional construct with varying effects on outcome variables. The paper argues that value congruence is essential for student satisfaction and suggests methods through which instructors can enhance this congruence, such as by understanding students' values, personalities, and the educational environment. The study indicates that the classroom environment significantly influences student satisfaction and recommends that teachers understand their audience and adjust their approaches according to students' preferences. The use of classroom environment assessment tools can help identify these preferences. Additionally, personality congruence between teachers and students may influence performance, and awareness of this can help avoid potential biases in evaluation.

Keyword: personality, classroom environment, congruence, student satisfaction, performance

Introducere

Conceptul de congruență persoană–organizație

Conceptul de congruență persoană–organizație își are rădăcinile în teoria interacționistă, care susține că atitudinile față de muncă și comportamentul angajaților rezultă dintr-o combinație între factorii individuali și cei situaționali (Chatman, 1991; Edwards, 1994; Judge și Kristof-Brown, 2004; Ryan & Kristof-Brown, 2003; Tsai, Chen & Chen, 2012). Potrivit teoriei interacționiste, congruența se produce atunci când caracteristicile individuale sunt în acord cu factorii situaționali, ducând astfel la atitudini mai pozitive. În acest context, potrivirea persoană–mediu este definită ca alinierea dintre valorile organizaționale (sau cultura organizațională, după cum sugerează unele studii, deși cultura include mai mult decât valorile) și valorile individuale (Adkins, Russell, & Werbel, 1994; Chatman, 1991; Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005; Kristof, 1996; O'Reilly, Chatman, & Caldwell, 1991). Congruența valorilor reprezintă o modalitate importantă de operaționalizare a potrivirii persoană–mediu, deoarece valorile sunt credințe relativ stabile care ghidează acțiunile, le justifică și informează judecățile despre ceilalți (Rokeach, 1973). Atingerea unor niveluri ridicate de congruență a valorilor între angajați este recunoscută ca fiind crucială pentru crearea unui mediu de lucru satisfăcător și angajant (Kristof, 1996).

Distincția dintre mediul școlar și mediul de învățare din clasă

Deși unii cercetători (Johnson & Johnson, 1979) susțin că mediul școlar reprezintă, în mare parte, suma mediilor claselor individuale dintr-o școală, există

o diferență importantă între școală și mediile de învățare din clase (contextul de învățare din clasă). Școala sau mediul școlar este descris de obicei prin prisma percepțiilor profesorilor și directorilor, în timp ce mediile de învățare la clasă reflectă percepțiile elevilor și profesorilor (Fisher & Fraser, 1991; Fraser & Rentoul, 1982). Diferite abordări conceptuale și teoretice stau la baza distincției dintre cercetările asupra mediului școlar și cele asupra mediului clasei. Studiile referitoare la mediul școlar sunt legate de domeniul administrativ și de asumția că școlile sunt organizații formale. Cercetătorii în educație s-au concentrat intens pe înțelegerea mediului din clasă, folosind percepțiile elevilor ca indicator cheie pentru evaluare.

Unele metaanalize (de ex. Fraser, 1994, 1998) indică faptul că folosirea percepțiilor elevilor în cercetarea mediului clasei a avut un impact semnificativ asupra înțelegerii și optimizării procesului educațional. Astfel, evaluarea climatului clasei de către elevi oferă mijloace relevante pentru monitorizarea, evaluarea și îmbunătățirea calității predării și a curriculumului. O metodă de a îmbunătăți performanțele și atitudinile elevilor este crearea unor medii de învățare care să accentueze acele caracteristici dovedite empiric ca având legătură cu rezultatele elevilor.

De-a lungul timpului, a existat un interes crescând pentru evaluarea diverselor medii umane, incluzând familia, mediul fizic, universitatea, mediul psihiatric și cel corecțional. Mediul din clasă a primit de asemenea atenție, cercetătorii explorând impactul acestuia asupra comportamentului și realizărilor elevilor. Evaluarea mediului din clasă a evoluat considerabil, incluzând atât metode de cercetare calitative, cât și cantitative. Chestionarele dezvoltate pentru a evalua percepțiile elevilor asupra mediului din clasă s-au dovedit a fi instrumente esențiale pentru înțelegerea dinamicii mediilor de învățare. Definind mediul de clasă în termenii percepțiilor elevilor, se poate obține o înțelegere mai completă a impactului acestuia asupra eficienței învățării și predării.

Impactul mediului de clasă asupra învățării

Dat fiind că mediul de clasă influențează semnificativ învățarea elevilor și este predominant influențat de cadrele didactice, cercetările au identificat numeroase suporturi sociale și instrucționale disponibile pentru elevi în acest context (Hattie, 2009; Pianta & Hamre, 2009; Ysseldyke & Christenson, 2002). Aceste cercetări se bazează pe ipoteza conform căreia provocările academice și comportamentale cu care se confruntă elevii sunt legate direct de factorii instrucționali și pot fi

abordate prin modificări ale mediului de învățare (Jimerson, Burns & VanDer Heyden, 2006; Tessmer, 1990).

Deși sunt disponibile diverse evaluări ale mediului școlar, profesorii se bazează adesea pe propriile experiențe mai degrabă decât pe practici instrucționale bazate pe dovezi atunci când doresc să îmbunătățească instruirea (VanTassel-Baska, Quek & Feng, 2007). Pentru a sprijini profesorii în adoptarea unei abordări bazate pe date în luarea deciziilor în clasă, este important să se ia în considerare fezabilitatea implementării evaluărilor mediului de clasă și măsura în care aceste evaluări oferă informații utile pentru cadrele didactice (Reddy, Fabiano & Jimerson, 2013).

Evaluarea mediului clasei

Începând cu anii 1970, cercetători din diferite țări au manifestat un interes crescut pentru conceptualizarea, evaluarea și investigarea unei game largi de medii umane, incluzând medii familiale (Marjoribanks, 1979), medii fizice (Proshansky, Ittelson și Rivlin, 1970), medii universitare (Stern, 1970), medii psihiatrice (Moos, 1974), medii corecționale și comunitare (Moos, 1975). Studiile realizate susțin cu tărie ideea că mediul influențează semnificativ comportamentul uman și reprezintă un determinant major al funcționării umane și al satisfacției indivizilor.

Acest interes pentru o varietate de medii umane a fost însoțit și de dorința de a explora mediile școlare și mediile de clasă (Moos și Trickett, 1973; Stern, 1970; Fraser, 1980; Walberg, 1979; Walberg și Haertel, 1980; Westerman, Nowicki și Plante, 2002). În cei 40 de ani de la prima evaluare a mediului clasei, realizată în cadrul proiectului Harvard Project Physics (Walberg și Anderson, 1968), domeniul mediilor de învățare a evoluat semnificativ, cu o diversificare și internaționalizare amplă. Câteva metaanalize (Fraser, 1986, 1994, 1998; Fraser și Walberg, 1991) plasează această evoluție într-o perspectivă istorică, demonstrând că evaluarea mediilor de învățare a fost folosită ca sursă de variabile dependente și independente într-o mare varietate de cercetări în mai multe țări.

Evaluarea mediilor educaționale și cercetările din acest domeniu au implicat o varietate de metode calitative și cantitative, una dintre realizările importante fiind combinarea productivă a acestor metode (Tobin și Fraser, 1998). O privire istorică asupra acestui domeniu în ultimele decenii scoate în evidență disponibilitatea unei game de chestionare valide și economice, dezvoltate pentru a evalua percepțiile elevilor asupra mediului clasei.

Evaluarea acestui tip de mediu se face de obicei prin percepțiile elevilor și ale profesorilor, însă poate fi suplimentată prin observația directă a unui observator extern și codificarea sistematică a comunicării și evenimentelor din clasă (Brophy și Good, 1986). Alte abordări includ utilizarea tehnicilor de anchetă, a metodelor etnografice, a studiilor de caz sau a cercetărilor interpretative (Erickson, 1998). Definirea mediului clasei în termeni de percepții ale elevilor, are avantajul dublu de a caracteriza mediul prin prisma participanților și de a colecta date care nu sunt accesibile unui observator. Elevii pot emite judecăți despre clasa din care fac parte, deoarece au experimentat numeroase medii de învățare și petrec suficient timp în respectiva clasă pentru a-și forma o impresie precisă. În plus, chiar dacă profesorii își schimbă ocazional comportamentul, aceștia proiectează o imagine consecventă a atributelor clasei.

Printre chestionarele folosite pentru evaluarea mediilor educaționale se numără: Learning Environment Inventory (LEI); Classroom Environment Scale (CES); Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ); My Class Inventory (MCI); College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI); Questionnaire on Teacher Interaction (QTI); Science Laboratory Environment Inventory (SLEI); Constructivist Learning Environment Survey (CLES) și chestionarul What Is Happening In This Class (WIHIC). Aceste instrumente de evaluare au multiple implicații: asocieri între rezultatele elevilor și mediul clasei; evaluarea inovațiilor educaționale; diferențe între percepțiile elevilor și ale profesorilor asupra aceleiași clase; evaluarea impactului mediului preferat asupra performanțelor elevilor; eforturile profesorilor de a îmbunătăți climatul clasei; combinarea metodelor calitative și cantitative; studii interculturale; tranziția de la educația primară la cea secundară; evaluarea profesorilor.

Cercetările ce au folosit Work Environment Scale al lui Moos (1994) pentru a măsura congruența persoană–mediu în domeniul organizațional au arătat relații semnificative între această potrivire și satisfacția și angajamentul personalului (Westerman, Ambrose, Rosse și Cyr, 1998). Pentru acest studiu, mediul de lucru, sau mai exact mediul de învățare, este evaluat mai adecvat prin Classroom Environment Scale (CES) al lui Moos (1994), care măsoară climatul clasei și a fost conceput pentru educație. Deși inițial creat ca instrument de diagnostic pentru a detecta diferențele dintre percepțiile elevilor asupra clasei reale și ideale, subscalele sale permit determinarea unei congruențe distincte de congruența valorilor și a personalității.

Studiile lui Moos descriu modul în care percepțiile asupra climatului social influențează comportamentul, bazându-se pe asumția că înțelegerea percepției

individului asupra mediului influențează atitudinile și rezultatele acestuia. Prima, dimensiunea relațională, evaluează gradul în care elevii sunt implicați în activitățile de clasă, beneficiază de sprijinul profesorilor și trăiesc sentimentul de afiliere. A doua, dimensiunea de orientare a scopului, examinează accentul pus pe competiție și finalizarea sarcinilor în cadrul clasei. A treia dimensiune, cea de menținere și schimbare a sistemului, se referă la claritatea regulilor, nivelul de control exercitat de profesor, ordinea și organizarea din clasă, precum și la așteptările legate de inovație ale elevilor. Astfel, instrumentul de diagnostic al lui Moos poate fi utilizat pentru a măsura congruența dintre dorința individuală pentru un mediu educațional specific și gradul în care acesta este oferit, cu scopul de a determina legătura dintre potrivirea cu mediul și satisfacția și performanța elevilor.

1. Cercetări referitoare la congruența cu mediul clasei

Fisher D.L. și Fraser B.J. (1983) au analizat legătura dintre rezultatele afective și cognitive ale elevilor și percepția acestora asupra mediului de clasă, utilizând Classroom Environment Scale pe un eșantion de 1083 de elevi. Datele obținute au confirmat consistența internă și validitatea instrumentului, iar diferite analize statistice au arătat existența unor asocieri semnificative între rezultatele elevilor și mediul de clasă. Studiul a relevat că atitudinile elevilor erau mai pozitive în clasele caracterizate de afiliere, orientare către sarcini și ordine și organizare.

Trickett și Moos (1974) au evidențiat o relație semnificativă între percepția clasei de către elevi și gradul lor de satisfacție și dispoziție (într-un eșantion de 608 elevi din S.U.A.), precum și între percepția clasei și rezultatele școlare și absenteism (studiu efectuat pe un eșantion de 19 licee din S.U.A.) (Moos și Moos, 1978). Elevii au raportat un grad mai mare de satisfacție în clasele cu implicare și afiliere ridicate, metode inovative de predare și reguli clare. În schimb, clasele cu absenteism ridicat erau percepute ca fiind foarte competitive, cu un control puternic exercitat de profesor și un sprijin redus din partea acestuia. Clasele cu rezultate mai bune erau percepute ca având o implicare mare și un control redus din partea profesorului.

Prin folosirea aceluiași instrument, Classroom Environment Scale, Hearn și Moos (1978) au evidențiat diferențe semnificative între tipurile de clase clasificate după schema lui Holland și între clasele din cinci tipuri de școli diferite (urbane, rurale, suburbane, vocaționale și alternative). Alte studii similare au fost realizate în S.U.A. (Lawrenz, 1976; Walberg, 1972; Talmage și Walberg, 1978), Canada (O'Reilly, 1975; Walberg și Anderson, 1972), Australia (Fraser, 1979; Power

și Thiser, 1979; Fisher și Fraser, 1981; Rentoul și Fraser, 1980), Israel (Hofstein, Gluzman, Ben-Zvi și Samuel, 1979) și India (Walberg, Singh și Rasher, 1977). Aceste cercetări aduc dovezi puternice asupra faptului că percepția elevilor asupra mediului de clasă este responsabilă de o variație semnificativă în rezultatele educaționale (Anderson și Walberg, 1974; Fraser, 1981; Walberg și Haertel, 1980).

Aceste constatări sunt susținute de metaanalizele realizate de Haertel, Walberg și Haertel în 1981, care au implicat 734 de corelații obținute din 12 studii cu 17.805 subiecți proveniți din 823 de clase din patru țări. Analizele au relevat asocieri puternice și constante între rezultatele cognitive și afective ale elevilor și percepția lor asupra climatului clasei.

Studiul lui Fraser B. din 1983 a investigat în profunzime ipoteza congruenței persoană-mediu, potrivit căreia elevii obțin rezultate mai bune atunci când mediul de clasă se apropie de cel preferat. Pentru investigarea mediului s-au utilizat Classroom Environment Scale și Classroom Environment Questionnaire pe un eșantion de 116 elevi de liceu, iar rezultatele au confirmat ipoteza potrivirii persoană-mediu, arătând că elevii aveau rezultate mai bune în medii de clasă similare cu preferințele lor.

Alte studii s-au concentrat pe evaluarea caracteristicilor și impactului mediului social al claselor, inclusiv cele ale lui Nielsen și Kirk (1974) și Randhawa și Fu (1973). Diverse metode de evaluare au fost utilizate pentru a descrie frecvența problemelor observate în școlile elementare (Barclay, 1974), pentru a distinge între clasele experimentale și cele normale de fizică (Welch și Walberg, 1972), între clasele urbane și rurale (Randhawa și Michayluk, 1975) și între clasele cu elevi normali și elevi dotați (Steele, House și Kerins, 1971). Linia centrală a acestei cercetări este ideea că mediul exercită o influență semnificativă asupra dezvoltării membrilor săi.

Totuși, nu toate cercetările din acest domeniu și-au confirmat ipotezele. De exemplu, Hall (1970) a studiat congruența persoană-mediu în contextul claselor de colegiu, analizând legătura dintre stilul de predare al profesorului și stilul ideal de predare dorit de elevi. Ipoteza testată a fost că congruența între stilul de predare al profesorului și stilul ideal al elevului va corela mai bine cu performanțele de învățare decât cele două elemente luate separat. Rezultatele nu au susținut ipoteza, relevând că stilul de predare al profesorului era un predictor mai bun pentru rezultatele învățării decât scorurile de congruență cu stilul ideal de predare al elevului.

2. Congruența valorilor

2.1. Cultura organizațională

Cultura este definită la nivelul unei populații care prezintă variații într-o gamă largă de variabile sociale și psihologice. La nivel organizațional, cultura este definită de diferențele între organizații, nu doar în termeni de tehnici, ci și în ceea ce privește valorile și convingerile profund înrădăcinate.

Schein (1990) oferă o perspectivă dinamică asupra definiției culturii, subliniind că aceasta este învățată, transmisă și modificată continuu. Cultura organizațională reprezintă tiparul de asumptii de bază dezvoltate de un grup, pe măsură ce învață să își rezolve problemele legate de adaptarea externă și integrarea internă, asumptii care sunt considerate valide și, de aceea, transmise noilor membri ca mod corect de a percepe, gândi și simți în raport cu acele probleme.

„Pentru a înțelege o cultură – susține Schein – este necesar să ajungem la asumptiile de bază, care, de obicei, sunt inconștiente, dar care influențează profund modul în care membrii grupului percep și gândesc. Aceste asumptii sunt „răspunsuri învățate” care provin din valorile declarate. Asumptiile devin inconștiente pe măsură ce anumite procese cognitive și motivaționale sunt repetate și continuă să funcționeze. (Ele pot fi readuse la conștiință printr-o investigație atentă, similară celor utilizate de antropologi. În prezența unei alte persoane, prin întrebări, aceste asumptii inconștiente pot fi descoperite.)

„Pentru ca o valoare să determine comportamentul și pentru ca acest comportament să înceapă să rezolve o problemă și să devină prim-planul atenției, valoarea trebuie să se transforme în asumptii de bază despre modul în care sunt, de fapt, lucrurile” (Schein, op.cit., p.87). conform autorului, pentru a înțelege o cultură, este necesar să ne apropiem de acele asumptii fundamentale, care, de regulă, sunt inconștiente, dar care în cele din urmă determină modul în care membrii unui grup sau organizație percep și gândesc. Aceste asumptii sunt „răspunsuri învățate”, avându-și originea în valori declarate. Ele devin inconștiente prin repetarea anumitor procese cognitive și motivaționale, care, continuând să funcționeze, ajung să fie automatizate. (Aceste asumptii pot fi readuse în conștiință doar printr-un tip de investigație atentă, similară cu metodele antropologilor, fiind necesară o altă persoană care, prin întrebări, să-l ajute pe posesorul asumptiei inconștiente să o descopere). „Pentru ca o valoare să poată ghida un comportament și pentru ca acest comportament să înceapă să rezolve o problemă, valoarea trebuie să se transforme în asumptii fundamentale despre cum stau lucrurile în realitate” (Schein, op.cit., p. 87).

Cultura organizațională reprezintă mai mult decât valorile unui grup; este rezultatul final la care s-a ajuns prin succes repetat și prin procesul gradual de considerare a anumitor lucruri ca adevăruri indiscutabile. Ceea ce este cultural, după cum subliniază Schein, este tocmai această „evidență de necontestat”. Deși are loc constant o anumită învățare sau modificare în abordarea problemelor organizației, acest proces nu afectează anumite lucruri bine cunoscute care asigură stabilitatea grupului sau organizației. Asumpțiile care conferă stabilitate și care se opun anxietății și confuziei sunt elementele culturale fundamentale care fie rămân constante, fie se schimbă foarte lent (Chirică, 1996).

2.2. Cultura școlară

Cultura școlară include valorile, normele, practicile și structurile organizatorice specifice unei școli, ce conturează maniera unică de funcționare și exprimare a acesteia.

Conținutul culturii școlare:

- **Sistemul de idei, convingeri, concepții, cunoștințe:** Acestea influențează acțiunile celor implicați. De exemplu, Strauss S. & Shilony F. (1999) au studiat modelele mentale ale profesorilor referitoare la procesul de învățare.
- **Relațiile și raporturile interpersonale:** Acestea reflectă structura comunicării și interacțiunilor din cadrul școlii.
- **Norme, reguli și principii (expectații):**
 - **Norme instituționale:** Reglementări legislative, cum ar fi Legea Învățământului, Statutul personalului didactic și Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.
 - **Norme consensuale:** Acestea au un caracter intern și implică toate categoriile de participanți (educatori, părinți, copii, agenți economici).
- **Obiceiuri și tradiții:** Activități organizate cu prilejul diverselor evenimente specifice școlii.
- **Ritualuri și ceremonii:** Modalități specifice de desfășurare a unor evenimente.
- **Valorile școlii:** Promovarea unor valori favorabile schimbărilor educaționale, precum: așteptări ridicate, experimentare, utilizarea resurselor de informații, implicare în decizii, colegialitate, încredere, suport tangibil, recunoaștere și recompensare, umor, tradiție, onestitate și comunicare deschisă (Staessen, 1991; Fullen, 1992; Saphier & King, 1985).

Impactul culturii școlare: Cultura școlară influențează performanțele elevilor (deși efectul variabilelor individuale rămâne predominant); aceasta este

creată și poate fi influențată de membrii instituției; culturile școlare sunt unice; cultura devine un element de coeziune între participanți; în unele cazuri, cultura poate fi contraproductivă; schimbarea culturii este un proces de durată; noii veniți în organizație trebuie să învețe cultura, altfel pot resimți alienare. Totuși, conformitatea totală cu cultura școlară poate inhiba inovația (Schein, 1984). Cultura școlară include o cultură dominantă și subculturi ale diferitelor grupuri. Cultura elevilor este una dintre aceste subculturi (Patterson, Purkey, Parker, 1986) (Lemeni G.).

2.3. Cercetări privind congruența valorilor

Studiile referitoare la congruența persoană-organizație au acordat o atenție deosebită culturii organizaționale, definită ca un set de cogniții împărtășite de membrii unei unități sociale sau organizații. La baza acestor cogniții stau valorile fundamentale care ghidează comportamentul individual. Drept urmare, congruența între valorile individuale și cele organizaționale este considerată esențială în teoria potrivirii persoană-organizație (Chatman, 1991; O'Reilly, Chatman și Caldwell, 1991).

Congruența valorilor și satisfacția în mediul școlar

Potrivit lui Locke (1976), atunci când indivizii simt că valorile lor sunt realizate sau împlinite, aceștia experimentează o stare de satisfacție și împlinire. Acest lucru se aplică în diferite domenii ale vieții, inclusiv mediile școlare, relațiile și activitățile personale. De exemplu, în mediul de clasă, elevii care percep sarcinile ca fiind semnificative și aliniată cu valorile lor sunt mai predispuși să se simtă satisfăcuți cu munca lor academică. Această aliniere între sarcini și valori contribuie la un sentiment de apartenență și de valoare în cadrul mediului școlar, iar elevii sunt mai predispuși să se implice activ în învățare și să manifeste o motivație crescută pentru a reuși. Această motivație promovează un sentiment de apartenență, în care elevii se simt valoroși și importanți în cadrul comunității școlare. Drept rezultat, aceștia sunt mai predispuși să se identifice cu școala și obiectivele acesteia, ceea ce duce la un angajament mai puternic față de succesul academic (George & Jones, 1996).

Școlile, asemenea organizațiilor, dezvoltă modele și culturi distincte care influențează experiențele și comportamentele celor din interiorul lor. Profesorii joacă un rol crucial în formarea culturii de clasă, iar valorile și practicile lor de predare pot contribui la crearea unui mediu de învățare favorabil. Când valorile profesorilor sunt aliniată cu promovarea colaborării, respectului și a unei mentalități

de creștere, acestea pot influența pozitiv implicarea, motivația și succesul academic al elevilor. Prin cultivarea unei culturi pozitive a clasei, care rezonază cu valorile și aspirațiile elevilor, cadrele didactice pot îmbunătăți experiența de învățare și pot sprijini elevii să își atingă întregul potențial.

3. Cercetări asupra congruenței personalității

O altă operaționalizare a congruenței persoană-organizație se referă la potrivirea dintre caracteristicile personalității individului și climatul organizațional, denumită uneori personalitate organizațională (Bowen et al., 1991; Burke și Deszca, 1982; Ivancevich și Matteson, 1984; Tom, 1971). Deoarece climatul organizațional este adesea definit în termeni de „oferte organizaționale” (de exemplu, sistem de recompense sau tipare de comunicare), această abordare include atât perspectiva congruenței suplimentare, cât și potrivirea nevoi-oferte. Un studiu realizat de Westerman, Nowicki și Plante (2002), care a analizat congruența personalitate profesor–elev pe un eșantion de 180 de elevi a demonstrat că această congruență a personalității este un predictor semnificativ al performanței școlare a elevilor.

Teoreticienii congruenței persoană-ocupație susțin că deciziile de carieră sunt o extensie a sinelui, iar indivizii își implementează propriul concept de sine prin intermediul acestor decizii. Tom (1971) a demonstrat că indivizii preferă organizații care sunt mai similare cu conceptul lor de sine, concluzionând că personalitatea joacă un rol important în alegerea vocațională. Teoria identității sociale oferă o explicație pentru legătura dintre congruența persoană-ocupație în general și congruența elev–mediu.

Această teorie, conform lui Hogg și Abrams (1993), explică procesele cognitive, evaluative și emoționale care motivează un individ să se alăture unui grup social. Tajfel și Turner (1986) descriu identificarea socială ca o tranziție de la gândirea și simțirea individuală la funcționarea ca reprezentant al unui grup social. Tendința de a prefera indivizi similari sugerează posibilitatea ca elevii să prefere cursurile unde instructorii au personalități asemănătoare cu ale lor.

Mai mult, percepțiile profesorului cu privire la discrepanțele de personalitate între el și elev ar putea intensifica efectul de „out-group” asupra elevului respectiv. Conform teoriei identității sociale, un asemenea efect ar reduce atractivitatea clasei pentru elevii percepuți ca fiind „din afară” și ar putea influența negativ opiniile lor despre acea clasă.

Studiile sugerează că această congruență a personalității este legată de atitudinile individuale. O meta-analiză realizată de Assouline și Meir (1987) a

arătat că corespondența dintre tipul de personalitate al unei persoane și tipul de personalitate predominant al mediului are o corelație semnificativă cu satisfacția ($r = 0,29$).

Cercetările asupra factorilor de personalitate Big Five (Barrick & Mount, 1991) au demonstrat că acești factori sunt stabili chiar și în studii longitudinale care implică participanți de vârste, genuri, rase și naționalități diferite. Dovezile meta analitice arată că unii factori de personalitate sunt predictorii consistenți ai atitudinilor și performanței (Barrick & Mount, 1993; Barrick, Mount & Strauss, 1993). Astfel, putem presupune existența unei relații între congruența personalitate elev-profesor și rezultatele elevilor, cum ar fi satisfacția și performanța.

Bibliografie

- Adkins, C. L., Russell, C. J., & Werbel, J. D. (1994). Judgments of fit in the selection process: The role of work value congruence. *Personnel Psychology*, 47, 605–623.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111–118.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 715–722.
- Bowen, D. E., Ledford, G. E., & Nathan, B. R. (1991). Hiring for personality fit. *Journal of Applied Psychology*, 76, 675–680.
- Burke, W. W., & Deszca, G. (1982). Personality congruence in organizational settings. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 112–124.
- Chatman, J. A. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, 36, 459–484.
- Chirică, S. (1996). Psihologie organizațională: Metode de diagnoză și intervenție. Cluj-Napoca: Casa de Editură și Consultanță Studiul Organizării.
- Edwards, J. R. (1994). The study of congruence in organization behavior research: Critique and proposed alternative. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 58, 683–689.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Validity and use of classroom environment assessments. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 623–637.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. xx-xx). New York: Macmillan.

- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7–33.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences. London: Pergamon Press.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1993). Social identity and social cognition: Historical background and current trends. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 19–34.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1984). Personality congruence in organizational contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 5(3), 267–282.
- Judge, T., & Kristof-Brown, A. (2004). Personality, interactional psychology, and person–organization fit. In B. Schneider & B. Smith (Eds.), *Personality and organizations* (pp. xx-xx). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1–49.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487–516.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ryan, A. M., & Kristof-Brown, A. (2003). Focusing on personality in person–organization fit research: Unaddressed issues. In M. Barrick & A. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. xx-xx). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109–119.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tsai, W. C., Chen, H. Y., & Chen, C. C. (2012). Incremental validity of person–organization fit over the Big Five personality measures. *The Journal of Psychology*, 146(5), 485–509.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1980). Validity and use of educational environment assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 225–238.

ROLUL ȘI PROVOCĂRILE DESIGNERULUI INTRUCȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA COPIII PROVENIȚI DIN MEDII DEFAVORIZATE

*Elena Diana TODEA-SAHLEAN**,
*Elena SFERLE***, *Gabriel PONGRAZ****

Rezumat. Prezenta lucrare aduce în atenție rolul și provocările designerului instrucțional în educația timpurie a copiilor din mediile defavorizate din România, urmărind trei direcții:

1. Cum în grădinița cu program normal Feiurdeni din județul Cluj, în care lucrează ca profesor în învățământul preșcolar, Elena Maria Sferle, masterandă la programul de Designer instrucțional, în urma analizei mediilor implicate în realizarea educației timpurii (grădiniță, familie, comunitate), a constatat că există o nevoie stringentă de a crea experiențe de învățare suplimentare, pentru a putea veni în întâmpinarea problemelor legate de dezvoltarea socio-emoțională a copiilor proveniți din medii socio-economice și familiale defavorizate.
2. Cum, Gabriel-Alexandru Pongracz, masterand la programul de Designer instrucțional, în baza experienței sale ca e-learning developer, a conceput cu ajutorul tehnologiilor informatice și de comunicare, materiale pentru a eficientiza rezultatele procesului de dezvoltare socio-emoțională a copiilor din Grădinița cu program normal Feiurdeni din județul Cluj.
3. Cum s-a realizat proiectarea, prin colaborare, a unei experiențe de învățare care are la bază competențe specifice ocupației de designer instrucțional și în care s-a urmărit realizarea următoarelor sarcini:
 - Analiza nevoilor și a mediului de instruire;
 - Proiectarea unei experiențe de învățare care presupune utilizarea tehnologiilor informatice.

Cuvinte cheie: designer instrucțional; tehnologii informatice; Canva, Adobe After Effects, Articulate Storyline; copii din medii defavorizate; dezvoltare socio-emoțională cu ajutorul tehnologiilor informatice; experiențe de învățare, științele educației.

* Asistent universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

** Student masterand la programul de Designer instrucțional, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

*** Student masterand la programul de Designer instrucțional, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Abstract. This paper focuses on the role and challenges of the instructional designer in the early childhood education of children from disadvantaged backgrounds in Romania, following three directions:

1. How in Feiurdeni kindergarten, Cluj County, where she works as a Preschool Teacher program, Elena Maria Sferle, a master's student in the Instructional Designer, after analyzing the environments involved in the implementation of early education (kindergarten, family, community), found that there is a pressing need to create additional learning experiences in order to meet the problems related to the socio-emotional development of children from disadvantaged socio-economic and under-privileged families.
2. How, Gabriel-Alexandru Pongracz, a master student in the Instructional Designer program, based on his experience as an e-learning developer, has designed with the help of information and communication technologies, materials to improve the results of the process of socio-emotional development of children from the Feiurdeni Kindergarten, Cluj County.
3. How was realized the design, through collaboration, of a learning experience based on competences specific to the occupation of instructional designer and in which the following tasks were pursued:
 - Analyzing needs and the instructional environment;
 - Design a learning experience involving the use of information technologies.

Keywords: instructional designer; information technologies; Canva; Adobe After Effects; Articulate Storyline; children from disadvantaged backgrounds; social-emotional development using information technologies; learning experiences, educational sciences.

Introducere

Ce înțelegem prin *design instrucțional*?

Profesia de designer instrucțional își are începuturile în anii 1900–1930 în *Mișcarea de instruire vizuală* care s-a manifestat prin interesul crescut față de utilizarea în educație a mediilor vizuale precum fotografie, animații, film etc., însă deși a luat amploare și a avut ca rezultat constituirea a cinci organizații profesionale de instruire vizuală și numeroase cursuri și cărți despre instruirea vizuală, „profesorii și cărțile scrise erau în continuare văzuți ca pionii principali ai procesului de instruire, în timp ce materialele vizuale (...) erau văzute drept materiale suplimentare/adiacente” (Yunjo An: 2021, p.1, 2). Ulterior, în anii 1920 odată cu includerea sunetului în media, apare *Mișcarea instruirii audio-vizuale*. Radioul câștigă interes dar impactul său asupra practicilor de instruire rămâne destul de redus datorită mai multor factori precum „echipamente puține, semnal radio slab și rezistența profesorilor la schimbare” (Yuno An: 2021, p.2). Mai concret, originea designului instrucțional poate fi găsită în perioada celui de-Al Doilea Război Mondial când „un număr mare de psihologi și educatori, între care Robert Gagné, Leslie Briggs și John Flanagan, au fost chemați să dezvolte materiale

pentru serviciul militar (...). După Război, mare parte dintre psihologi au continuat să lucreze pentru a rezolva probleme de instruire și au început să dezvolte o serie de analize inovative, să proiecteze și să evalueze proceduri” (Yunjo An: 2021, p.4).

Dezvoltarea mișcării de instruire audio-vizuală în școli a încetinit odată cu Cel de-al doilea Război mondial, dar o mare varietate de materiale și echipamente precum filme de instruire, videoproiectoare și retroproiectoare au fost folosite la scară largă de către personalul militar al armatei Statelor Unite ale Americii pentru a pregăti civilii să lucreze în industrie. Utilizarea televiziunii instructive a cunoscut o perioadă de înflorire în anii 1950 dar care s-a terminat deja în anii 1960. În anii '50, apare termenul de multimedia, care este folosit pentru a descrie „combinarea diferitelor medii folosite pentru a îmbunătăți predarea și învățarea” (Yunjo An: 2021, p.3).

În 1962, Robert Glaser introduce termenul de *design instrucțional* și publică prima ediție a cărții *The Conditions of Learning*, în care „identifică cinci categorii importante de învățare: informație verbală, abilități intelectuale, strategii cognitive, abilități motorii și atitudini” (Yunjo An: 2021, p.4). Această descriere devine fundamentul practicilor din domeniul designului instrucțional.

Potrivit standardului ocupațional din România, elaborat în anul 2010, „designerul instrucțional este un specialist în educație sau formare profesională care identifică și analizează nevoile specifice de instruire ale beneficiarilor; proiectează și implementează programele de educație/formare; proiectează și testează conținuturile și materialele de instruire; participă la realizarea conținuturilor și materialelor suport pentru e-learning; evaluează și analizează eficiența programelor de educație/formare și a metodelor utilizate în procesele de instruire” (*Standard ocupațional designer instrucțional*, p.2).

În sens mai restrâns, teoria afirmă că scopul fundamental al designerului instrucțional este să „identifice lipsurile în aptitudinile, cunoștințele și atitudinile audienței vizate și să creeze, selecteze și să sugereze **experiențe** de învățare care acoperă aceste lacune” (Olimpia Meșa). În consecință, în prezenta lucrare am dorit să arătăm procesul prin care masteranzii din anul 2 de la programul de Designer instrucțional, respectiv Elena Maria Sferle și Gabriel-Alexandru Pongracz, împreună cu lector univ. dr. Diana Todea-Sahlean, am conceput o experiență de învățare pentru copiii proveniți din medii defavorizate, de la Grădinița cu program normal Feiurdeni din județul Cluj. Elena lucrează la această grădiniță din anul 2018 ca profesor pentru învățământul preșcolar, perioadă în care și-a dat concursul în realizarea unei educații timpurii coerente în toate mediile implicate (familie, grădiniță, comunitate etc.) și, astfel, în a crea „contextul necesar unui echilibru

între aspectele socio-emoționale, învățare și starea de bine” (Curriculum pentru Educația timpurie, p.4).

Ce înțelegem prin dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari din medii defavorizate?

Potrivit Curriculumului pentru Educația timpurie, „*DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ*, vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare” (*Support pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie*, p.12).

În termeni generali, educația socială poate fi definită ca fiind un proces de învățare și dezvoltare a competențelor necesare pentru a interacționa și a participa activ în societate, având drept scop incluziunea, echitatea și justiția socială. Această formă de educație presupune învățarea unor abilități de comunicare clară, gândire critică, rezolvare a posibilelor probleme în diverse contexte și dezvoltarea conștiințării drepturilor și responsabilităților în cadrul comunității din care individul face parte.

În ultimii ani, cadrele didactice au devenit din ce în ce mai conștiente de faptul că abilitățile sociale pot și ar trebui să fie învățate de la vârsta preșcolară. Nu există îndoială că acei copii care au abilități sociale bine conturate au un avantaj semnificativ în viață. Ei se integrează în medii noi mai ușor, formează și mențin rețele sociale (prieteni, familie, colegi), iar succesul școlar este mult îmbunătățit. Astfel ei știu să relaționeze cu semenii, să învețe în echipă, să colaboreze și nu în ultimul rând să-și găsească rolul în grupurile sociale din care fac parte.

Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor este de asemenea de un interes fundamental deoarece ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți, ajută copiii să se adapteze la grădiniță și la școală, pentru că previne apariția problemelor emoționale și de comportament în copilăria timpurie și pe tot parcursul școlarizării.

Începând cu vârsta de trei ani, copiii încep să vorbească despre propriile emoții, deși limbajul emoțional este destul de puțin nuanțat – de exemplu un copil spune că se simte rău și atunci când este trist, și atunci când este speriat, deși este

vorba despre emoții diferite. Exprimarea stărilor emoționale se realizează, adesea, prin gesturi (stă deoparte, pe un scaunel, plânge, nu vorbește etc.) sau comportamente (lovește, dă din picioare, refuză să mănânce – acesta din urmă este foarte ușor observabil la grupele mici, la începutul perioadei de adaptare, minim jumătate dintr-o grupă stau la masă fără să mănânce). În cadrul grupei de copii, după o anumită perioadă de acomodare la grup, copiii încep să recunoască și să verbalizeze inclusiv stările emoționale ale colegilor, chiar dacă nu au vocabularul emoțional suficient dezvoltat (*David e supărat pentru că a plecat mama lui, Luca e bucuros pentru că îi plac mult mașinuțele noi etc.*) și să își exprime în mod fizic afecțiunea, fie pentru educatoare, fie pentru prieteni prin îmbrățișări, pupici sau mângâieri. Autoreglarea emoțională se face prin comportamente simple precum suptul degetului, căutarea sau, dimpotrivă, evitarea privirii. Tot în această perioadă, copiii apelează și la strategii comportamentale de autoreglaj emoțional precum căutarea suportului adulților și căutarea proximității (apropierii) fizice a adulților. La vârsta aceasta, reglarea emoțională a copiilor e realizată în cea mai mare parte de către adulți prin ghidaj (un copil de trei ani care e furios nu știe că prin exprimarea în mod agresiv a furiei, această stare se va intensifica).

Dacă ne raportăm la documentul de căpătâi al preșcolărității și anume *Curriculumul pentru educație timpurie*, la seria de comportamente dezirabile la finalul perioadei preșcolare, pentru dezvoltarea socio-emoțională vom remarca pe primul loc *1.1. Manifestă încredere în adulții cunoscuți, prin exersarea interacțiunii cu aceștia* (*Curriculum pentru educație timpurie*, 2019). Într-adevăr, pentru o perioadă, copiii manifestă această încredere în adulții cunoscuți, însă aceasta se erodează în condițiile în care promisiunile sunt încălcate în mod repetat. Aici intervine rolul părinților și al educatorilor, care trebuie să manifeste consecvența cuvântului rostit concretizat în fapte. Însă, datorită izolării sociale, multe dintre aceste comportamente (*2.1. Exprimă recunoașterea și respectarea asemănărilor și a deosebirilor dintre oameni; 2.2. Își însușește și respectă reguli; înțelege efectele acestora în planul relațiilor sociale, în contexte familiare; 2.3. Exersează, cu sprijin, asumarea unor responsabilități specifice vârstei, în contexte variate; 2.4. Exersează, cu sprijin, abilități de negociere și de participare la luarea deciziilor; 2.5. Demonstrează acceptare și înțelegere față de celelalte persoane din mediul apropiat*) rămân fără ecou în afara grădiniței. De exemplu, comunitățile izolate, defavorizate social și economic sunt puternic discriminatorii (discriminare luată ca un cumul a doi factori, respectiv tratarea diferită a unor persoane aflate în situații identice pe de o parte și lipsa justificării obiective pentru un asemenea comportamente pe de altă parte), deosebirile de statut social, apartenența la altă religie, nemaivorbind de

apartenența la altă etnie, sunt puternic taxate. În consecință, copiii nu au un model de acceptare și respectare a diferențelor dintre oameni în mediul în care stau, fapt care îi va face să discrimineze și ei la rândul lor. Problematică este și atingerea comportamentului 3.1. *Exersează, cu sprijin, autoaprecierea pozitivă, în diferite situații educaționale*, datorită faptului că imaginea despre sine a copiilor este sabotată în mediul de proveniență (exemple reale, zilnice: *ești prost, așa ești tu, un copil rău, termină, ești tâmpit, taci odată, că ți-o capeți, prostule!*). Rămâne în sarcina educatorului să pună o minimă fundație a imaginii pozitive despre sine a copiilor.

„Numeroase studii arată că educația timpurie de calitate este benefică în mod special pentru copiii care provin din medii socioeconomice dezavantajate și din grupuri marginalizate, putând compensa deprivările din mediile de proveniență” (Albulescu, Catalano 2019). Cu toate acestea, copiii dezavantajați au rate de participare mai scăzute la educația timpurie. În România, aproape unul din doi copii este expus riscului de sărăcie sau excluziune socială, fapt ce poate părea neverosimil, însă să nu uităm că la nivelul învățământului primar și secundar inferior, școlile din zonele rurale reprezintă aproximativ 70% din numărul total de școli și oferă educație unui procent de peste 40% dintre elevi (Comisia Europeană, Education and Training Monitor, 2023).

Conform cercetărilor (Mate, 2022), există patru nevoi emoționale ireductibile pentru maturizarea umană, iar dacă le vom lua pe rând vom observa că nici măcar una dintre ele nu este satisfăcută complet în cazul acestor copii.

1. Atașamentul – sentimentul profund de contact și legătură al copiilor cu cei responsabili de ei. Copiii din medii defavorizate dezvoltă atașamente nesigure, datorită neglijării fizice (alimentație dezechilibrată – de altfel unul dintre indiciile creșterii într-un mediu defavorizat este dantura neglijată sever), neglijare emoțională, abuz fizic și verbal, sărăcie, alcoolism. În aceste condiții, capacitatea de a dezvolta relații împlinite cu ceilalți, echilibrul emoțional, capacitatea de a face față stresului sau de a se simți în siguranță sunt afectate.
2. Sentimentul de siguranță și anume că este acceptat așa cum este. Sentimentul de siguranță într-un mediu în care există abuz fizic, alcoolism, șomaj și lipsuri este destul de precar. Majoritatea copiilor au un acoperiș deasupra capului, mâncare și haine, însă funcționează pe minimul necesar.
3. Permișiunea de a-și simți emoțiile, în special suferința, furia, tristețea și durerea – regula, din păcate, este *te primim lângă noi numai când te porți așa cum trebuie*. Furia, tristețea, durerea nu sunt acceptate – dar chiar dacă părintele, prin amenințări diverse, câștigă runda cu emoțiile negative, tocmai i-a insuflat copilului anxietatea de a fi respins dacă ar îndrăzni să fie autentic.

„În timp ce exprimarea unei emoții poate fi suprimată sau inhibată, sau chiar experiența sa conștientă poate fi blocată, emoția în sine este o energie care nu poate fi ștearsă. Alungând sentimentele din conștiință, le trimitem sub pământ, într-o pivniță, unde emoțiile vor continua să bântuie multe vieți” (Mate, 2022).

4. **Experiența jocului liber.** În ceea ce privește jocul liber, autentic, fără un scop anume care angajează bucuria și imaginația, acesta este într-adevăr mult mai prezent în viața copiilor din mediul rural, care încă își trăiesc copilăria mică în exterior – pe grămada de lemne, la grajd, pe uliță sau la câmp. Acest fapt este cu atât mai important cu cât ceea ce numim *activități liber alese* în grădiniță nu mai sunt de multă vreme liber-alese, ci, sub umbrela jocului, se încarcă programul zilnic cu și mai multe activități de învățare.

În aceste condiții deficitare, rolul educației timpurii devine și mai important, ca mediu securizant, unde copilul învață să își verbalizeze în siguranță emoțiile, în prezența unui adult echilibrat, care oferă acceptare și, în același timp, limite și un model de comportament: „Copiii învață mai bine atunci când sunt într-un climat socio-afectiv sigur” (Bennet, UNESCO, 2004).

Analiza mediului și a nevoilor de instruire ale copiilor din medii defavorizate de la grădinița cu program normal din localitatea Feiurdeni, județul Cluj

Există diverse motive pentru care un anumit mediu poate fi considerat ca defavorizat din punct de vedere social și/sau economic: lipsa oportunităților de angajare, sărăcie, acces limitat la educație, infrastructură precară, discriminare, servicii sociale absente sau limitate, abuz, criminalitate. Putem deja observa cercul vicios, în care lipsa accesului la o educație calitativă duce la lipsa oportunităților de angajare, iar accesul la o educație calitativă este subminat de lipsa infrastructurii (atât infrastructura propriu-zisă, respectiv lipsa drumurilor județene/comunale asfaltate, cât și infrastructura unităților de învățământ din mediul rural – unități sanitare aflate în curte, lipsa minimumului necesar cum ar fi foi, aparate xerox, imprimante, calculatoare, mobilier adecvat etc). În aceste condiții atragerea absolvenților/profesorilor buni este o provocare la care încă nu s-a găsit (dacă într-o manieră oarecare s-a căutat) răspuns.

Dacă privim spre ceea ce ne interesează pe noi, respectiv accesul la o educație echitabilă pentru copiii din zonele defavorizate, vom observa că lipsurilor din infrastructură se adaugă resursele financiare limitate ale părinților/tutorilor. Acestea

conduc spre imposibilitatea acoperirii unor costuri de bază, precum cel al materialelor școlare (cărți, caiete speciale, culegeri, ghiozdane etc.), al transportului (abonamente pentru transportul în comun, lipsa autoturismelor proprietate personală), al internatelor, în cazul copiilor care ajung în licee/școli profesionale etc. Nu mai departe de anii 2020–2022, pe timpul pandemiei de Sars-Cov 2, accesul echitabil al copiilor din medii defavorizate la o educație calitativă a fost subminat de lipsa accesului la tehnologie – în familie nu există tablete, laptopuri, conexiune la internet. Prin contrast, trecerea la școala online în mediul urban s-a făcut lin, cu ajutorul tehnologiei deja existente în casele elevilor. În plus, amintim aici oportunități ale copiilor din mediul urban, la care copiii din medii defavorizate efectiv nu au cum să ajungă – toate activitățile extrașcolare precum accesul la cluburi sportive (înot, arte marțiale, fotbal etc.), cursuri de informatică, tabere (costul unei tabere începe undeva la 1500 RON), cursuri de limbi străine, ore particulare pentru pregătirea examenelor naționale sau a admiterii în universități etc.

Stresul nociv, care se petrece pe o perioadă îndelungată de timp în absența oricărui suport consecvent din partea adulților duce la creșterea persistentă a hormonilor de stres (cortizol) și la modificarea unor substanțe chimice din creier, cu rol fundamental în activitatea acestuia. Expunerea continuă la factori de stres nociv dereglează inclusiv sistemul imunitar, copiii devenind mai susceptibili la îmbolnăviri. Printre factorii declanșatori regăsim unii ce prevalează în mediile defavorizate, precum haos familial permanent (bătăi, certuri, despărțiri, sarcini adolescente etc.), abuz fizic și emoțional, expunere la violență în comunitate, sărăcie etc.

Prin urmare, un mediu cu încărcătură negativă, ce nu oferă hrană sănătoasă, atașament securizant, stimuli senzoriali, cognitivi și sociali, conduce la afectarea circuitelor cerebrale, și chiar dacă ulterior, în viața de adult, copilul ajunge într-un mediu sănătos, slaba fundație primită în copilăria timpurie va avea efecte negative – „Un copil de vârstă preșcolară are o experiență de viață foarte limitată. El învață despre cine este el (dacă este o persoană valoroasă sau nu, demn de iubire sau nu) despre cum este lumea care îl înconjoară (este un loc sigur sau nesigur), cum sunt oamenii (de încredere sau nu) prin prisma relațiilor pe care le are cu adulții care îl cresc (părinți, cadre didactice)” (Albulescu, Catalano, 2019).

Ce va învăța despre sine un copil care aude cuvinte injurioase la adresa lui în fiecare zi, care va avea parte de abuz emoțional și fizic constant? Ce va învăța despre lumea un copil a cărui lume este limitată de accesul scăzut la experiențe de viață pozitive (din cauza sărăciei)? Ce va învăța despre oameni un copil crescut între adulți care sunt ei înșiși limitați de sărăcie, analfabetism, alcoolism, abuz,

șomaj? Va învăța despre sine că nu merită lucruri bune, va avea o imagine de sine distorsionată, va dezvolta un tip de atașament anxios, imposibilitatea autoreglării emoționale, va învăța că lumea este un mediu nesigur, un teren cu nisipuri mișcătoare, va dezvolta mecanisme de apărare, va avea interacțiuni sociale limitate și distorsionate.

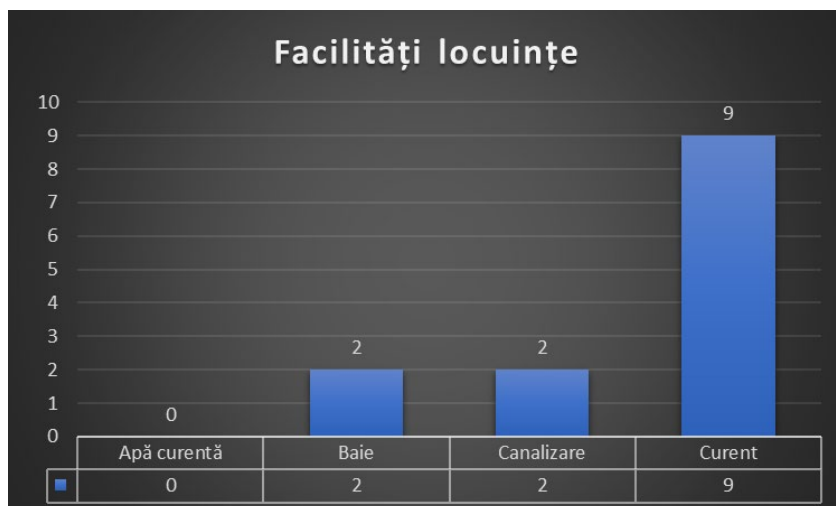
Categoriile de familii și mediul social din care provin copiii ne ajută să înțelegem mai exact motivele pentru care copiii din medii defavorizate sunt lacunari în dezvoltarea socio-emoțională, au rate de alfabetizare scăzute și, în cele din urmă, îngroașă rândurile copiilor care părăsesc sistemul de învățământ (abandon școlar).

Din acest motiv am făcut o analiză a grupei de copii de grădiniță de la Grădinița cu program normal Feiurdeni, județul Cluj, din punctul de vedere al:

- locuințelor – spațiul în care acești copii își petrec majoritatea timpului (dotare cu apă curentă, canalizare, baie și electricitate);
- nivelului de școlarizare și al procentului de ocupare al forței de muncă a familiilor de proveniență.

La nivel național, Institutul Național de Statistică constată că în mediul rural dotarea cu utilități a locuințelor este mai scăzută decât cea din mediul urban, mai ales în ceea ce privește canalizarea, apa curentă și baia (96,66% urban față de 77,22% rural).

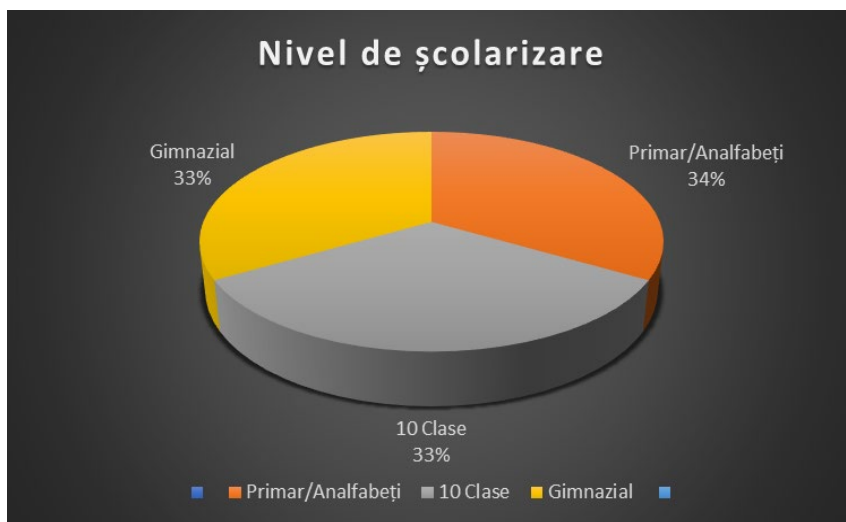
Dacă analizăm facilitățile locuințelor, vom constata că, dintr-un număr total de 9 locuințe, toate sunt conectate la rețeaua de electricitate însă nici măcar una nu are apă curentă și doar două au baie și canalizare (Imaginea 1).



Imaginea 1. Grafic facilități locuințe

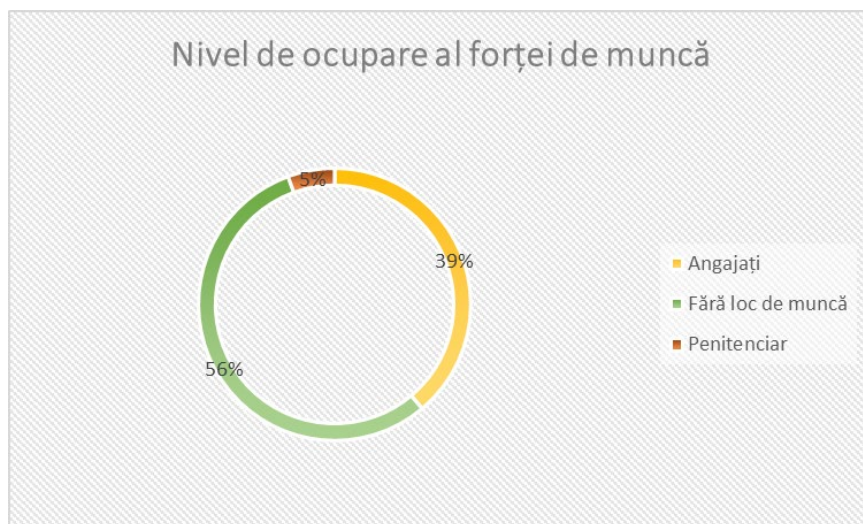
Chiar dacă au acces la curent, accesul la internet și telefonie mobilă s-a realizat în zonă doar în luna iunie a anului 2020, în plina pandemie de SARS-Cov2. Desigur, această întârziere și trecerea la școala online a afectat categoriile de elevi deja problematice. În zonele rurale tabletele sau laptopurile sunt o utopie, chiar și după conexiunea la internet orele defășurându-se pe telefoanele părinților.

Nivelul de școlarizare al părinților afectează întreg demersul educațional (Imaginea 2). Este dificil să aduci înaintea părinților neșcolarizați ideea importanței educației timpurii, percepută chiar și în mediile urbane drept un loc unde copilul se joacă și doarme până părinții sunt la muncă. Deși au absolvit învățământul primar, 34% dintre părinți sunt analfabeți complet, ceea ce face ca informații de prima importanță precum comunicările ședințelor cu părinții, anunțuri despre înscrierile la școală/grădiniță, completarea și semnarea contractelor educaționale etc., să devină problematice.



Imaginea 2. Grafic nivel de școlarizare al părinților

Nivelul de ocupare al forței de muncă intra în cercul vicios despre care vorbeam la început (Imaginea 3). Lipsa accesului la o educație calitativă duce la lipsa oportunităților de angajare, iar accesul la o educație calitativă este subminat de lipsa infrastructurii. Neavând mijloace de transport la dispoziție, decât autobuzul de la ora 5 dimineața, majoritatea copiilor preșcolari ies din sat și sunt expuși altor medii și altor situații sociale doar atunci când sunt bolnavi și ajung la spital la Cluj. Faptul că nici familiile nu au expunere la alte medii, alte tipuri de interacțiuni și alte oportunități afectează în mod direct educația de acasă a copiilor.



Imaginea 3. Grafic nivel de ocupare al forței de muncă al părinților

După cum am constatat, datorită abuzurilor, sărăciei, analfabetismului, lipsei infrastructurii, și în genere, a stresului nociv pe termen lung, educația la vârsta preșcolară a copiilor din medii defavorizate prezintă multiple provocări. Durata atenției, capacitatea de retenție și transfer, memoria, dezvoltarea limbajului, toate acestea sunt puternic afectate. În aceste condiții tendința educatorului va fi să proiecteze și să implementeze acele activități care sunt lacunare în cel mai înalt grad. În cazul de față, la grupa de copii de la Grădinița cu program normal Feiurdeni și la care profesază Elena Sferle, a constatat în etapa de analiză, la grupele precedente (etapa evaluărilor inițiale), lacune în ceea ce privește conceptul de număr și numerație, și, în consecință, am proiectat și implementat un număr mai mare de jocuri didactice matematice și exerciții cu material individual. Cu toate acestea, formarea conceptelor matematice s-a dovedit anevoioasă. Abia când am început să studiez problemele grupurilor de copii care trăiesc în stres nociv pe termen lung am început să înțeleg de ce nu se poate porni în educația acestor copii de la activități dedicate dezvoltării cognitive. Înainte de matematică, numerație și silabe, acești copii au nevoie de interacțiuni pozitive cu adulți echilibrați și cu copii de aceeași vârstă, de un mediu securizant în care emoțiile lor pot fi exprimate și acceptate.

În etapa de analiză a grupei curente de preșcolari (anul școlar 2023–2024) s-a aplicat o grila de observare, pentru a analiza nivelul actual al dezvoltării socio-emoționale al copiilor. Rezultatele nu au fost deloc îmbucurătoare, iar dacă în ceea ce privește comportamentele sociale mai există câte un preșcolar cu nivel

de comportament atins, în ceea ce privește dezvoltarea emoțională, realizarea comportamentelor este la un nivel foarte scăzut, după cum putem observa în graficele de mai jos (Imaginile 4–5).

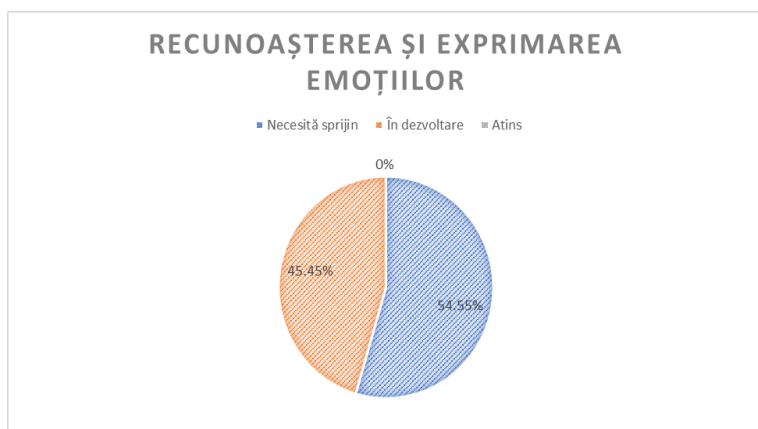
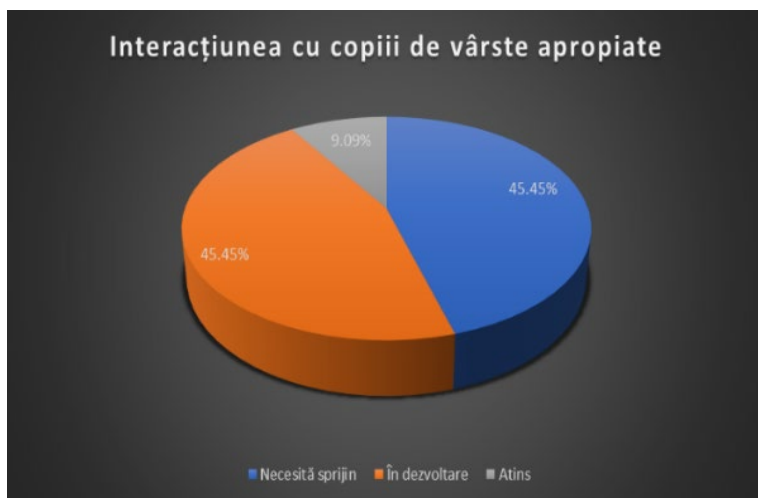
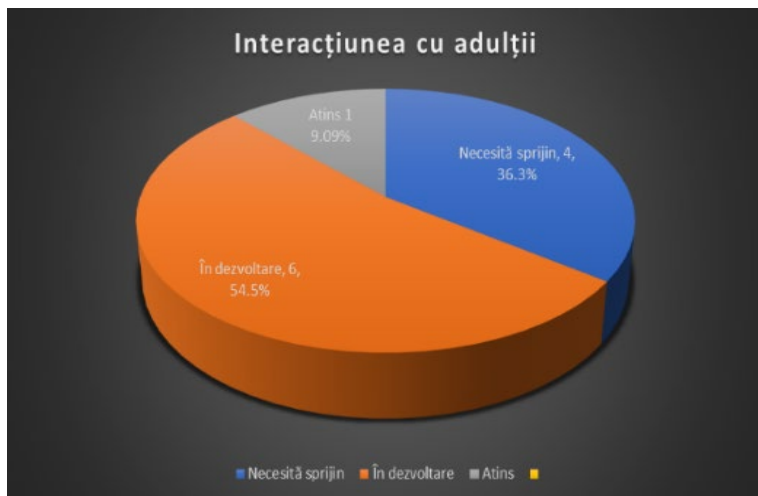


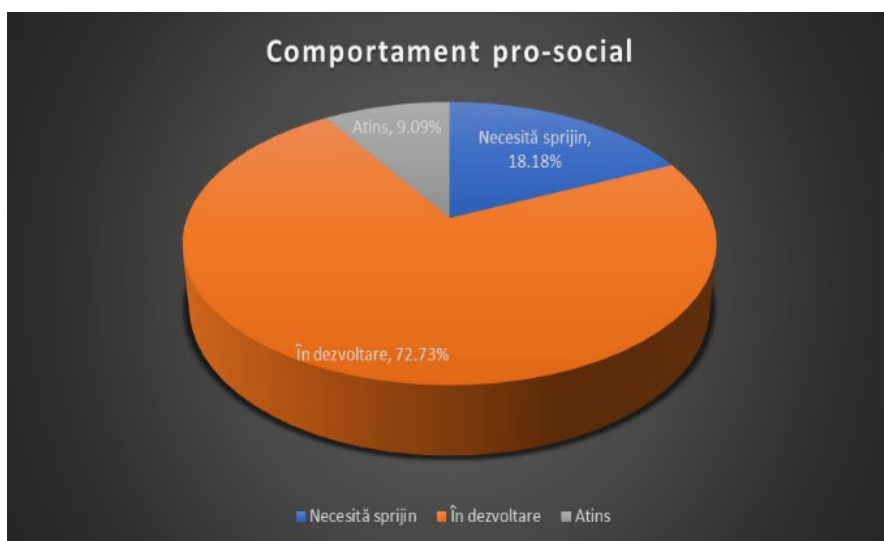
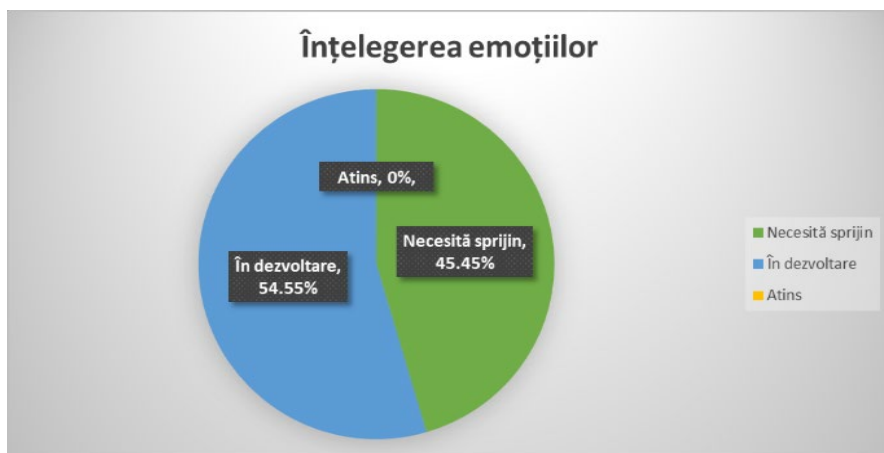
Imaginea 4. Grafic nivel de dezvoltare socială

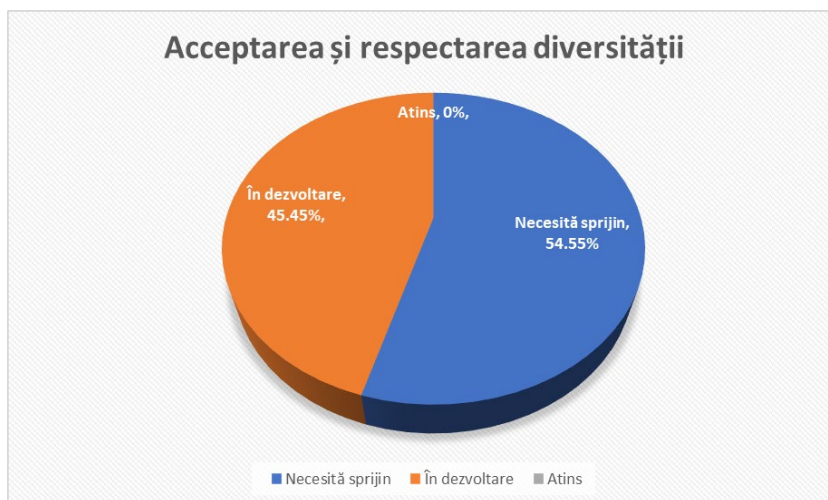


Imaginea 5. Grafic nivel de dezvoltare emoțională

Pe subscale grilei, rezultatele sunt următoarele:







În acest context, proiectarea și implementarea sistematică a unor experiențe de învățare axate pe dezvoltarea socio-emoțională devine o necesitate. Activitățile pentru dezvoltarea socio-emoțională pot fi integrate în programul preșcolarilor în diverse momente ale unei zile la grădiniță. În plus, pentru a eficientiza demersul educativ, aceste activități pentru dezvoltarea socio-emoțională pot fi diversificate prin integrarea tehnologiilor informatice. Integrarea tehnologiei în educație permite crearea unor medii de învățare mai flexibile și adaptabile, care pot răspunde nevoilor diverse ale copiilor. De asemenea, tehnologia poate ajuta la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, oferind copiilor acces la o varietate largă de resurse digitale, cum ar fi cărți electronice și programe educaționale.

Studiile recente au demonstrat faptul că munca în echipă îmbunătățește abilitățile sociale, promovează un sentiment de apartenență și îmbunătățește rezultatele învățării. În contextul școlar, munca în echipă încurajează elevii să colaboreze, să comunice și să își dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor. Tehnologia poate încuraja lucrul în echipă a copiilor prin cursuri interactive colaborative.

Proiectarea unei experiențe de învățare cu ajutorul tehnologiilor informatice

În vederea realizării unei aplicații pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor de la Grădinița cu program normal Feiurdeni, au fost folosite programele Canva, Adobe After Effects și Articulate Storyline.

Canva este o platformă de design grafic online care permite utilizatorilor să creeze o varietate de materiale vizuale fără a avea nevoie de cunoștințe avansate în design. Lansată în 2013, Canva oferă un set extins de instrumente și șabloane predefinite pentru a facilita crearea de postere, prezentări, infografice, materiale pentru social media, broșuri și multe altele. Platforma este disponibilă atât în versiunea gratuită, cât și în versiunile plătite (Canva Pro și Canva for Enterprise), fiecare oferind diferite niveluri de acces la funcționalități și resurse.

Canva poate fi utilizată pentru a crea materiale educative precum prezentări vizuale atractive și interactive, infografice pentru vizualizarea datelor complexe, foi de lucru, chestionare și teste personalizate. De asemenea, poate fi folosită pentru crearea de materiale pentru social media și comunicări, precum și pentru materiale de suport pentru cursuri online. Avantajele utilizării Canva în educație includ accesibilitatea și ușurința în utilizare, resurse variate și personalizabile, colaborarea în timp real, economisirea de timp și impactul vizual crescut al materialelor create. Platforma reprezintă un instrument valoros pentru cadrele didactice, oferind numeroase posibilități de a îmbunătăți procesul educațional prin materiale vizuale de înaltă calitate.

Adobe After Effects este un software profesional de post-producție video și animație grafică dezvoltat de Adobe Systems. Lansat pentru prima dată în 1993, After Effects este utilizat pentru a crea efecte vizuale, animații complexe și compoziții video. Acest software este larg utilizat în industria filmului, televiziunii și publicității pentru a adăuga efecte speciale, titluri animate și pentru a îmbunătăți calitatea videoclipurilor.

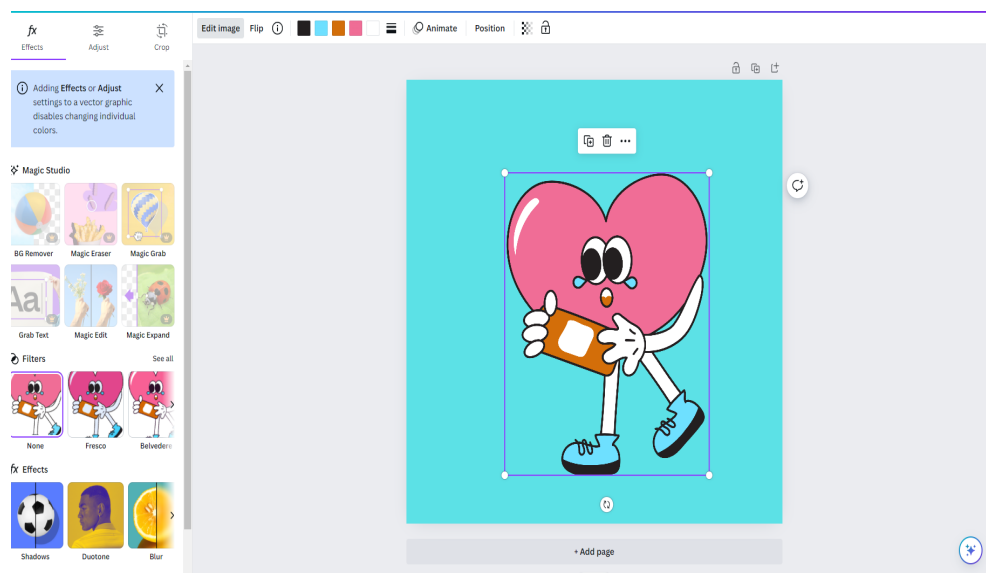
After Effects poate fi utilizat în educație pentru crearea de videoclipuri educative captivante, proiecte de animație, tutoriale și demonstrații video profesionale, simulări și modele interactive în diverse domenii, precum și pentru materiale promoționale și de comunicare pentru instituții educaționale. Avantajele utilizării Adobe After Effects în educație includ calitatea profesională a materialelor, încurajarea creativității și inovației, dezvoltarea abilităților tehnice valoroase, accesul la resurse educaționale bogate și integrarea eficientă în fluxul de lucru multimedia.

Articulate Storyline este un software de dezvoltare e-learning utilizat pentru a crea cursuri interactive și atractive. Acesta permite utilizatorilor să dezvolte conținut educațional multimedia fără a avea nevoie de abilități avansate de programare. Lansat de Articulate, Storyline oferă o interfață intuitivă de tip „drag-and-drop”, șabloane personalizabile și o gamă largă de interacțiuni predefinite, cum ar fi chestionare, scenariile ramificate și activități de tip „drag-and-drop”.

Storyline este utilizat în educație și formare profesională pentru a crea cursuri online interactive, simulări, evaluări și prezentări multimedia. Printre avantajele sale se numără ușurința în utilizare, flexibilitatea designului, posibilitatea de a adăuga conținut multimedia și interactivități complexe, precum și compatibilitatea cu standardele e-learning (SCORM, xAPI). Articulate Storyline facilitează crearea de experiențe de învățare captivante și eficiente, contribuind la îmbunătățirea procesului educațional și a rezultatelor învățării.

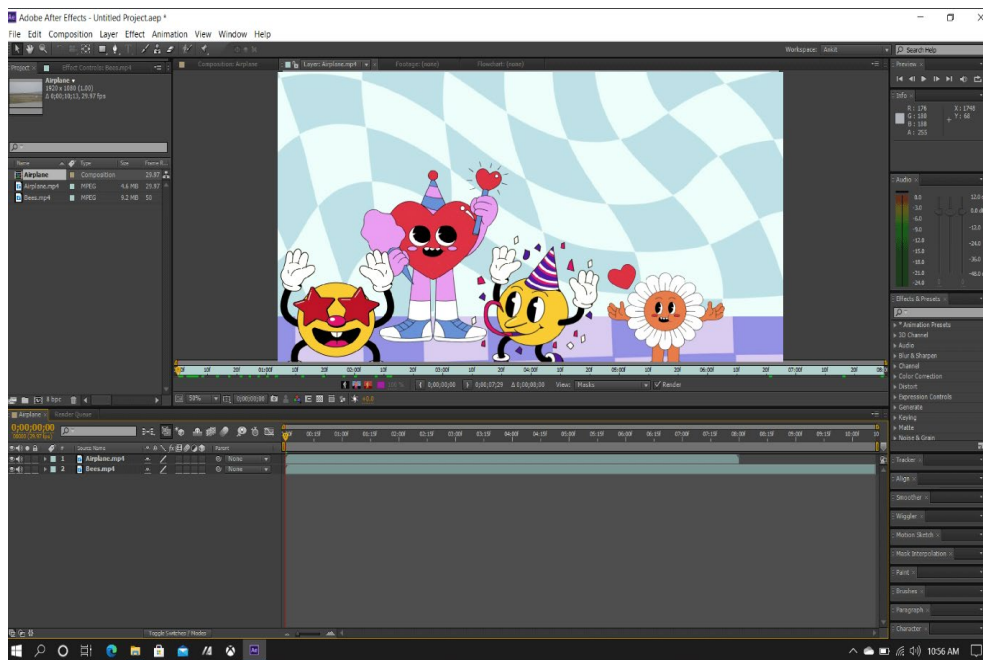
În realizarea aplicației pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor, a fost folosit mai întâi programul Canva în care au fost căutate ilustrații pentru personaje care să se potrivească tematicii lecției: emoțiile. Emoțiile alese au fost fericirea, tristețea, furia și frica.

După ce a fost selectat un anumit stil și au fost ajustate aceste ilustrații, s-a trecut la personalizarea lor, pentru a le oferi un aspect potrivit pentru copii preșcolari. Ulterior, s-a trecut la crearea imaginilor de fundal, având în vedere ca acestea să completeze și să susțină vizual povestea lecției. După ce toate elementele grafice au fost pregătite, au fost exportate în format png pentru a le putea utiliza în After Effects. Ulterior, în timpul conceperii scenariului, s-a hotărât ca personajele din animație să aibă un nume care să corespundă imaginii și care totodată să fie în acord cu limbajul deja cunoscut al copiilor. Drept urmare, personajele poveștii sunt: Bulinuță Inimioară, Verzișorul și Portocală (Imaginea 6).



Imaginea 6. Personajul Inimioară, creat în programul Canva

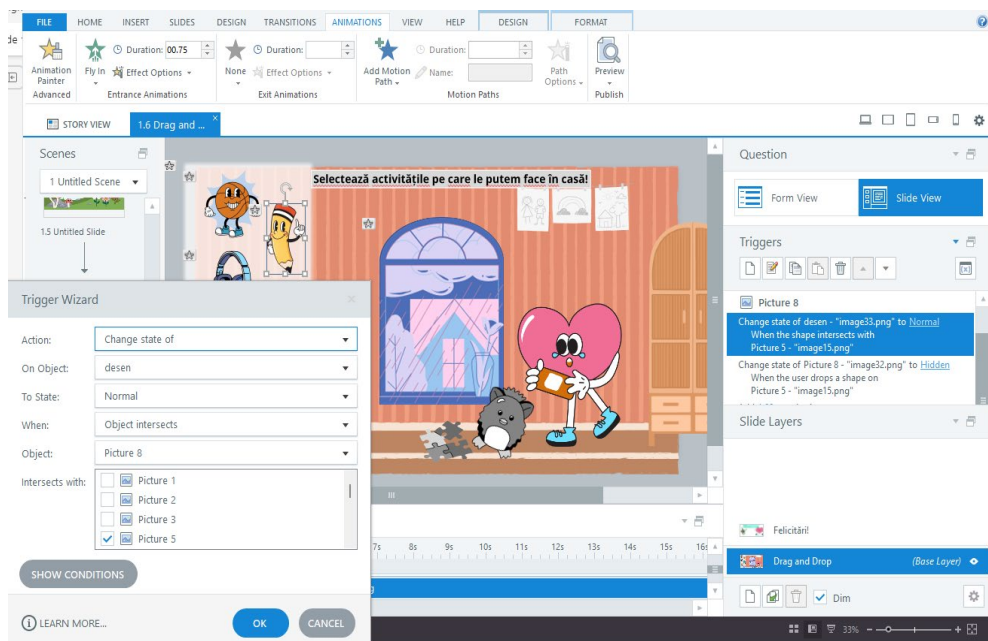
În After Effects, au fost importate toate ilustrațiile și elementele grafice exportate din Canva. Aici au fost create animațiile. Am optat pentru varianta animată pentru a realiza mai ușor captarea atenției copiilor și pentru a dinamiza lecția (Imaginea 7).



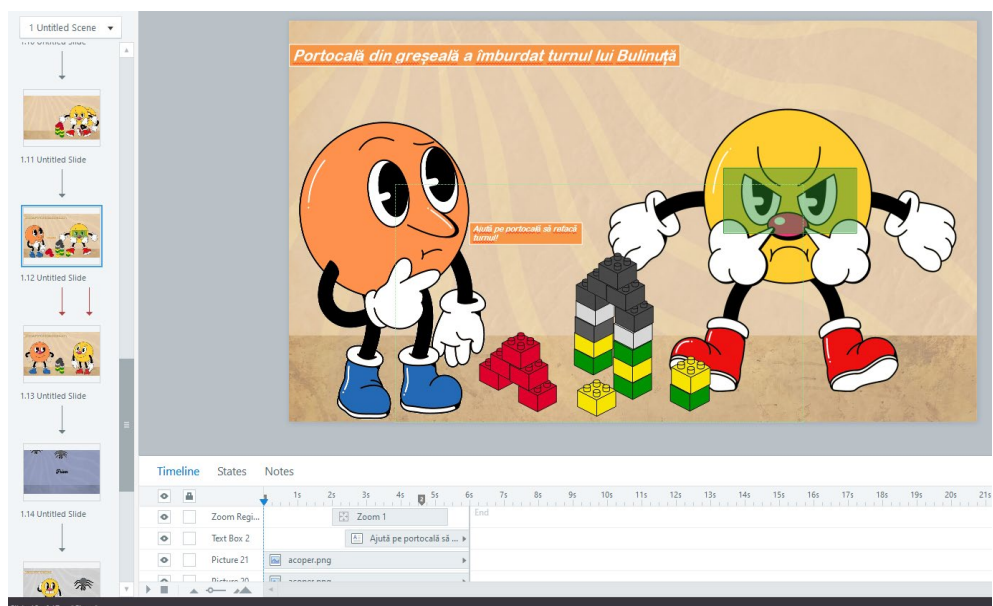
Imaginea 7. Conceperea animațiilor în programul Adobe After Effects

După ce animațiile au fost finalizate în After Effects, s-a trecut la programul Articulate Storyline pentru a integra toate elementele create. Aici s-a importat grafica realizată în Canva și animațiile din After Effects. În continuare, au fost programate caracterele astfel încât utilizatorii să poată interacționa cu ele. Interacțiunile includ: exerciții drag and drop, click hotspot și identificare de elemente grafice pe ecran (Imaginea 8).

Fiecare cadru creat necesită completarea unui exercițiu pentru a trece la cadrul următor. Aceste exerciții includ identificarea unei zone dintr-o imagine (de exemplu o față cu o anumită emoție), identificarea unui personaj sau mutarea unor obiecte într-un anumit punct de pe imagine (Imaginea 9).



Imaginea 8. Integrarea animațiilor și a textului în programul Articulate Storyline



Imaginea 9. Realizarea secvențelor scenariului în programul Articulate Storyline

Pentru fiecare emoție au fost concepute anumite situații familiare, în care copii să se regăsească și în baza cărora să poată fi purtate discuții care să le

permiță să identifice o anumită emoție, să își identifice și să numească propriile emoții trăite în situații similare, să cunoască modalitățile de autoreglare emoțională în situații similare.

Fericirea a fost surprinsă în două situații:

1. Bulinuță este singur și trist iar prietenii lui sunt veseli. Ce trebuie să facă pentru a fi și el vesel?
2. Identificarea fețelor fericite de flori și a feței triste.

Tristețea a fost surprinsă în următoarea situație: Inimioară este trist pentru că afară plouă și nu poate ieși să se joace cu prietenii. A ales să stea pe telefon ca să îi treacă supărarea! Este telefonul o alegere bună? Ce activități ar putea totuși să facă și în casă pentru a se înveseli?

Furia a fost surprinsă în următoarea situație: Bulinuță este furios pentru că Portocală i-a dărâmat, din greșeală, turnul de lego. Ce trebuie să facă Bulinuță în această situație?

Frica a fost surprinsă în două situații:

1. Lui Bulinuță îi este frică de păienjeni! Ce poate să facă pentru a își învinge frica?
2. Lui Verzișor îi este frică de întuneric! Ce poate să facă pentru a își învinge frica?

Aplicația realizată poate fi vizionată accesând linkul următor: <https://youtu.be/6hERuFawOP4> sau prin scanarea codului QR:



Concluzii

Considerăm necesară acordarea unui interes crescut din partea tuturor celor implicați în învățământul preșcolar pentru metode, mijloace și procedee care să valorifice activitățile de învățare stipulate în *Curriculum pentru educația timpurie* (2019), astfel încât acestea să dezvolte capacitățile socio-emoționale ale copiilor preșcolari din medii defavorizate și, astfel, capacitatea lor de a se integra în mediul școlar (prevenind astfel abandonul, atât de ridicat în mediile rurale), iar mai apoi

în societate ca întreg. De altfel, primul citat din documentul de bază al preșcolarității face referire exact la această problemă – *Copiii învață mai bine atunci când sunt într-un climat socio-afectiv sigur, când relaționează plăcut cu părinții, cu educatorii și cu ceilalți din jurul lor*” (John Bennet, UNESCO, 2004). La rândul lor, cadrele didactice trebuie să fie preocupate în a găsi modalități și mijloace care să vină în întâmpinarea acestor nevoi prin crearea de experiențe de învățare adecvate și actuale, experiențe ce pot fi diversificate și îmbunătățite cu succes prin conceperea de materiale educative vizuale și video de înaltă calitate, cu ajutorul tehnologiilor informatice.

Bibliografie

- Acemoglu, D., & Robinson, J. (2019). *De ce eșuează națiunile*. Editura Litera.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar*. Editura DPH.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (2021). Specificul activităților didactice la grupele combinate. Editura DPH.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (2022). *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. Editura DPH.
- Boghian, I., & Cojocariu, V. M. (2023). Using games to build social emotional learning skills. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*.
- Cohen, J., et al. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three.
- Cosnier, J. (2007). Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Editura Polirom.
- Gordon, T., & Burch, N. (2011). Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbogățirea relației cu elevii. Editura Trei.
- Huang, C., & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: Evidence from China. *Frontiers in Psychology*.
- Kállay, E. (2010). Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Editura ASCR.
- Mate, G. (2022). Mitul normalității. Trauma, boala și vindecarea într-o cultură toxică. Editura Herald.
- Pânișoară, G. (Coord.). (2019). Psihologia învățării: Cum învață copiii și adulții? Editura Polirom.
- White, R. E. (2012). The power of play: A research summary on play and learning.

- Alyahya, D. (2019). Infographics as a learning tool in higher education: The design process and perception of an instructional designer. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.1.1>
- An, Y. (2021). A history of instructional media, instructional design, and theories. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.46328/ijte.35>
- Boghian, I., & Cojocariu, V. M. (2023). Using games to build social emotional learning skills. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*.
- Cosnier, J. (2007). *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Editura Polirom.
- Huang, C., & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: Evidence from China. *Frontiers in Psychology*.
- Kastrenakes, J. (2020, February 19). How Photoshop became a verb. *The Verge*. Archived from the original on March 1, 2022. Retrieved March 1, 2022.
- Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*.
- *** (2019). Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie.
- Learning Network. (n.d.). *Ce este instructional design și ce face un instructional designer?* <https://www.learningnetwork.ro/articol/ce-este-instructional-design-si-ce-face-un-instructional-designer/4030>
- Revista Calitatea Vieții. (n.d.). <https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/view/645/547>
- Autoritatea Națională pentru Calificări. (n.d.). *Standarde ocupaționale*. <https://www.anc.edu.ro/standarde-ocupationale/>
- Swift eLearning Services. (n.d.). *Know about Articulate Storyline 360: Its benefits and features*. <https://www.swiftelarningservices.com/know-about-articulate-storyline-360-its-benefits-and-features/>
- School of Motion. (n.d.). *What is Adobe After Effects?* <https://www.schoolofmotion.com/blog/what-is-adobe-after-effects>

O INVESTIGARE A REPREZENTĂRII EFECTELOR TEHNOLOGIEI INFORMAȚIEI ȘI COMUNICAȚILOR FOLOSITĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

*Aurel BUMBAȘ**,
*Adela POP-CÎMPEAN***

Rezumat. Articolul de față prezintă o parte din rezultatele unei cercetări descriptive ce investighează modul în care profesori din preuniversitar și studenți aflați în pregătire didactică își reprezintă efectele folosirii TIC în educație. Pentru a strânge datele cu privire la cercetare am folosit un chestionar, adresat țintit și completat *online*, în mod voluntar de respondenți, formând astfel un grup de conveniență. Investigația se încadrează în cercetările ce vizează legătura dintre TIC și educație și dinamica acestei legături. Întrucât studenții respondenți aparțin unor categorii diferite, dar bine individualizate, am dorit să identificăm asemănările și deosebirile în ceea ce privește reprezentarea efectului folosirii TIC în educație asupra unei serii de criterii prin care poate fi descris procesul educațional. Am căutat să stabilim în mod distinct conținutul reprezentării efectului în raport cu tipul acestuia (pozitiv/negativ) și nivelul acestuia (fără efect, efect slab, efect mediu, efect crescut, efect extrem de crescut). Rezultatele cercetării ne pot permite să ne construim așteptări cu privire la evoluția folosirii TIC în educație și la setarea interesului pentru formare și cunoaștere în domeniu. Rezultatele analizei descriptive ne-au indicat că respondenții își reprezintă un efect pozitiv de nivel scăzut în cazul utilizării TIC în educație. Ne-au ajutat să ierarhizăm diferitele criterii supuse analizei în raport cu reprezentarea efectului folosirii TIC în educație. De asemenea ne-au permis să identificăm în ce măsură rezultatele înregistrate de noi converg cu cele din literatura de specialitate.

Cuvinte cheie: efectul TIC folosită în educație, profesori, studenți în pregătire didactică, reprezentare, cercetare descriptivă.

Abstract. This paper presents some of the results of descriptive research investigating how pre-university teachers and students in teacher training represent the effects of ICT use in education. To collect data for the research we used a questionnaire, which was addressed to and completed online, voluntarily by the respondents, thus forming a convenience group. The investigation fits into the research on the link between ICT and education and the dynamics of this link. As the student respondents belong to

* Asistent universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane.

** Asistent universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane.

different but well individualized categories, we wanted to identify the similarities and differences in the representation of the effect of ICT use in education on several criteria by which the educational process can be described. We have sought to distinguish the content of the representation of the effect in relation to its type (positive/negative) and its level (no effect, weak effect, medium effect, high effect, extremely high effect). The results of the research can allow us to build expectations regarding the development of ICT use in education and the setting of interest in training and knowledge in the field. The results of the descriptive analysis showed us that the respondents represent a low-level positive effect of ICT use in education. They helped us to prioritize the different criteria under analysis in relation to the representation of the effect of ICT use in education. They also allowed us to identify the extent to which our results converge with the literature.

Keywords: the effect of ICT used in education, teachers, students in teacher training, representation, descriptive research.

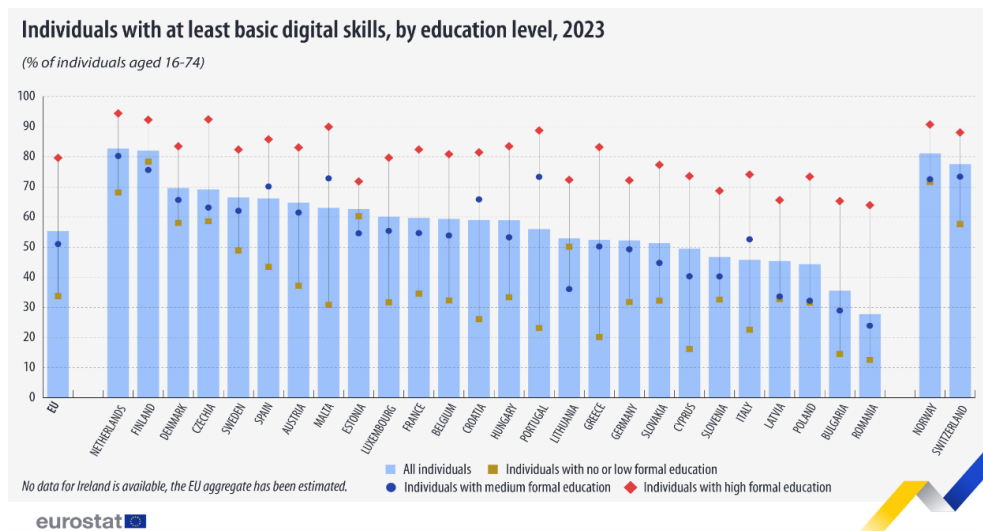
Introducere

În cadrul global actual al folosirii intensive a tehnologiei digitale în perspectiva dezvoltării de modalități de valorificare a potențialului acesteia pentru a inova strategii educaționale și practici de formare, de îmbunătățire a accesului la învățarea pe tot parcursul vieții și de a aborda în mod cât mai practic moduri de a dezvolta noi abilități și competențe (digitale) necesare pentru angajare pe piața muncii, de dezvoltare personală și de incluziunea socială, considerăm că există o mare necesitate de a obține cât mai multe date asupra stadiului de aplicare și dezvoltare a acesteia în diferite medii și contexte pentru a înțelege cât mai bine care dintre avantajele trebuie sprijinite, dar și felul în care se pot combate dezavantajele inerente.

În contextul creșterii importanței și utilizării TIC în educație și nu numai (OECD, 2021), articolul de față prezintă câteva rezultate obținute în urma investigării modului de reprezentare a influenței TIC folosită educației, pe o populație restrânsă de cadre didactice din preuniversitar și studenți ce urmează Modulul psihopedagogic în cadrul Universității Babeș-Bolyai, ambele grupuri participând la acest demers în mod voluntar. Demersul nostru se ancorează într-o suită de date oficiale, Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat>) și OCDE (<https://www.oecd.org>), și, în mod evident, înglobează experiența noastră profesională. De asemenea se realizează cadrulul conceptual global care presupune în mod categoric că nici o țară nu se poate dezvolta ignorând actuala realitate tehnologică cu privire la informații și comunicare.

Datele statistice Eurostat surprind o realitate factuală asupra situației generale cu privire la educația digitală din societatea românească care, comparativ cu celelalte țări europene, ne situează la cel mai scăzut nivel, după cum se poate

vedea și în graficul de mai jos. În 2023, 55% dintre cetățenii Uniunii Europene cu vârstele cuprinse între 16 și 74 de ani dețineau abilități digitale de bază, iar disparitatea semnificativă este între Țările de Jos (Olanda) cu un procent de 83% și România cu doar 28%.



Sursă: grafic – <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1>, accesat în 15.09.2024; date – isoc_sk_dskl_i21

Ce este poate și mai îngrijorător este faptul că datele Eurostat arată că România este printre foarte puținele țări din Uniunea Europeană, alături de Albania, care a înregistrat un regres între 2021 și 2023, de la un procent de 27,82% la unul de 27,73% (sursă date Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_sk_dskl_i21/default/table?lang=en, accesat în 15.09.2024).

Această situație la cel mai scăzut nivel dintre țările Uniunii Europene se reflectă, poate surprinzător, și în rândul tinerilor (16–29 ani), conform graficului de mai jos cu privire la recunoașterea deținerii de abilități digitale. În acest caz, disparitatea majoră se situează între Finlanda cu un procent de 94%, Țările de Jos (Olanda) și Cehia cu 90% și Bulgaria cu 52% și România cu 46%, media UE fiind de 71%.

investigației se fundamentează pe faptul că reprezentarea efectului poate constitui un factor motivațional în ceea ce privește gradul de integrare a TIC în procesul educațional (Schmidt *et al.*, 2022; Hart, 2023; Ramnarian *et al.*, 2023).

1. Cadrul teoretic

Modul de reprezentare a influenței TIC folosită în educație este influențat simultan de experiența directă și individuală, de cunoștințele dobândite prin documentare și experiența de utilizare a acesteia în educarea celorlalți. Întrucât nu am putea decela corect asupra acestor nivele considerăm rezultanta acestora ca având rol în reprezentarea efectului. De asemenea în ceea ce privește definirea conceptului de TIC utilizăm o accepție largă, integrată explicit în corpul chestionarului sub următoarea formă:

Precizăm că simbolul „T” se referă la „Tehnologia informației și a comunicațiilor” utilizată în context educațional. „T” presupune: aplicații/platforme educaționale online și offline (ex. DigitalEdu, eTwinning, Kahoot, Microsoft Teams), rețele sociale și media (ex. WhatsApp, Facebook, Youtube), motoare de căutare (ex. Google, Bing, Yahoo) și aplicații care folosesc Inteligența Artificială (ex. ChatGPT). „T” NU este identic cu TIC, disciplina școlară! Pentru evaluarea afirmațiilor considerați „T”, utilizat în context educațional, în sensul său global.

În literatura de specialitate găsim extrem de numeroase cercetări care au înregistrat efecte ale folosirii TIC în educație în raport cu diferitele criterii pe care educația le presupune. În ceea ce privește *comunicarea și relațiile dintre profesori și elevi* în contextul procesului educațional, TIC are un efect pozitiv reconfirmat de diferite studii (Pozo-Sánchez *et al.*, 2020; Moreno-Guerrero *et al.*, 2020). În ceea ce privește relația dintre TIC și *performanța învățării*, rezultatele agregate din mai multe studii ne arată o distribuție dominată de creșterea performanței: 83% din studii evidențiază rezultate pozitive, 15% raportează rezultate negative și 2% prezintă rezultate neconcludente (Valverde-Berrocoso *et al.*, 2022) și acestea se reconfirmă în studii mai recente (Wohlfart *et al.*, 2023; Liu & Liu, 2024).

În ceea ce privește efectele TIC asupra *memorării informației*, sunt numeroase studii care dovedesc că folosirea mediilor digitale în mod frecvent reduce munca mintală autonomă prin apelarea la „creierul extern”, respectiv se ajunge la lipsa de control asupra propriei persoane și asupra propriei activități mintale conștiente, având în vedere că nu ne mai „antrenăm” propriul creier (Carr, 2012, pp. 239–262; Spitzer, 2020, pp. 85–97).

Motivația și satisfacția învățării este stimulată de dorința elevilor de a explora noi tehnologii și de a le utiliza activ (Yin & Yuan, 2021), de asemenea folosirea realității virtuale poate îmbunătăți în mod semnificativ *interacțiunea dintre profesori și studenți* și poate spori *satisfacția resimțită în procesul de învățare* al elevilor (Dumford & Miller, 2018). Aceste rezultate au fost reconfirmate și nuanțate în ceea ce privește influența motivației pentru învățare, stabilindu-se că pentru 37,5 % din motivație poate fi influențată de TIC (Liu & Liu, 2024).

Utilizarea TIC în secvențe de învățare prin investigare, desfășurate în clasă sporește *gradul de implicare* al elevilor și *colaborarea* dintre aceștia (Hatlevik & Hatlevik, 2018; Fraillon *et al.* 2020; Yonezawa & Nakai, 2024).

Cercetările privind integrarea AI în procesul de învățare potențează semnificativ efectul pozitiv al TIC folosită în educație, producând beneficii notabile în individualizarea și contextualizarea instruirii, în *învățarea imersivă*, în procesul de *eșafodaj*, în *autogestionarea învățării* și *autogestionarea intereselor, afectelor și proceselor cognitive* asociate învățării, dar în același timp și generează provocări ce s-ar putea transforma în efecte negative, provocări ce se referă la *inexactitatea și inadecvarea informației, ajustarea dimensiunii umane a învățării, valori și stiluri de interacțiune* inadecvate și *protejarea datelor* (Fink *et al.*, 2024).

Folosirea TIC în învățarea prin cooperare generează convingeri individuale că aceasta crește: *cantitatea de cunoștințe* în raport cu abordarea individuală, *interesul pentru temă*, dar nu se identifică un efect notabil în ceea ce privește *sondarea de adâncime a subiectului* (Dittmar & Eilks, 2022).

Tabloul complex al efectelor TIC folosită în educație și experiența profesională ne-au facilitat decizia în ceea ce privește structurarea chestionarului și alegerea criteriilor de investigat, iar calculul coeficientului alfa Cronbach ne confirmă buna consistență internă a chestionarului.

Am asumat ca definiție a reprezentării efectului TIC folosită în educație asupra diferitelor criterii ce descriu procesul de educație: autoraportarea rezultantei unui proces de evaluare subiectivă, de formă globală, care se exprimă cu ajutorul a două dimensiuni, una calitativă și una cantitativă. Dimensiunea calitativă este evaluată printr-o scală nominală, pozitiv sau negativ, iar dimensiunea cantitativă este evaluată printr-o scală ordinală cu 5 trepte. Scala compozită constituie modalitatea de a exprima reprezentarea cu privire la efectul evaluat pentru criteriul cuprins în item-ul chestionarului. Rezultanta evaluării globale presupune o decizie individuală și selectivă în raport cu experiența personală în folosirea TIC în educație din perspectiva a două roluri: cel de educator și cel de educat, la care se adaugă o dimensiune informațională asociată tematicii, compusă din elemente convenționale,

oferite de literatura critică și din elemente neconvenționale de diverse surse. Lista criteriilor utilizate de noi a fost alcătuită, ținând cont atât de datele din literatura de specialitate cât și de experiența profesională. În Tabelul 1 sunt prezentate cele douăzeci de criterii și numărul asociat lor, de care vom face uz în analizele ce urmează.

Tabelul 1. Corespondența dintre criteriul evaluat și numărul acestuia

Numărul criteriului	Criteriul pentru care se evaluează efectul TIC folosită în educație
1	comunicarea didactică
2	relevanța educațională a informațiilor accesate online
3	atitudinea de tip <i>open-minded</i> la nivel educațional
4	timpul petrecut în sarcina de învățare
5	efortul depus în rezolvarea sarcinilor
6	fenomenul dependenței cognitive („lenea digitală”)
7	calitatea procesului de învățare
8	încrederea elevilor în pertinenta opiniilor/soluțiilor proprii
9	dezvoltarea gândirii critice
10	generarea soluțiilor care implică procesul creativ
11	fenomenul de supra-încărcare informațională și senzorială
12	colaborarea în procesul de evaluare a învățării
13	utilizarea gândirii divergente
14	învățarea de profunzime
15	învățarea autonomă și autoreglată
16	competitivitatea în procesul de evaluare a învățării
17	implicarea elevilor în activitățile de la clasă
18	progresul școlar
19	motivația elevilor în procesul de învățare
20	memorarea cunoștințelor

Rezultatele sondajului realizat de noi poate descrie o parte din profilul convingerilor populației avute în vedere, convingeri ce vor modela în mod semnificativ atât construirea experienței viitoare cu privire la folosirea TIC în educație (Schmidt *et al.*, 2022; Hart, 2023; Ramnarian *et al.*, 2023), cât și direcția de documentare cu privire la această problematică, întrucât convingerile personale ale profesorilor, conform cercetărilor, acționează ca un filtru când sunt puse în discuție dovezile științifice, un filtru de tip bias de confirmare (Schmidt *et al.*, 2022).

2. Designul cercetării educaționale

2.1. Materiale și metode

Cercetarea noastră este una descriptivă și urmărește modul în care respondenții își reprezintă în mod generic efectul TIC folosită în educație în raport cu cele 20 de criterii enumerate. Pentru a strânge datele am folosit un chestionar care poate surprinde simultan atât calitatea efectului, pozitiv/negativ, cât și magnitudinea acestuia (de la fără efect, la efect foarte puternic). Chestionarul pe care l-am aplicat online a fost creat în platforma Google Forms, cu setări pentru anonimitate personală, iar pentru prelucrarea și analiza datelor am utilizat Excel pentru Microsoft 365 și JASP 0.18.3 (variantea gratuită).

2.2. Participanți

Au existat două categorii distincte de participanți: profesori din învățământul preuniversitar din Cluj-Napoca, care predau în învățământul liceal discipline socio-umane sau discipline economice și studenți din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca care urmează cursurile Modulului psihopedagogic, având ca specializări domeniul științelor socio-umane sau pe cel al științelor economice. Acestea sunt grupuri de conveniență, alese judicios pentru specificul lor (specificul pregătirii fundamentale, nivelul acesteia, statusul profesional). Structura grupurilor este următoarea: profesori din preuniversitar $N=30$ ¹, studenți anul II și III de la specializări socio-umaniste (Drept, Studii europene, Teatru și film, Filosofie și Științe politice) și studenți din anul II și III de la specializări în științe economice (FSEGA și Business) $N=195$ ².

O diferență semnificativă dintre studenții de anul II și cei de anul III este că cei din urmă au absolvit un curs de un semestru cu denumirea *Instruire asistată de calculator* în cadrul *Modulului psihopedagogic* și au desfășurat activități de practică în învățământul preuniversitar. Iar diferența de specializare este dată de faptul că disciplinele economice au o deschidere mai mare spre utilizarea TIC în educație, având în vedere programul de formare al participanților și specificul cercetării în domeniu.

¹ Profesor va fi reprezentat în continuare prin „P”. Grupul de profesori are o medie a vechimii în învățământ de 22,73 ani și o medie a utilizării TIC în educație de 10,03 ani.

²

	II SU	II EC	III SU	III EC
Media de utilizare a TIC în educație în ani	6,27	5,79	6,52	7,38

Tabelul 2. Mărimea grupurilor de studenți în raport cu anul de studiu și specializarea

An/specializare	Socio-umane	Economice	Total/an
II	49 (II SU)	48 (II EC)	97
III	56 (III SU)	42 (III EC)	98
Total/specializare	105	90	Total studenți 195

2.3. Colectarea datelor

Pentru colectarea datelor am utilizat un chestionar cu 20 de itemi ce urmărește înregistrarea modului de reprezentare personală a efectului TIC folosită în educație asupra celor 20 de criterii prezentate mai sus. Chestionarul a fost distribuit și completat *online*, în mod voluntar, folosind platforma Google Forms. Cei 20 de *itemi* au constituit prima parte din chestionar, după culegerea datelor de identificare generică (vârstă, mediu de proveniență, specializare, an de studiu). Fiecare întrebare a avut o grilă de răspuns care a cuprins 9 variante de răspuns, ca în exemplul de mai jos. Astfel respondentul a putut alege un singur răspuns pe *item* prin care și-a exprimat tipul efectului și nivelul acestuia.

Un exemplu de întrebare și variantele de răspuns prin care respondenții și-au declarat reprezentarea nivelului de influență a TIC folosită în educație asupra unui criteriu este:

Folosirea T în educație influențează comunicarea didactică: negativ foarte puternic, negativ în mare măsură, negativ moderat, negativ în mică măsură, nu influențează, pozitiv în mică măsură, pozitiv moderat, pozitiv în mare măsură, pozitiv foarte puternic.³

2.4. Prelucrarea și analiza datelor

Pentru a stabili consistența internă a chestionarului am calculat pentru fiecare grup vizat coeficientul alfa Cronbach și am obținut următoarele rezultate: profesori=93,63%, II SU=86,75%, II EC=89,19%, III SU=88,75% și III EC=88,82%. Conform literaturii de specialitate consistența internă a testului este una bună (Cohen, 2004; Popa, 2011; Popa, 2020).

Luând în calcul valoarea medie a scorurilor obținute de participanți, pentru cei douăzeci de itemi din chestionar, am calculat pentru fiecare din cele cinci grupuri (profesori, II SU, II EC, III SU, III EC) cu ajutorul *testului Shapiro-Wilk*

³ Vezi explicația folosirii simbolului T mai sus în text.

probabilitatea ca media răspunsurilor să aparțină unei distribuții normale. Conform rezultatelor obținute (vezi Tabelul 3) valoarea lui p pentru acest test este mai mare decât alfa ales (0,05), prin urmare nu putem respinge ipoteza că datele provin dintr-o populație distribuită normal. Suplimentar am inspectat Q-Q plots pentru fiecare grup.

Tabelul 3. Analiza descriptivă a distribuțiilor mediilor individuale pentru fiecare grupă vizată

	profesori	II SU	II EC	III SU	III EC
Număr participanți	30	49	48	56	42
Media scorurilor individuale	0,952	1,018	0,887	0,933	1,064
Eroarea standard a mediei	0,233	0,144	0,166	0,149	0,175
Valoarea maximă a intervalului de încredere al mediei pentru 95%	1,380	1,304	1,186	1,217	1,373
Valoarea minimă a intervalului de încredere al mediei pentru 95%	0,465	0,755	0,554	0,664	0,725
Deviația standard	1,276	1,006	1,148	1,117	1,133
Maximul intervalului de încredere al deviației standard pentru 95%	1,545	1,162	1,344	1,310	1,325
Minimumul intervalului de încredere al deviației standard pentru 95%	0,938	0,801	0,903	0,882	0,888
Skewness	-0,466	-0,595	-0,702	-0,462	-0,331
Kurtosis	0,173	-0,334	0,039	0,161	0,029
Shapiro-Wilk	0,973	0,957	0,955	0,974	0,964
Valoarea lui p pentru Shapiro-Wilk	0,630	0,069	0,061	0,277	0,198
Minimum	-2,350	-1,450	-2,100	-2,000	-1,250
Maximum	3,200	2,600	2,750	3,000	3,350
t	4,084	7,084	5,357	6,252	6,085
grade libertare	29	48	48	47	41
p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Valoarea lui t pentru fiecare din grupurile avute în vedere ne indică o diferență semnificativă între media grupului și media așteptată, 0, în cazul în care media ponderată a răspunsurilor negative și pozitive ar fi fost identice.

Diagrama din Figura 1 ne indică faptul că media și mediana se apropie semnificativ și că în distribuție avem un număr nesemnificativ de valori aberante, câte o valoare pentru patru din cele cinci grupe, aflate în partea negativă a scorurilor.

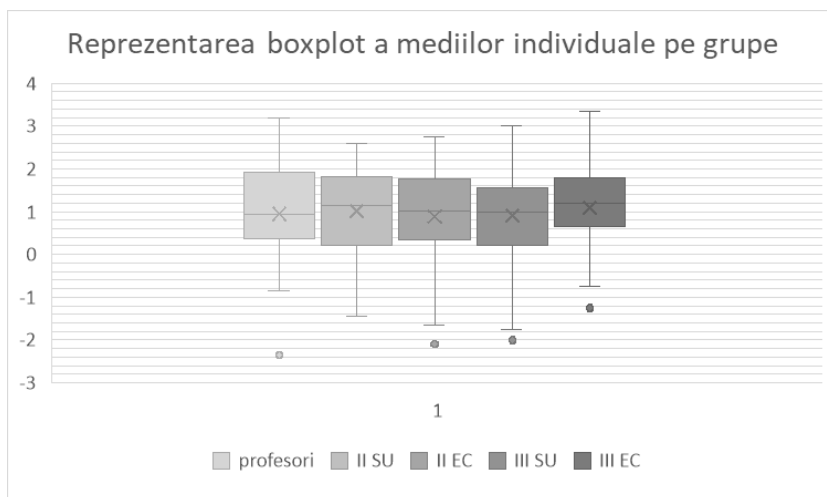


Figura 1. Reprezentarea mediilor individuale pe grupe

Pentru a identifica structura de proveniență a mediei grupului am analizat mediile individuale pentru fiecare grup, stabilind ponderea mediilor individuale pozitive și a celor negative și media ponderată a acestor categorii⁴. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 4.

Tabelul 4. Analiza structurală a mediei grupurilor în raport cu mediile individuale pozitive sau negative și a valorilor acestora

	profesori	II SU	II EC	III SU	III EC
Ponderea mediilor individuale pozitive (%)	80	83,67	79,17	76,79	83,33
Media ponderată a mediilor individuale pozitive	1,1483	1,1235	1,0813	1,0768	1,2024
Ponderea mediilor individuale negative (%)	20	16,33	20,83	21,43	16,67
Media ponderată a mediilor individuale negative	-0,1967	-0,1051	-0,1938	-0,1438	-0,1381
Media scorurilor individuale	0.952	1.018	0.887	0.933	1.064

Pentru a realiza o analiză a răspunsurilor celor cinci grupuri în raport cu criteriile vizate, am calculat media răspunsului pentru fiecare criteriu și le-am reprezentat în diagrama din Figura 2.

⁴ Am calculat mediile ponderate ale celor două categorii de răspuns întrucât suma mediilor ponderate ne indică media grupului, deci, prin urmare, putem vedea proveniența acestuia.

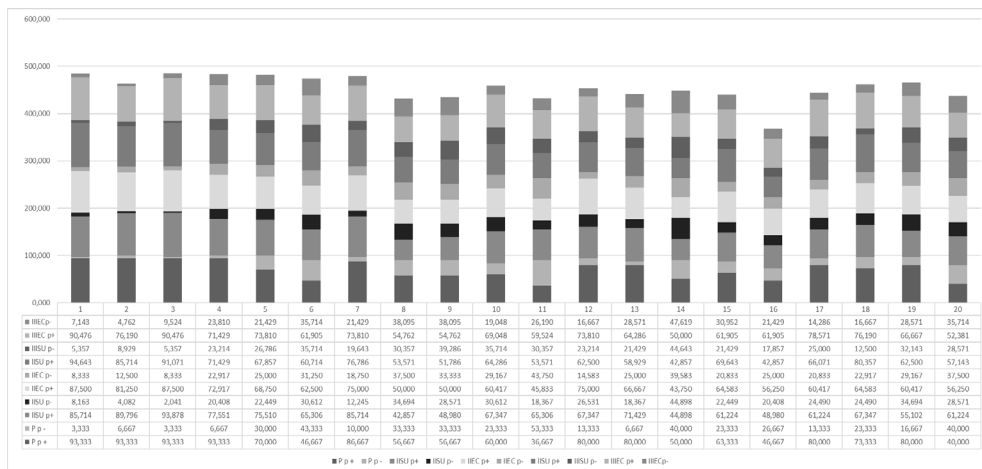


Figura 2. Reprezentarea mediilor răspunsurilor celor cinci grupe în raport cu cele douăzeci de criterii

Această reprezentare ne-a permis să identificăm atât punctele de convergență la nivel calitativ și cantitativ, cât și punctele de divergență în ceea ce privește reprezentările diferitelor grupe, raportate la criteriile cuprinse în chestionar. De asemenea această prelucrare ne-a permis o ierarhizare a reprezentării nivelului de influență a TIC asupra criteriilor vizate în chestionar.

Pentru a identifica structura de proveniență a mediei fiecărui criteriu în raport cu grupurile vizate am calculat ponderea răspunsurilor individuale pozitive și negative și media lor ponderată, înscriindu-le în Figura 3 și respectiv Figura 4.

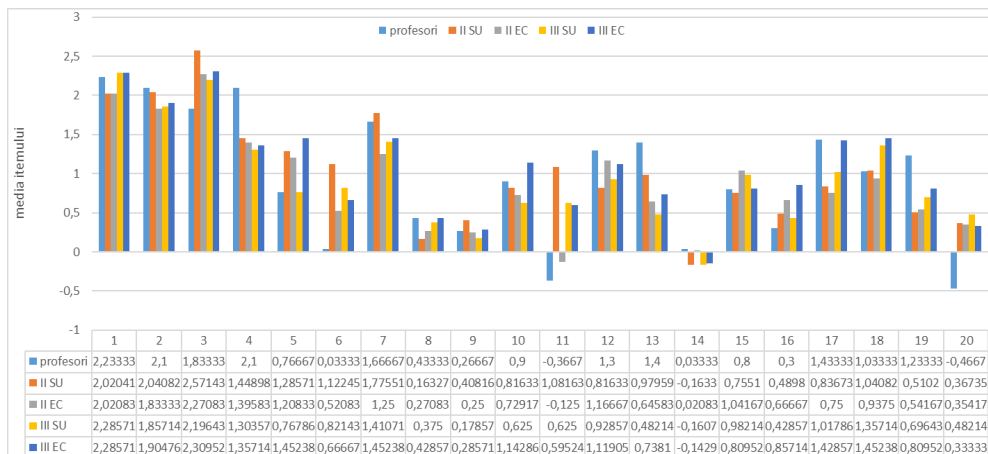


Figura 3. Reprezentarea grafică a ponderii răspunsurilor pozitive și negative ale celor cinci grupuri în raport cu cele douăzeci de criterii (p+ = ponderea răspunsurilor pozitive; p- = ponderea răspunsurilor negative)

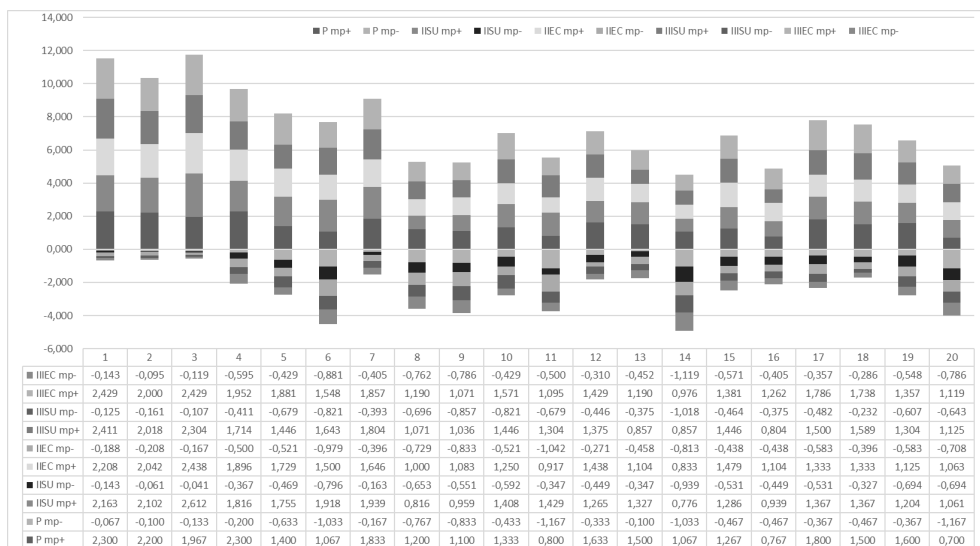


Figura 4. Reprezentarea grafică a mediilor ponderate a răspunsurilor pozitive și negative ale celor cinci grupuri în raport cu cele douăzeci de criterii (mp+ = media ponderată a răspunsurilor pozitive; mp- = media ponderată a răspunsurilor negative)

Aceste reprezentări ne-au permis să identificăm cu o acuratețe mai mare proveniența mediilor, să identificăm aderența respondenților la tipul de influență (pozitiv/negativ) și nivelul acestuia pentru fiecare din cele cinci grupe de respondenți.

3. Rezultate

Conform mediei scorurilor individuale (Tabelul 3) pentru cele cinci grupuri putem observa că respondenții consideră că TIC folosită în educație are un efect pozitiv asupra procesului de învățare, iar nivelul acestor medii gravitează în jurul valorii 1, corespunzând în scala noastră influenței pozitive scăzute.

Pentru aprofundarea analizei mediilor grupelor utilizăm o prelucrare a datelor prezentate în Tabelul 4, iar interpretarea lor ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Ponderea mediilor individuale pozitive este crescută, peste 76 % din fiecare grup vizat consideră că influența TIC folosită în educație are un efect pozitiv, iar media aprecierilor pozitive, conform scalei noastre, depășește nivelul scăzut. În ordinea creșterii acestui nivel grupurile se ierarhizează astfel: III SU; II EC; II SU; profesori; III EC. În ceea ce privește creșterea efectului negativ grupurile se ierarhizează astfel: II SU; III EC; III SU; II EC; profesori. O interpretare detaliată a mediilor ponderate a grupurilor vom obține în

urma analizei valorilor specifice fiecărui criteriu, folosind datele din Figura 2, Figura 3 și Figura 4.

2. Cele două specializări, SU și EC prezintă o diferență inversă prin trecerea de la anul II la anul III: ponderea răspunsurilor mediilor individuale pozitive și media ponderată a mediilor individuale pozitive scad pentru SU, iar pentru EC cresc. Deși ne-am fi putut aștepta ca diferența să urmeze același trend. La această observație putem adăuga și faptul că media ponderată a mediilor individuale pozitive, pentru anul II, este mai mare în cazul SU decât în cazul EC, deși ne-am fi așteptat la o situație inversă, rezultată și din specificul pregătirii.

Detalierea analitică a provenienței mediilor diferitelor grupuri, bazată pe reprezentarea mediilor răspunsurilor individuale în raport cu criteriile vizate (Figura 2) ne dezvăluie o structură ce variază între valori ce se încadrează conform scalei folosită de noi între *influență pozitivă medie ușor crescută*, valoarea cea mai mare fiind +2,57143 și *influență negativă extrem de scăzută*, valoarea cea mai semnificativă fiind -0,4667. Analiza descriptivă poate fi completată cu o ierarhizare a nivelului influenței pentru fiecare criteriu vizat, ținând seama de grupe. Ne vom limita la următoarele constatări:

**Tabelul 5. Ierarhizarea parțială a criteriilor
după media acestora în raport cu grupurile avute în vedere**

Grupul	Ierarhia criteriilor în ordine descrescătoare pentru valori ale mediei acestora...		
	≥ 2	$2 > \dots > \text{media grupului}$	$0 > \dots > -0,4667$
profesori	1; 4; 2	3; 7; 17; 13; 12; 19; 18	11; 20
II SU	3; 2; 1	7; 4; 5; 6; 11; 18;	14
II EC	3; 1	2; 4; 7; 5; 12; 15; 18	11
III SU	1; 3	2; 7; 18; 4; 17; 15	14
III EC	3; 1	2; 5; 7; 18; 17; 4; 10; 12	14

Din datele analizate rezultă că pentru toate grupurile criteriul „comunicarea didactică” este influențată pozitiv de TIC folosită în educație peste nivelul mediu. Pentru grupurile de studenți, se adaugă criteriul „atitudinea de tip *open-minded* la nivel educațional”.

Criteriile pentru care participanții au stabilit o medie negativă a influenței TIC folosită în educație, fără ca ele să fie comune pentru toți, sunt: „memorarea cunoștințelor”, indicată o singură dată; „fenomenul de supra-încărcare informațională

și senzorială”, indicat de două ori, și „învățarea de profunzime”, indicat de trei ori.

Luând în calcul ponderea răspunsurilor individuale după calitatea acestora în raport cu grupurile de proveniență și cu criteriile evaluate (Figura 3) constatăm că:

- a. În cazul grupului de profesori pentru 75% din criterii mai bine de 50% din respondenți își reprezintă un efect pozitiv. Pentru criteriile „1; 2; 3; 4” 93,33% își reprezintă un efect pozitiv, iar pentru criteriile „7; 17; 13; 12; 19” peste 80% din respondenți.
- b. În cazul grupului II SU pentru 80% din criterii mai bine de 50% din respondenți își reprezintă un efect pozitiv. Pentru criteriul „1” 93,88% își reprezintă un efect pozitiv, iar pentru criteriile „1; 2; 7” peste 80% din respondenți.
- c. În cazul grupului II EC pentru 80% din criterii mai bine de 50% din respondenți își reprezintă un efect pozitiv. Pentru criteriile „1; 2; 3” 80% își reprezintă un efect pozitiv.
- d. În cazul grupului III SU pentru 90% din criterii mai bine de 50% din respondenți își reprezintă un efect pozitiv. Pentru criteriile „1 și 3” peste 90% își reprezintă un efect pozitiv, iar pentru criteriile „2 și 18” peste 80% din respondenți.
- e. În cazul grupului III EC pentru 95% din criterii mai bine de 50% din respondenți își reprezintă un efect pozitiv pentru criteriile evaluate. Pentru criteriile „1 și 3” peste 90% își reprezintă un efect pozitiv, iar pentru criteriile „2; 17; 18” peste 76% din respondenți.
- f. În ceea ce privește ponderea răspunsurilor negative, doar într-o singură situație, în cazul grupului profesorilor, pentru criteriul „11 – fenomenul de supra-încărcare informațională și senzorială”, ponderea reprezentării unui efect negativ depășește 50% din numărul respondenților.

Luând în calcul media ponderată a răspunsurilor individuale după calitatea acestora în raport cu grupurile de proveniență și cu criteriile evaluate (Figura 4) putem constata nivelul înclinației participanților de a da un anumit fel de răspuns. Pentru sinteza din Tabelul 6 am evidențiat acele criterii pentru care răspunsurile pozitive au depășit nivelul mediu (≥ 2) și pe cele care au depășit un nivel situat în jumătatea superioară ($>1,5$) a intervalului dintre nivel scăzut și nivel mediu.

Se poate observa că pentru toate grupele criteriile „1 și 2” sunt apreciate ca fiind influențate pozitiv peste nivelul mediu, iar criteriul „7” (calitatea procesului de învățare) este, de asemenea, comun tuturor grupelor și apreciat la un nivel ce depășește nivelul situat în jumătatea superioară ($>1,5$) a intervalului dintre nivel scăzut și nivel mediu. În ceea ce privește influențarea negativă a criteriilor care depășește nivelul scăzut, se observă un număr mai mare în cazul profesorilor.

Tabelul 6. Inventarierea parțială a structurării criteriilor vizate, pentru diferitele grupuri, folosind ca măsură tipul răspunsului și media ponderată a acestuia

	Criteriile pentru care media ponderată a răspunsurilor...		
	pozitive ≥ 2	pozitive $2 > \dots > 1,5$	negative < -1
profesori	1, 2, 4	3, 7, 12, 13, 17, 18, 19	6, 11, 14, 20
II SU	1, 2, 3	4, 5, 6, 7	-
II EC	1, 2, 3	4, 5, 6, 7	11
III SU	1, 2, 3	4, 6, 7, 17, 18	14
III EC	1, 2, 3	4, 5, 6, 7, 10, 17, 18	14

Trebuie semnalat faptul că în reprezentarea profesorilor criteriul 6 (fenomenul dependenței cognitive) este influențat negativ înregistrând o medie peste nivelul minim, în timp ce pentru studenți el este influențat pozitiv, având un nivel ce depășește jumătatea distanței dintre nivel scăzut și nivel mediu, acesta putând fi un item formulat neclar sau înțeles vicios de profesori.

Concluzii

Deși cercetarea noastră are anumite limitări în ceea ce privește elaborarea chestionarului și alegerea grupurilor de respondenți și normalitatea distribuțiilor acestora, analiza descriptivă pe care am realizat-o ne îndreptățește să folosim o seamă de concluzii.

În concluzie putem spune că respondenții noștri își reprezintă efectul TIC folosită în educație ca fiind un efect pozitiv de nivel scăzut, dacă ținem seama de media răspunsurilor fiecărui grup. Pentru oricare din grupuri înregistrăm simultan un efect pozitiv al TIC folosită în educație, pentru 85% din criteriile evaluate. Iar pentru fiecare grup separat înregistrăm un efect pozitiv al TIC folosită în educație, după cum urmează: pentru 90% din criterii în cazul profesorilor și pentru 95% din criterii pentru oricare din celelalte grupuri. Analiza realizată în raport cu criteriile evaluate ne indică o reprezentare a unui efect pozitiv peste nivelul mediu, la diferitele grupe pentru: (1) comunicarea didactică; (2) relevanța educațională a informațiilor accesate online; (3) atitudinea de tip *open-minded* la nivel educațional; (4) timpul petrecut în sarcina de învățare (detalii în Tabelul 5).

Ponderea răspunsurilor pozitive atinge valori mai mari de 50%/criteriu în cazul fiecărui grup pentru cel puțin 75% din criteriile vizate. Următoarele criterii au o pondere a scorurilor pozitive peste 50%, indiferent de grupul avut în vedere: (1) comunicarea didactică, (2) relevanța educațională a informațiilor accesate

online, (3) atitudinea de tip *open-minded* la nivel educațional, (4) timpul petrecut în sarcina de învățare, (5) efortul depus în rezolvarea sarcinilor, (7) calitatea procesului de învățare, (10) generarea soluțiilor care implică procesul creativ, (12) colaborarea în procesul de evaluare a învățării, (13) utilizarea gândirii divergente, (15) învățarea autonomă și autoreglată, (17) implicarea elevilor în activitățile de la clasă, (18) progresul școlar, (19) motivația elevilor în procesul de învățare; acestea reprezentând 65% din totalul criteriilor și au o medie generală de 1,4, un nivel semnificativ peste nivelul scăzut. Ținând seama de mediile agregate a grupurilor, criteriile evaluate de participanți se ierarhizează în mod descrescător astfel: 3, 1, 2, 4, 7, 18, 5, 17, 12, 15, 13, 10, 19.

În ceea ce privește comunicarea didactică, rezultatele înregistrate se aliniază literaturii de specialitate (Dumford & Miller, 2018; Pozo-Sánchez *et al.*, 2020; Moreno-Guerrero *et al.*, 2020) și înregistrează cele mai bune nivele: media oricărui grup pentru criteriul „1”, depășește nivelul 2,02, ponderea răspunsurilor pozitive pornește de la 85,714%, iar a răspunsurilor negative este sub 8,33%, media ponderată a răspunsurilor pozitive peste 2,163 și media ponderată a răspunsurilor negative mai mari de -0,068.

Rezultatele obținute de noi se aliază majorității studiilor (83%) care evidențiază rezultate pozitive cu privire la îmbunătățirea învățării prin folosirea TIC în educație (Valverde-Berrocoso *et alia*, 2022). Pentru fiecare din grupuri, referitor la criteriul „18”, media este pozitivă pornind de la 0,9375, ponderea răspunsurilor pozitive pornind de la 64,58%, iar a răspunsurilor negative sub 24,5%, media ponderată a răspunsurilor pozitive peste 1,332 și media ponderată a răspunsurilor negative mai mari de -0,466.

Rezultatele obținute de noi se aliază rezultatelor altor cercetări în ceea ce privește influența pozitivă a TIC folosită în educație asupra motivării învățării (Yin & Yuan, 2021; Liu & Liu, 2024). Pentru fiecare din grupuri, referitor la criteriul „19”, media este pozitivă peste unu pentru profesori, sub unu pentru studenți, ponderea răspunsurilor pozitive peste 55%, iar a răspunsurilor negative sub 34,7%, media ponderată a răspunsurilor pozitive peste 1,124 și media ponderată a răspunsurilor negative mai mari de -0,693.

În ceea ce privește procesul de memorare (criteriul 20) se observă în raport cu literatura de specialitate (Carr, 2012; Spitzer, 2020, pp. 85–97) o convergență a reprezentărilor profesorilor: media negativă -0,466667, ponderea răspunsurilor pozitive 40%, iar a răspunsurilor negative 40%, media ponderată a răspunsurilor pozitive 0,700 (sub nivelul scăzut) și media ponderată a răspunsurilor negative -1,167 (peste nivelul scăzut) și o divergență a reprezentărilor grupurilor studenților:

medii pozitive peste 0,333, ponderea răspunsurilor pozitive peste 50%, iar a răspunsurilor negative sub 38%, media ponderată a răspunsurilor pozitive peste 1,062 (nivel scăzut) și media ponderată a răspunsurilor negative mai mari de -0,785.

Rezultatele sondajului realizat evidențiază tendința respondenților de a-și reprezenta efectele TIC folosită în educație ca fiind pozitiv. Faptul acesta poate duce la modelarea și intensificarea experienței viitoare cu privire la folosirea TIC în educație (Schmidt *et al.*, 2022; Hart, 2023; Ramnarian *et al.*, 2023). O asemenea tendință ar putea fi pusă în evidență, printr-un studiu longitudinal, continuând demersul actual și conjugându-l cu măsurarea evoluției competențelor în utilizarea instrumentelor digitale. De asemenea un demers de cercetare viitor ar putea explora evoluția interesului de documentare cu privire la efectele TIC folosită în educație și la consecințele *bias*-ului de confirmare (Schmidt *et al.*, 2022) din actul de selecție al acesteia.

Bibliografie

- Carr, Nicholas. (2012). *Superficialii: efectele internetului asupra creierului uman*, Editura Publica, București. Traducere din engleză de Dan Crăciun.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.
- Cohen, B. (2004). *Explaining Psychological Statistics*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Dittmar J and Eilks I (2022) Cooperative Learning with and About Internet Forums: A Case Study on a Unit on the Consumption and Chemistry of Mineral Water vs. Tap Water. *Front. Educ.* 6:742497. doi: 10.3389/educ.2021.742497.
- Dumford, A. D., and Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *J. Comput. High. Educ.* 30, 452–465. doi: 10.1007/s12528-018-9179-z.
- Fink MC, Robinson SA and Ertl B (2024) AI-based avatars are changing the way we learn and teach: benefits and challenges. *Front. Educ.* 9:1416307. doi: 10.3389/educ.2024.1416307.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., and Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: the IEA international computer and information literacy study 2018 international report*. Springer Open. doi: 10.1007/978-3-030-38781-5.

- Hart, S. A. (2023). Identifying the factors impacting the uptake of educational technology in South African schools: a systematic review. *S. Afr. J. Educ.* 43, 1–16. doi: 10.15700/saje.v43n1a2174.
- Hatlevik, I. K. R., and Hatlevik, O. E. (2018). Examining the relationship between teachers' ICT self-efficacy for educational purposes, collegial collaboration, lack of facilitation and the use of ICT in teaching practice. *Front. Psychol.* 9, 1–8. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00935.
- Liu X, Zhang H and Liu L (2024) The perceived coolness of using virtual reality technology in blended learning performance can improve learning motivation and learning satisfaction. *Front. Educ.* 9:1346467. doi: 10.3389/educ.2024.1346467.
- Moreno-Guerrero A-J, Rodríguez-Jiménez C, Ramos-Navas-Parejo M, Soler-Costa R and López-Belmonte J (2020) WhatsApp and Google Drive Influence on Pre-service Students' Learning. *Front. Educ.* 5:152. doi: 10.3389/educ.2020.00152.
- OECD (2021), OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
- OECD (2023), OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Popa, Marian. (2010). *Statistici multivariate, aplicate în psihologie*, Editura Polirom, Iași.
- Popa, Marian. (2020). „Infidelitățile” coeficientului de fidelitate Cronbach alfa. *Psihologia Resurselor Umane*, nr. 9, pp. 85–99. doi: 10.24837/pru.v9i1.395.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., and López-Núñez, J. A. (2020). Gamification as a methodological complement to flipped learning— an incident factor in learning improvement. *Multimodal Technol. Interact.* 4:12. doi: 10.3390/mti4020012.
- Ramnarain U, Ncube R and Teo T (2023) South African Life Sciences teachers' pedagogical beliefs and their influence on information communication and technology integration. *Front. Educ.* 8:1217826. doi: 10.3389/educ.2023.1217826.
- Schmidt K, Rosman T, Cramer C, Besa K-S and Merk S (2022) Teachers trust educational science – Especially if it confirms their beliefs. *Front. Educ.* 7:976556. doi: 10.3389/educ.2022.976556.
- Spitzer, Manfred. (2020). *Demența digitală: cum ne tulbură mintea noile tehnologii*, Editura Humanitas. Traducere din germană de Dana Verescu.
- Valverde-Berrocoso J, Acevedo-Borrega J and Cerezo-Pizarro M (2022) Educational Technology and Student Performance: A Systematic Review. *Front. Educ.* 7:916502. doi: 10.3389/educ.2022.916502.

- Wohlfart O, Wagner AL and Wagner I (2023) Digital tools in secondary chemistry education – added value or modern gimmicks? *Front. Educ.* 8:1197296. doi: 10.3389/educ.2023.1197296.
- Yin, B., and Yuan, C. H. (2021). Precision teaching and learning performance in a blended learning environment. *Front. Psychology.* 12:141. doi: 10.3389/fpsyg.2021.631125.
- Yonezawa T and Nakai Y (2024) ICT self-efficacy, self-efficacy for teamwork, and collegial collaborations: an exploratory study of elementary school teachers' ICT uses in inquiry-based learning in Japan. *Front. Educ.* 9:1410886. doi: 10.3389/educ.2024.1410886.

DIGITALIZARE PENTRU NOILE GENERAȚII

*Monica BUBOLY**

Rezumat. În contextul evoluției tehnologice evidente, în sala profesorală apar adesea întrebări care au ca scop clarificarea raporturilor dintre învățare și noile tehnologii, rolul profesorului în sala de clasă, profilul absolventului, implicarea părinților în stabilirea unor reguli de comportament transferabile la școală. Indiferent de nivelul elevilor – primar, gimnazial sau liceal – elementul major pe care dorim să îl avem în atenție este măsura în care utilizarea instrumentelor de lucru antrenează un progres al elevilor.

Cuvinte cheie: limbi moderne, metode active, inteligența artificială

Abstract. In the obvious context of technological evolution, a variety of questions often emerge in the teacher's room striving to clarify the relationship between learning and new technologies: What is the role of the teacher in the classroom, the profile of the graduate, the involvement of parents in establishing rules of behaviour that can be also applied in school? Regardless of the education level of the students – elementary, middle or high school – the major element that we want to address is the extent to which the use of work tools stimulates the progress of the students.

Keywords: modern languages, active methods, AI.

Domeniul limbilor moderne este, probabil, unul dintre cele mai predispus digitalizării. Utilizarea tehnologiei în predarea limbii franceze și-a făcut simțită prezența în urmă cu zeci de ani. La început sporadic, cu ajutorul magnetofonelor și al casetofonelor, uneori cu retroproiectorul. Astăzi, aproape toate școlile dispun de table interactive și ecrane, care sunt folosite la majoritatea disciplinelor școlare, de la ciclul primar la cel liceal. Inteligența artificială nu-i ajută doar pe elevi în rezolvarea sarcinilor de lucru, ci a devenit un asistent al profesorului în sala de clasă. Mai mult decât atât, viața noastră cotidiană este însoțită de jaloane digitale la tot pasul: de la cumpărăturile online la prepararea mâncării, monitorizarea numărului de pași sau realizarea activităților menajere.

În ceea ce privește procesul didactic, putem afirma că ne-am confruntat cu o explozie digitală după pandemia de Covid-19. Aplicațiile de tipul Kahoot, Zoom, G suite au mutat temele, ședințele și cursurile de formare din sala de clasă în mediul online. Politicile educaționale la nivel european și național au alocat o parte considerabilă integrării mijloacelor audio-video în orele de limbi moderne, în special

* Profesor de limba franceză, director al Colegiului Național „Andrei Mureșanu”, Bistrița

din perspectiva dezvoltării competențelor de comunicare și înțelegere orală. Pe agenda inspectoratelor școlare integrarea tehnologiei în procesul de predare-învățare a devenit un punct important. În consecință, într-un timp relativ scurt, majoritatea profesorilor au devenit experți în utilizarea dispozitivelor electronice și a diverselor aplicații, aspect accelerat și datorită finanțărilor europene, care au facilitat achiziția de tehnologie în sistemul educativ.

În contextul acestei evoluții tehnologice evidente, în sala profesorală apar adesea întrebări care au ca scop clarificarea raporturilor dintre învățare și noile tehnologii, rolul profesorului în sala de clasă, profilul absolventului, implicarea părinților în stabilirea unor reguli de comportament transferabile la școală. Indiferent de nivelul elevilor – primar, gimnazial sau liceal – elementul major pe care dorim să îl avem în atenție este măsura în care utilizarea instrumentelor de lucru antrenează un progres al elevilor.

Născuți după anul 2005, majoritatea elevilor care sunt școlarizați în prezent în clasele de gimnaziu și liceu sunt exponenți ai Generației Z. Lor li s-a atribuit denumirea de „nativi digitali”, ca urmare a utilizării tabletelor și a telefoanelor de la o vârstă timpurie. Expunerea masivă la tehnologie a determinat apariția unor caracteristici cum ar fi: nevoia rapidă de informație și de acțiune, adaptabilitate la schimbare, sensibilitate crescută la teme sociale, dar și o lipsă accentuată a răbdării, dificultăți în menținerea motivației și a concentrării pe termen lung. În sala de clasă, numeroasele dispozitive utilizate, aplicațiile colorate și interactive, ochelarii de realitate virtuală sau imprimantele 3 D sunt foarte apreciate de elevi. Toate metodele care utilizează noi tehnologii au un impact mare și generează într-o primă fază entuziasm. Dificultățile apar după etapa de exersare propriu-zisă, când elevul este pus în situația de a aplica și transfera în autonomie cunoștințele, pentru obținerea unor competențe noi. Odată cu încetarea stimulului reprezentat de exemplu de accesarea unei aplicații, profesorul se confruntă cu provocarea de a menține motivația elevului în învățare pe termen lung. Acest lucru este posibil printr-o planificare riguroasă a activității. Designul instrucțional nu se schimbă fundamental în paradigma digitalizării. Formularea obiectivelor, tipurile de lecție, etapele învățării vor rămâne aceleași. Ține de măiestria și inspirația fiecărui cadru didactic să selecteze cele mai bune metode, suporturi și resurse educaționale, care să facă lecțiile mai atractive și să ducă la formarea de competențe. Astfel, unul dintre cele mai importante avantaje ale tehnologiei este facilitarea învățării diferențiate, personalizate și în autonomie. Cu ajutorul instrumentelor digitale profesorul poate să sistematizeze mai ușor și mai eficient informația, dar și să ilustreze grafic rezultatele la testele de evaluare pentru a evidenția progresul elevului.

În ceea ce privește efectul asupra rezultatelor școlare, studiile de specialitate nu au putut demonstra o asociere directă între utilizarea metodelor bazate pe tehnologie și performanțele academice. Dimpotrivă, analiza comparativă din ultimii zece ani a subiectelor la examenele naționale – Evaluarea Națională a absolvenților de clasa a VIII-a, examenul de Bacalaureat – arată o diminuare a gradului de dificultate. Specialiștii consideră că prin noile modele de teste se încurajează învățarea de natură algoritmică, în defavoarea gândirii critice și a spiritului de analiză. Deci, putem să afirmăm că obținerea unor rezultate școlare peste nivel mediu nu este condiționată de utilizarea unor tehnologii avansate, ci reprezintă un cumul de factori interni și externi, cum ar fi: abilitățile cognitive ale elevului, gradul de implicare al familiei în educația copilului, nivelul resurselor, tendințele sociale, politicile educaționale ale școlii, caracteristicile mediului școlar etc.

Actul de învățare nu s-a schimbat fundamental de-a lungul timpului. Într-un cadru mai mult sau mai puțin formal, sub îndrumarea unui mentor, elevul a fost mereu pus în situația de a învăța lucruri noi pentru a-și dezvolta abilitățile cognitive, sociale și emoționale, fiecare generație având punctele ei forte, dar și aspecte care necesită remediere. Profesorul este cel care proiectează, decide și adaptează demersul didactic la „datele de intrare” pe care i le oferă elevul și familia, astfel încât, la sfârșitul școlarității, profilul absolventului să răspundă cerințelor societății. Copii, adolescenți sau adulți, astăzi este practic imposibil să ne imaginăm viața fără tehnologie.

În mediul școlar, prin apariția manualelor digitale și echiparea sălilor de clasă cu videoproiectoare, ecrane, calculatoare sau alte dispozitive, procesul digitalizării educației avansează și se instalează definitiv în școală. Așadar, miza educațională în viitor va fi nu să facem din tehnologie un scop în sine, ci o pârgie pe care să o acționăm în scopul atingerii obiectivelor propuse.

La limba franceză, numeroase surse de specialitate vin în ajutorul profesorilor cu exerciții de gramatică și vocabular: <https://www.nouvelobs.com>, <https://www.ortholud.com>, <https://www.quiziniere.com>. De asemenea, pentru pregătirea examenului DELF – Diplôme d'études en langue française platforme educaționale ca tv5monde.com sau rfi.fr oferă resurse audio și video pentru exersarea limbii franceze, care susțin și completează programa școlară.

În concluzie, digitalizarea sistemului de învățământ este un factor de progres, care sprijină procesul de învățare și evaluare, reprezentând un ajutor pentru cadrele didactice printr-o multitudine de resurse gratuite disponibile online, surse de specialitate și platforme educaționale. Competențele digitale ale profesorilor aduc

finețe în actul de predare și adaugă plus-valoare dacă sunt folosite cu discernământ și completate cu deprinderi de muncă clasice: nicio o formă de inteligență artificială nu va putea înlocui munca individuală cu hârtia și creionul.

Bibliografie

- Apostolache, R. (2022). *Competența pedagogică digitală*. Iași: Editura Polirom.
- Bocoș, M.-D. (2021). *Instruirea interactivă*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C., Pânișoară, I.-O., Istrate, O., & Ceobanu, C. (2022). *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom.
- Tricot, A., & Chesné, J.-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires: rapport de synthèse*. Paris.
- Parlamentul European. (n.d.). Planul de acțiune pentru educația digitală (2021–2027).
- Parlamentul European. (n.d.). Regulamentul UE privind inteligența artificială (IA).
- Ministerul Educației și Cercetării. (2021). *Strategia privind digitalizarea educației din România*.

FILMUL ÎN EDUCAȚIA NOII GENERAȚII

*Angela COLȚEA**

Rezumat. Educația prin film reprezintă o provocare la care profesorii au răspuns *prezent* în perioada ce a urmat pandemiei, permițând familiarizarea elevilor atât cu produse audiovizuale, cât și cu procesul de realizare a acestora. Filmele educative pot servi drept motivație pentru soluționarea pozitivă a anumitor probleme și reprezintă un instrument prin care elevilor li se oferă experiența unei trăiri emoționale și a comunicării cu ceilalți.

Cuvinte cheie: film, educație, tehnologie, digitalizare

Abstract. Education through film represents a challenge to which teachers have positively responded in the post-pandemic period, allowing students to become familiar not only with audiovisual products, but also with the process of crafting them. Educational films can serve as motivation for discovering the optimal solution to problems and represent a tool with which students are offered the opportunity of an emotional experience and communication with others.

Keywords: film, education, technology, digitalization.

„Filmul nu înlocuiește lecția, dar o completează și acționează ca un catalizator”, spunea Alexandru Solomon. În contextul actual, învățământul alături de acest instrument educațional, are rolul de a inventa viitorul, de a forma persoane care să poată trăi în acord cu provocările timpului lor. Nu este suficienta o simplă expunere a unor cunoștințe în cadrul unei lecții, ci cu ajutorul instrumentului familiar utilizat pentru comunicare, învățare, recreere și muncă, *calculatorul*, vom descoperi un alt tip de educație.

Educația prin film reprezintă o provocare la care profesorii au răspuns *prezent* în perioada ce a urmat pandemiei, permițând familiarizarea elevilor cu produse audiovizuale, dar și cu procesul de realizare a acestora. Un astfel de proiect ce vizează și dezvoltarea unui kit de educație prin film documentar dar și un ghid de folosire a filmului documentar la clasă a fost conceput pentru profesorii diriginți de către Asociația Bloc Zero. Filmele și materialele puse la dispoziție în cadrul proiectului fac parte din videoteca programului educațional One World Romania

* Profesor de limba franceză, Colegiul Național „Andrei Mureșanu”, Bistrița

la Școală, un program de anvergură națională care se numără printre inițiatorii educației prin film din România.

Printre beneficiile filmului asupra elevilor putem sublinia faptul că aceștia:

- devin, din consumatori pasivi de filme, cunoscători de filme capabili de gândire critică;
- descoperă detalii despre realizarea filmelor;
- descoperă diferențele dintre diferite genuri de filme;
- atunci când devin implicați în procesul de realizare a filmelor, au ocazia să se exprime și să se documenteze pe teme care îi interesează;
- discuțiile despre filmele urmărite, îi ajută pe copii să își extindă vocabularul;
- filmele le pot trezi interesul față de literatură și le dezvoltă imaginația, multitudinea și varietatea situațiilor de învățare;
- înțeleg mai bine lumea din jur și li se dezvoltă inteligența emoțională.

Un film pe care l-am exploatat cu succes la clasă de pe Kinoteca Bloc Zero a fost *Conspirația Becurilor*. Acesta analizează felul în care conceptul de uzură morală planificată a obiectelor ne-a definit economia și viețile începând din anii 1920, când producătorii au început în mod deliberat să scurteze durata de viață a obiectelor de consum pentru a crește cererea pentru acestea. Totodată, documentarul prezintă o nouă generație de consumatori, designeri de produs și antreprenori care au început să conteste acest principiu din pricina lipsei sale de sustenabilitate.

Lecția poate avea ca punct de plecare definirea cuvintelor cheie ale filmului: poluare, resurse, dezvoltare durabilă, consumerism, mediu și sănătate. În următoarea etapă elevii primesc o listă de produse și în perechi, trebuie să discute ce obiecte sunt esențiale pentru viața lor și ce obiecte și-ar dori cel mai mult. Lista de produse oferită elevilor va include cuvinte ca:

Mâncare / Smartphone / Pastă de dinți / Converse / Smartwatch / Bijuterii / Șampon / Haină ZARA / Pantofi cu inserții aurite / AirPods / Bilete concert / Apă / Ultimul model de blugi H&M / Paracetamol / Tricou cu pisici / Trotinetă.

Un alt exercițiu îi determină pe elevii să identifice pe baza etichetelor unde sunt făcute lucrurile pe care le au cu ei în momentul discuției (îmbrăcăminte, încălțăminte, rechizite școlare, electronice, produse de igienă etc), și să completeze următorul tabel:

„Nr. Total..... Produs Origine..... Nr. țărilor/localităților din care sunt produsele..... Km parcursi.....”.

Discuțiile cu clasă despre produsele de care avem nevoie cu adevărat și cât reprezintă ele din ceea ce cumpărăm, în general, îi conștientizează pe aceștia și realizează importanța actului de a cumpăra.

După un set întrebări adresate elevilor (Crezi că oamenii cumpără prea multe produse/lucruri de care nu au nevoie? De ce crezi că se întâmplă acest lucru? Tu când ai cumpărat ultima oară ceva de care nu aveai nevoie? Ce produs era și ce te-a făcut să-l cumperi? Ce i-ar convinge pe elevi să nu mai cumpere atât de multe produse?) lecția continuă cu identificarea celui mai vechi aparat electronic din casă și realizarea unei fișe descriptive (tipul aparatului, anul fabricației, țara de proveniență, brandul, durata de folosire). Totodată aceștia vor prezenta fișele în clasă și compara răspunsurile, urmând o discuție cu colegii despre schimbarea obiectelor electronice, despre uzura planificată și modă. Fiecare echipă alege un obiect de îmbrăcăminte (poate fi un obiect preferat sau unul din lucrurile pe care le poartă în momentul exercițiului). Elevii verifică pe internet prețul acestuia, urmând ca echipa să discute principalele costuri care intră în producerea și vânzarea acelui obiect, modul în care s-a ajuns la acest preț și cum reflectă acest preț categoriile de costuri indicate mai jos

După vizionarea filmului vor răspunde la un chestionar realizat tot de către Asociația Bloc Zero și tot aceștia pun la dispoziție fișa de lucru de mai sus.

Filmul, ca instrument de motivare, este un mijloc didactic care poate fi utilizat în scopul dezvoltării gândirii critice și prospective a elevilor, valorificând teoria inteligențelor multiple și educația multimodală. Există totuși unele reguli de care trebuie să țină cont profesorii ce vizează implementarea eficientă a filmului educativ în activitatea didactică, de exemplu:

- profesorul trebuie să vizioneze filmul înainte de proiecția la sala de clasă (documentele pot varia în funcție de tema abordată, amploarea și profunzimea cu care este tratată tema în film);
- filmul trebuie să corespundă abilităților și nivelului de dezvoltare al elevilor;
- timpul pentru pregătirea dezbaterilor (este indicat ca dezbaterile să înceapă cu o informare mai amplă despre context);
- pregătirea proiecției și a echipamentului tehnic, verificarea lui, amenajarea sălii.

Ca o concluzie putem afirma că, filmele educative pot servi pe de o parte drept motivație pentru soluționarea pozitivă a anumitor probleme, iar pe de altă parte ele reprezintă un **instrument prin care elevilor li se oferă experiența unei trăiri emoționale și a comunicării cu ceilalți**. Există varianta proiecției unice a filmelor, dar pot fi aplicate și o serie de proiecții, pe modelul unui serial. În oricare dintre cazuri activitatea de vizionare a filmelor educative trebuie pregătită în prealabil.

Bibliografie

- Ionescu, M., & Chiș, V. (2001). Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Janski. (n.d.). Using film in School [Prezentare]. SlideShare. <https://www.slideshare.net/janski/using-film-in-schools>
- The Guardian. (2013, November 19). How film can be used as an educational tool. <https://www.theguardian.com/teacher-network/2013/nov/19/film-education-learning-tool-inclusion>
- Valențele formative ale utilizării filmului didactic în predare. <https://edict.ro/valentele-formative-ale-utilizarii-filmului-didactic-in-predare>
- Fișă de analiză film. Kinoteca. <https://kinoteca.bloczero.ro/api/attachment.php?id=6c9b45faefc5118ddb790561af456390e7e>
- Film educațional. Kinoteca. <https://kinoteca.bloczero.ro/movie/view/?id=532334678§ion=34>

IMPACTUL FORMATIV AL UTILIZĂRII CALCULATORULUI ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI

*Carmen Mihaela MĂIEREAN**

Rezumat. Societatea cunoașterii în contemporaneitate aduce cu sine utilizarea calculatorului ca punct de referință a schimbărilor de fond în sistemele de învățământ, iar provocările sau conturat pe trei direcții majore: dotarea școlilor, pregătirea cadrelor didactice și asigurarea resurselor necesare. Acum, se vorbește tot mai mult despre necesitatea fundamentării teoretice și pedagogice, spre formarea de competențe transferabile și construirea de structuri mentale operatorii, spre regândirea strategiilor de predare-învățare și a sistemului educațional în sine.

Cuvinte cheie: istorie, modernitate, digitalizare

Abstract. The *knowledge society* imposed the use of the computer as a point of reference for fundamental changes in education systems and so, the challenges were outlined in three major directions: equipping schools, training teachers, and ensuring the necessary resources. Currently, there is more and more talk about the need for theoretical and pedagogical foundation, for the formation of transferable skills and the construction of operative mental structures, for rethinking teaching-learning strategies and the educational system itself.

Keywords: history, modernism, digitalization.

Istoria are un rol foarte important în evoluția unui popor, deoarece ea constituie premisa principală care accelerează atât progresul economic cât și progresul cultural. Baza vieții unei societății este regăsită în paginile „scrise” ale istoriei. Se spune că fără trecut nu poate exista nici viitor, deci trebuie să acordăm o atenție deosebită studierii acesteia, deoarece NOI generația actuală de profesori trebuie să păstrăm și să punem în aplicare acest „testament” elaborat de generații.

Societatea cunoașterii în contemporaneitate aduce cu sine utilizarea calculatorului ca punct de referință a schimbărilor de fond în sistemele de învățământ, iar provocările sau conturat pe trei direcții majore: dotarea școlilor, pregătirea cadrelor didactice și asigurarea resurselor necesare. Acum, se vorbește tot mai mult de necesitatea fundamentării teoretice psihologice și pedagogice, spre formarea

* Profesor de istorie, Colegiul Național „Andrei Mureșanu”, Bistrița.

de competențe transferabile și construirea de structuri mentale operatorii, spre regândire a strategiilor de predare-învățare și a sistemului educațional în sine.

Calculatorul, în sine, este utilizat atât ca și suport tehnic cât și ca suport informațional, fiind una dintre cele mai importante modalități de a ajunge la cantități enorme de informații prin Internet, dar chiar dacă pare că rolul profesorului în procesul de predare-învățare prin utilizarea calculatorului se diminuează, în realitate rolul profesorului este mult mai important el devenind coordonator al procesului instructiv-educativ. Profesorul devine, din sursa principală de informație, un partener real în educație.

Utilizarea instruirii asistate de calculator, în predarea istoriei, oferă profesorului posibilitatea unei mai bune organizări a procesului de predare-învățare, oferă profesorului flexibilitate și reprezintă o unealtă excepțională care promovează abordarea centrată pe elev. Lecțiile de istorie au un design foarte clar, plăcut, care contribuie în mod semnificativ la înțelegerea conceptelor și fenomenelor prezentate.

Efectele benefice ale utilizării calculatorului în predare-învățare:

- Atragerea și motivarea elevilor, dezvoltarea interesului pentru studiu, creșterea randamentului școlar;
- Învățarea individualizată (ritm propriu, stil personal, prin descoperire);
- Sprijinirea procesului didactic, eficientizarea predării/învățării/evaluării;
- Accesibilitatea cunoștințelor;
- Asigură accesul tuturor elevilor la noile tehnologii;
- Evaluarea unitară, mărirea gradului de obiectivitate, evaluarea simultană a întregii clase, teste de evaluare;
- Învățare activă, interactivă, participativă;
- Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă, dar și spiritul de competiție;
- Mobilizarea cadrelor didactice în utilizarea calculatorului în procesul de predare-învățare-evaluare, schimbarea modului de predare și chiar a mentalității;
- Contribuie la dezvoltarea competențelor informatice
- Îmbunătățirea relației profesor-elev, climat de cooperare
- Autoeducație/autoevaluare/ controlul elevului asupra conținutului.

Bibliografie

- Avramescu, A. N. (2025). Utilizarea calculatorului în procesul educațional – instruirea asistată de calculator. *Preparandia*, (9).
- Mucica, T., Petrovici, M., & Cerghit, I. (1979). *Mijloace audio-vizuale în studiul istoriei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Păun, Șt. (2007). Didactica istoriei. București: Corint.

Tănasă, Gh. (1996). Metodica predării-învățării istoriei în școală. Iași: Spiru Haret.

Surse online

Edict. (2024, septembrie 25). Integrarea TIC la orele de istorie. <https://edict.ro/integrarea-tic-la-orele-de-istorie/>

iTeach. (2024, septembrie 25). Oportunități ale integrării TIC la disciplina istorie. <https://iteach.ro/experiencedidactice/opportunitati-ale-integrarii-tic-la-disciplina-istorie>

Edict. (2024, septembrie 25). Sursele istorice – resurse care permit utilizarea unor metode active de învățare/predare. <https://edict.ro/sursele-istorice-resurse-care-permit-utilizarea-unor-metode-active-de-invatare-predare/>

DESIGN INTRUCȚIONAL ÎN ERA DIGITALĂ: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI

*Delia-Ioana SIMA**,
*Cosmin SIMA***

Rezumat. Rapiditatea cu care evoluează tehnologia impune o adaptare constantă a metodelor și platformelor utilizate în designul instrucțional. Integrarea noilor tehnologii, cum ar fi realitatea augmentată (AR), realitatea virtuală (VR) sau inteligența artificială (AI), în procesele educaționale presupune nu doar competențe tehnice, ci și o înțelegere profundă a modului în care acestea pot fi aplicate pentru a îmbunătăți învățarea.

Cuvinte cheie: tehnologie, învățare, schimbare

Abstract. The rapidity with which technology evolves requires a constant adaptation of the methods and platforms used in instructional design. Integrating new technologies, such as augmented reality (AR), virtual reality (VR) or artificial intelligence (AI), into educational processes requires not only technical skills, but also a deep understanding of how they can be applied to improve the learning process.

Keywords: technology, learning, change.

În era digitală, educația și formarea profesională trec printr-o transformare profundă, iar designul instrucțional joacă un rol central în acest proces. Cu dezvoltarea rapidă a tehnologiei și accesul extins la resurse online, metodele tradiționale de predare și învățare sunt reevaluate și adaptate pentru a răspunde nevoilor unei noi generații de cursanți. Acest articol explorează provocările și oportunitățile pe care le oferă designul instrucțional în contextul actual.

Provocări în designul instrucțional digital

1. Diverse stiluri de învățare

Una dintre cele mai mari provocări în designul instrucțional digital este diversitatea stilurilor de învățare ale cursanților. Fiecare persoană are preferințe unice – unii învață mai bine vizual, alții auditiv sau prin experiențe practice.

* Profesor de limba italiană, Liceul de Arte, Bistrița

** Profesor de limba engleză, Colegiul Național Andrei Mureșanu, Bistrița, inspector limbi moderne, ISJ Bistrița-Năsăud

Integrarea unor metode variate pentru a răspunde acestor preferințe într-un mediu digital poate fi dificilă, necesitând o planificare atentă și resurse tehnologice adecvate.

2. Suprainformarea și selecția conținutului

Într-o eră în care informația este accesibilă la un click distanță, suprainformarea devine o problemă reală. Designerii instrucționali trebuie să fie capabili să selecteze și să filtreze conținutul relevant, evitând încărcarea excesivă a cursanților cu informații irelevante. Aceasta necesită nu doar cunoștințe de specialitate, ci și abilități de gândire critică și de structurare a materialului didactic.

3. Tehnologie în continuă schimbare

Rapiditatea cu care evoluează tehnologia impune o adaptare constantă a metodelor și platformelor utilizate în designul instrucțional. Integrarea noilor tehnologii, cum ar fi realitatea augmentată (AR), realitatea virtuală (VR) sau inteligența artificială (AI), în procesele educaționale presupune nu doar competențe tehnice, ci și o înțelegere profundă a modului în care acestea pot fi aplicate pentru a îmbunătăți învățarea.

4. Engagement-ul și motivația cursanților

Menținerea motivației și a interesului cursanților este o altă provocare majoră. Într-un mediu digital, cursanții sunt adesea expuși la numeroase factori perturbatori. Crearea unui conținut captivant, care să stimuleze angajamentul activ, necesită o combinație a elementelor interactive, multimedia și a feedback-ului în timp real.

Oportunități în designul instrucțional digital

1. Accesibilitatea și personalizarea învățării

Una dintre cele mai mari oportunități ale designului instrucțional digital este accesibilitatea globală. Cursurile online permit accesul la educație pentru persoane din orice colț al lumii, indiferent de contextul social sau geografic. În plus, tehnologia facilitează personalizarea învățării, adaptând conținutul și ritmul în funcție de nevoile și abilitățile fiecărui cursant.

2. Utilizarea datelor pentru optimizarea învățării

Platformele digitale permit colectarea și analiza unor volume mari de date despre comportamentul și performanțele cursanților. Aceste date pot fi utilizate

pentru a ajusta și îmbunătăți designul cursurilor, oferind o experiență de învățare mai eficientă și mai relevantă.

3. Gamificarea și învățarea experiențială

Designul instrucțional digital deschide calea către utilizarea gamificării – aplicarea elementelor de joc în contexte educaționale. Aceasta poate crește semnificativ motivația și implicarea cursanților. De asemenea, învățarea experiențială, facilitată de simulări și scenarii interactive permite cursanților să aplice concepte teoretice în situații practice, reducând astfel decalajul dintre teorie și practică.

4. Colaborare globală și comunități de învățare

Tehnologia digitală facilitează colaborarea și comunicarea dintre cursanți din întreaga lume. Platformele de e-learning și rețelele sociale educaționale permit formarea de comunități de învățare, unde participanții pot împărtăși idei, resurse și experiențe, contribuind la un proces de învățare colaborativ și continuu.

Ca o concluzie, designul instrucțional în era digitală reprezintă un domeniu în continuă evoluție, plin atât de provocări, cât și de oportunități. Succesul în acest domeniu depinde de capacitatea educatorilor și designerilor de a combina inovația tehnologică cu principiile pedagogice fundamentale, pentru a crea experiențe de învățare relevante și captivante. Într-o lume din ce în ce mai digitalizată, adaptabilitatea și învățarea continuă devin esențiale nu doar pentru cursanți, ci și pentru cei care creează și implementează designul instrucțional.

LEADERSHIPUL CREDINȚEI – UN POSIBIL DESIGN EDUCAȚIONAL

*Sorin MARȚIAN**

Rezumat. *Leadershipul credinței – un posibil design educațional.* În prezentul articol mă voi referi mai întâi la istoria ca demers și ca poveste, apoi voi recurge la un text biblic pentru a ne apropia de Cuvântul Domnului și de istoria Bisericii, urmând ca ulterior, mai aproape de timpurile noastre, să creionez personalitatea și exemplul cardinalului Iuliu Hossu. Evident, toate acestea vor ridica o întrebare: ce ne poate spune cardinalul nouă astăzi, mai ales tinerilor din România? Care este testamentul său?

Cuvinte-cheie: istorie, eveniment, epistolă, cristologie, clandestinitate.

Abstract. *Faith leadership – a possible educational design.* Firstly, in the present article, *history* is to be referred to as an approach and a story. Then, the main focus is directed to the biblical text which brings us closer to the Word of God and the history of the Church. Eventually, the personality and example of Cardinal Iuliu Hossu is outlined, revealing the following question: *What is today the message of the Cardinal to us – especially to the young people of Romania? What is his testament?*

Keywords: history, event, epistle, Christology, clandestinity.

Tema propusă în prezentul articol¹ vrea să ne aducă în lumină o realitate despre care s-a discutat mult în mediile occidentale, dar la noi prea puțin: actualitatea istoriei și legătura noastră cu înaintașii noștri în credință: episcopi, preoți, păstori ai Bisericii. Mai modern spus: *Leadershipul credinței*. Tema pare a fi pretențioasă și demnă de aula unei academii. De fapt, rememorând atâtea evenimente întâmplare în ultimii 50 de ani, simt că acest subiect de discuție ne privește pe noi toți și uneori ne implică prin tot ceea ce au trăit înaintașii noștri.

Pentru că am pomenit deja despre memorie/rememorare, mă voi referi mai întâi la istoria ca demers și ca poveste, apoi voi recurge la un text biblic pentru a ne apropia de Cuvântul Domnului și de istoria Bisericii, urmând ca ulterior, mai aproape de timpurile noastre, să creionez personalitatea și exemplul cardinalului

* Conferențiar universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, Facultatea de Teologie Greco-Catolică, Departamentul Cluj-Napoca.

¹ Articolul se bazează pe textul unei prelegeri susținute în cadrul *Reculegerii tinerilor*, întâlnire organizată de Centrul Manresa din Cluj-Napoca, 1–3 noiembrie 2024, coordonator: pr. Marius Talos S.J.

Iuliu Hossu. Evident, toate acestea vor ridica o întrebare: ce ne poate spune cardinalul nouă astăzi, mai ales tinerilor din România? Care este testamentul său? Cele două considerații, cea exegetică și cea referitoare la viața Bisericii Greco-Catolice în clandestinitate, ne vor conduce, foarte probabil, spre noi teme de meditație despre prezentul pe care îl trăim: suntem oare pregătiți să ni-l asumăm? Dacă da, încotro mergem? Cum ne putem trăi credința într-o lume în care valorile se schimbă rapid, și nu întotdeauna în bine, într-o lume în care se arată îngrijorător spectrul conflictelor de tot felul?

Foarte probabil, mulți dintre noi am apucat să vorbim cu bunicii și chiar cu străbunicii noștri. Ne povesteau, mai ales iarna, la gura sobei, întâmplările din viața lor, evenimente tragice sau fericite, experiențe de credință ilustrate prin exemple despre înaintași. Toate acestea sunt de fapt istorie trăită, istorie povestită și transmisă mai departe urmașilor. Dacă cele trăite au fost fixate în scris, avem iată și o istorie bazată pe documente, memorii, mărturii. Ne mai ajută uneori arhivele, îngrijite și puse la punct chiar și pe timp de dictatură, ca semn al orgoliului că oamenii se supun unui sistem. În același timp, tot aceste arhive notifică și pe cei care au rezistat în fața valului de opresiune, și-au păstrat credința, ajutându-i și pe ceilalți să o trăiască în condițiile date. Ne interesează acest trecut? Desigur. Pentru că el are un impact asupra prezentului. În acest sens, istoricul și filosoful N. Djuvara spunea: „istoria este încercarea de a relata și de a înțelege ceva uman din trecut, pornind de la realitatea prezentă” (Djuvara, 2011). De asemenea, interesul pentru trecut izvorăște din preocuparea pentru viitor, motiv pentru care cred că abordăm o astfel de temă astăzi, aici.

N. Djuvara ne mai sugerează că scopul istoricului este acela de a înțelege un moment din trecut, „printr-un efort de empatie cu actorii momentului” (Djuvara, 2011). Înțelegerea unui eveniment este elementul primordial al disciplinei istorice, explicarea venind mai târziu, sub forma unui comentariu accesoriu. Explicarea este și ea o etapă importantă, înainte de a face o sinteză, căci istoricul, scriind posterior evenimentului, cunoaște urmarea. Și noi putem înțelege viața de acum a Bisericii noastre, cunoscând care au fost urmările venirii comunismului în România.

Având în vedere elementele teoretice prezentate mai sus, propun acum să înaintăm în demersul nostru, venind cu o exegeză a unui pasaj biblic din Noul Testament și anume din Epistola către evrei: „Amintiți-vă de conducătorii voștri care v-au vorbit despre cuvântul lui Dumnezeu și, considerând împlinirea vieții lor, imitați credința lor!” (Evr 13, 7) (*Biblia*, 2013). Este o foarte bună ocazie de a ne întâlni cu o trăire din trecut și de a înțelege experiența de viață a Bisericii

primare (secolul I). Vom încerca să vedem ce vrea să spună acest pasaj deosebit de profund și actual despre legătura noastră cu înaintașii noștri în credință.

Mai întâi, se cer câteva lămuriri menite să încadreze epistola în mediul ei de apariție. Epistola către evrei se adresează unei comunități de creștini veniți din iudaism, stabiliți probabil la Cezareea sau Antiohia. Buna cunoaștere pe care o are autorul în privința tradițiilor iudaice, folosirea unor idei platoniciene, o apropiere față de gândirea lui Filon din Alexandria ne permit să situăm lucrarea într-un mediu cultivat, de factură elenistică (Focant și Marguerat, 2012). Locul de origine este incert (Italia?), iar data redactării a devenit un subiect controversat (înainte de anul 70 p. Chr.). Deși este numită de obicei epistolă, această lucrare pare a fi mai mult o predică (vezi Evr 13, 22), fapt dovedit de absența unor elemente caracteristice genului epistolar. Limba și stilul ei nu par să fie ale Sf. Paul, iar structura este diferită de cea a celorlalte epistole pauline. De aici și rezervele pe care le-au manifestat comunitățile creștine occidentale din primele secole în ceea ce privește autenticitatea ei paulină (specialiștii vorbesc astăzi despre o autenticitate paulină în sens larg). Oricum, fie că a fost redactată de Sf. Paul, fie că a fost scrisă de un discipol, epistola face parte din canonul Noului Testament și este inspirată.

Tema lucrării este una cristologică: preoția lui Cristos. Mai mult decât alte scrieri ale Noului Testament, Epistola către evrei arată în ce fel s-au împlinit Scripturile în Cristos. Într-o bună măsură, ea este o exegeză a Vechiului Testament, o exegeză care ține de registrul midrașului sau al alegoriei (Harrington, 1971). Scrisă în greacă, având un stil elegant, lucrarea are un conținut complex, prezentându-se ca un „cuvânt de îndemn” (Evr 13, 22) adresat unei comunități aflate în primejdie, care avea nevoie de îmbărbătare. În fapt, unii membri ai comunității fuseseră atinși de o oarecare descurajare în viața spirituală, fiind tentați să se întoarcă la iudaismul oficial.

Astfel, pasajul biblic Evr 13, 7 trebuie interpretat în contextul său. El face parte din secțiunea finală a epistolei, având drept subiect de meditație viața în comunitatea creștină. Apelul la responsabilitatea comunității este prezent în mai multe fragmente (Evr 3, 12-13; 4, 1.11; 10, 24; 12, 15.25; 13, 1-3). Această comunitate este unită în jurul conducătorilor ei (*ègoumenoi*) (GNT, 2005) și în jurul cultului euharistic. În contextul capitolului 13, respectul datorat conducătorilor comunității este subliniat printr-o dublă exhortație. Prima este cea de la v. 7: „Amintiți-vă de conducătorii voștri care v-au vorbit despre cuvântul lui Dumnezeu și, considerând împlinirea vieții lor, imitați credința lor!” (Evr 13, 7). A doua apare la v. 17: „Aveți încredere în conducătorii voștri și fiți supuși lor, pentru ca

ei, care veghează asupra sufletelor voastre ca și cum ar trebui să dea cont, să facă aceasta cu bucurie, și nu suspinând. Altfel, nu vă va fi de folos” (Evr 13, 17). Păstorii comunității au avut un rol determinant în vestirea cuvântului Evangheliei către destinatari.

Proclamația liturgică de la v. 8 („Isus Cristos – cel de ieri și de astăzi – este același în veci”) sugerează că de acum înainte destinatarul epistolei nu ar mai trebui să revină la prescripțiile iudaice alimentare (Focant și Marguerat, 2012), iar pentru a intra în comuniune cu Domnul au la dispoziție un alt altar, diferit de Templu sau de orice alt sanctuar (v. 10). În același timp, această mărturisire de credință, una dintre cele mai frumoase din Noul Testament, evidențiază faptul că Isus Cristos este subiectul central al predicării conducătorilor comunității și, chiar dacă aceștia la un moment ar fi dispărut, Cristos rămâne în veci. Față de el se raportează toți credincioșii, având astfel garanția că vor fi apărați de toate rătăcirile doctrinare.

Biblistul B. Standaert O.S.B. analizează pericopa Evr 13, 7 într-un comentariu recent apărut și afirmă că cei „care v-au vorbit despre cuvântul lui Dumnezeu” sunt considerați deja decedați, având parte de o moarte violentă și exemplară. El continuă cu întrebarea: „Nu ne vine oare să ne gândim la Petru și Paul, care chiar la Roma au vestit Cuvântul și au murit martiri?” (Standaert, 2021). Probabil că despre ei vorbește această epistolă adresată unei comunități care putea să fie italiană și chiar romană. Legătura dintre această comunitate și înaintașii ei în credință trimite cu gândul la legătura noastră cu păstorii noștri, obligați să înfrunte prigoana și să îndrume Biserica Greco-Catolică din România într-o perioadă grea, a catacombelor. Exemplul lor oferă pasajului biblic discutat o actualitate pe care o putem ușor remarca.

Așa cum au arătat istoricii, cum spun arhivele și mărturiile lăsate de cei care au trăit evenimentele, regimul comunist a scos în afara legii Biserica Greco-Catolică, privându-i de libertate pe episcopii ei, pe preoți și pe cei rămași fideli credinței lor după 1 decembrie 1948, data publicării decretului nr. 358 ce susținea această acțiune. Decretul guvernamental informa opinia publică despre dizolvarea de la sine a Bisericii Greco-Catolice și trecerea ei la Biserica Ortodoxă. S-a decis ca bunurile Bisericii astfel dizolvate să devină proprietatea Bisericii Ortodoxe și a Statului. În consecință, toate edificiile consacrate cultului (catedrale, biserici parohiale, capele) și toate instituțiile greco-catolice au fost ocupate de poliție în vederea predării lor Bisericii Ortodoxe (Marțian, 2001).

Credincioșii greco-catolici, preoții lor și episcopii (Ioan Suci, episcop auxiliar și administrator apostolic de Blaj; Valeriu Traian Frențiu, episcop de

Oradea; Vasile Aftenie, vicar general al Bucureștilor; Alexandru Rusu, episcop de Maramureș; Ioan Bălan, episcop de Lugoj; Iuliu Hossu, episcop de Cluj-Gherla) au fost arestați, trimiși în judecată și condamnați de către tribunalele militare din Transilvania la ani grei de închisoare, pe baza unor învinuiri mai mult imaginare (Prunduș și Plaianu, 1994; Vasile, 2003). Au fost întemnițați în cele mai grele închisori comuniste ale vremii, la Gherla, Sighetul Marmației, Aiud, Pitești, Jilava, Râmnicul Sărat, Galați, Suceava, la Canalul Dunăre-Marea Neagră și în alte lagăre de muncă silnică.

La fel ca odinioară, în primele secole ale creștinismului, păstorii Bisericii Greco-Catolice nu și-au abandonat credințioșii, devenind modele de urmat pentru comunitățile aflate în suferință. Închisorile și șantierul de muncă forțată au fost transformate în locuri de rugăciune, iar în urma unor exerciții spirituale și momente de reculegere, organizate în secret și cu precauție, s-au convertit aici mulți deținuți, datorită exemplului oferit de preoții și ierarhii greco-catolici. În afara închisorilor, deși au rămas fără lăcașuri de cult, preoții greco-catolici au păstrat legătura cu enoriașii lor, susținând comunitățile aflate în rugăciune, în case particulare transformate în capele, unde se oficiau Sf. Liturghii în mare liniște și se administrau Sf. Sacramente.

Una dintre figurile luminoase ale clandestinității Bisericii Greco-Catolice a fost cardinalul Iuliu Hossu (1885–1970), beatificat în 2 iunie 2019. Ca episcop de Cluj-Gherla (1930–1970), a desfășurat o bogată activitate pastorală și managerială. La Cluj a cumpărat pentru reședința episcopală palatul din Calea Moșilor nr. 26, apoi Palatul Farmaciștilor din Calea Moșilor nr. 24. A construit impunătorul local al Academiei de Teologie din str. I. C. Brătianu nr. 15 și a adaptat catedrala „Schimbarea la față” ritului bizantin, prin dotarea cu un iconostas. A efectuat nenumărate vizite canonice în eparhia sa, în timpul prigoanei fiind alături de preoții, persoanele consacrate și credințioșii greco-catolici, trimitând circulare și îndemnând la rezistență.

Ca urmare a memoriilor adresate conducerii statului, prin intermediul cărora a cerut insistent repunerea în drepturi a Bisericii Greco-Catolice, la 8 noiembrie 1948 a fost destituit prin decret guvernamental și închis pe viață: Dragoslavele (1948–1949); Căldărușani (1949–1950); Sighetul Marmației (1950–1955); Curtea de Argeș (1955–1956); Ciorogârla (1956); Căldărușani (1956–1970). A refuzat „oferțele” făcute de ierarhia ortodoxă (scaunul de mitropolit al Moldovei) și nu și-a abandonat credința. La 28 aprilie 1969, a devenit cardinal *in pectore*, primind vestea printr-un trimis al Papei Paul al VI-lea. S-a stins din viață la București, în

28 mai 1970, avându-l alături, la căpătâi, pe mitropolitul și cardinalul Alexandru Todea (Prunduș și Plaianu, 1994).

Cum poate fi explicată această atitudine de credință a cardinalului Iuliu Hossu, alături de tot episcopatul greco-catolic și de atâția preoți și laici? Un posibil răspuns, printre altele, ar fi: educația însoțită de rugăciune. Educația religioasă spre care s-a orientat Biserica Română Unită cu Roma în perioada interbelică, organizațiile pentru preoți, pentru laici, pentru tineret și copii, programele sociale și pastorația au dat rezultate foarte bune și s-au validat în epoca primejdiei și a prigoanei comuniste. Dovezile de credință s-au manifestat în toate comunitățile greco-catolice, luând forma unor fapte de mare curaj. Martirii Bisericii noastre ne-au arătat un exemplu al comuniunii și al demnității umane, reamintindu-ne că un popor trebuie să fie unit în jurul unor idealuri, avându-l drept model pe Cristos.

Ce ne poate spune cardinalul nouă astăzi, mai ales tinerilor din Romania? Așa cum deja am amintit, istoria este ceva ce am trăit și trăim. Fiind parte din marea comunitate a Bisericii, care a trecut prin atâtea evenimente, așa cum ne raportăm la bunicii noștri, așa ne putem raporta față de Iuliu Hossu, pe care îl putem considera bunicul nostru, episcopul nostru. Trebuie să-i ascultăm sfaturile și povestea vieții pentru ca exemplul său să-l ducem mai departe, făcându-l mândru de noi. În spiritul acesta, să avem curajul de a lua decizii atunci când este cazul, să luăm atitudine atunci când observăm răul sau nedreptatea de lângă noi, fără ipocrizie. În momente grele să ne întrebăm: oare ce ar fi făcut Iuliu Hossu în situația aceasta? Ce m-ar fi sfătuit să fac? În sălile de clasă, în amfiteatre sau oriunde la locul de muncă, să nu stăm deoparte, să luptăm pentru adevăr, chiar cu riscul de a fi marginalizați și acuzați pe nedrept. În acest sens putem înțelege ultimele cuvinte ale cardinalului, lăsate nouă sub forma unui adevărat testament: „Lupta mea s-a sfârșit, a voastră continuă” (Prunduș și Plaianu, 1998).

Bibliografie

- Biblia. (2013). (A. Bulai & E. Pătrașcu, Trans., introd., & note). Iași: Editura Sapiientia.
- Djuvara, N. (2011). Există istorie adevărată? Despre „relativitatea generală” a istoriei. Eseu de epistemologie. București: Humanitas.
- Focant, C., & Marguerat, D. (Eds.). (2012). *Le Nouveau Testament commenté. Texte intégral Traduction Œcuménique de la Bible*. Paris: Bayard.
- Harrington, W. (1971). *Nouvelle introduction à la Bible*. Paris: Cerf.
- Marțian, S. (2001). Biserica Română Unită în timpul clandestinității. Privire istorică generală. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Theologia Catholica*, 3, 87–94.

- Plaianu, C., & Prunduș, S. A. (1994). *Catholicism și ortodoxie românească. Scurt istoric al Bisericii Române Unite*. Cluj-Napoca: Editura Viața Creștină.
- Plaianu, C., & Prunduș, S. A. (1998). *Cei 12 episcopi martiri ai Bisericii Române Unite cu Roma, Greco-Catolice*. Cluj-Napoca: Editura Viața Creștină.
- Standaert, B. (2021). *Le lettere di San Paolo. Introduzione, traduzione e commento*. Milano: Edizioni San Paolo.
- The Greek New Testament (4th rev. ed.; B. Aland, K. Aland, J. Karavidopoulos, C. M. Martini, & B. M. Metzger, Eds.). (2005). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Vasile, C. (2003). *Între Vatican și Kremlin. Biserica Greco-Catolică în timpul regimului comunist*. București: Curtea Veche.

COMPETENȚE ȘI METACOMPETENȚE PENTRU VIITOR

*Mihaela OROS**

Rezumat. Pe măsură ce lumea devine un loc tot mai interconectat, avem de-a face cu situații neașteptate care necesită cunoștințe și competențe (metacompetențe), care ne fac să înțelegem mai bine lumea în care trăim, ne fac să producem soluțiile la problemele cu care ne confruntăm, să vedem oportunități de dezvoltare într-un anumit context.

Școala se confruntă astăzi cu o problemă serioasă și inevitabil se va produce o schimbare de paradigmă educațională. În acest context, ne punem întrebarea legitimă: Cum să facem față viitorului? Cercetătorii în psihologie și științele educației aduc în discuție o serie de metacompetențe necesare omului adaptat la viitor: autonomia, autodisciplina, gândirea antreprenorială și gândirea de tip design.

Dacă vom reuși să formăm tineri autonomi (care vor ști ce trebuie să învețe, să folosească mijloacele tehnologice pentru rezolvarea problemelor), să vadă o oportunitate în orice problemă și care vor avea o autodisciplină sănătoasă, o gândire flexibilă, vor fi echilibrați emoțional, vom putea spune că vom pregăti tineri capabili să se descurce, în orice situație profesională și de viață.

Cuvinte cheie: educația viitorului, competențe, metacompetențe, proiect educațional, voluntariat, competențe tehnologice, formare pe tot parcursul vieții.

Abstract. As the world becomes an increasingly integrated and interconnected place, we are dealing with unexpected scenarios that require knowledge and skills/meta-competences, which make us better understand the world we live in, make us produce solutions to the problems we face, see opportunities for development in a certain context. The school is facing a serious problem today and there will inevitably be an educational paradigm shift. In this context, we ask ourselves the legitimate question: How do we deal with the future? Researchers in psychology and education sciences discuss a range of meta-competences needed by future-proof humans: autonomy, self-discipline, entrepreneurial thinking and design thinking.

If we manage to train autonomous young people (who will know what they need to learn, to use technological means to solve problems), to see an opportunity in any problem and who will have a healthy self-discipline, flexible thinking, will be emotionally balanced, we will be able to say that we will prepare young people capable of coping, in any professional and life situation.

Keywords: education of the future, skills, meta-skills, educational project, volunteering, technological skills, lifelong training.

* Lector universitar dr., Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Introducere

Instituția școlii oferă servicii educative, fiind influențată direct de mediul social în care funcționează. Ea transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, deprinderi, atitudini, norme, valori recunoscute și apreciate social. Privită dintr-o altă perspectivă, școala este o instituție care funcționează într-o comunitate alcătuită din mai mulți factori de educație: familia, autoritățile, organizații nonguvernamentale, agenți economici, care vin la rândul lor cu o fertă educațională multiplă.

Mult timp, societatea, lumea reală era un mediu care evolua lent, un mediu care se sincroniza cu evoluția școlii. Astăzi, ritmul în care se produce evoluția vieții este unul foarte dinamic și accelerat. Lumea în care trăim, astăzi, este imprevizibilă, volatilă cu schimbări multiple, de o complexitate mare și ambiguă (vezi conceptul VUCA). Când ne gândim la viitorul educației, ne întrebăm cum ne putem pregăti permanent dar și cum îi putem pregăti pe elevii/studenții noștri pentru a se integra într-o lume în permanentă schimbare. Pe măsură ce, lumea în care trăim, devine un loc tot mai interdependent și interconectat, suntem puși în fața unor scenarii noi, care necesită cunoștințe și competențe „multidimensionale, transversale, pluridisciplinare, transnaționale...” (Morin, 1999, p.13)

Școala se confruntă astăzi cu o problemă serioasă și inevitabil se va produce o schimbare de paradigmă educațională. În acest context, ne punem întrebarea legitimă: Cum să facem față viitorului? Ce poate să facă școala ca să creeze competențe noi care să fie utile într-o lume nouă? Ce ar trebui să îi învățăm pe elevi/studenți pentru a face față într-o lume care se află într-o continuă evoluție? Întrucât nu putem prezice care sunt competențele necesare viitorului, putem să ne gândim la niște metacompetențe, aptitudini care să ducă la formarea unor „competențe contextuale, pe care dacă elevii/studenții le dobândesc acum, le vor putea accesa când o să aibă nevoie, când lumea în care trăim le va cere” (Miclea, 2021, feb.23)

Cercetătorii în psihologie și științe ale educației aduc în discuție o serie de metacompetențe necesare omului adaptat la viitor: autonomia, autodisciplina, gândirea antreprenorială și gândirea de tip design. (Miclea, *Ibidem*). Totodată, inserarea abilităților non-tehnice în fiecare disciplină a curriculei școlare este crucială: ascultarea activă, dialogul autentic, lucrul în echipă, adaptabilitatea, empatia, respectul și aprecierea celorlalți, gândirea critică, metodele de cercetare, studiul individual adaptat fiecărui elev, precum și menținerea unei atitudini curioase și orientate spre îndeplinirea obiectivelor sunt doar câteva competențe pe care le aducem în atenția designerilor învățământului actual.

Abordări și competențe noi pentru educația elevilor în lumea modernă

Astăzi, educația pentru viitor se concentrează pe dezvoltarea unor competențe/metacompetențe care, să ofere elevilor abilitățile și cunoștințele necesare pentru a se adapta și a reuși în lumea modernă. Iată câteva abordări și competențe noi în educația pentru viitor:

Gândirea de tip design

Gândirea de tip design este o metacompetență ce deschide o nouă perspectivă în abordarea orientată către găsirea și rezolvarea de probleme. *Design thinking* (dezvoltat de P. Rowe în cartea sa „Design Thinking” în 1987) nu este doar o metodă, ci a devenit o mentalitate, un instrument inovator, care urmărește îmbunătățirea activităților în învățământ și a relațiilor, proceselor care se stabilesc în cadrul acestuia, construind soluții la problemele care apar, bazate pe colaborare, observație, experimentare și care creează un impact pozitiv asupra celor care învață.

Gândirea de design cuprinde atât *dispoziții mentale și psihologice*: empatia, experimentul, concentrarea, acțiunea colaborativă, cât și *metode etape*: empatizarea (descoperirea nevoilor implicite sau explicite, prin intervenția designerului), definirea problemei (capacitatea de a privi lucrurile în mod diferit pentru a descoperi noi oportunități), ideea (generarea a cât mai multor soluții), prototipare (necesară pentru a câștiga empatie, a testa, a explora, a învăța și a te inspira), testarea (pentru a înțelege și utiliza conceptul). Empatia este un mod de a privi lumea din perspectiva celuilalt, de aceea ea este prima etapă în procesul de design așa cum este el formulat și acceptat de promotorii noii paradigme (IDEO, Palo Alto, San Francisco și School de la Universitatea Stanford, California)

Gândirea de design presupune lucru în echipă, colaborarea, care vine cu aspecte pozitive sau negative uneori, inerente unui astfel de demers. Accentul pus pe prototipare (Hasso Plattner, 2012) nu este întâmplător, macheta și prototipul având un rol important, încercările și greșelile permit sincronizarea evoluției problemei cât și a soluției. Modelarea gândirii trebuie să țină cont de faptul că, un gânditor asupra designului este o persoană a vizualului, fapt pentru care vizualizarea hărților mentale se constituie într-o altă piatră de temelie la designul gândirii de tip design. (Pop, 2013)

Ce face un designer de succes?

Designerii nu sunt preocupați doar de descoperirea unei probleme în sistem sau la construirea unei soluții funcționale, ci sunt interesați să construiască soluții

acceptate de cei care beneficiază de ele, de oamenii care vor utiliza soluțiile lor. (Miclea, 31.10.2023); Ei sunt atenți, să construiască o instituție, o tehnologie nouă ținând cont de mințile celor care o vor utiliza. În momentul în care proiectează o resursă, designerul va ține cont, nu doar de performanțele acesteia, dar și de emoțiile pe care le vor trăi cei care utilizează instrumentul, resursa.

Metodologia de tip design poate fi folosită pentru rezolvarea problemelor multiple cu care se confruntă astăzi societatea și școala noastră. Probleme legate de bullying și conviețuirea școlară, de probleme legate de organizarea spațiilor educaționale, precum biblioteca sau sala de calculatoare, de amenajarea curții școlii, colectarea selectivă a deșeurilor, împădurirea, etc. De asemenea, servește pentru a oferi soluții la nevoile specifice de învățare ale clasei/grupe de elevi sau studenți. Este un mod de lucru care permite proiectarea celui mai bun mod de realizare a oricărui tip de proiect educațional, oferind posibilitatea de participare tuturor actorilor educaționali (Bârgăoanu, 24.01.2024).

Învățarea bazată pe proiecte (PBL, PSL)

Pe măsură ce lumea devine tot mai conectată și mai complexă, de multe ori suntem puși în fața unor situații neașteptate, care necesită cunoștințe și competențe/metacompetențe, situații care ne fac să înțelegem mai bine lumea în care trăim, să producem soluțiile la problemele cu care ne confruntăm, și să vedem oportunități de dezvoltare într-un anumit context.

Avantajele învățării active, bazate pe proiect (PBL) vizează dezvoltarea unor competențe durabile, utile tinerilor pe termen lung, atât pe durata întregului lor parcurs educațional cât și în etapele ulterioare:

- Dezvoltă *abilități de colaborare*. Colaborarea constituie baza învățării active. Participând în echipe, elevii își dezvoltă abilitățile și competențele de comunicare și socializare, devin conștienți de importanța muncii în grup în viața de zi cu zi și experimentează, totodată, provocările asociate acestor dinamici.
- Încurajează *asumarea de riscuri*. Învățarea prin proiect oferă un cadru în care elevii sunt puși în postura de a lua decizii, fie individual, fie în echipă. Încrederea în propriile capacități crește pe măsură ce elevii își exprimă gândurile, își argumenteze opiniile, își susțin punctele de vedere, ceea ce duce la formarea unei gândiri sănătoase, *gândire de tip design*.
- *Crește angajamentul*. Elevii implicați activ în proiecte dezvoltă o implicare mai profund în procesul de învățare și o motivație mai accentuată de a

dobândi noi abilități. În învățarea activă, prin proiect, elevii se documentează pe un anumit subiect și își formulează un set de întrebări și curiozități, înainte de prelegerea profesorului. Astfel, crește atât motivația cât și implicarea lor pentru un anumit subiect, iar mediul creat le oferă oportunitatea de a identifica noi perspective în orice situație reală de viață.

- Stimulează *gândirea critică*. Învățarea activă schimbă accentul de la învățarea și receptarea pasivă a informațiilor, adesea primate fără o viziune critică, spre o abordare în care elevii evaluează cu atenție sursele și perspectivele la care au acces. Astfel, ei devin capabili să formuleze argumente solide, să pună la îndoială unele informații și să recunoască surse credibile și valide de informare.
- Stimulează *gândirea creativă*. Creativitatea este o competență esențială pentru profesiile viitorului și una dintre cele mai greu de format prin metode tradiționale.
- *Rezolvarea de probleme*. Stimulând competența de rezolvare a problemelor, învățându-i pe elevi să abordeze provocările din unghiuri și perspective noi, le dezvoltăm și o flexibilitate sporită în abordare. Atunci când elevii abordează problemele pe cont propriu sau în grup, ei sunt preocupați și interesați de propriile sarcini, fiind capabili de a transforma problemele și soluțiile la probleme în *oportunități*.
- Dezvoltarea *inteligenței emoționale*. Implementarea strategiilor de învățare activă aduce cu sine avantaje în toate cele trei dimensiuni ale inteligenței emoționale: recunoașterea și înțelegerea emoțiilor, exprimarea și numirea emoțiilor precum și autoreglarea emoțională.

Prin practicarea învățării active, elevul își dezvoltă competențe de colaborare, de reflecție și de rezolvare de probleme, conștientizează valoarea implicării personale în procesul de învățare și devine mai motivat în dezvoltarea propriilor competențe.

Un alt tip de proiecte, care se diferențiază de proiectele prezentate mai sus, sunt proiectele de Service-Learning (PSL). În mediul școlar, Service-Learning poate fi definit ca o metodă experiențială de predare, prin care elevii utilizează abilitățile și cunoștințele dobândite în sala de clasă, pentru a răspunde unei nevoi reale a comunității printr-un proces care îi încurajează să aibă inițiativă, să reflecteze asupra impactului pe care îl au în comunitate și să demonstreze noile abilități și cunoștințe dobândite. (Ghidul proiectelor SL-*Școli în folosul comunității*, 2021, p.9)

În majoritatea sistemelor de învățământ există două tipuri de abordări educaționale distincte și desfășurate de instituții diferite. Un *curriculum formal*, bazat pe predarea de conținut academic, cu obiective specifice impuse de programa școlară și cu metodologii de cercetare, desfășurate de instituții educaționale, școli/universități. Celălalt tip de *curriculum* este unul *informal*, care cuprinde ansamblul experiențelor de învățare ce apar ca urmare a interacțiunilor cu mediul social, cultural, economic, etc. Toate aceste activități sunt organizate de instituții care desfășoară evenimente și activități în folosul comunității (ONG-uri, Biserica, Asociații culturale) precum și evenimente caritabile: colectare de mâncare, haine sau cărți, plantarea de arbori, evenimente educativ/culturale: oferă meditații gratuite, organizează spectacole gratuite, etc. Proiectele de service-learning se găsesc la intersecția acestor două tipuri de activitate, unde elevii sunt motivați atât de obiective de învățare, cât și de implicare civică, printr-o abordare solidară (Regina & Ferrara, 2017, p.16).

Pentru a desfășura astfel de proiecte, în școli avem nevoie de cadre didactice pregătite, formate astfel încât, să înțeleagă importanța legăturii dintre conținutul de învățat teoretic și punerea lui în folosul comunității, printr-un proces de reflecție, sistematizare și evaluare. Aceste cadre didactice, cu o gândire de tip designer și antreprenorial, vor fi capabile să îi învețe pe elevii/studentii lor să creeze proiecte pe baza cunoștințelor teoretice, să identifice oportunități și să producă soluții pentru orice problemă care apare în societate sau în viața lor.

Dezvoltarea unui astfel de proiect este precum o călătorie, un „itinerariu” și poate fi împărțită în cinci etape principale (CLAYSS, 2016, p.40). Prima etapă este cea legată de apariția *motivației și conceptualizării*. În această etapă, participanții la proiect devin conștienți de o anumită realitate, observând urgențele, problemele și provocările și discută un posibil plan, prin care ar putea să le rezolve (observarea problemelor din imediata lor apropiere, legate de școala lor, curățenie și reciclare, acțiuni de întraajutorare, culturale, etc).

Urmează o a doua etapă în care se *acționează*. În cea de-a treia etapă, care este și ultima, *evaluăm* ce s-a realizat, *învățăm din greșeli, sărbătorim rezultatele* și decidem dacă vrem să continuăm proiectul.

O structură bună a proiectului asigură implementarea și oferă parametrii pentru evaluarea abordării în funcție de situația-problemă și de învățarea rezultată. Întrebări esențiale la care ar trebui să răspundă o planificare corectă (cf. Tapia, 2006, p.205)

Tabelul 1. Indicatori de bază ai planificării raționale (adaptare după Tapia, 2006, p.205)

Interogația	Explicitarea interogației
CE vrem să facem?	Felul proiectului (natura lui)
DE CE vrem să facem asta?	Origine și justificare
CE vrem să iasă?	Scop, Obiective
CINE va face?	Participanții-responsabilii proiectului
CINE e ținta?	Beneficiarii
CUM vom face?	Metodologie, Activități și sarcini, Delegarea responsabilităților , Tehnici aplicate.
CÂND vom face?	Aproximarea timpului necesar pentru fiecare activitate, cu loc pentru procese transversale. Dezvoltarea unui program (stabilirea unui timp anume)
CE resurse sunt disponibile?	Resurse umane, Resurse materiale și financiare, Determinarea costului și bugetului.
CU CINE vom face?	Posibile parteneriate cu alți membri ai comunității, agenții și organizații ale societății civile
UNDE vom face?	Localizare fizică, Spațiu disponibil și spațiu afectat

Folosind această structură putem derula proiecte din diferite arii tematice: școală, ecologie, reciclare, spații de învățare, comunitate, etc.

Proiectele service learning sunt foarte valoroase, atât din perspectiva unei metode experiențiale de predare, prin care competențe sau conținuturi abordate în sala de clasă sunt folosite pentru a rezolva o nevoie reală a comunității, cât și prin faptul că aduce beneficii tuturor celor implicați în proiect: elevi, profesori, părinți, instituții partenere.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale prin voluntariat

O tendință a societății contemporane, dar și a instituțiilor școlare, este faptul că, alături de dezvoltarea unor competențe din domeniului cognitiv, devine tot mai necesară dezvoltarea competențelor care țin de domeniul afectiv. Astfel, voluntariatul ca ocupație vocațională, le oferă tuturor celor implicați, atât posibilitatea de a-și îmbogăți experiențele, a-și forma cunoștințe și abilități noi, cât și oportunitatea de a-și dezvolta calități ce țin de inteligența emoțională, de suflet și de împlinirea personală.

Tinerii, în formare, au nevoie de experiențe, care să le dea posibilitatea de a-și forma și defini misiunea și viziunea personală sau profesională, explorând oportunitățile și extinzându-și orizonturile (Juganu, 2013). Voluntariatul poate aduce tinerilor o serie de beneficii precum:

- oportunitate de *dezvoltarea personală și profesională*. Voluntariatul reprezintă o cale de evoluție atât personală, prin contactele cu diferiți oameni cu experiențe multiple, cât și o evoluție profesională. Tinerii pot primi consiliere în alegerea carierei cât și recomandări de angajare de la managerii instituțiilor unde au activat.
- formarea de noi *abilități și competențe*. Deoarece, abilitățile de adaptare și rezolvare de probleme, devin din ce în ce mai importante în viitor, dezvoltarea acestor abilități este la fel de importantă pentru voluntarii cu experiență profesională cât și pentru cei care urmează să facă primii pași pe piața muncii.
- voluntariatul *adună oamenii din medii culturale diverse*, astfel tinerii vor avea contact cu situații diferite de cele din viața lor. Munca în echipă favorizează abilitățile de colaborare, cât și oportunități de a învăța multe lucruri din diferite perspective crescând nivelul de toleranță.
- prin voluntariat se pot crea *lideri*. Gestionarea unei echipe implică abilități de leadership, capacitatea de a motiva și inspira pe ceilalți, gestionarea schimbărilor, medierea conflictelor.
- prin intermediul voluntariatului, sunt dezvoltarea capacității empaticе, calitatea comportamentului prosocial, creșterea gradului de conștientizare și altruismul.

Activitatea de voluntariat se poate desfășura în foarte multe domenii precum: artă și cultură, sportul și recreerea, educația și cercetarea, protecția mediului, sănătatea, asistența socială, religia, activismul civic, drepturile omului, ajutorul umanitar și/sau filantropic, dezvoltarea comunitară, dezvoltarea socială. (Săveanu., 2014, p.34)

Voluntariatul se afirmă drept o componentă esențială a societății, întruchipând cele mai nobile aspirații ale omenirii: *pacea, libertatea, toleranța, ajutorul reciproc, competitivitatea, oportunitatea, siguranța, justiția* etc. Voluntariatul promovează coeziunea, solidaritatea la nivel de instituție, familie și comunitate, oferind totodată o modalitate de valorificare eficientă a timpului în scopul afirmării personale și dezvoltării comunității. Pe lângă componenta socială, voluntariatul are și o componentă educațională indiscutabilă, care începe să fie recunoscută, promovată și încurajată tot mai mult și în învățământul din România.

Formarea și dezvoltarea competențelor tehnologice

Educația pentru viitor se concentrează pe dezvoltarea abilităților de utilizare a tehnologiei, înțelegerea mediului digital și capacitatea de a se adapta rapid la noile tehnologii. Elevii învață să utilizeze instrumente și aplicații digitale, să își analizeze și să își sintetizeze informațiile în mediul online, să colaboreze prin platforme digitale și să-și protejeze datele personale. Toate aceste lucruri trebuie învățate de către elevi, astfel încât, ei să înțeleagă rolul tehnologiei, platformelor, aplicațiilor ca mijloace de care se folosesc, fără a se identifica cu ele. Specialiștii în educație atrag atenția asupra dezvoltării unei metacompetențe foarte importante pentru educația elevilor în viitor și anume: *autonomia*. (Miclea, 31.10.2023) Folosirea unor aplicații, platforme, Chat-GPT, etc., ne poate duce la un rezultat rapid, dar nu ne învață procesul prin care ajungem la rezultat. Prin procesul de învățare se dezvoltă propria identitate, deci autonomia înseamnă învățare continuă, formarea capacității de raționament, gândirea critică, interpretare, analiză, comparație, etc.

Învățare pe tot parcursul vieții

Educația pentru viitor recunoaște faptul că învățarea nu se oprește odată cu absolvirea școlii, ci este un proces pe tot parcursul vieții. Elevii sunt încurajați să își dezvolte abilitățile de învățare *autonomă*, să își stabilească obiective de dezvoltare personală (curriculum personal), și să fie deschiși către noi oportunități de învățare și creștere. Această abordare îi pregătește pe elevi să fie adaptați și încrezători în fața schimbărilor și să fie în permanență deschiși spre noi cunoștințe și abilități.

Concluzii

Redefinirea educației, schimbarea de proiectare și abordare a conținuturilor învățării, gândirea critică, colaborarea, flexibilitatea, reziliența sunt doar câteva cerințe ale procesului educațional de astăzi, la care suntem chemați să reflectăm pentru o bună pregătire a tinerilor pentru viitor. Experții în educație sau design de învățare au o perspectivă diferită legată de procesul instructiv-educativ în viitor. Într-o lume volatilă, impredictibilă este necesar să știm care sunt competențele, pe care le formăm în școală, pentru a pregăti tinerii să facă față provocărilor globale și cerințelor pieței muncii în evoluție.

Prin abordări centrate pe rezolvarea problemelor, învățarea bazată pe proiecte, dezvoltarea competențelor socio-emoționale, alfabetizarea digitală, gândirea globală

și învățarea pe tot parcursul vieții, elevii vor fi pregătiți să se dezvolte ca oameni competenți, creativi, autonomi, cu capacitatea de a identifica oportunități și responsabili în lumea modernă.

Bibliografie

- Brozmanová Gregorová, A., Matulayová, T., & Tkadlčíková, L. (2020). *Învățarea orientată spre comunitate (service-learning) pentru personalul didactic din învățământul superior* (A. S. Rusu, Coord.). Argonaut.
- Juganu, S. (2013). *Ghidul tânărului voluntar*. Ed. Virtuală.
- Kahneman, D. (2012). *Gândire rapidă, gândire lentă*. Publica.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2017). *The enigma of reason*. Harvard University Press.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.
- Nassim-Taleb, N. (2019). *Antifragil. Ce avem de câștigat de pe urma dezordinii*. Curtea Veche.
- Regina, C., & Ferrara, C. (2017). *Manual de service-learning în Europa Centrală și de Est pentru profesori și elevi implicați*. CLAYSS.
- Rowe, P. (1987). *Design thinking*. Harvard University Press.
- Săveanu, T. G. (2014). *Forme de participare la viața comunității, complementaritate sau opoziție?* Presa Universitară Clujeană.

Resurse Web

- Bârgăoanu, C. (2024, January 24). *Design thinking – metodă inovativă de succes*. *Edict / Revista Educației*. <https://edict.ro/design-thinking-metoda-inovativa-de-succes/> (accessed September 9, 2024).
- Bîcâilă, C., Clocotici, O., Nanu, I., Oțelea, M., & Stativă, E. (2021). *Manualul voluntarului*. <https://proiect-pdp1.insp.gov.ro/wp-content/uploads/2022/07/Manual-voluntari.pdf> (accessed September 9, 2024).
- CLAYSS. (2016c). *NHN Reflection. The key to Service Learning. CLAYSS Itinerario secundaria [CLAYSS Secondary School Itinerary] [PPT presentation]*. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/SL-EE_nov17.pdf (accessed September 9, 2024).
- Cerbușcă, P. (2018). *Voluntariatul – trend de dezvoltare și afirmare personală*. *ProDidactica*, 3(109), 32. https://www.prodidactica.md/revista/Revista_109.pdf (accessed September 9, 2024).
- Cerin, M. (2017, December 5). *Ce este design thinking și cine îl practică în România*. *Design Thinking România (blog)*. <https://medium.com/design-thinking-romania/ce-este-design-thinking-%C8%99i-cine-%C3%AEl-practic%C4%83-%C3%AEn-rom%C3%A2nia-952ba72308c8> (accessed September 9, 2024).

- Fundația Noi Orizonturi. (2021). *Școli în folosul comunității*. https://www.noi-orizonturi.ro/wp-content/uploads/2022/02/Ghidul-proiectelor-de-Service-Learning_RO.pdf (accessed September 9, 2024).
- Miclea, M. (2021, February 23). *Cele patru metacompetențe de care un elev are nevoie în viitor pentru a face față unei lumi volatile*. *Edupedu (blog)*. <https://www.edupedu.ro/analiza-cele-patru-metacompetente-de-care-un-elev-are-nevoie-in-viitor-pentru-a-face-fata-unei-lumi-volatile-mircea-miclea/> (accessed September 9, 2024).
- Miclea, M. (2023, October 31). *Conferința „Ce merită învățat?”*. *Avenor College*. <https://www.avenor.ro/blog/> <https://www.youtube.com/watch?v=lgZ8fgUPdkY&t=3866s> (accessed September 9, 2024).
- Pop, T. (2013). Design-ul contemporan în fața schimbării paradigmei: gândirea de design. *Tendențe în artele vizuale – de la tradiție la experiment, Sesiune de comunicări științifice*, București. https://www.researchgate.net/publication/264552834_Design-ul_contemporan_in_fata_schimbarii_paradigmei_gandirea_de_design (accessed September 9, 2024).
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. *Ciudad Nueva*. https://www.clayss.org.ar/23SEM/bag-of-materials/assets/2000_La_solidaridad_pedagogia.pdf (accessed September 9, 2024).

DE LA GARGUIELE GOTICE LA POWER-POINT: TRADIȚIA VIZUALĂ ÎN DESIGNUL INSTRUCȚIONAL DIGITAL

*Alexandra MARȚIAN**

Rezumat. Lucrarea de față analizează continuitatea istorică a educației vizuale, arătând că utilizarea imaginilor, simbolurilor și reprezentărilor grafice în procesul educațional nu este o inovație a erei digitale, ci o tradiție milenară. De la frescele și icoanele medievale, garguiile gotice și hieroglifele egiptene, până la mozaicuri, vitralii și manuscrise iluminate, imaginea a fost un instrument central pentru transmiterea cunoștințelor și valorilor, mai ales în contextul religios, când alfabetizarea era redusă. Epoca digitală aduce o transformare tehnologică, dar nu o ruptură, folosind aceleași principii – comunicarea eficientă prin imagini – în prezentări multimedia, grafice interactive și platforme educaționale. Articolul subliniază analogia dintre simbolurile vizuale vechi și emoticoanele moderne, evidențiind caracterul atemporal al nevoii umane de exprimare vizuală.

Cuvinte-cheie: educație vizuală, istoria educației, garguie, hieroglife, emoticoane, icoane, frescă, patrimoniu cultural, religie, mijloace didactice

Abstract. The present paper explores the historical continuity of visual education, demonstrating that the use of images, symbols, and graphic representations in teaching is not a novelty of the digital era but a millennia-old tradition. From medieval frescoes and icons, gargoyles and Egyptian hieroglyphs, to mosaics, stained glass, and illuminated manuscripts, visual elements have been central tools for conveying knowledge and values, especially in religious contexts when literacy rates were low. The digital age represents a technological transformation rather than a rupture, applying the same principles – effective communication through images – in multimedia presentations, interactive graphics, and educational platforms. The article draws an analogy between ancient visual symbols and modern emojis, highlighting the timeless nature of the human need for visual expression.

Keywords: visual education, history of education, gargoyles, hieroglyphs, emojis, icons, fresco, cultural heritage, religion, teaching tools

Introducere

În contemporaneitate, **digitalizarea educației și utilizarea instrumentelor vizuale** digitale sunt adesea **percepute ca inovații radicale**, revoluționând metodele didactice tradiționale. Cu toate acestea, **această percepție nu reflectă realitatea**

* Studentă, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Teologie Greco-Catolică.

istorică, întrucât transmiterea cunoștințelor prin intermediul imaginii a fost o constantă fundamentală în procesul educațional, de-a lungul întregii istorii umane.

Educația vizuală în istorie: rolul picturii, sculpturii și simbolurilor

În epocile pre-literare și până în perioada Renașterii, majoritatea populației avea un acces limitat la alfabetizare. În aceste condiții, comunicarea și educația vizuală au reprezentat metode esențiale de transmitere a informațiilor, valorilor și cunoștințelor, utilizând o varietate de mijloace artistice și arhitecturale:

- **Frescele murale:** Aceste picturi executate pe pereții bisericilor și clădirilor publice reprezentau scene biblice, mitologice sau istorice, funcționând ca un „**manual vizual**” destinat să educe și să inspire. Frescele din *Capela Sixtină* sau cele din bisericile medievale europene constituie exemple emblematic.
- **Icoanele religioase:** În tradiția creștină, icoanele reprezintă un limbaj simbolic complex, prin intermediul căruia se exprimă realități teologice și morale. Acestea funcționau ca **instrumente de învățare** și meditație spirituală, **asigurând o legătură directă între imagine și cunoaștere.**
- **Garguiele:** Amplasate pe cornișele și fațadele catedralelor gotice, garguiele au rolul funcțional de a evacua apa pluvială, însă îndeplinesc și o **funcție simbolică și didactică.** Prin formele lor grotești și expresive, acestea simbolizau forțele malefice și ofereau avertismente vizuale privind consecințele păcatului, servind astfel ca mijloace de **educație morală.**
- **Chimerele și mascaroanele:** Alte elemente sculpturale cu funcție asemănătoare garguielor, reprezentând figuri fantastice sau expresii umane stilizate, care contribuiau la **transmiterea unor mesaje simbolice** sau estetice.
- **Hieroglifile egiptene:** Ca un sistem de scriere vizuală ce îmbină simbolurile cu arta, **hieroglifile sunt un exemplu timpuriu de comunicare vizuală complexă**, folosită atât pentru înregistrarea istorică, cât și pentru transpunerea miturilor și credințelor religioase.
- **Mozaicurile și vitraliile:** Utilizate în arhitectura sacră, acestea combinau tehnica artistică cu funcția educativă, ilustrând teme teologice și morale prin culori și imagini simbolice.



- **Anluminurile (manuscrisele iluminate):** În Evul Mediu, manuscrisele decorate cu miniaturi și ornamente serviseră la transmiterea cunoștințelor, sprijinind înțelegerea textelor și accentuând importanța lor spirituală și culturală.

Toate aceste forme vizuale reprezentau un adevărat „cod educațional” care transcende limitările alfabetizării și utiliza arta ca vehicul al cunoașterii.

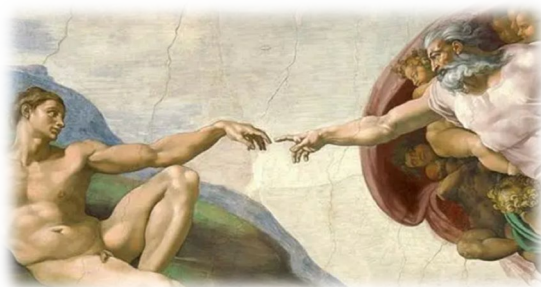
Religia și educația vizuală

Religia a reprezentat unul dintre **cele mai puternice** și influente **motoare ale dezvoltării educației vizuale**, nu doar în lumea occidentală, ci în multe culturi din întreaga lume. Într-o epocă în care alfabetizarea era limitată, iar accesul la texte scrise era restricționat, imaginea a devenit un **limbaj universal** prin care comunitățile puteau înțelege și interioriza **învățăături complexe**. Imagistica religioasă a oferit o **platformă pedagogică esențială**, un mijloc prin care dogmele, valorile morale și povestirile sacre au fost transmise în mod accesibil și profund.

Icoanele, frescele, statuile sfinților și elementele arhitecturale ale edificiilor religioase nu erau simple decorațiuni; ele reprezentau un veritabil „**text vizual**” pentru credincioși. Prin culorile, simbolurile și compoziția lor, aceste opere **facilitează accesul la înțelesuri spirituale adesea abstracte, oferind suport pentru meditație și înțelegere, chiar și în absența unei educații formale**. Astfel, imaginea religioasă devine o punte între omul de rând și misterele credinței, transformând spațiul sacru într-un adevărat „manual” vizual.

Mai mult, elementele ornamentale cu un puternic caracter moralizator, cum sunt garguiile și alte sculpturi fantastice, aveau o **dublă funcție**. Pe de o parte, serveau un scop practic, acela de a proteja spațiul sacru – garguiile fiind canale de scurgere pentru apa pluvială –, iar pe de altă parte, reprezentau avertismente vizuale privind pericolele păcatului și **importanța unei conduite morale**. Aceste figuri grotești și expresive captau atenția, stimulând reflecția asupra valorilor spirituale și contribuind la **crearea unui climat de reverență și respect**.

Astfel, educația vizuală în context religios a fost un proces integrat în viața comunității, un mijloc prin care **arta și credința**



se împleteau pentru a forma nu doar o experiență estetică, ci și un cadru didactic eficient. Prin intermediul acestor imagini, se construia o memorie colectivă și o identitate culturală profundă, în care fiecare detaliu avea o semnificație educativă și spirituală.

În acest sens, legătura dintre religie și educația vizuală subliniază importanța imaginii ca vector al cunoașterii și al formării morale. Ea ne arată că, dincolo de frumusețea artistică, imagistica sacră a avut și are un rol vital în modelarea conștiinței și în transmiterea valorilor fundamentale ale societății.

Scrisul și trecerea la o nouă formă de comunicare educațională

Odată cu răspândirea alfabetizării și dezvoltarea tiparului, educația s-a orientat spre text și discurs verbal. Totuși, educația vizuală nu a fost abandonată:

Diagramele, ilustrațiile și simbolurile au rămas esențiale în procesul instructiv, facilitând înțelegerea conceptelor abstracte.

În epoca contemporană, instrumentele digitale – prezentările multimedia, clipurile video, graficele interactive – sunt expresia evoluată a acestor practici vizuale ancestrale.

Garguiile și hieroglifele – „emoticoanele vintage”

În epoca digitală, *emoticoanele* au devenit un limbaj universal al comunicării nonverbale, oferind posibilitatea exprimării rapide a stărilor, emoțiilor și mesajelor complexe prin simboluri grafice simple și sugestive. Totuși, **această practică nu este o invenție modernă, ci o manifestare contemporană a unei tradiții milenare de utilizare a imaginilor ca mijloace eficiente de comunicare simbolică.**

Garguiile și hieroglifele pot fi înțelese ca adevărate „*emoticoane vintage*”, simboluri vizuale care, în epocile lor, îndeplineau **funcții similare** celor digitale de astăzi. Garguiile, prezente în arhitectura gotică, cu formele lor grotești, expresive și adesea înspăimântătoare, nu erau doar elemente decorative sau funcționale, ci purtau un mesaj moralizator și protectiv. Ele reprezentau o **expresie vizuală** a fricii, avertismentului sau chiar umorului, transmițând implicit idei legate de bine și rău, păcat și pedeapsă, într-un mod care putea fi înțeles și reținut cu ușurință de către populația largă, indiferent de nivelul de alfabetizare.

Hieroglifele egiptene, pe de altă parte, erau un **sistem complex** de simboluri vizuale care **sintetizau concepte** și cuvinte într-o formă compactă și accesibilă. Ele

combinau elemente picturale cu semnificații fonetice și ideografice, funcționând atât ca limbaj scris, cât și ca mijloc de comunicare simbolică. Astfel, hieroglifele au fost o primă formă de „scriere vizuală”, **un precursor al modului în care astăzi folosim emoticoanele pentru a transmite rapid și intuitiv informații și emoții.**

Această analogie între garguiile, hieroglifele și emoticoanele digitale **evidențiază continuitatea și adaptabilitatea comunicării vizuale de-a lungul istoriei.** În toate aceste forme, imaginea capătă o valoare semnificativă, depășind limitele limbajului verbal și facilitând transmiterea mesajelor complexe într-un mod imediat și memorabil. Aceasta ne arată că nevoia umană de expresie vizuală, de a sintetiza și comunica idei prin simboluri simple și sugestive, este constantă și atemporală.


De exemplu, **garguiile** cu fețele lor grotești și expresiile dramatice pot fi puse în paralel cu *emoticoanele* care exprimă surpriză, șoc sau chiar sarcasm. Aceste simboluri digitale captează atenția și transmit instantaneu stări emoționale intense, la fel cum sculpturile medievale urmăreau să provoace reflecție și să stârnească reacții morale.

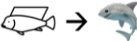


Hieroglifele care reprezentau animale cu semnificații simbolice, cum ar fi șarpele pentru protecție sau înțelepciune, își regăsesc astăzi corespondentul în *emoticoane* care transmit aceste concepte într-un mod simplificat și accesibil. De exemplu, simbolul șarpelui poate fi folosit în conversații pentru a sugera șiretenie sau pericol, reflectând astfel o continuitate în utilizarea simbolurilor vizuale pentru comunicare subtilă.



Semnul hieroglific intitulat „pasăre în zbor” e utilizat adesea pentru a reprezenta sunete sau concepte legate de libertate și frumusețe, poate fi comparată cu *emoticonul* – porumbel, care simbolizează pacea, libertatea și speranța în comunicarea digitală. Ambele simboluri sintetizează idei complexe și valori universale prin imagini simple, ușor de recunoscut și încărcate de semnificații adânci.

Hieroglifa egipteană „pasărea ibis”, asociată cu zeul înțelepciunii Thoth, poate fi pus în paralel cu emoticonul – bufniță, simbol al înțelepciunii și cunoașterii în cultura modernă. 

Hierogliful „rechinul”, simbol al forței și pericolului, are corespondent în emoticonul cu aceeași denumire, folosit pentru a exprima pericol sau agresivitate. 

Mai mult, simbolurile hieroglifice care indicau acțiuni sau stări, precum mâna care scrie sau gesticulează, pot fi asociate cu emoticoane precum *mâna care scrie* sau *mâini ridicate*, care transmit mesaje despre implicare, acord sau celebrare. Aceste analogii demonstrează că limbajul vizual este flexibil și adaptabil, capabil să exprime nuanțe diverse ale experienței umane, indiferent de epocă.

Prin urmare, înțelegerea rolului garguielor și al hieroglifelor ca „*emoticoane vintage*” ne oferă o perspectivă valoroasă asupra modului în care educația vizuală a evoluat și s-a adaptat contextelor culturale și tehnologice diferite, păstrând mereu același scop: facilitarea înțelegerii și comunicării eficiente. Această continuitate culturală întărește ideea că instrumentele vizuale, indiferent de forma lor, sunt piloni fundamentali în construcția cunoașterii umane.

Educația vizuală în era digitală: continuitate și transformare a mijloacelor didactice

Epoca digitală a introdus în procesul educațional o paletă largă de instrumente tehnologice, precum prezentările PowerPoint, videoclipurile educaționale, platformele interactive și diverse forme de conținut multimedia. Aceste mijloace permit transmiterea rapidă și accesibilă a informațiilor, dar **în esență ele reprezintă o evoluție a unui model educațional vizual mult mai vechi.**

În fapt, utilizarea imaginilor, simbolurilor și reprezentărilor vizuale în predare a fost întotdeauna un pilon central al educației. Prezentările PowerPoint sau alte forme moderne de suport vizual sunt o adaptare digitală a tradiției picturilor murale, icoanelor, frescelor sau a altor forme artistice menite să faciliteze înțelegerea și reținerea informațiilor.

Analog cu modul în care garguiile sau hieroglifile sintetizau mesaje complexe prin imagini sugestive, slide-urile digitale utilizează texte, grafice, pictograme și animații pentru a structura și transmite cunoștințe într-un format accesibil. Acest proces evidențiază **continuitatea principiului educației vizuale ca instrument „smart”** de transmitere de cunoștințe, adaptat contextului tehnologic actual.

Mai mult, tehnologia digitală oferă posibilități suplimentare de interactivitate și personalizare a învățării, însă scopul fundamental rămâne același: facilitarea înțelegerii prin mijloace vizuale eficiente. Astfel, **educația digitală nu înlocuiește metodele tradiționale**, ci le extinde și le optimizează, **integrând patrimoniul cultural și artistic** într-un mediu nou, dar conștient de propria continuitate.

Prin urmare, era digitală nu marchează, de fapt, o ruptură bruscă, ci reprezintă o etapă evolutivă în lunga istorie a educației vizuale, reafirmând importanța imaginii și simbolului ca vectori esențiali ai cunoașterii.

Concluzie

Analiza istorică a educației vizuale dezvăluie faptul că aceasta **nu este o inovație a erei digitale**, ci o **formă de comunicare și predare cu rădăcini profunde în cultură și religie**. Picturile murale, icoanele, sculpturile, hieroglifele și alte forme artistice au fost „*instrumente inteligente*” care au permis transmiterea cunoștințelor și valorilor dincolo de barierele alfabetizării. Era digitală a adus cu sine noi tehnologii și suporturi, dar principiul fundamental al educației vizuale – comunicarea eficientă prin imagini și simboluri – rămâne neschimbat, reprezentând **o continuitate culturală și pedagogică**, nu o ruptură revoluționară.

În contemporaneitate, digitalizarea educației și utilizarea instrumentelor vizuale digitale sunt adesea percepute ca inovații revoluționare care schimbă radical metodele tradiționale de predare. Totuși, această percepție omite faptul că educația prin vizual reprezintă, de fapt, o tradiție profundă și continuă, care s-a dezvoltat de-a lungul mileniilor. Oamenii din trecut, de la civilizațiile antice egiptene și mesopotamiene, până la epoca medievală europeană, nu erau „mai puțin inteligenți” sau „mai puțin avansați” decât noi; dimpotrivă, ei au știut să folosească cu mare înțelepciune mijloacele vizuale disponibile pentru a comunica, a educa și a inspira.

Frescele, icoanele, sculpturile, garguiile sau hieroglifele nu erau simple decorațiuni sau semne arbitrare, ci **instrumente didactice** deliberate, alese și perfecționate pentru capacitatea lor de a transmite informații complexe, de a capta atenția și de a facilita memorarea. Aceste mijloace vizuale răspundeau nevoii fundamentale a omului de a înțelege lumea înconjurătoare și de a-și transmite cunoștințele, într-un mod accesibil și sugestiv, indiferent de nivelul alfabetizării.

Astfel, alegerea suporturilor vizuale în educația digitală, cum ar fi prezentările PowerPoint sau materialele multimedia, este o continuare firească a unei tradiții milenare. Aceste tehnologii nu sunt simple „invenții noi”, ci **instrumente moderne care valorifică aceleași principii didactice** – combinarea imaginii

cu textul, utilizarea simbolurilor sugestive și structurarea clară a informației – pentru a facilita înțelegerea și învățarea. A înțelege această continuitate ne ajută să apreciem atât bogăția patrimoniului cultural, cât și puterea instrumentelor moderne, evitând capcana de a privi trecutul ca pe o etapă inferioară. Această perspectivă ne încurajează să privim educația digitală nu ca pe o ruptură față de tradiție, ci ca pe o evoluție naturală, care îmbină înțelepciunea vechilor metode cu potențialul tehnologic actual. **Recunoașterea valorii istorice a mijloacelor vizuale ne poate inspira să folosim noile tehnologii cu respect față de principiile care au demonstrat eficiența lor de-a lungul timpului, în beneficiul unei educații mai eficiente și mai profunde.**

Bibliografie

- Bedaux, Raymond & Jennifer J. Griffiths. Gargoyles and Grotesques: An Illustrated Guide to the Medieval Grotesque.
- Cirlot, J.E. A Dictionary of Symbols.
- David, Rosalie. Religion and the Visual Arts: The Christian Tradition.
- Eco, Umberto. Semiotics and the Philosophy of Language.
- Gombrich, E.H. The Story of Art.
- Hornung, Erik. The Secret Lore of Egypt: Its Impact on the West. Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. Reading Images: The Grammar of Visual Design.
- Meyer, Jan-Hendrik. From Hieroglyphs to Emojis: The Evolution of Visual Language.
- Panofsky, Erwin. Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance.
- Rouse, Richard H. & Mary A. Rouse. Ancient Egyptian Art and Architecture: A Very Short Introduction.

EȘECUL SUCCESULUI ÎN ERA DIGITALIZĂRII: FONDUL DE INVESTIȚIE VO₂MAX

*Remus VĂIDĂHĂZAN**

„Fitnessul cardiorespirator (CRF) se referă la capacitatea sistemelor circulator și respirator de a furniza oxigen mușchilor scheletici în timpul activității fizice susținute” (Raghuvver et al., 2020, p. e1). Astfel, pentru a evalua capacitatea funcțională a sistemelor respirator și cardiovascular oamenii de știință se folosesc de CRF și evaluează elementele componente ale acestuia, cum ar fi ventilația, perfuzia, schimbul de gaze, vasodilatația și livrarea de oxigen către țesuturile corpului (Powers & Dhamoon, 2024). Toate aceste funcții sunt vitale pentru sănătatea unui individ, prin urmare, conform Mandsager et al. (2018), CRF a devenit un indicator, pe termen lung, al mortalității, iar „profesioniștii din domeniul sănătății ar trebui să încurajeze pacienții să atingă și să mențină niveluri ridicate de fitness”. Nivelul CRF este invers proporțional asociat cu mortalitatea, pe termen lung (Mandsager et al., 2018). VO₂max este un parametru specific CRF, un indice pe care-l putem măsura.

Consumul maxim de oxigen (VO₂max) a fost un „standard de aur” internațional sau un indice clasic al capacității aerobe utilizat pentru a evalua funcția cardio-pulmonară, de când a fost propus de Hill în 1923, jucând un rol esențial în sporturile de competiție, fitnessul pentru populație și medicina clinică, cum ar fi precum selectarea sportivilor talentați, evaluarea funcției motorii, realizarea de planuri de antrenament, estimarea sănătății și riscurilor cardiovasculare. (Lee & Zhang, 2021, p. 2)

Asociația Americană a Inimii, în 2016, a stabilit că CRF trebuie să fie acceptat ca „semn vital” în practica clinică (Ross et al.). De ce VO₂max prezintă un interes atât de mare? Dr. Attia (2023) afirmă că VO₂max este poate cel mai puternic marker al longevității, notând că VO₂max reprezintă „rata maximă la care o persoană poate utiliza oxigenul” (Attia, 2023, p. 220). „VO₂max, cunoscut și sub numele de absorbție maximă de oxigen, măsoară cantitatea maximă de oxigen pe care o persoană o poate utiliza în timpul exercițiilor intense” (Quinn, 2022).

* Lector universitar dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, departamentul de didactica Științelor Socio-Umane

VO₂max se măsoară în mililitri oxigen consumat, într-un minut, de persoana care realizează efort fizic, raportat la greutatea acelei persoane (Quinn, 2022). Contribuie la manifestarea VO₂max inima, plămâni, sistemul sanguin, mușchii scheletici și pielea (D. S. Kim et al., 2022). „Cu toate acestea, doar inima, sistemul sanguin și mușchiul scheletic contribuie în mod semnificativ la creșterea VO₂max, folosind exercițiul fizic” (D. S. Kim et al., 2022, p. 42).

VO₂max se poate măsura cu metode directe, folosind instrumente în laborator, și cu metode indirecte când se folosesc formule matematice pentru estimare (Lee & Zhang, 2021). În laborator, cercetătorii vor evalua cât de bine reușesc inima și plămâni să distribuie oxigen la mușchii care lucrează în timpul exercițiului fizic (Frey, 2020). Prin metoda directă de măsurare a VO₂max se supune subiectul unui efort fizic cu intensitate crescătoare (Lee & Zhang, 2021), iar valoarea VO₂max este atinsă atunci când consumul de oxigen rămâne stabil, deși solicitarea fizică crește (Quinn, 2022). Câteva reguli importante, de respectat, înainte de a participa la un test VO₂max (Quinn, 2022):

- Îmbrăcați-vă cu haine confortabile de antrenament.
- Abțineți-vă de la exerciții fizice sau antrenament cu 24 de ore înainte de test.
- Evitați alimentele, alcoolul, tutunul și cofeina timp de cel puțin trei ore înainte de testare.

În sălile de sport testele submaximale sunt mai frecvente. Aceste teste sunt mai sigure pentru cei care fac sport și care nu sunt în formă sau care ar putea avea probleme cu inima (Frey, 2020). Un astfel de test este Rockport Walking Test care presupune să mergi cât de repede poți pe distanța de o milă, după care introduci într-o formulă greutatea, vârsta, timpul necesar parcurgerii distanței testate și frecvența cardiacă înregistrată la finalul testului (Bumgardner, 2024).

O metodă indirectă de estimare a valorii VO₂max este și Testul de alergare pe durata a 12 minute, prezentat de dr. Patrick (FoundMyFitness, 2024):

- suprafață plană de alergare;
- echipament de înregistrare a distanței alergate;
- se acoperă o distanță cât mai mare timp de 12 minute (alergare sau mers);
- se înregistrează distanța maximă realizată în timpul celor 12 minute;
- se calculează VO₂max (mililitri oxigen pe kilogram corp pe minut) cu formula $VO_{2max} = 22,351 \times \text{distanța (km)} - 11,288$.

Valorile de referință pentru VO₂max sunt grupate separat pentru bărbați și separat pentru femei, fiind prezentate în funcție de vârstă. Un tabel de referință, de încredere, este prezentat și de dr. Attia (2023) în cartea sa (Fig. 1).

Age	Performance Group by VO ₂ max (ml/kg/min)				
	Low	Below Average	Above Average	High	Elite
Women					
18-19	< 35	35-39	40-45	40-52	≥ 53
20-29	< 28	28-35	36-40	41-50	≥ 51
30-39	< 27	27-33	34-38	39-48	≥ 49
40-49	< 26	26-31	32-36	37-46	≥ 47
50-59	< 25	25-28	29-35	36-45	≥ 46
60-69	< 21	21-24	25-29	30-38	≥ 40
70-79	< 18	18-21	22-24	25-35	≥ 36
≥ 80	< 15	15-19	20-22	23-29	≥ 30
Men					
18-19	< 38	38-45	46-49	50-57	≥ 58
20-29	< 36	36-42	43-48	49-55	≥ 56
30-39	< 35	35-39	40-45	46-52	≥ 53
40-49	< 34	34-38	39-43	44-51	≥ 52
50-59	< 29	29-35	36-40	41-49	≥ 50
60-69	< 25	25-29	30-35	36-45	≥ 46
70-79	< 21	21-24	25-29	30-40	≥ 41
≥ 80	< 18	18-22	23-25	26-35	≥ 36

Fig. 1. Valori de referință pentru VO₂max, conform dr. Attia (2023)

„Performerii de elită au un scor ridicat de supraviețuire în comparație cu toate celelalte grupuri, inclusiv cu cei cu performanțe înalte. În comparație cu grupul cel mai slab de performanță, performerii de elită au o reducere cu 80% a riscului de mortalitate” (Mandsager et al., 2018).

O informație foarte importantă, pe care mulți oameni nu o au, este că mai mult de jumătate din reducerea mortalității din orice cauză are loc între grupul cel mai puțin performant și următorul grup de performanță (Ross et al., 2016a). Adică, cele mai mari beneficii ale exercițiului fizic pentru îmbunătățirea VO₂max le obținem imediat ce începem „să ne mișcăm” și trecem din categoria cea mai slabă în categoria imediat superioară. În medie, „fiecare creștere cu o unitate a VO₂max a fost asociată cu o creștere de 45 de zile a longevității” (Clausen et al., 2018).

Declinul VO₂max odată cu înaintarea în vârstă este gradual, începând cu vârsta de 25 de ani până la vârsta de 50 de ani, de 10% pe decadă, iar după vârsta de 50 de ani se accelerează, ajungând la 15% pe decadă (C.-H. Kim et al., 2016). Acest lucru înseamnă că un tânăr de 20 de ani care are un VO₂max de 35 ml/kg corp pe minut, dacă nu se preocupă de îmbunătățirea CRF, la vârsta de 60 de ani

va avea o valoare a VO₂max de aproximativ 22 ml/kg corp pe minut. Conform studiilor care există până în acest moment (Ainsworth et al., 2011), putem estima că la vârsta de 60 de ani nu va mai fi capabil să-și transporte cumpărăturile pe scări, fără să se oprească cel puțin o dată (pentru această activitate are nevoie de un VO₂max de 26 ml/kg corp pe minut – 2011 Compendium of Physical Activities).

VO₂max se poate îmbunătăți la orice vârstă, prin antrenament specific, fără a exista, se pare, o limită superioară a reducerii mortalității (Mandsager et al., 2018). Există multe protocoale de antrenament care pot fi folosite, în urma cercetărilor rezultând, totuși, un set de recomandări pentru a avea eficiență în ceea ce privește timpul investit, după cum centralizează și dr. Attia (Ferriss, 2023):

- efortul fizic trebuie să fie de minim 3 minute și maxim 8 minute, neîntrerupt;
- acest efort fizic trebuie să se repete de minim 4 ori, după o pauză de minim 3 minute.

Un protocol reușit, foarte popularizat, se pare că este protocolul norvegian (FoundMyFitness, 2024; Irawati & Boenyamin, 2019):

- 4 minute de activitate fizică la intensitate de 85–95% din frecvența cardiacă maximă;
- 3 minute pauză activă (60–70% din frecvența cardiacă maximă);
- această succesiune se repetă de 4 ori.

Astăzi văd cinci domenii distincte pentru toate intervențiile de longevitate (Attia, 2023):

- Biochimia nutriției;
- Fiziologia exercițiului fizic;
- Fiziologia somnului;
- Sănătatea mentală și emoțională;
- Medicamentele și suplimentele.



Fig. 2. QRcode ActivFiTiL pe YouTube

Bibliografie

- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Herrmann, S. D., Meckes, N., Bassett, D. R. J., Tudor-Locke, C., Greer, J. L., Vezina, J., Whitt-Glover, M. C., & Leon, A. S. (2011). 2011 compendium of physical activities: A second update of codes and MET values. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(8), 1575. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31821ece12>
- Attia, P. (2023). *Outlive: The science and art of longevity*. Vermilion.
- Bumgardner, W. (2024, May 22). Find your fitness level with a 1-mile walk test. Verywell Fit. <https://www.verywellfit.com/rockport-fitness-walking-test-calculator-3952696>
- Clausen, J. S. R., Marott, J. L., Holtermann, A., Gyntelberg, F., & Jensen, M. T. (2018). Midlife Cardiorespiratory Fitness and the Long-Term Risk of Mortality: 46 Years of Follow-Up. *Journal of the American College of Cardiology*, 72(9), 987–995. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2018.06.045>
- Ferriss, T. (Director). (2023, April 11). How to improve your VO2 max: Dr. Peter Attia. *The Tim Ferriss Show*. <https://www.youtube.com/watch?v=IhEuefiLAso>
- FoundMyFitness (Director). (2024, April 10). Why exercise intensity matters for longevity: CrossFit for health 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=Uttq6cIVSb0>
- Frey, M. (2020, October 31). How to boost your cardio endurance for weight loss. Verywell Fit. <https://www.verywellfit.com/what-is-cardiorespiratory-endurance-3495195>
- Irawati, D., & Boenyamin, H. (2019). The benefits and physiological changes of high intensity interval training. *Universa Medicina*, 38, 209. <https://doi.org/10.18051/UnivMed.2019.v38.209-216>
- Kim, C.-H., Wheatley, C. M., Behnia, M., & Johnson, B. D. (2016). The effect of aging on relationships between lean body mass and VO2max in rowers. *PLoS ONE*, 11(8), e0160275. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160275>
- Kim, D. S., Wheeler, M. T., & Ashley, E. A. (2022). The genetics of human performance. *Nature Reviews Genetics*, 23(1), 40–54. <https://doi.org/10.1038/s41576-021-00400-5>
- Lee, J., & Zhang, X. L. (2021). Physiological determinants of VO2max and the methods to evaluate it: A critical review. *Science & Sports*, 36(4), 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2020.11.006>
- Mandsager, K., Harb, S., Cremer, P., Phelan, D., Nissen, S. E., & Jaber, W. (2018). Association of cardiorespiratory fitness with long-term mortality among adults undergoing exercise treadmill testing. *JAMA Network Open*, 1(6), e183605. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.3605>
- Powers, K. A., & Dhamoon, A. S. (2024). Physiology, pulmonary ventilation and perfusion. *StatPearls*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK539907/>

- Quinn, E. (2022, August 29). What is VO2 max testing? How the test is done and what the results mean. Verywell Fit. <https://www.verywellfit.com/what-is-vo2-max-3120097>
- Raghuveer, G., Hartz, J., Lubans, D. R., Takken, T., Wiltz, J. L., Mietus-Snyder, M., Perak, A. M., Baker-Smith, C., Pietris, N., & Edwards, N. M. (2020). Cardiorespiratory fitness in youth: An important marker of health. A scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, 142(7), e101–e118. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000866>
- Ross, R., Blair, S. N., Arena, R., Church, T. S., Després, J.-P., Franklin, B. A., Haskell, W. L., Kaminsky, L. A., Levine, B. D., Lavie, C. J., Myers, J., Niebauer, J., Sallis, R., Sawada, S. S., Sui, X., & Wisløff, U. (2016a). Importance of Assessing Cardiorespiratory Fitness in Clinical Practice: A Case for Fitness as a Clinical Vital Sign: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation*, 134(24), e653–e699. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000461>
- Ross, R., Blair, S. N., Arena, R., Church, T. S., Després, J.-P., Franklin, B. A., Haskell, W. L., Kaminsky, L. A., Levine, B. D., Lavie, C. J., Myers, J., Niebauer, J., Sallis, R., Sawada, S. S., Sui, X., & Wisløff, U. (2016b). Importance of assessing cardiorespiratory fitness in clinical practice: A case for fitness as a clinical vital sign. A scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, 134(24), e653–e699. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000461>

EDUCAȚIE PRIN FILM DOCUMENTAR. EXPLORAREA FILMULUI *LATCHO DROM* (1993) PENTRU PROMOVAREA INTEGRĂRII SOCIALE ȘI CULTURALE A ROMILOR

*Livia Georgeta SUCIU**

Rezumat. *Educație prin film documentar. Explorarea filmului Latcho Drom (1993) pentru promovarea integrării sociale și culturale a romilor.* Proiectul pe care îl propunem, de educație prin intermediul filmului documentar, urmează să fie inclus într-un ghid educațional interdisciplinar și transdisciplinar, care susține și promovează utilizarea filmului în procesul educativ. Prin realizarea acestui ghid încercăm să promovăm metodologii inovatoare de educație pentru a facilita accesul la istoria, tradițiile, valorile și viața actuală a romilor prin intermediul filmului, muzicii și a altor forme multi-art. În acest proiect explorăm filmul *Latcho Drom* (1993), regia Tony Gatlif, pentru a sprijini dialogul intercultural și procesul de integrare al romilor, pentru a combate discriminarea și prejudecățile cu care se confruntă această minoritate și a promova cultura și arta romilor ca instrument de integrare socială și culturală. Proiectul conține șapte module constituite dintr-o serie de activități specifice care se pot planifica zilnic, săptămânal sau lunar, în funcție de cerințele beneficiarilor, resursele disponibile și timpul alocat pentru desfășurarea acestor activități educative extrașcolare, nonformale. Cele șapte module educative propun activități diverse, atractive și incitante pentru munca cu adolescenții și elevii de nivel liceal: prezentarea și vizionarea filmului, discuții și dezbateri, problematizări, munca în echipe pentru realizarea unor prezentări complexe multimedia, ateliere specifice de lucru precum atelierul de cinematografie și atelierul de muzică, piste de investigație, mese rotunde cu invitați, jocuri de rol și sarcini de lucru provocatoare care incită la acțiune, ș.a.

Cuvinte cheie: educație prin film, integrarea culturală și socială a romilor, activități educative

Abstract. *Education through documentary film. Exploring the film Latcho Drom (1993) for promoting the social and cultural integration of the Roma.* The project we are proposing, of education through documentary film, will be included in an interdisciplinary and transdisciplinary educational guide, which supports and promotes the use of film in the educational process. Creating this guide, we are trying to promote innovative educational methodologies to facilitate students' access to the history, traditions, values and current life of the Roma population, through film, music and other multi-art forms. In this project we explore the film *Latcho Drom* (1993), directed

* Lector universitar dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, departamentul de didactica Științelor Socio-Umane

by Tony Gatlif, to support the intercultural dialogue and the integration process of the Roma, to combat the discrimination and prejudices faced by this minority and to promote Roma culture and art as a tool of social and cultural integration.

The project contains seven modules consisting of a series of specific activities that can be planned daily, weekly or monthly, depending on the requirements of the beneficiaries, the available resources and the time allocated for the implementation of these extracurricular, non-formal educational activities. The seven educational modules propose diverse, attractive and exciting activities for working with teenagers and high school students: presentation and viewing of the film, discussions and debates, problematizations, working in teams to create complex multimedia presentations, specific workshops such as the cinematography workshop and the music workshop, investigative tracks, round tables with guests, role-playing games and challenging tasks that incite action, etc.

Keywords: education through film, cultural and social integration of Roma, educational activities

Introducere

Sunt multe avantaje care ne fac să recomandăm utilizarea filmului documentar sau artistic în procesul educativ. Filmul, folosit ca instrument educativ, face învățarea mai captivantă și mai plăcută, îi ajută pe elevi să se conecteze emoțional și afectiv la temele puse în discuție, oferă o perspectivă sistematică asupra unor epoci, culturi și stiluri de viață necunoscute care provoacă la explorare, furnizează demonstrații vizuale ale unor fenomene complexe care devin mai ușor de înțeles, evidențiază probleme sociale și umanitare încurajând empatia și cooperarea, stimulează învățarea contextuală, holistică, interdisciplinară.

Proiectul pe care îl propunem dezvoltă practici inovatoare de educație prin intermediul filmului documentar și urmează să fie inclus într-un ghid metodologic destinat profesorilor pentru a încuraja și a facilita utilizarea filmului în procesul educativ. Pe scurt, acest proiect pune la dispoziție un material didactic inovator pentru aprofundarea culturii și civilizației romilor, pentru a facilita accesul la istoria, tradițiile și experiențele de viață ale romilor, prin intermediul explorării filmului documentar, a artei și muzicii romilor. Prin demararea acestor proiecte dorim să transmitem unui mesaj emoțional, formativ, pentru a combate discriminarea romilor, pentru a deconstrui prejudecățile și stereotipurile, pentru a susține integrarea socială și culturală a romilor și a încuraja legăturile cu comunitatea și cultura romă.

Printre filmele cu potențial educativ care ne prezintă lumea romilor prin intermediul artei cinematografice, un loc special îl ocupă filmele lui Tony Gatlif, regizor de film multipremiat, scenarist, actor și compozitor celebru, care ne oferă o perspectivă empatică asupra comunității rome, dat fiind că aparține și el acestei

comunități. Într-o primă etapă am ales să utilizăm filmul *Latcho Drom* ca instrument educațional menit să sprijine dialogul intercultural și procesul de integrare a romilor, urmând ca în alte etape ulterioare să continuăm seria de proiecte în care propunem utilizarea altor filme documentare și artistice pentru a sensibiliza tinerii și elevii de nivel liceal să ia atitudine, să își modifice convingerile și comportamentul și să devină militanți și apărători a drepturilor omului ale acestei minorități defavorizate, romii.

Precizăm că activitățile pe care le propunem în acest proiect, seturile de întrebări și sugestiile de interpretare, temele, exercițiile și sarcinile de lucru sunt variate și extinse, însă reprezintă doar sugestii care pot fi adaptate la interesele și nevoile educaționale ale cadrelor didactice și ale elevilor. Se pot alege și folosi doar o parte din aceste multiple sugestii, în funcție de timpul alocat și de disponibilitatea tinerilor de implicare într-un astfel de proiect. Proiectul este eșalonat pe parcursul a șapte întâlniri de lucru și include recomandări de desfășurare a unor activități specifice, care se pot programa și implementa în cadrul unui curs opțional, în activități extrașcolare precum cercuri educative, în cadrul programului Școala Altfel sau în diverse forme de întâlniri și organizații ale tineretului. Desigur conținutul modulelor se poate adapta și actualiza continuu, se pot alege doar anumite activități relevante pentru implementarea lor cu anumite grupuri specifice de lucru, în funcție de interesele și de cerințele beneficiarilor.

Grupuri țintă: profesorii, mediatorii și operatorii culturali și sociali, adolescenții romi și neromi, elevii de nivel liceal, invitați, reprezentanți ai comunității.

Obiective:

- Să trezim interesul pentru avantajele utilizării filmului documentar în educație.
- Să oferim sprijin educatorilor în introducerea problematicii discriminării rasiale și etnice a minorității romilor și în formarea atitudinilor și comportamentelor tinerilor de acceptare empatică și responsabilă a diferențelor etnice și culturale.
- Să dezvoltăm un material didactic inovator, atractiv și captivant, care stimulează gândirea liberă, dezvoltă spiritul moral civic și are impact afectiv emoțional asupra tinerilor, încurajându-i să se implice activ în viața comunității.
- Să inițiem problematizări și dezbateri, să dezvoltăm capacitatea de a formula întrebări și opinii referitoare la drepturile omului, drepturile minorităților și alte teme relevante pentru combaterea discriminărilor.

Activitatea 1. Prezentarea filmului *Latcho Drom*, regia Tony Gatlif (Franța, 1993)



Prezentarea filmului și a activității regizorului Tony Gatlif

La prima întâlnire cu echipele de tineri prezentăm argumentul proiectului, scopul și obiectivele activităților educative și modul de explorare formativă a filmului *Latcho Drom*.

Explicăm faptul că filmul pe care urmează să îl explorăm a fost realizat de Tony Gatlif, regizor francez multipremiat, cunoscut însă și ca scenarist, actor sau compozitor. Tony Gatlif s-a născut în Algeria în 1948, având un tată algerian și o mamă de origine romă andaluză, dar a emigrat în Franța în anii '60. A fost preocupat de prezentarea suferințelor îndurate de romi de-a lungul istoriei lor tumultuoase, mai ales în spațiul Europei de Est și a încercat în filmele sale să ne ofere o prezentare cât mai adecvată și mai autentică a vieții romilor. A reușit însă să ne emoționeze din plin și să ne transmită simpatia și empatia lui pentru această comunitate marginalizată, fiind considerat un „stindard” al culturii rome. Muzica este firul care leagă toate filmele lui Tony Gatlif, de la *Les Princes* (1983), la *Latcho Drom* (1993), *Gadjo dilo* (1997), *Vengo* (2000), *Swing* (2002) sau *Libertate* (2009) și este valorificată chiar în mod senzațional în *Latcho Drom*, filmul asupra

căruia ne oprim și noi. Dacă în primele sale filme Gatlif a încercat să prezinte realitatea dură a „vieții de țigan”, în filmele ulterioare mult apreciate precum *Latcho Drom* și *Gadjo Dilo* suntem impresionați de celebrarea vieții romilor, de sărbătorirea culturii romilor prin intermediul muzicii lor tradiționale vibrante, captivante, care reușește să aducă bucurie în viața dramatică a comunităților de romi.

Filmele sale au câștigat multe premii internaționale și au fost incluse de multe ori în selecția oficială a Festivalului de film de la Cannes. În 1997 cu filmul *Gadjo Dilo*, care ne prezintă călătoria unui tânăr francez (un „Gadjo”) în România, a câștigat Leopardul de Argint la Festivalul de la Locarno. În 2004 cu filmul *Exiluri*, care ne plimbă prin Andaluzia și Maghreb, a obținut premiul pentru regie la Cannes. Filmul *Libertate* din 2009 ne prezintă istoria țiganilor în Franța și a câștigat Marele Premiu al Americii la Montréal, ș.a.

Filmul pe care urmează să îl aprofundăm, *Latcho Drom*, realizat în 1993, a fost răsplătit cu numeroase premii și a fost receptat ca un documentar care explorează cultura romilor răspândiți în întreaga lume prin intermediul tradițiilor lor muzicale. Despre acest film s-a spus că este „cel mai autentic film al anului 1993” (Vincent Ostria, jurnalist la Cahiers du Cinéma). Menționăm câteva din premiile obținute la festivalurile de film: *Un certain regard la Cannes* 1993, *R d'or la Rimini* 1993, *Premiul Ecumenic* la Munchen 1993, *Cel mai bun film experimental al criticilor americani* 1996, Marele Premiu al Americii la Montréal 1997, ș.a.

Investigație asupra titlului filmului, a altor termeni din limba romani și a istoricului nomadismului romilor

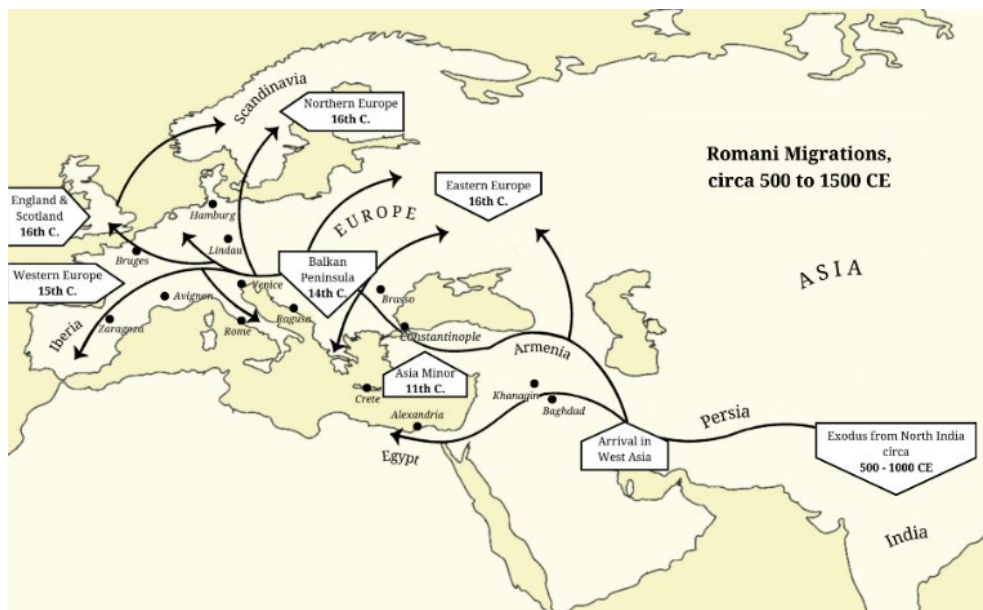
Titlul filmului, *Latcho Drom*, înseamnă „drum bun” în limba romani. Ne folosim de acest prilej pentru a investiga cu elevii sau cu echipele de tineri, termeni mai familiari ai limbii romani, adresând întrebări de genul: Ce alte cuvinte și expresii mai cunoașteți din limba romani? Căutați pe internet traduceri ale unor formule uzuale precum: *Dobroituca* (Bună Ziua), *Socares* (Ce mai faci), *Sar busos* (Cum te cheamă), *Na dara* (Nu-ți fie frică), *sukar* (frumos), *mishto* (bine), *pralo* (frate), etc. Identificați termeni folosiți de vorbitorii de limbă română care provin din limba romani, precum: *baftă* (noroc), *gagiu* (ne-rom, cineva care nu aparține comunității romilor), *a hali* (a mânca), *lovele* (bani), etc.

Prezentăm apoi câteva date sumare despre istoricul romilor, despre răspândirea poporului nomad al romilor din India medievală în mai multe zone ale Europei în jurul secolelor XIII–XIV, îndeosebi în Europa Centrală și de Sud-Est,

în Turcia, în Spania, Portugalia, Franța, dar și în America sau Brazilia. Deși e dificil de înregistrat date (pentru că unii mai practică nomadismul sau semi-nomadismul și mulți refuză chiar să se identifice ca fiind de etnie romă de teama de a nu fi discriminați), actual se aproximează existența a 12 milioane de romi în lume și a aproximativ 1.850.000 în România, Prezența lor pe teritoriul României e atestată în documente din secolul XIV, dar cu statutul ingrat de robi sau sclavi pe care l-au avut timp de peste cinci secole. Se pot extinde discuțiile cu sprijinul profesorului de istorie care poate prezenta diverse perioade istorice marcante pentru viața lor: perioada robiei romilor, dar și marginalizarea și discriminarea lor de după dezrobirea din 1856; sărăcia extremă în care și-au dus viața și lipsa accesului la educație și pe piața muncii, stilul de viață nomad și lupta pentru supraviețuire prin practicarea unor meserii și meșteșuguri tradiționale; persecutarea lor atroce de către regimul nazist, deportările în Transnistria și lagărele de concentrare din timpul celui de-al doilea război mondial; persecuția și politica de asimilare din perioada comunistă; prejudecățile și stereotipiile care au dus la acte de violență extremă după căderea regimului comunist, ș.a.

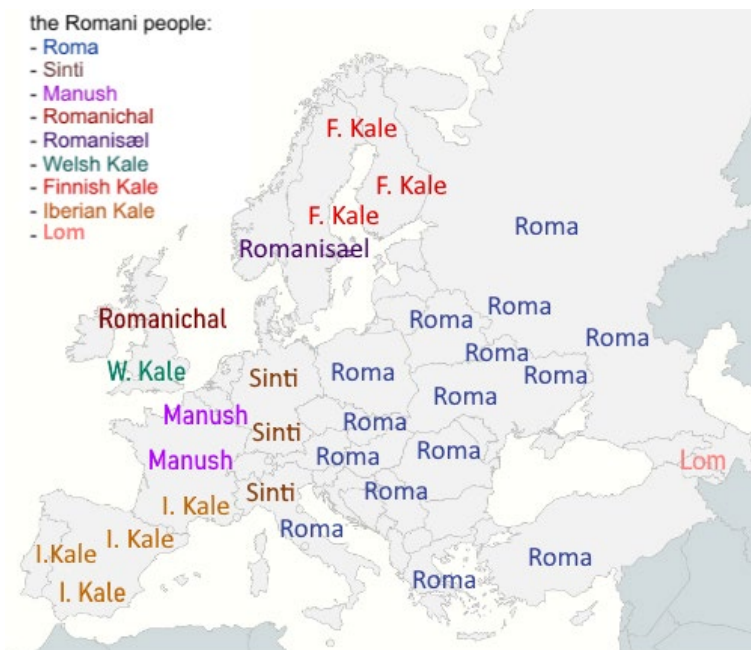
Exemple de sarcini de lucru pentru tineri:

- Studiați hărțile care prezintă migrația romilor din India și răspândirea lor în Europa, ca de exemplu:



Harta care arată mișcarea poporului rom între aproximativ 500 și 1500 d.Hr.:
<https://www.worldhistory.org/image/16922/map-of-romani-migration-in-the-middle-ages/>

- Urmăriți harta și identificați diversele denumiri atribuite acestei populații nomade răspândite în diverse regiuni ale Europei unde se numesc *Gypsy*, *Romi*, *Tsigane*, *Gitanos*, *Ciganos*, *Bohemian*, *Manush*, *Sinti*, *Kale*, *Lom*, *Romanichal*, *Romanisæle*, etc.



Subdiviziunile etniei rome și regiunile lor „natale” în Europa
(<https://ro.wikipedia.org/wiki/Romi#/media/Fi%C8%99ier:Romanis-historical-distribution.png>)

Problematizare: Cum să-i numim, romi sau țigani?

În ultimii ani, termenul de „țigan” a fost respins pentru desemnarea acestor comunități deoarece reflectă opiniile și practicile opresive ale populației dominante. Termenul „țigan” nu există în limba romani, ci provine din termenul grecesc „athinganoi” („de neatins”, „spurcat”), iar în perioada robiei romilor, care este atestată documentar de peste 500 de ani la noi în țară, termenul „țigani” a fost folosit peiorativ pentru a desemna categorie socială inferioară a robilor sau sclavilor. În schimb, a fost adoptat termenul de „romi”, așa cum se numesc ei în limba romani, în interiorul propriei lor comunități. Discutăm despre faptul că termenul „rom” înseamnă „om” în limba romani și are origini străvechi indice, în limba sanscrită, iar „romani” este adjectivul substantivului rom. Propunem spre consultare un extras dintr-un document important redactat de Adunarea Națională Țigănească a locuitorilor din Ardeal care solicita, în memoriul din 27 aprilie 1919, o schimbare importantă:

„de aici înainte, în toate actele oficiale românești să nu se mai folosească pentru noi și următorii noștri numirea (porecla) ca batjocură <țigan>, ci aceasta, dacă nu se șterge cu totul chiar din uzul oficial, să se circumscrie cu o altă denumire care se va afla de corespunzătoare” (Petre Matei, *Adunările țiganilor din Transilvania din anul 1919 (partea I)*, în „Revista Istorică”, XXI, 5–6). În 1971 participanții la primul Congres mondial al romilor au votat în unanimitate pentru respingerea folosirii tuturor exonimelor pentru romi, inclusiv a termenilor de „țigan” sau „gypsies”, pe care majoritatea romilor îl consideră o insultă rasială. Putem să analizăm și să supunem discuțiilor însă și alte explicații, precum cea din teza Elenei Roxana Popan: „Cu toate acestea, a devenit destul de comun să se folosească termenul de țigan atunci când se face referire la reprezentări exotice, orientalizante și stereotipe în artă, în timp ce termenul de rom este preferat să desemneze persoanele reale care se identifică ca membri ai comunității romilor” (Elena Roxana Popan, *The Good, the Bad, and the Gypsy: Constant positive representation and use of reversed negative stereotypes as ‘sympathy triggers’ in Gypsy cinema*, The University of Texas at Austin, 2013, p. 13–14).

Activitatea 2. Vizionarea filmului

Organizăm sala multimedia pentru vizionarea filmului care durează 1,43 h/103 minute și invităm elevii, studenții, tinerii cu care colaborăm, la film. După vizionare îi provocăm și încităm pe tineri să exploreze un câmp cât mai larg de abordări ale temei dar, mai întâi, încercăm să aflăm reacțiile lor „la cald”, imediat după vizionarea filmului, invitându-i la o scurtă sesiune de împărtășire a primelor impresii individuale, oral și în scris:

1. Puteți rezuma filmul într-o frază?
2. În ce constă farmecul acestei călătorii muzicale?
3. De ce nu există povești sau dialog?
4. Cum este surprinsă osmoza dintre muzică și viața romilor?
5. Cu ce mesaj plecați de la acest film? Ce duceți acasă din acest film?
6. Filmul ne schimbă percepția asupra vieții romilor?
7. Care este marea lecție pe care o învățăm din modul de viață al romilor așa cum este expus în acest film?
8. Provocați totodată tinerii să răspundă și în scris, personalizat, la întrebări precum cele de mai jos. Încurajați tinerii să reflecteze mai profund, să facă legături cu propria lor experiență de viață și transmiteți invitații subtile

elevilor mai timizi să se implice și să-și argumenteze răspunsurile. Adunați răspunsurile și discutați-le:

- Ce impact are asupra voastră experiența de viață pe care ne-o oferă filmul?
- Considerați că vizionarea unui astfel de film ne poate captiva și ne poate transfigura propria noastră viață?
- Care este impactul muzicii în viața voastră personală?
- Completați individual fraza „La sfârșitul filmului am avut chef să...”.

Activitatea 3. Dezbaterea filmului

După vizionarea filmului organizăm o dezbatere pentru a-i confrunta pe tineri cu problematizări noi, pentru a crește flexibilitatea și complexitatea reflecției, pentru a le restructura experiențele lor de viață și a-i provoca la acțiune. Pentru ca dezbateră să progreseze este recomandabil să pregătim o suită de întrebări pe care să le adresăm progresiv, invitându-i frecvent pe tineri să argumenteze și să-și justifice răspunsurile, reorientând discuțiile și provocându-i cu interpretări alternative mai complexe. Exemple de abordare:

- Argumentați de ce se spune despre filmul *Latcho Drom* că este un *film inedit*, care nu se aseamănă cu alte filme despre romi! (Discutați despre faptul că filmul ne propune să urmărim migrația poporului nomad al romilor, periplul lor prin lume și prin istorie, prin intermediul scenelor de sărbătoare, de celebrare a vieții lor, a muzicii și dansurilor lor, a bucuriei lor de a trăi expuse prin interludii muzicale impresionante).
- *Reconstruiți „drumul” romilor prin timp și spațiu!* (Filmul ne propune să-i urmărim cum traversează deșertul Rajahstan din nord-vestul Indiei și cum ajung apoi în Egipt, Turcia, România, Ungaria, Slovacia, Franța, Spania. Urmărindu-i în periplul lor nomad spre Europa avem însă impresia acută că ne deplasăm totodată și prin timp și că îi urmărim de-a lungul istoriei lor tumultoase, de acum 1000 de ani, din jurul sec. X, străbătând deșertul indian, unde lucrurile par să fie neschimbate, în migrația lor extinsă spre Europa, din sec. XIV–XV. Urmărim și efectele nefaste contemporane ale Holocaustului și comunismului asupra vieții lor, ale rasismului și ale excluderilor comunitare actuale).
- Puteți localiza scenele filmice *în spațiu și timp*? Considerați adecvată această încadrare a scenelor filmice în diferite locuri și perioade istorice?
- Sau remarcați mai degrabă continuitatea și fluiditatea cadrelor cinematografice? Argumentați de ce filmul vă sugerează mai degrabă *atemporalitatea și*

aspațialitatea, imposibila localizare în timp și în spațiu, a periplului acestui popor nomad?

- Cum este surprinsă și dramatizată viața acestei populații nomade? Care este firul roșu pe care îl urmărim în întregul film? Justificați această alegere cinematografică de a urmări efectiv drumul muzicienilor și dansatorilor și de a prezenta viața romilor *prin intermediul scenelor de muzică și dans*.
- Explicați cum este surprinsă viața romilor *prin intermediul spectacolelor muzicale*, de-a lungul migrației lor istorice de aproape o mie de ani, din India până în Spania.
- De ce suntem invitați în mijlocul taberelor romilor, în zonele care îi găzduiesc? (În scopul de a le descifra ritualurile, tradițiile, cultura și viața lor cotidiană prin intermediul unor secvențe cinematografice unitare, închegate prin muzica și dansurile lor specifice).
- Care *sunt elementele esențiale* ale vieții lor nomade pe care le surprinde camera de filmat? (Apa, focul, animalele de povară, mijloacele de transport, roțile, adăposturile și locuințele lor temporare improvizate, ustensile meșteșugărești, haine colorate, bijuterii, instrumente muzicale, cântece și dansuri, etc.)
- Ce *mijloace de deplasare* ați remarcat pe drumul lor din Orient spre Occident, din evul mediu spre zilele noastre? (Reperăm diverse mijloace de deplasare, tradiționale, străvechi, precum carele cu vaci, vehicule trase de cai și, pe măsură ce ne apropiem de Europa zilelor noastre, remarcăm trenuri, rulote, mașini, vapoare; ne atrag atenția însă continuu și stolurile de păsări migratoare, ca indiciu al migrației romilor în ritmul natural al migrației viețuitoarelor planetei).
- Ce părere aveți despre faptul că acest film *nu recurge la dialog*? De ce ni se propune să urmărim doar secvențe muzicale care urmează „drumul” tulburător al romilor? De ce camera de filmat se oprește doar asupra unor grupuri, familii, sate sau tabere de romi care cântă și dansează?
- În ce *limbi* se cântă aceste cântece? (Se cântă în multe limbi, de la rajasthani, la arabă, turcă, maghiară, română, slovacă, franceză, spaniolă sau variante ale limbii romani din zonele în care s-au stabilit).
- Care ar fi avantajul confruntării noastre cu această *bariera lingvistică*? Considerați că dacă nu avem acces direct la semnificația cântecelor lor, se adâncește misterul întâlnirii noastre cu comunitățile de romi?
- Care sunt *personajele* filmului? Discutați despre faptul că în acest film documentar nu apar actori profesioniști, ci întâlnim mai degrabă figuri arhetipale, simbolice, „*întruchipări ale spiritului țigănesc*” în figuri de

- dansatori, cântăreți și muzicieni (De fapt nu se urmărește destinul unui personaj ci, mai degrabă, spiritul grupului în diverse contexte spațio-temporale).
- De ce filmul ne propune să urmărim mai degrabă „*funcționarea emoțională a comunității*”?
 - Cum sunt relațiile de grup și de familie?
 - Identificați scene de „*autoritate duioasă*”! (Cazul tatălui din prima scenă care se întoarce acasă la copiii săi adormiți; exemplul tatălui din Turcia care transmite arta percuției fiilor săi; secvența cu tatăl care trece prin fața enormului palat construit de Ceaușescu în București, în epoca comunistă plină de restricții și lipsuri, purtând o pâine sub braț; atitudine tutelară a violonistului din Ungaria, care îl protejează pe băiețelul necunoscut care-i cere ajutorul, ș.a.).
 - Care credeți că este *rolul copiilor* surprinși frecvent de camera de filmat? Credeți că rolul copiilor este important în societatea romă? Cum se transmite cultura și tradițiile romilor prin intermediul legăturilor puternice intergeneraționale? Analizați scene de imitație a exemplului părinților de către copii! (Scena exemplară cu cei doi copii cocoțați în palmieri care urmăresc și imită petrecerea adulților, unul imitând interpretarea la vioara egipteană iar celălalt dansând cu brațele deschise spre cer; sau scena fetiței care dansează în afara cafenelei turcești unde bărbații ascultă fascinați orchestra; sau scena cu tatăl care îl învață pe fiu să cânte la percuție, ș.a.)
 - Care este *statutul femeilor* surprinse în aceste scene? Analizați scenele în care tinerele fete frumoase și vesele bucură ochii prin scenele de dans senzuale sau frenetice; sau scenele cu mamele care dansează din buric în mijlocul grupului lor sau împreună cu soțul, alăptând imediat copilul după dansul seducător; scena surprinsă în Turcia în care o mamă însoțită de fiica ei vând flori, sau scena din Slovenia în care femeile fac ceai în adăposturi improvizate în copaci, sau cea din Franța în care spală caii în râu, ș.a.
 - Ce rol credeți că joacă *adulții și bătrânii* într-o astfel de societate tradițională care se bazează pe transmiterea orală a tradițiilor și cutumelor? Discutați despre modul cum sunt configurate relațiile tradiționale în familiile romilor (supunerea față de capul familiei, tată sau soț, respectul față de cei mai în vârstă, locul central pe care îl ocupă copiii).
 - Considerați că romii și-au păstrat *identitatea și caracteristicile omogene* de-a lungul timpului? Fundamentele culturii lor s-au păstrat nemodificate?
 - Sau dimpotrivă, considerați că mulți romi sunt *integrați* în structura culturilor și societăților în mijlocul cărora trăiesc?

- Discutați despre acest conflict care le-a marcat istoria: *conservarea* tradițiilor, limbii, memoriei, autonomiei și, pe de altă parte, încercarea de *adaptare și integrare* în cadrul altor popoare și civilizații.
- Despre ce cântă romii, care sunt *temele cântecelor* lor? Încercați să urmăriți anumite cântece și să descifrați mesajele lor. (Putem remarca faptul că romii cântă efectiv despre viața lor, cântă despre iubire, legăturile duioase de familie, bucuriile vieții dar și despre exil, excludere, persecuție, dispreț, despre violența și durerea suferită în lagărele naziste în timpul Holocaustului sau sub regimul comunist din România lui Ceaușescu; imnurile lor aduse bucuriei de a trăi și iubirii se suprapun adesea cu jalea doinelor, cu invocarea rugăciunilor salvatoare sau cu strigătele de revoltă precum cele din finalul filmului care răsună deasupra platoului Granadei).
- Discutați despre acest *contrast* care ne impresionează în film: deși romii trăiesc sub semnul incertitudinii și se confruntă cu mari probleme, de la sărăcie la excludere și persecuție, totuși duc o viață normală și se desfată împreună de bucuriile vieții, cântă și dansează cu pasiune și frenezie, transmițându-ne o stare de bine, încărcată de sentimente și emoții tonice.
- De ce credeți că ni se oferă acces doar la această viziune surprinsă din interiorul comunității rome contaminată de *afectivitate, de lirism și exotism*, indiferentă la viziunea occidentală socio-politică actuală, de luptă împotriva discriminării și segregării romilor?
- De ce cântecele lor de revoltă împotriva realității dure cu care s-au confruntat de-a lungul istoriei lor, a dramelor profund umane provocate de excludere și rasism, nu sunt puse în legătură cu *noțiunile sociologice și politice actuale* de emancipare occidentală, de reabilitare și integrare a comunităților de romi?
- Argumentați și analizați explicații precum următoarea: „Această indiferență față de viziunea non-țiganilor este cea care dă credibilitate filmului. Simțim, implicit și teribil de puternic, respectul pentru un cod de onoare ancestral care ne fascinează și ne scapă” (Marie Costa, <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/>)

Stabiliți sarcina de lucru pentru următoarea activitate: Atribuiți o temă fiecărei țări pe care caravanele de romi o traversează. Împărțiți tinerii în opt grupe și solicitați grupelor să își aleagă una din țări pentru a realiza o prezentare PPT / Prezi / Multimedia în care să evidențieze specificul locuirii romilor în aceste țări (se pot utiliza resurse bibliografice accesibile precum: https://ro.wikipedia.org/wiki/Latcho_Drom; https://en.wikipedia.org/wiki/Latcho_Drom; <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/>; <https://seldomscene.ca/latcho-drom-1993/>).

Activitatea 4. Prezentări multimedia. Explicații, interpretări, discuții

Invităm grupele să își expună prezentările multimedia realizate în față întregului colectiv pentru a detalia și a aprofunda cele opt secvențe mari din film.

În etapa de pregătire a acestei activități se recomandă demararea unui exercițiu de căutare a indiciilor și a unei ședințe de Brainstorming pentru generarea de idei de îmbunătățire a acestor prezentări cu alte elemente specifice fiecărei țări, care pot fi relevante pentru a înțelege modul de trai al romilor: fotografiile, hărțile, materiale multimediale cu romi, locuințele lor, îmbrăcămintea specifică, modul de trai, meșteșugurile desfășurate, scene de muzică și dans, ș.a. Purtați discuții preliminare:

- În film nu ni se spune explicit în ce țări au ajuns romii, dar reușim să înțelegem în ce spațiu au ajuns? Cum recunoaștem locurile și țările traversate? (Recunoaștem locuri precum deșertul indian, Nilul, Bosforul, locuri din România sau Spania; putem să le identificăm și cu ajutorul elementelor muzicale, a dansurilor, ținutelor vestimentare, imaginilor peisajului, stilului arhitectural al clădirilor, specificului locuințelor sau al mijloacele de transport, etc.).
- Căutați diverse indicii și dați exemple! (Bunăoară, în deșertul indian vedem un spectacol de dans și muzică în stilul celebrelor practici hinduse, cu vestimentații foarte colorate și instrumente cu coarde, lăută, sau tobe specifice indiene, observăm fierarii nomazi muncind, uneltele de fier, căruțele de lemn, ș.a.).
- Cum diferă costumele lor tradiționale și îmbrăcămintea pe care o poartă? Găsim și constante în felul lor de a se îmbrăca chiar dacă au traversat secole și spații distincte (fuste colorate, bijuterii)?
- Mai sunt nomazi în film? Unde trăiesc? Descrieți locuințele și mijloacele lor de transport (măgari, cămile, căruțele trase de vaci, colibele turcești, locuințele din copaci, casele de lut din Clejani, rulotele sau caravanele trase de cai, grotele din Sevilla, ș.a).

Putem urma indicațiile bibliografice prezentate anterior pentru a sprijini activitatea celor opt grupe de elevi, a oferi recomandări și a iniția discuții extinse. Detalii care pot fi implicate în prezentările grupelor:

- *Grupa 1: India* (Urmărim triburi din Rajasthan, nord-vestul Indiei, care traversează deșertul cu familiile lor arhetipale, însoțiți de bătrâni și copii, cu ajutorul căruțelor trase de vaci și care s-au oprit într-o tabără ca să sărbătorească și să ia un răgaz de la periplul lor nomad prin deșert; îi urmărim

în viața lor de tabără utilizând unelte și ustensile de gospodărie specifice care preiau natural ritmul sărbătorii; personajele au tenul arămiu, ochi negri migdalați, femeile și fetele atrăgătoare poartă hainele și bijuteriile remarcabile specifice tradiției indiene din deșertul Rajasthan-ului și cântă cântece de exil la instrumente tradiționale specifice care au un impact exotic asupra noastră).

- *Grupa 2: Egipt* (Urmărim muzicienii instalați în zona Nilului care cântă și dansează în timp ce copiii îi observă facinați și încep să învețe tradițiile artistice; examinăm modul de construcție al cartierelor labirintice africane și costumele specifice purtate de participanții la sărbătoare).
- *Grupa 3: Turcia* (Observăm romii turci din Istanbul care locuiesc în colibe sărace, vând flori și își cântă muzica în cafenele, lucrează metalul, în timp ce copiii lor îi însoțesc și învață tradițiile; ecourile muzicii anterioare sunt reluate acum la clarinetul turcesc și urmărim cu fascinație muzicanții și dansurile languroase din buric ale femeilor și bărbaților fericiți, ascultăm melodiile de dragoste celebre precum „Dora, Dora” și deslușim versurile iubirii universale precum „focul care arde în mine mă conduce ce pe un nebun”).
- *Grupa 4: România* (Un băiețel ascultă pe bătrânul lăutar violonist Nicolae Neacșu, despre care știm că a devenit celebru în toată lumea în urma concertelor cu taraful Lăutarilor din Clejani și care este surprins în satul Clejani, într-un moment excepțional de improvizație care l-a făcut celebru în lume: interpretează la vioară și cu ajutorul unui fir de păr de cal scoate un sunet de scârțâit bântuitor, în timp ce cântă o baladă despre ororile regimului lui Nicolae Ceaușescu și despre căderea recentă a regimului comunist; colegii săi, lăutarii romi din satul Clejani, purtând haine balcanizate rămase din epoca comunistă, încep să cânte pe ulițele sărăcicioase ale satului într-un mod spontan și vesel și suntem impresionați de modul în care muzica lăutarilor răspândește o bucurie molipsitoare în această lume săracă).
- *Grupa 5: Ungaria* (O familie de romi călătorește cu trenul și cântă despre respingerea romilor de către nonromi. Urmărim apoi scena din gară unde familia de romi a făcut un foc de tabără în timp ce așteaptă lângă șine; pe o bancă din gară o tânără mamă maghiară și copilul ei așteaptă trenul; băiatul are o inițiativă teribilă, văzând că mama lui este extrem de tristă și de absentă, are curajul să meargă la familia romilor să-i roage să cânte ca să schimbe dispoziția mamei lui; și vedem între-adevăr cum muzica și empatia șatrei de romi o înveselesc pe femeie, iar romii urcă în tren veseli, cântând cu bucurie).

- *Grupa 6: Slovacia* (Trenul traversează un peisaj sumbru de-a lungul unui gard de sârmă ghimpată, în zăpadă și frig, iar sirena suieră în ceață reamintindu-ne de vremurile cumplite naziste; o bătrână cu un tatuaj cântă un cântec despre cei care și-au pierdut viața la Auschwitz, iar camera de filmat ne dezvăluie tatuajul ei prin care înțelegem cu groază că a fost închisă în lagărul de concentrare; versurile cântecului său sunt sfâșietoare: „O, mierlă a intrat în inima mea și a furat-o. Aici locuiesc la Auschwitz...”).
- *Grupa 7: Franța* (Urmărim o tabără a romilor francezi care s-au oprit cu caravana lor într-un câmp, în plină vară și își desfășoară treburile, făcând coșuri și alte meșteșuguri înainte de a fi alungați de proprietari; ei pleacă apoi în pelerinaj la Saintes-Maries-de-la-Mer și lasă în urmă indicii pentru a-i găsi un muzician celebru, Tchavalo Schmitt, cu care urmează să cânte la sărbătoarea Sfintei Sara, patrona romilor. Împreună cu alți muzicieni cunoscuți precum Tchavalo Schmitt, Dorado Schmitt și Hono Winterstein cântă o baladă și o melodie swing în cinstea sfintei și sărută statuia sfintei, rugându-se pentru familiile lor).
- *Grupa 8: Spania* (Călătoria romilor se încheie în Spania unde urmărim piese flamenco interpretate de „Gitanos” locali; celebra cântăreață „gitana” La Caita cântă cu jale despre secolele de persecuție, excludere, rasism și jalea ei răsună peste oraș: „De ce mă scuipi în față / Invidiez respectul pe care-l acorzi câinelui tău”; vedem cum sunt forțați să-și părăsească casele lor sărăcicioase săpate în stâncă și lut la marginea orașului; înțelegem că sunt obligați să se mute la nesfârșit la fel ca și strămoșii lor care au fost respinși de diversele comunități și au fost obligați să cutreiere astfel întreaga lume).

După prezentările făcute de grupele de elevi, reluăm și continuăm discuțiile, lansând o altă suită de întrebări, pentru a declanșa reflecția și a oferi feedback asupra activităților desfășurate de grupe:

- Cine ați spune că este personajul central al filmului? (Deși sunt sute de personaje putem spune că personajul central este însuși poporul rom).
- Care este scena voastră preferată din film?
- Ați remarcat și scene sumbre, amenințătoare? (Proprietari care poartă puști și le spun romilor să meargă mai departe, muncitori care zidesc ușile clădirilor abandonate pentru ca romii să nu aibă acces, sârma ghimpată, frigul și râurile înghețate din peisajul sumbru de iarnă care reamintesc de ororile Holocaustului, tatuajul numerotat al cântăreței care a supraviețuit genocidului, sărăcia și efectele comunismului din satul Clejani, ș.a.).

- Dați exemple de scene care v-au emoționat profund! (Putem discuta despre mai multe scene emoționante: șatra de țigani înveselește o femeie maghiară cu inima zdrobită la rugămintea copilului ei cu care așteaptă trenul într-o gară; o altă șatră se bucură de ceremonia ceaiului în tabere improvizate magic în copaci; un grup de muzicanți aduc omagiu Sfintei Sara, patroana țiganilor, cântând și îmbrățișând afectuos statuia).
- Care este însă impresia voastră de ansamblu? (Discutăm despre faptul că filmul glorifică mai degrabă viața, muzica, dansul, veselia sărbătorii în familie și în comunitățile de romi care au legături foarte strânse).
- Care este concluzia pe care am putea să o construim împreună? (Am putea discuta concluzii relevante cu impact personalizat asupra tinerilor, dat fiind că filmul ne oferă tuturor momente de sărbătoare și ne invită să participăm împreună cu caravanele de romi la sărbătoarea fericită a muzicii și dansului din comunitățile lor).

Activitatea 5. Ateliere de lucru: (a) Atelierul de cinema și (b) Atelierul de muzică

Împărțim tinerii în grupuri de câte cinci, pentru a-i invita să participe, în funcție de pasiunile lor, la două ateliere de lucru: (a) atelierul de cinema și (b) atelierul de muzică. Grupurile se vor documenta, vor realiza investigații, vor răspunde la întrebări și vor construi interpretări personalizate, vor rezolva diverse sarcini de lucru și exerciții aplicative, vor fi implicați în investigații ale universului cinematografic sau în organizarea de audiții muzicale ș.a. Grupurile își vor împărtăși rezultatele muncii lor și vor face schimb de experiență cu celelalte grupuri de lucru. La finalul atelierelor vor fi invitați să își aleagă teme de lucru creative, provocatoare, la alegere.

(a) Atelierul de cinema

Problematizare: Este *Latcho Drom* un film documentar sau o ofrandă lirică?

- În ce gen cinematografic ați plasa acest film? De ce?
- Remarcați intersectarea mai multor genuri de film? Care ar fi acestea?
- Argumentați de ce putem spune că filmul aparține mai multor genuri cinematografice și nu putem să-l încadrăm într-un anumit gen. Ce alte genuri mai reparați? Ce perspectivă de abordare vă provoacă și vă captează interesul

vostru personal? (Reperăm mai multe genuri: film documentar, film de ficțiune, film muzical, jurnal de călătorie, poem cinematografic, ofrandă lirică, eseu etnografic, film manifest pentru o viață liberă, ș.a. Putem discuta despre faptul că nu este nici film documentar dar nici nu este ficțiune, nu este doar un film muzical sau un jurnal de călătorie, ci mai degrabă ne plasează la intersecția tuturor acestor genuri. Important devine faptul că ne oferă o experiență care transcende limitele, genurile, categoriile perspectivei filmice sau propriile noastre perspective. Important devine faptul că ni se deschid mai multe „drumuri”, mai multe piste pentru a urmări viața acestei comunități care se află continuu „pe drum”).

- Care sunt procedeele specifice unui film documentar pe care le identificați? Identificați și alte procedee și tehnici de filmare care transgresează stilul documentar? (Reperăm procedee de film documentar precum economia de mijloace și de efecte în încercarea de a ne fixa atenția și a ne oferi acces la o înțelegere mai profundă; preocuparea de a filma cât mai aproape, pe viu, scene autentice, într-o atmosferă intimă de familie, grup, comunitate, în spațiile cotidiene sau în aer liber, în orașe sau în natură, în locurile specifice unde își duc viața aceste grupuri mai mult sau mai puțin nomade. Dar, pe de altă parte, filmul e departe de privirea unui martor neutru specifică documentarului. Nu se filmează din exterior, echidistant, o realitate ci, dimpotrivă, camera de filmat se infiltrează în interiorul scenelor și surprinde pătitor „autoportrete” ale romilor marcate de un lirism copleșitor. Mai mult, stilul de filmare al scenelor ne dă senzația că suntem noi înșine un spectator infiltrat în scenele din film, un membru al comunității care îi observă cu empatie și se bucură de sărbătoare).
- Explicați cum resimțim noi faptul că dispar granițele spectator/actor, observator exterior/participant activ? (Discutați despre faptul că la această intruziune contribuie din plin și ritmul muzical care încheagă toate secvențele filmului și ne prinde și pe noi spectatorii în ritmul filmului și al muzicii, ne face să ne conectăm cu muzica care ne învăluie pe toți în același ritm astfel încât devenim și noi parte din publicul care asistă la spectacol și devenim chiar parte din film. Veselia petrecerii debordează toate cadrele astfel că nu avem scăpare, suntem prinși de film, de muzică, de veselia comunității).
- Care este efectul pregnant pe care îl are asupra voastră faptul că aceste „autoportrete” multiple ale romilor sunt schițate sub forma unei „declarații de dragoste muzicale”, a unei „serenade” exotice sau „oratoriu” dramatic? (Marie Costa, <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/>). Argumentați!

- Discutați despre o tehnică de filmare pregnantă în film: suntem invitați „să vedem lumea prin ochii unui copil din comunitate”, din perspectiva copiilor care sunt prinși în mijlocul scenelor de dans și muzică pe care le urmăresc cu intensitate și fascinație. De ce suntem provocați să urmărim scenele din film „prin ochii copiilor”?
- Ce fel de „călătorii” ne propune filmul? (Discutați despre diversele variante: suntem invitați să participăm la o călătorie istorică, o călătorie geografică, o călătorie muzicală, o călătorie emoțională, ș.a.)
- Considerați că filmul are un anumit ritm care îi conferă unitate? (Detectăm și un ritm al filmului, o mișcare constantă și lentă a camerei de filmat și a ritmului muzical care urmărește periplul acestei populații prin epoci istorice și arii geografice. Trecerea de la o secvență la alta, de la o locație la alta, sau de la o comunitate la alta, se face prin tranziții line, atent marcate prin interludii de sunet sau de imagine, care reiau firul din secvența anterioară legând de exemplu imaginea unui copil cu imaginea unui alt copil, sau o piesă muzicală cu alta, din secvențe succesive. Totul este încheșat în ciuda fragmentării, în ciuda faptului că suntem invitați în călătorii multiple, diverse).
- Discutați despre exotismul filmului și despre modul în care această lume cu totul altfel ne declanșează curiozitatea și mirarea (Putem să discutăm despre peisajele deșertului, drumurile nesfârșite de țară, chipurile remarcabile ale oamenilor, costumele tradiționale exotice, instrumentele muzicale unice, căruțele cu cai frumoși sau taberele de rulote nemaivăzute, satele sărace sau locuințele improvizate în copaci, ș.a.).
- Personajele nu vorbesc dar avem nevoie de explicații pentru a înțelege scenele? De ce se bazează filmul pe muzică pentru a transmite emoție și a spune povestea romilor?
- Comentați mărturisirea lui Tony Gatlif: „Pentru mine acest film este un imn, în sensul primar. Un film care reface o legătură, prin muzică, pentru întregul popor țigan” (Dominique Chansel, *Roma on the Screen, The Roma of Europe's Cinema Screens. Images of Freedom*, Council of Europe, 2009, <https://rm.coe.int/roma-on-the-screen-the-roma-on-europe-s-cinema-screens-images-of-freed/16808b3f38>).
- Susțineți declarația regizorului? Considerați că filmul ne oferă acces unitar la identitatea acestui popor nomad?
- Cum influențează trecutul regizorului Tony Gatlif realizarea filmelor sale? Constituie acesta un avantaj sau un dezavantaj față de alți realizatori de film?

- Credeți că trecutul său și apartenența la comunitatea romă îi face munca părintitoare în comparație cu a altor regizori?

Investigație: Reprezentarea romilor în cinematografie

- Cunoașteți și alte filme în care este reprezentat microcosmosul lumii romilor? Dați câteva exemple!
- Cum sunt reprezentate, în filmele vizionate de voi, experiențele de viață și cultura comunităților rome?
- Recunoașteți printre acestea și filme gen Hollywood care recurg la prejudecăți și stereotipuri istorice sau etnologice în prezentarea lumii romilor?
- Faceți un Brainstorming și încercați să identificați stereotipuri pozitive și negative specifice acestor filme (imagini exotice prezentate caricatural, cu încărcătură simbolică misterioasă sau diabolică; portrete de „țigani” frumoși iubitori de libertate sau sălbatici și amenințatori, ghicitori ai destinului care prezic nenorociri, dezastre, moarte; oameni frumoși, pasionali, plini de erotism sau oameni sălbatici, irascibili, temuți, hoți și criminali, proscrisi social, ș.a).
- Știați că unul dintre cele mai vechi filme din istoria cinematografeiei al celebrului regizor Méliès, *Campement de bohémiens*, realizat în 1896, explora viața romilor nomazi? Dar abia din anii 1960 le-au mai fost dedicate filme și au devenit chiar temă recurentă în cinema?
- De ce credeți că lumea lor a captat interesul cinematografeiei? Justificați atracția care o prezenta pentru cinematografie prezentarea exotismului acestei lumi.
- De ce s-a ajuns la „folclorizarea” istoriei romilor? Considerați că istoria lor este controversată și obscură?
- Argumentați de ce credeți că filmele din ultimele decenii recurg la o abordare mai realistă pentru reprezentarea sărăciei, discriminării și marginalizării romilor, deși reprezentarea stereotipă și exotizată mai este încă prezenta și e dominantă?
- Justificați preferința voastră pentru genul ficțiune sau genul documentar pentru prezentarea lumii romilor.
- Comparați munca lui Tony Gatlif cu cea a regizorilor ne-romi care au făcut filme despre romi. Dați exemple și puneți în paralel viziunile lor asupra comunității rome. Care este rolul muzicii în aceste filme? (De exemplu, puteți discuta despre filmele regizate de Tony Gatlif, *Les princes*, 1983 sau *Latcho Drom*, 1993 și despre filmele regizate de Emir Kusturica, *Vremea*

țiganilor, 1989 sau *Pisica albă pisica neagră* 1998. Comparați maniera acestor doi regizori de a face „filme etnice” și explicați cât de important este faptul că au stimulat interesul, toleranța și empatia publicului pentru viața, cultura și muzica comunității romilor, succesul pe care l-au cunoscut amândoi pe plan internațional și premiile obținute la festivaluri care au validat activitatea lor, pasiunea lor comună pentru muzică, faptul că amândoi sunt muzicieni, ș.a.).

- Ce este specific filmelor realizate de acești doi regizori talentați și multi-premiati? (Putem discuta despre faptul că în filmele lui Kusturica se remarcă privirea exterioară tandră, comică sau ironică, zeflemitoare, iar în filmele lui Gatlif remarcăm în schimb privirea introspectivă și revelatoare, plină de empatie).
- Provocați-i pe tineri să facă o investigație aprofundată și să realizeze un inventar al stereotipurilor comune din reprezentarea romilor în filme celebre care au promovat interesul pentru lumea țiganilor. Analizați aceste reprezentări, ca de exemplu:
 - *reprezentarea pozitivă mistică și exotică* portretizează romii ca fiind exotici, pasionali, misterioși, provenind dintr-o „altă lume” a dansatorilor, muzicienilor, ghicitorilor, circarilor (precum în filmul „Cocoșatul de la Notre Dame”, 1996);
 - *reprezentarea negativă* care-i prezintă ca fiind hoți, criminali, amenințatori, nedemni de încredere, implicați în activități dubioase sau ilegale („Snatch”, 2000);
 - *reprezentări romanțate* care evidențiază spiritul lor liber și nomad, viața lor în armonie cu natura, neconstrânsă de normele societății, talentul lor extraordinar de a se bucura de viață în frenezia muzicii și dansului („Latcho drom”, 1993);
 - *reprezentări dramatice* care-i prezintă ca fiind victimele istoriei robiei, defăimării, prejudecăților, violenței sau persecuției fasciste („Aferim!”, 2015 sau „Lista lui Schindler”, 1993 și „Pasărea pictată”, 2019).
 - În ultimele decenii reprezentările contemporane încearcă să pună accentul pe o *reprezentare mai autentică și mai nuanțată* a lumii romilor, oferindu-ne priviri din interior asupra experiențelor vieții și culturii lor (filme precum „Gadjo Dilo”, 1997 și „Korkoro”, 2009).
 - Întâlnim și multe *filme documentare* care abordează problemele sociale reale cu care se confruntă comunitățile marginalizate ale romilor, care scot în evidență discriminarea, sărăcia extremă, excluderea socială a

romilor (filme precum documentarele „Școala noastră”, 2011 sau „Acasă”, 2020).

În concluzie, putem discuta despre faptul că în ultimele decenii remarcăm eforturile producătorilor și realizatorilor de filme de contestare a percepțiilor negative, a prejudecăților și stereotipurilor din mass-media și regăsim o tendință tot mai accentuată de reprezentare mai autentică și mai empatică, mai nuanțată și mai respectuoasă a vieții și culturii romilor.

(b) Atelierul de muzică

Problematizare: Care este rolul muzicii în film?

- Care este atunci *rolul muzicii* în film în lipsa dialogului? (Discutați despre faptul că deși este un film documentar nu există narațiune, dialog, interviuri, nu sunt subtitrări. Filmul se bazează pe muzică și imagine pentru a spune povestea romilor și a transmite emoții. Romii își spun povestea cântând și dansând atât de impresionant încât nu sunt necesare subtitrările).
- Argumentați pro sau contra: Concentrarea pe muzică este marea putere a filmului sau slăbiciunea sa?
- Care este avantajul concentrării filmului asupra scenelor de muzică și dans? (Lipsa dialogului ne facilitează concentrarea exclusivă pe emoțiile provocate de muzica vibrantă și dansurile acaparante).
- Cum înregistrează camera de filmat scenele de muzică *live*? Detectăm o tensiune între autenticitatea muzicii *live* și a dansatorilor pătimiși și camera cinematografică care înregistrează controlat?
- Descrieți diferitele instrumente muzicale care apar în film (La început reperăm instrumente primitive, dar apoi apar gradual instrumente mai sofisticate, vioara și acordeonul, clarinetul, chitara acustică sau instrumentele specifice muzicii moderne de jazz; reperăm însă și ustensilele cotidiene cum ar fi obiectele casnice, oalele, lingurile sau activitățile zilnice care susțin ritmul muzicii precum prelucrarea metalului, bătăile din palme ale întregii comunități, clinchetul ritmat al bijuteriilor feminine, sunetele naturii și mediului înconjurător care susțin filonul muzical unitar al filmului; un ritm muzical susținut leagă împreună toate secvențele filmului).
- Ne propune filmul un fel de studiu cinematografic al muzicii romilor din mai multe țări? Identificați stilul specific al muzicii romilor răspândiți în aceste țări! (Remarcăm stiluri specifice de muzică, variind de la muzica cu influențe orientale hinduse, la muzica flamenco senzuală a țiganilor spanioli

sau baladele lăutarilor români și muzica rafinată, melancolică a romilor din Europa Centrală).

- Faceți o scurtă documentare pentru a descoperi mai multe informații despre muzicienii care apar în film (Identificăm de exemplu grupul lăutarilor români din Clejani, Taraful haiducilor, care au devenit celebri în întreaga lume; auzim vocea unei bătrâne, Margita Makulová, cântând în romanes despre Auschwitz; remarcăm cântărețele spaniole de flamenco Pajaro Negro (La Caita) și Remedios Amaya și chitaristul francez de origine romă, virtuoz în stilul de jazz manouche, Tchavolo Schmitt și companiile săi Dorado Schmitt și Hono Winterstein; investigăm și coloana sonoră a filmului care a fost compusă de Dorado Schmitt, chitarist și violonist rom francez care apare în film).
- Argumentați de ce putem spune despre acest film că este „saga țiganilor”, „legenda țiganilor”. Implicați și analiza unor comentarii precum următorul: „Latcho Drom este un film cântat, vastul cântec de gesturi al unui popor întreg surprins în cadru complet, fresca fără comentarii a unuia dintre cele mai frumoase și mai misterioase produse din istoria oamenilor, saga țiganilor, legenda Manouches, marea carte a *mondo gitano*. În fața unui astfel de lucru, orice critică ne indică vanitatea ei de prisos: nu este nimic de adăugat la ceea ce se lipsește de cuvinte, nimic de spus la ceea ce se poate simți, nimic de explicat din inexplicabil” (Olivier Séguret, Libération, 5 noiembrie 1993, <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/#mise-en-scene>).
- Citiți următoarele declarații și exprimați-vă opinia: „Publicul dorește să bată din palme și să repete cântecele. Și astfel, pe acești țigani, deseori disprețuiți sau urâți, îi iubim voluptuos. Ca prin magie și cu un adevărat talent de cineast, Tony Gatlif și-a reușit pariul” (Jean-Luc Macia, La Croix, 4 noiembrie 1993, <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/#mise-en-scene>). Explicați cum ajungem să-i iubim!
- De ce credeți că în acest film s-a pus accentul pe celebrarea, pe sărbătorirea populației rome, în loc să se pună accentul pe excluderea lor?
- Poate fi văzut acest film ca un omagiu contagios, un imn închinat vieții și speranței?
- Ce mesaj credeți că vrea să ne transmită regizorul arătându-ne viața cotidiană săracă dar plină de veselie a romilor? Ce efect are asupra noastră acest amestec de sărăcie și veselie?
- Argumentați: cântecul și dansul sunt o parte integrantă a modului de viață al romilor!

- După vizionarea filmului romii ne devin antipatici sau, dimpotrivă, mult mai simpatici?
- Considerați că în filmele sale Tony Gatlif aduce un omagiu tuturor romilor din lume și că acest film poate fi văzut ca o „scrisoare muzicală de dragoste a lui Tony Gatlif către comunitățile de romi din Europa”? (<https://www.romaniarts.co.uk/latcho-drom-safe-journey/>).

Cerc de lectură

plecând de la textul lui Louis Kirby, *Travelling with a Beat: An exploration into the use of music to express travel in On the Road and Latcho Drom* (Bright ONLINE, 2011; <http://arts.brighton.ac.uk/projects/brightonline/issue-number-one/travelling-with-a-beat-an-exploration-into-the-use-of-music-to-express-travel-in-on-the-road-and-latcho-drom>).

Este recomandabil să invităm la cercul de lectură și alte cadre didactice, profesorii de limba română, limba engleză, muzică, filosofie, științe sociale, sau scriitori, oameni de cultură ș.a. Putem să utilizăm ghidul de discuții de mai jos pentru a aprofunda, de exemplu, următoarele două teme:

1. Folosirea „limbajului universal” al muzicii ca instrument narativ

- Sunteți de acord cu această explicație oferită de Longfellow care descrie muzica ca fiind „limbajul universal al omenirii”? Puneți în contrast cu neînțelegerea reciprocă a utilizatorilor limbilor vorbite în diverse colțuri ale lumii.
- Unde ați mai întâlnit această tehnică de explorare a muzicii pentru a exprima călătoria, drumul unui personaj sau grup?
- De ce ne propune autorul să realizăm această analiză comparativă între filmul *Latcho Drom* (1993) al lui Tony Gatlif și cartea *On the Road* (1957) a scriitorului Jack Kerouac?
- Citiți textul și explicați paragrafe relevante precum: „În *On the Road* de Jack Kerouac (1957) și *Latcho Drom* (1993) de Tony Gatlif, muzica este folosită ca vehicul pentru un sens care nu poate fi explicat adecvat în cuvinte”; „Cu schimbări de ritm, stil, stare de spirit și ritm, muzica poate fi folosită pentru a «exprima o stare de sens pentru care nu există un cuvânt adecvat în nicio limbă»”.
- Care este rolul muzicii în carte și în film? Sprijiniți-vă și pe argumentele autorului: „Cheia rolului muzicii în romanele de călătorie este omniprezența acesteia, deoarece muzica poate comunica fără explicații. Nu înseamnă doar că poate fi folosit ca o limbă comună între națiuni, așa cum este reprezentat

în *Latcho Drom*, ci și că explică noțiunile care sunt deasupra limitelor cuvintelor și vorbirii”.

- Analizați scena din film care ne relevă forța expresivă a muzicii: grupul de romi face un foc lângă peronul unei gări din Ungaria unde o mamă este extrem de tristă. Băiețelul ei, afectat de tristețea mamei are o idee și oferă bănuții săi șatrei ca să cânte un cântec pentru a-i înveseli mama. Si vedem cum întregul grup începe să cânte și să răspândească o veselie molipsitoare, care se transmite băiatului care dansează și râde și mamei sale care zâmbește și iese din starea apăsătoare. Fără să folosească cuvinte reușesc să transmită prin muzică starea de bine și bucurie. Cum reușește muzica să provoace bucurie?
- Cum se păstrează unitatea și continuitatea filmului deși avem de-a face cu derularea unor scene disparate de viață în locații foarte diferite? (Firul de legătură a acestor fragmente de viață îl asigură continuitatea ritmului muzicii și fluiditatea imaginilor care fac tranziția între scenele de muzică și dans, sau între imaginile copiilor care trăiesc sub semnul aceluiași destin nomad. La sfârșitul filmului ne surprinde camera de filmat care continuă să se miște vertical în sus, sugerându-ne faptul că această călătorie a romilor este fără sfârșit și va continua...).

2. Identitatea și fuziunea dintre culturi

- Filmul folosește muzica în contextul temei călătoriei pentru a explora alte lumi și alte culturi. Cum definim o cultură? Cum se produce întâlnirea dintre culturi?
- Răspundeți la întrebări implicând și analiza următorului paragraf din text: „Cultura, deși este un termen larg dificil de definit, poate fi descrisă ca un «set de practici comportamentale și cunoștințe și valori împărtășite ale unui grup social» (Williams, 1985, pp. 87–93). La nivel individual, propria noastră cultură modelează modul în care percepem lumea din jurul nostru. Noile concepte pot fi înțelese numai atunci când sunt legate de modele și moduri de înțelegere care există deja în cunoștințele și experiențele noastre din propria cultură. Întâlnirea a două culturi înseamnă faptul că noi semnificații și conotații sunt preluate de la una la alta. Când conceptele depășesc limitele comunicării prin limbajul vorbit, muzica este folosită pentru a reprezenta sensul sau identitatea. În filmul francez *Latcho Drom*, regizorul Tony Gatlif duce spectatorul într-o călătorie muzicală cu un grup de țigani romi, călătorind din nordul Indiei, prin Africa de Nord și Europa de Est până în Spania. Intriga urmărește țiganii țară cu țară, cântec cu cântec”.

- Cum ați caracteriza cultura romilor? (E diferită de a altor culturi fiind de natură nomadă, nu este legată de o anumită națiune sau teritoriu. Dar deși romii s-au răspândit pe o arie largă în lume și trăiesc pe trei continente, și-au păstrat valorile culturale comune. Însă datorită nomadismului elementele fărâmițate ale culturii lor sunt incongruente și alcătuiesc mai degrabă un „mozaic” de identități culturale ale romilor).
- Cum se păstrează identitatea culturală a romilor în film? (În film muzica este cea care reunește fragmentele acestui mozaic identitar, reconstituind firul identității poporului nomad care traversează țări diferite, se confruntă cu influențe diferite, dar reușește să își păstrează identitatea prin muzică și dans).
- Explicați afirmația autorului: „Muzica devine o metaforă a identității poporului nomad rom”.
- Identificați scene în film care susțin această afirmație: „Singura constantă din cultura lor este călătoria continuă către un loc nou” (De exemplu, întâlnim imagini simbolice repetate în serie, care fac trecerea de la o migrație la alta, precum zborul păsărilor migratoare, sau drumurile, căruțele, caravanele, mașinile, căile ferate, invocate ca și simboluri care susțin ideea călătoriei nesfârșite a romilor).
- Explicați cum se produce totodată fuziunea dintre culturi? (Pe de o parte, muzica este o parte intrinsecă a culturii romilor care i-a ajutat să-și păstreze identitatea. Însă, pe de altă parte, muzica romilor a influențat puternic muzica clasică și jazz-ul european și, la rândul său, a asimilat influențe din culturile în mijlocul cărora au conviețuit romii, preluând instrumentele și stilurile muzicale ale acestor lumi).
- Căutați pe *Youtube* câteva exemple relevante de fuziune muzicală care implică muzica și experiența romilor!
- Analizați exemplul taberei de romi din Franța unde ascultăm un fragment relevant de fuziune muzicală produs între muzica romilor și muzica de jazz care a condus la nașterea unui nou stil muzical, „jazz manouche” sau „gypsy jazz” cu succes răsunător în întreaga lume. Discutați despre celebrul reprezentant al acestui stil, Django Reinhardt.
- Invitați tinerii să exploreze diversele stiluri muzicale specifice, pentru a realiza cercetări etnomuzicologice și a propune audiții muzicale. Explorați, de exemplu, muzica *Tarafului haiducilor din Clejani*; stilul de muzică *Jazz Manouche* și activitatea lui Django Reinhart; muzica *flamenco* și influențele în muzica clasică și muzica de jazz; sau influențele *muzicii lăutărești* în

muzica clasică, în compozițiile unor celebri muzicieni precum George Enescu, Béla Bartók, Yehudi Menuhin, etc. Provocați-i să caute în echipe informații relevante despre aceste stiluri muzicale în scopul realizării unor prezentări și a organizării unei activități mai complexe de audiție muzicală și inițiere în stiluri de dans specifice.

Teme de realizat, la alegere

La finalul activităților desfășurate în cadrul atelierelor de lucru provocăm tinerii să își aleagă una din temele „creative”, pentru realizat și prezentat la următoarea întâlnire.

- *Discurs oficial:* Imaginați-vă că sunteți un specialist în domeniul studiilor romani și sunteți invitat la lansarea filmului. Vă gândiți ce să spuneți la lansare, cum ați prezenta filmul, ce v-a frapat pe voi personal și de ce îl recomandați pentru vizionare.
- *Recenzie:* Vi se cere să scrieți o recenzie despre unul din filmele vizionate de voi care implică lumea romilor, ținând cont de următoarea structură: să conțină un paragraf introductiv cu un argument principal, să includă comentariul a cel puțin două scene cinematografice din film și să examineze câteva citate din interviuri, mărturii, alte lecturi și interpretări. Paragraful de încheiere trebuie să includă recomandarea voastră pentru film. Ați recomanda filmul? Justificați recomandarea voastră!
- *Articol jurnalistic:* Scrieți un articol în vederea publicării în mass-media în care să realizați o analiză comparativă a două filme care implică lumea romilor. Examinați biografia regizorilor și încercați să identificați obiectivele celor două filme și publicul țintă pe care îl vizează. Analizați diferențele și asemănările dintre modul de reprezentare a romilor în aceste filme. Încercați să explicați dacă filmele acestea recurg la stereotipuri sau încercă să ne apropie de o lume mai autentică.
- *Ghid de interviu:* Preluăți rolul unui intervievator (critic de artă, om de cultură, jurnalist, activist pentru drepturile omului, director de festival de film, realizator de podcast, etc.) și pregătiți un ghid de interviu pentru regizorul filmului, Tony Gatlif.
- *Eseu:* Scrieți un eseu în care vă concentrați pe o anumită temă, cum ar fi discriminarea romilor sau muzica romilor. Dați exemple și justificați modul în care anumite filme urmăresc tematica aleasă de voi. Care este relația acestor filme cu realitatea lumii romilor care vă e familiară vouă personal?

- *Poster cu mesaj artistic:* Realizați un poster în care să promovați și să atrageți atenția asupra a două categorii de filme care prezintă lumea romilor: filme documentare care intenționează să ne prezinte cât mai fidel și mai autentic lumea romilor, *versus* filme artistice care prezintă stereotipii romantice, care exotizează și idealizează modurile de viață ale romilor. Pe bilețele post-it, pe care urmează să le atașați de poster, notați câteva idei personale prin care încercați să răspundeți personalizat la aceste întrebări: De ce recurg cineștii la aceste modalități alternative diferite? Care sunt avantajele lor? Cum credeți că receptează publicul aceste alternative?

Activitatea 6. Aplicații practice: Când stereotipiile conduc la discriminare

Există numeroase stereotipuri și prejudecăți cu privire la romi, care sunt excluși de către societate și nu au acces la multe din drepturile lor fundamentale. Propunem mai multe exerciții aplicative pentru a atrage atenția asupra stereotipurilor larg răspândite și încimentate în societate noastră. Li invităm apoi pe tineri să își aleagă sarcini de lucru provocatoare pentru a-și asuma reflecția critică, pentru a lua atitudine și a-i îndemna la acțiune:

1. Cu ajutorul unei fișe de lucru invităm tinerii să *identifice diversele stereotipii* cu privire la populația romă.
2. Se împart în grupe și li se cere să își aleagă două stereotipii.
3. În grupuri se discută despre aceste stereotipii timp de 15 minute.
4. *Se formulează argumente* pentru a se răspunde la întrebări de genul:
 - Ce sunt stereotipiile? Consultați diferite dicționare explicative și extrageți definiții inclusiv pentru termenii înrudiți precum „discriminare”, „stigmatizare”, „excluziune”, „etichetă”, „prejudecată”, etc. Discutați despre conceptele implicate în aceste definiții: „set de credințe”, „opinie preconcepută”, „imagine caricaturală”, „atitudine evaluativă negativă”, acceptate și vehiculate fără reflecție, cu privire la diferite grupuri sau clase sociale. Comentați explicații mai vaste precum următoarele: „Imaginile sau stereotipurile naționale sunt generalizări, concluzii ample atât ale caracteristicilor «propriului» grup, cât și ale «celorlalți». Ele pot fi uneori doar o proiecție a caracteristicilor unui individ proeminent sau a (unei părți) a elitei conducătoare despre un «alt» grup în ansamblu, sau generalizarea la scară «națională» a credințelor private despre acest «alt» grup de către formatori de opinie din cadrul «propriului» grup. Cu

alte cuvinte, imaginile unui anumit grup social nu reflectă neapărat pe cele ale restului societății” (Gerrits, 1995); „În ciuda unor stereotipuri pozitive (de exemplu, țigani au un talent natural pentru muzică), stereotipurile despre țigani sunt covârșitor de negative, cu nuanțe consistente de la o țară la alta, în funcție de contextele sociale (Gabor, 2003)” (extrase din Elena Roxana Popan, *The Good, the Bad, and the Gypsy: Constant positive representation and use of reversed negative stereotypes as 'sympathy triggers' in Gypsy cinema*, The University of Texas at Austin, 2013, pp. 9–10).

- Ați utilizat stereotipii pentru a caracteriza pe cineva?
 - Sunteți de acord cu aceste stereotipii identificate cu privire la persoanele române?
 - Dacă nu sunteți de acord puteți să argumentați contrariul?
 - Pe ce argumente considerați că se bazează cei care se declară de acord? În ce constă neînțelegerea?
 - Presa joacă un rol în percepția noastră asupra romilor? Dați exemple de influență pozitivă, constructivă, sau dimpotrivă negativă, răuvoitoare din presa națională.
 - *Exprimați-vă opinia* cu privire la impactul stereotipiilor asupra vieții romilor.
5. Grupelor li se propune să facă o cercetare la bibliotecă sau pe internet asupra stereotipiilor întâlnite cu privire la romi. Li se cere să urmărească indicii, mărturii, exemple, fapte, etc. pentru a demonta stereotipiile. Grupele prezintă propriile cercetări și întreaga clasă sistematizează argumentele formulate.
6. Grupele sunt invitate să aprofundeze tematica și să facă o *cercetare istorică și sociologică* pentru a investiga discriminarea, marginalizarea și stigmatizarea romilor de-a lungul istoriei. Sub coordonarea profesorilor de istorie și științe sociale vor primi spre consultare o bibliografie adecvată cu privire la istoricul și situația actuală a romilor din țara noastră și se vor documenta pentru a putea răspunde la întrebări de genul: Sunt romii victime ale discriminării? Ce impact a avut discriminarea asupra vieții lor? La ce nivele s-a manifestat respingerea și discriminarea lor? Actual au acces la drepturile lor fundamentale? Care sunt drepturile internaționale care îi protejează?

După etapa de documentare și sistematizare a informațiilor grupurile vor realiza o *prezentare multimedia* cu diversele reprezentări negative la care au trebuit să facă față romii de-a lungul istoriei și impactul pe care l-au exercitat asupra vieții lor.

7. Grupele caută *link-uri pe YouTube* pentru a se audia cântecul „Gelem, gelem” („Am umblat, am umblat”), compus de Žarko Jovanović și interpretat de Olivera Vučo, în filmul sârb „Am întâlnit și țigani fericiți”, care a devenit apoi imnul internațional al romilor, adoptat la primul lor congres din 1971. Se caută mai multe variante de interpretare, se fac audiții, se lecturează versurile traduse și se analizează. (<https://www.youtube.com/watch?v=F8tZfPiHtAU>)
8. Explicăm faptul că la același congres s-au reconfirmat și *simbolurile steagului* internațional al romilor. Solicităm grupelor să deseneze steagul și să analizeze simbolurile acestuia: partea de jos, verde, este simbolul „câmpurilor înverzite” iar partea de sus, albastră, este simbolul „cerului senin”, în timp ce roata de la mijloc, denumită *chakra*, simbolizează „soarta și succesiunea vieților” acestor comunități nomade care își reafirmă descendența din spațiul original al Indiei.



Teme de realizat, la alegere:

- *Invitați adolescenții să acționeze!* Invitați-i să creeze *bannere publicitare* cu sloganuri și mesaje militantiste care se adresează în mod special adolescenților. Discutați despre ce anume implică realizarea unui banner publicitar în grup: se alege o bucată mare de pânză sau de plastic care urmează să fie așezată pe o clădire sau de-a lungul unei străzi; se organizează ședințe de Brainstorming pentru a gândi reclama, a crea un slogan, a implica desene, fotografii, imagini, texte relevante pentru lupta împotriva discriminării romilor. Produsele se vor afișa în locuri frecventate de adolescenți pentru a-i sensibiliza și a-i determina să ia atitudine în combaterea discriminării romilor.
- *Invitați adolescenții să aprofundeze!* Explorați *campanii ale Consiliului Europei și Comisiei Europene* de sensibilizare cu privire la situația romilor, la istoria, cultura și experiențele lor de viață, pentru apropierea de cetățenii romi prin înlăturarea obstacolelor ridicate de prejudecăți, convingeri și

stereotipuri adânc înrădăcinate, în cadrul politicilor europene de combatere a rasismului și discriminării. De exemplu, se poate aprofunda campania „Dosta!” („Destul” în limba romani) lansată în Balcani, care poate fi explorată la următorul link: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/dosta-republica-moldova>). Se pot stabili diverse sarcini provocatoare:

- Comentați sloganurile campaniei: „Stereotipurile și prejudecățile sunt filtre care ne modifică percepția asupra realității. Ignoranța este factorul principal ce duce la prejudecăți! Haideți să gândim diferit!”. Propuneți și voi un slogan!
- Campania ne provoacă să ne implicăm: „Dacă vrei să participi, există o multitudine de modalități pentru susținerea campaniei, începând cu a difuza mesajelor acesteia și a lupta împotriva stereotipurilor!”. Reflectați și scrieți o scrisoare de intenție în care explicați modalitatea prin care ați dori și ați putea să vă implicați într-o astfel de campanie!
- Explorați alte campanii de combatere a discriminării romilor și realizați o prezentare cât mai interesantă și captivantă pentru a promova această campanie în rândul colegilor voștri!
- Provocați adolescenții să redacteze un articol jurnalistic despre modalitățile de combatere a stereotipurilor și prejudecăților! Plecați de la următorul scenariu: sunteți un tânăr militant și trebuie să vă implicați, să luați atitudine și să prezentați modalitățile prin care putem acționa pentru a stopa fenomenul excluderii și marginalizării romilor în societatea noastră actuală. Articolul va fi publicat pe platforma de jurnalism Recorder! (<https://recorder.ro>)

Activitatea 7. Piste de investigare pentru organizarea unei mese rotunde cu personalități ale culturii rome

Ne gândim să organizăm o masă rotundă, o sesiune de întrebări și răspunsuri, cu artiști și gânditori romi din țara noastră, pentru a explora munca lor și a investiga arta, cultura și modul de viață al comunității rome. Provocăm tinerii să aleagă personalități reprezentative ale comunității rome pe care ar dori să le invite la masa rotundă, chiar și în varianta online (le putem oferi câteva sugestii). Mai întâi, în grupuri de cinci, tinerii lucrează la o prezentare multimedia a vieții și activității respectivei personalități. Grupurile își prezintă personalitatea aleasă în fața colegilor (se urmăresc materiale video, fragmente filme documentare, se citește literatură și articole din jurnale, se consultă albume de artă, se ascultă muzică, se pun întrebări

relevante, se declanșează discuții etc.). Se alege apoi personalitatea care va fi invitată la masa rotundă pentru a împărtăși experiențe relevante despre cultura romă și impactul asupra mediului nostru cultural.

Indicii piste de investigare:

- (a) pot fi invitați muzicieni celebri precum Damian Drăghici, născut într-o familie cu o tradiție muzicală de peste șapte generații, a descoperit naiul ca fiind marea sa pasiune și a atras atenția lumii întregi asupra acestui instrument tradițional românesc, a absolvit prestigiosul colegiu de muzica Berklee din Boston, a câștigat un premiu Grammy, a fost numit Ambasador pentru Minoritatea Romă în Anul European al Egalității de Șanse pentru Toți. Se poate consulta interviul realizat de Răzvan Brăileanu și se pot supune dezbaterei declarații elocvente ale artistismului: „Am înțeles, în România, că pot să ajut oamenii prin muzică” (*Damian Drăghici, un lăutar român în clubul „Mensa”*, în *Altfel despre romi*, Revista 22, 30.07.2008, <https://revista22.ro/supliment/altfel-despre-romi>).
- (b) artiști romi reprezentativi pentru arta contemporană, precum pictorul Eugen Raportu și sculptorul Marian Petre. Pentru organizarea sesiunii de întrebări și răspunsuri se pot consulta operele și activitatea acestor artiști în volumul *Artiști romi în arta contemporană*, Editura Centrului Național de Cultură a Romilor, 2015.
- (c) activiști precum sociologul Gelu Duminică, profesor la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială București, director la Fundația Agenția de Dezvoltare Comunitară. Se pot analiza bunăoară declarațiile sale prin care ne angajează în lupta explicită împotriva discriminării, sau declarațiile care susțin evenimentele de promovare a culturii rome, foarte importante pentru această cultură mult stereotipizată: Gelu Duminică, *Despre prejudecăți*, TEDx Talks, 18 iulie 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=rHpFxsKrwk>; Gelu Duminică, *Rom sau țigan. Dilemele unui etnonim în spațiul românesc*, TEDx Talks, 20 noiembrie 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=L8X4zq7ho4Q&t=209s>.
- (d) Valeriu Nicolae, jurnalist, scriitor, militant și activist pentru drepturile omului, cu o activitate impresionantă. A susținut grupurile de migranți și refugiați europeni și asiatici, a inițiat campanii împotriva rasismului, a condus numeroase traininguri de comunicare și diplomație pentru organizații guvernamentale și companii multinaționale. În urmă cu 15 ani a pus bazele unei comunități, *Casa Bună*, care acordă ajutor specializat pentru sute de copii proveniți din medii defavorizate (și-a donat veniturile personale din ultimii 15 ani pentru

a ajuta copiii săraci din cartierul Ferentari din București și din județul Argeș să urmeze grădinița și școală, să aibă acces la meditații, rechizite, hrană, servicii medicale). A primit premiul onorific *World's Children's Prize Award* (2018), *Premiul Parlamentului European pentru „Cetățeanul Anului”* (2013) și *Premiul UNICEF* pentru munca sa cu „unii dintre cei mai vulnerabili copii” (2012). Este producătorul filmului documentar *Toto și surorile lui* (2014), este autor a sute de studii de specialitate în domeniul diplomației și drepturilor omului și s-a bucurat de succes și în calitate de scriitor al volumului autobiografic *Țigan țândări*, Asociația Casa Bună (2022), publicat în folosul asociației. Se pot lectura fragmente din volumul autobiografic; se pot urmări interviuri precum interviul cu Gabriel Kolbay, podcast spotmedia.ro, din 07.08.2022 (<https://spotmedia.ro/stiri/social/valeriu-nicolae-fondatorul-casa-buna-prima-oara-am-zis-sa-strangem-copiii-din-ghetou-sa-nu-mai-moara-de-la-droguri-apoi-sa-i-trecem-la-gimnaziu-acum-ii-vrem-la-liceu>; <https://www.youtube.com/watch?v=q6Gz-wgqS6s>); se poate urmări filmul documentar ARTE despre Casa Bună, lansat în 18 iunie 2022, care ne prezintă munca voluntarilor Asociației Casei Bună pentru copiii care trăiesc în sărăcie extremă (<https://www.youtube.com/watch?v=yi8hzyftm8o>).

- (e) Alexandru (Pepe) Fechete, activist rom, facilitator comunitar, activist militant pentru îmbunătățirea vieții romilor din Pata Rât, fosta groapă de gunoi de la periferia orașului Cluj-Napoca. Se poate investiga activitatea sa intensă și declarațiile sale care susțin festivalul cultural Khetane și Grand Opera Pata Rât, dedicat celor 2.000 de romi defavorizați din Pata Rât: „Avem 1.000 de copii în comunitate. Activitățile culturale oferă copiilor posibilitatea de a învăța despre artă, teatru, despre operă, le oferă oportunități de a interacționa cu alți copii și adulți din oraș. În loc de a se juca printre gunoaie, mai bine să participe la ateliere și la astfel de activități. Opera este o idee genială, pentru că, de obicei, societatea nu se asociază cu romii și muzica și cultura lor, iar Grand Opera Pata Rât este o dovadă că elitele nu sunt atât de snoabe și se pot coborî la nivelul oamenilor din comunitate” (Alex Fechete, în *Actual de Cluj*, 21 sept. 2023, <https://actualdecluj.ro/a-doua-editie-a-festivalului-khetane-impreuna-lansata-din-foaierul-operei-nationale-din-cluj-napoca-este-programata-in-2024-si-are-in-program-o-opera-speciala-in-care-vor-canta-si-romi-de-la-pata-r/>)

Desigur că putem să propunem continuarea seriei de activități prin organizarea unor mese rotunde, urmând aceste piste și exemple de investigație. Putem să implementăm și alte proiecte de educație prin film, să alegem alte filme tematice,

documentare sau artistice, pe care să le explorăm în cadrul unor activități viitoare, ca să îi provocăm pe tineri să aprofundeze arta și cultura romilor, pentru a susține procesul complex de integrare al romilor în comunitate.

Concluzie

Considerăm că utilizarea unor astfel de filme în procesul educativ ne deschide o cale extrem de eficientă pentru apropierea noastră de experiențele de viață ale comunității rome, contribuie în mod esențial la păstrarea și popularizarea culturii rome, la reconstruirea istoriei și tradițiilor lor, la modelarea reprezentărilor despre lumea romilor și chiar la construirea identității rome complexe, transfrontaliere, dincolo de diversele granițe naționale, sociale, politice. Se depășesc astfel prejudecățile încetățenite, reprezentările limitate, deformate, stereotipizate și ni se deschide larg calea empatiei, solidarității și înținerii.

Cinematograful ne oferă un loc de experimentare a întâlnirilor noastre virtuale cu alte experiențe de viață, un spațiu artistic comun în care se pot promova și învăța valorile responsabilității și empatiei pentru toți cei care trăiesc lângă noi, dar care sunt defavorizați și marginalizați de societatea noastră, ne oferă șansa întâlnirii noastre complexe, emoționale și afective, cu ceilalți locuitori ai planetei.

Bibliografie

- Chansel, D. (2009). *Roma on the Screen: The Roma of Europe's Cinema Screens. Images of Freedom*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/roma-on-the-screen-the-roma-on-europe-s-cinema-screens-images-of-freed/16808b3f38>
- Bonini Baraldi, Filipo (2017). *Romi, muzică și empatie*. Cluj-Napoca: Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale.
- Brăileanu, Rázvan (2008, 30 iulie). *Damian Drăghici, un lăutar român în clubul „Mensa”*. Altfel despre romi. Interviu realizat de R. Brăileanu. *Revista 22*. <https://revista22.ro/supliment/altfel-despre-romi>
- Chansel, Dominique (2009). *Roma on the Screen: The Roma of Europe's Cinema Screens. Images of Freedom*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/roma-on-the-screen-the-roma-on-europe-s-cinema-screens-images-of-freed/16808b3f38>
- Costa, Marie (n.d.). *Latcho Drom*. Transmettre le cinéma. <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/>
- Council of Europe. (n.d.). *Dosta! Depășește-ți prejudecățile, cunoaște Romii! Roma and Travellers*. Campaign – Republic of Moldova. <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/dosta-republica-moldova>

- Dobai, Anna and Hopkins, Nick (2021). Hungarian Roma and musical talent: Minority group members' experiences of an apparently positive stereotype. *British Journal of Social Psychology*, Volume 60, Issue 2: 340–359. <https://doi.org/10.1111/bjso.12416>.
- Gatlif, Tony (Director) (1993). *Latcho Drom* [Film]. France.
- Duminică, Gelu (2017, 18 iulie). *Despre prejudecăți* [Video]. TEDx Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=rHpFxbKrwk>
- Duminică, Gelu (2023, 20 noiembrie). *Rom sau țigan. Dilemele unui etnonim în spațiul românesc* [Video]. TEDx Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=L8X4zq7ho4Q>
- Ene, Alina (Coord.) (2015). *Artiști romi în arta contemporană*. Editura Centrului Național de Cultură a Romilor.
- Fechete, Alex (2023, 21 septembrie). *A doua ediție a festivalului Khetane*. Actual de Cluj. <https://actualdecluj.ro/a-doua-editie-a-festivalului-khetane-impreunala-lansata-din-foaierul-operei-nationale-din-cluj-napoca-este-programata-in-2024-si-are-in-program-o-opera-speciala-in-care-vor-canta-si-romi-de-la-pata-r/>
- Kirby, Louis (2011). *Travelling with a Beat: An exploration into the use of music to express travel in On the Road and Latcho Drom*. Bright ONLINE. <http://arts.brighton.ac.uk/projects/brightonline/issue-number-one/travelling-with-a-beat-an-exploration-into-the-use-of-music-to-express-travel-in-on-the-road-and-latcho-drom>
- Kolbay, Gabriel (2022, 7 august). *Valeriu Nicolae, fondatorul Casa Bună: Prima oară am zis să strângem copiii din ghetou, să nu mai moară de la droguri. Apoi, să-i trecem la gimnaziu. Acum, îi vrem la liceu* [Video]. Spotmedia.ro. <https://spotmedia.ro/stiri/social/valeriu-nicolae-fondatorul-casa-buna-prima-oara-am-zis-sa-strangem-copiii-din-ghetou-sa-nu-mai-moara-de-la-droguri- apoi-sa-i-trecem-la-gimnaziu-acum-ii-vrem-la-liceu;>
- Macia, Jean-Luc (1993, November 4). *Latcho Drom*. La Croix. <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/#mise-en-scene>
- Matei, Petre (2011). *Adunările țiganilor din Transilvania din anul 1919 (partea I)*. *Revista Istorică*, XXI (5–6).
- Panio, Gerald (n.d.). *Seldom Scene*. Movie reviews. *Latcho Drom* (1993) <https://seldomscene.ca/latcho-drom-1993/>
- Parncutt, Richard and Dorfer, Angelika (2015). *The role of music in the integration of cultural minorities. Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda*. 379–412. Oxford: online edn, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199581566.003.0019>
- Piotrowska, Anna G. (2013). *Gypsy music' as music of the Other*. *European culture. Patterns of Prejudice*, 47: 4–5: 395–408. <http://dx.doi.org/10.1080/0031322X.2013.846615>

- Popan, Elena Roxana (2013). *The Good, the Bad, and the Gypsy: Constant positive representation and use of reversed negative stereotypes as 'sympathy triggers'. Gypsy cinema.* The University of Texas at Austin.
- Séguret, Olivier (1993, November 5). *Latcho Drom.* Libération. <https://transmettrelecinema.com/film/latcho-drom/#mise-en-scene>
- Asociația Casa Bună. (2022, 18 iunie). Documentar ARTE despre Casa Bună <https://www.youtube.com/watch?v=yi8hzyftm8o>
- CinematicArts (2016, October 18). 25 thoughts on „Latcho Drom (1993)”. <https://cinematicartsblog.wordpress.com/2016/10/18/latcho-drom/> Romani Arts. (n.d.). *Latcho Drom – Safe Journey.* <https://www.romaniarts.co.uk/latcho-drom-safe-journey/>
- Wikipedia (2025, 30 martie). *Latcho Drom.* https://ro.wikipedia.org/wiki/Latcho_Drom
- Wikipedia (2025, January 23). *Latcho Drom.* https://en.wikipedia.org/wiki/Latcho_Drom
- World History Encyclopedia. (n.d.). *Map of Romani Migration in the Middle Ages.* <https://www.worldhistory.org/image/16922/map-of-romani-migration-in-the-middle-ages/>

CULTURE SHOCK AND COPING MECHANISMS IN ACADEMIC EXCHANGE PROGRAMMES: A CASE STUDY ON PRE-SERVICE TEACHERS IN A POST-PANDEMIC CONTEXT

*Raluca Pop**, *Anamaria MARC***

Rezumat. *Șocul cultural și mecanismele de adaptare în programele academice de mobilitate internațională: un studiu de caz asupra studenților într-un context post-pandemic.* Lucrarea de față își propune să identifice tipurile de șoc cultural cu care studenții s-au confruntat în timpul studiilor efectuate în străinătate într-un context post-pandemic. Au fost analizate mecanismele de adaptare folosite de aceștia pentru a depăși diverse dificultăți. Studiile efectuate în străinătate pot avea un impact negativ asupra vieții studenților, deoarece aceștia se confruntă cu provocări, cum ar fi adaptarea la un nou mediu academic, depășirea barierelor lingvistice sau înțelegerea diferențelor socio-culturale. Accentul este pus, de asemenea, pe dezvoltarea competențelor de comunicare interculturală ale studenților care vor deveni cadre didactice. Respondenții au reflectat asupra experienței lor interculturale și au indicat că toate cele trei dimensiuni ale competenței comunicative interculturale (cunoștințe, abilități și atitudini interculturale) au fost atinse. Rezultatele indică faptul că diferitele așteptări ale respondenților vizează normele culturale, cerințele academice și interacțiunea socială din țara gazdă. Acestea au declanșat șocul cultural. Respondenții au folosit mecanisme de adaptare axate pe rezolvarea de probleme care le-au permis să gestioneze direct provocările și să găsească soluții pentru a le atenua. Studiul a inclus cinci participanți. Principalul instrument de cercetare utilizat a fost interviul structurat. Datele au fost analizate calitativ prin analiza de conținut furnizată de Voyant Tools. Răspunsurile indică faptul că studenții nu au experimentat, într-un context post-pandemic, nicio constrângere legată direct de riscurile pentru sănătate generate de COVID-19. Acest studiu contribuie la înțelegerea conceptului de șoc cultural și a strategiilor de adaptare în programele de schimb academic, oferind perspective valoroase pentru îmbunătățirea mecanismelor de adaptare pentru studenții aflați în contexte similare.

Cuvinte cheie: șoc cultural, mecanisme de adaptare, programele academice de mobilitate internațională, studenți, cultură, competența comunicativă interculturală.

Abstract. *Culture Shock and Coping Mechanisms in Academic Exchange Programmes: A Case Study on Pre-Service Teachers in a Post-Pandemic Context.* This study explores the types of culture shock experienced by pre-service teachers participating

* Lector universitar, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

** Lector universitar, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

in academic exchange programmes in a post-pandemic context. The focus is set on the coping mechanisms participants employ to navigate these difficulties. Studying abroad can significantly impact students' lives, as they face problems such as adapting to unfamiliar academic environments, overcoming language barriers and understanding socio-cultural differences. The study also investigates whether pre-service teachers develop intercultural communicative competence (ICC) during academic exchange programmes. The findings reveal that respondents reflected deeply on their intercultural experiences, addressing all three dimensions of ICC: intercultural knowledge, skills and attitudes. Pre-service teachers' different expectations of cultural norms, academic requirements and social interaction in the host country triggered culture shock. Respondents predominantly employed problem-focused coping mechanisms that allowed them to effectively manage these challenges and develop practical solutions to alleviate them. Data was collected through a structured interview. Qualitative analysis was conducted using content analysis tools provided by Voyant Tools. Notably, the results indicate that pre-service teachers did not encounter constraints directly linked to health risks from COVID-19 in the post-pandemic context. This research contributes to understanding culture shock and coping strategies in academic exchange programs, providing valuable insights for improving support mechanisms for pre-service teachers in similar contexts.

Keywords: culture shock, coping mechanisms, academic exchange programmes, pre-service teachers, culture, intercultural communicative competence.

Introduction

Academic exchange programmes play a pivotal role in the internalization of education as they allow students to immerse themselves in a foreign environment for a semester or an entire academic year. These study-abroad experiences, which expose students to the realities of the host culture, contribute significantly to their cross-cultural learning and global awareness (DeLong et al. 2011). Numerous studies highlight the outcomes of academic exchange programmes, including increased language competence, enhanced intercultural communicative competence, self-reflection and personal growth (Bohman and Borglin 2014; Crossman and Clarke 2010; Pedersen 2021). During the COVID-19 pandemic, many academic exchange programmes were suspended due to health risks, leading to the adoption of virtual exchange programmes. However, virtual exchanges revealed some limitations. Students reported „deficient intercultural socialization as a result of missed experiences” (Schueller and Şahin 2022, 96) suggesting that the intended benefits of academic exchange programmes, such as cross-cultural interaction and personal development, are more efficiently developed through in-person interaction.

At the same time, it is crucial to acknowledge that living abroad can negatively impact students' lives as they face difficulties such as adapting to a new culture,

overcoming language barriers, navigating socio-cultural differences, and engaging in intercultural adaptation (Andrade 2006; Meier and Daniels 2011; Levine-West et al. 2023).

This paper seeks to expand the discussion on students' experiences with culture shock during academic exchange programmes and provide insights into the coping mechanisms they use to adapt to a new linguistic and cultural environment. Two primary paths of inquiry guide the research questions addressed in the study. On the one hand, to identify the types of culture shock students have experienced abroad and the coping mechanisms they have employed. On the other hand, to engage them in self-reflection and self-evaluation of the intercultural communicative competence (ICC) developed in a post-pandemic context.

The following section discusses the theoretical aspects of ICC, culture shock and coping mechanisms.

Theoretical background

Pre-service teachers of foreign languages have a twofold responsibility towards developing ICC. From a professional point of view, they must be aware of the intricate link between language and culture. Culture is embedded in foreign language teaching from the very first lesson (Kramersch 2003) offering both an insider's and an outsider's perspective on how culture is expressed through language (Kramersch 1993). Teachers need to be able to foster cross-cultural awareness in the classroom and engage students in activities and projects that enhance global understanding and ICC. Language knowledge extends beyond grammar and vocabulary acquisition. It encompasses sociolinguistic and pragmatic competence as emphasized by *The Common European Framework of Reference for Languages* (2001, 13). This includes understanding politeness norms, linguistic codification, discourse rules, and communication practices within a community. From a personal perspective, pre-service teachers must continuously reflect on and enhance their level of ICC, as it is intrinsically connected to professional growth. Therefore, they need to exhibit strong intercultural skills, knowledge and attitudes, including respect and curiosity for another culture, the ability to relate to different cultural contexts, and an understanding of how sociocultural factors influence language use (Deardorff 2009). Such competencies are supported by a substantial body of literature advocating for the integration of ICC into foreign language teaching (e.g. Lee, Ho & Chen 2023; López-Rocha, 2016; Pop 2019; Tümen Akyıldız, Çelik & Hussein Ahmed 2021; Marc 2016; Marc 2018).

During the COVID-19 pandemic, both teachers and students relied heavily on technology through the widespread adoption of assignments that could be accomplished only digitally (Juraković and Legović 2023). In today's post-pandemic context, there is an increasing emphasis on rebuilding students' social skills as the educational system was altered and weakened (Juraković and Legović 2023) and access to online education was limited for students with low socio-economic status (Thorkelson 2024). Due to health issues, isolation during COVID-19 was deeply felt and students struggled with developing their social skills. A post-pandemic perspective suggested by Juraković and Legović (2023, 7) indicates a focus on developing students' social skills, reintegrating them into the larger school community, and helping them to improve their time management skills. Juraković and Legović (2023) conclude that by travelling abroad, students develop their ICC and become more aware of the intercultural and interconnected world we all live in. Learning is a social process that takes place in various contexts. Academic exchange programmes are particularly well-suited for this purpose as they offer students opportunities to enhance their ICC by exposing them to intercultural contexts. Likewise, learning occurs in formal educational settings at partner universities and informal ones, by living in the host country.

This paper is also grounded in the affective learning domain theory developed by Krathwohl, Bloom, and Masia (1964), highlighting the role of emotions, attitudes, and social interactions in learning. The development of ICC is a complex and lifelong process that is mediated by interpersonal experiences. The taxonomy proposed by Krathwohl et al. (1964) develops gradually from basic emotional responses to more complex attitudes, making it applicable across diverse learning contexts. When applied to exchange students' development of ICC, the framework can guide the following stages: *Receiving* – exchange students experience abroad a variety of stimuli; *Responding* – exchange students are motivated to discover a new cultural environment; *Valuing* – exchange students are aware of their attitudes towards a new cultural environment; *Organization* – exchange students can verbalize their beliefs and attitudes of preference and acceptance in a new cultural environment; *Characterization* – exchange students are reflective about the development they have achieved and how their beliefs have undergone changes. This theoretical framework lends itself to exploring exchange students' experiences in exchange programmes.

The concept of culture shock is also central to this current paper. Following Oberg (1960), there are four stages of culture shock: *the honeymoon stage* (when individuals are very excited about their stay abroad); *the crisis stage* (when

individuals experience loneliness, confusion, and a sense of failure); *the adaptation stage* (when individuals have found a kind of survival mode and embrace cultural differences); *the adjustment stage* (when individuals accept the host culture). Depending on the duration of their stay and the coping mechanisms employed, people experience some or all the stages of culture shock. Participants in this study were required to evaluate the stages of culture shock they experienced.

It is salient to address that students' intercultural development during study abroad is marked by affective reactions, physical and emotional ones (Méndez García 2023). Many studies report that students have stressful experiences caused by various stressors such as financial issues, a new academic environment, communication barriers, anxiety, or homesickness (Mallinckrodt and Leong 1992; Brown & Holloway 2008). Despite this, students engage in coping mechanisms such as relying on themselves, seeking help from study teams, and integrating themselves into the host society (Liu et al. 2018). Lazarus and Folkman's stress management model (1984) is taken as a reference in this paper. The model proposes a two-dimensional coping mechanism: a problem-focused coping that emerges when the individual addresses a problem attempting to alleviate it and an emotion-focused dimension directed towards regulating the individual's emotions by avoiding dealing directly with the problem. This current study intends to explore respondents' coping mechanisms, but findings cannot be generalized due to the low number of respondents.

Methodology

Purpose of the study

This study aims to identify the stages of culture shock experienced by pre-service teachers during their stay abroad. Focus is placed on the challenges they encountered and the coping strategies they employed. Additionally, the study examines the development of intercultural communicative competence as an outcome of their academic exchange programme. This research serves as a follow-up to a previous study (Pop 2024) that explored the challenges faced by students during an academic exchange programme. In that study, a survey was used as a primary research method and the data obtained were analysed qualitatively and quantitatively (Pop, 2024).

Participants and Procedure

Participants in this study are respondents from the cohort examined by Pop (2024). They were requested to provide answers to a structured interview. Five respondents agreed to participate in this follow-up study. Table 1 indicates participants' profile.

Table 1. Participants' profile

Participants	N	%
Age		
21	2	40
22	3	60
Total	5	100
Gender		
Female	5	100
Male	0	0
Total	5	100
Type of academic exchange mobility		
Incoming student	0	0
Outgoing student	5	100
Total	5	100
Mother tongue		
Romanian	5	100
Hungarian	0	0
German	0	0
Other	0	0
Total	5	100

All respondents are multilingual and can speak at least one foreign language: English, German, Norwegian, and French. They have taken part only in one academic exchange programme in a post-pandemic context after 2022 when studying abroad was permitted.

Given the low number of respondents, the findings cannot be generalised. However, in qualitative studies, the sample size is not that relevant (Cohen et al. 2011) and we consider that our research is valuable in respect to the qualitative analysis of the respondents' views about their stay abroad. The respondents have travelled abroad to different countries, and the study allows for a broader perspective for discussing intercultural encounters.

Research instruments

The main research instrument was a structured interview formulated in English. It was sent via email and responses were anonymous. The targeted time frame was June 2024. Because an interview is „useful for investigating complex behaviours, opinions, and emotions and for collecting information on a diverse range of experiences” (Longhurst 2009, 508) it represents a valuable research tool to tap into interviewees’ reflections about their stay abroad in a post-pandemic context.

The interview was organized into four main sections: Section 1 – Demographic information (age, gender, mother tongue, linguistic competence in other languages); Section 2 – Location and duration of the study abroad (location, duration of studies); Section 3 – Challenges related to living abroad (aspects difficult to handle, learning outcomes, culture shock, coping mechanisms); Section 4 – Development of Intercultural Communicative Competence (self-evaluation of ICC).

The structured interview was guided by the two main research questions connected to the current study. The quantitative data obtained for the demographic information were analysed through descriptive statistics using Google Forms' built-in tools and the qualitative data were processed using content analysis provided by Voyant Tools (www.voyant.org).

Research questions

The research aims to answer the following research questions:

1. What types of culture shock did pre-service teachers experience and what were the coping mechanisms employed during the academic exchange programme?
2. How do respondents self-evaluate their intercultural communicative competence as an outcome of studying abroad?

Results and Discussion of Results

The investigation of respondents’ motivation to study abroad indicates that they wanted to develop their subject matter knowledge, language skills, and awareness about other educational systems. Respondents agreed unanimously that their expectations were met during the exchange programme.

Concerning the challenges experienced abroad, respondents indicated aspects related to culture and socialization. Responses were analysed with Voyant tools. Findings indicate that *culture* (2 instances), *socialization practices* (1 instance) and *the educational system* (1 instance) were the challenges faced during

respondents' study abroad. They had to navigate feelings of homesickness and racism, struggled to make new friends and understand and accept cultural differences. Findings are similar to those identified in the literature on social interactions abroad concluding that many students don't manage to make new friends (Meier and Daniels 2011).

Because the COVID-19 pandemic was challenging in many ways, we asked respondents to provide details about the post-pandemic context in the host country. Likewise, we intended to investigate if pre-service teachers were afraid to interact with their colleagues or with other people in a post-pandemic context. To showcase the situation faced by respondents, we include below two answers taken word-for-word from the interview:

- [They were not afraid to interact, but they kept their distance socially a lot more than in Romania. They are trying to be too professional sometimes. I tried to be as sociable as they allowed me to.]
- [German people were not afraid to interact because of health issues, nonetheless, after a certain point they could not dive deeper into our friendships, and they stayed colder regarding a deeper friendship in the long run. In spite of this, I know that for them this was the highest level they could afford for a friendship with a student from another country.]

Responses indicate that pre-service teachers did not experience any constraints directly connected to health risks generated by COVID-19. Nevertheless, they experienced difficulties in socializing and establishing friendships. Despite this, they reflected on the social distance imposed by a certain culture and acknowledged the cultural differences that come along with it.

Based on the framework proposed by Krathwohl, Bloom, and Masia (1964), we required respondents to situate themselves in one of the stages: *Receiving*, *Valuing*, *Organization*, and *Characterization*. Figure 1 provides a visual support of the results.

Data indicate that two respondents (40%) have reached the *Organization stage* in which they can verbalize their beliefs and have reached acceptance of a new cultural environment. The data for the other responses are equally distributed. One respondent (20%) evaluates her intercultural experience at a *Receiving stage* characterized by the acknowledgement that one had encountered a variety of stimuli. Another respondent (20%) states that she finds herself at the *Responding stage* characterized by the motivation to discover in the host country a new cultural environment. The last respondent (20%) indicates a *Valuing stage* which emphasizes awareness of one's attitudes towards a new cultural environment. All

in all, the findings indicate that respondents find themselves in various areas of experiencing intercultural competence. These stages point to the three components of intercultural competence: skills, knowledge, and attitudes. As such, respondents are more confident as regards the development of their intercultural skills (40% – *Organization stage*) and their intercultural attitudes (40% – *Responding and Valuing stage*). In contrast, only one respondent indicated the area of intercultural knowledge (20% – *Receiving stage*). ICC should not be perceived as a scale with knowledge having the lowest level and attitudes ranking first. Literature in the field of ICC puts the same emphasis on the development of each dimension.



Figure 1. Respondents' views on the stages of intercultural receptiveness

Respondents ranked highest (100%) in the knowledge dimension when asked which areas of ICC the exchange mobility helped them to develop. Data are presented in Figure 2.

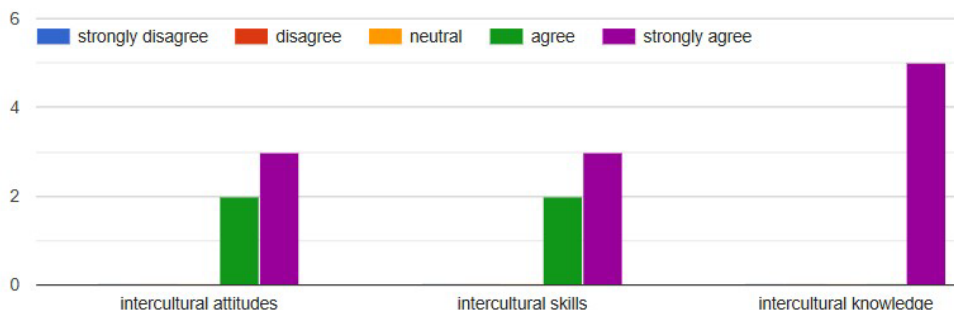


Figure 2. Development of ICC

Regarding intercultural attitudes, 60% of the respondents indicated strong agreement with the statement and 40% agreed with it. Similar results were

obtained for the domain of intercultural skills. Intercultural knowledge and more specifically, the tangible elements of culture are visible in the encounter with a new culture (food, clothing, arts and literature, traditions, etc.) and are easier to grasp and understand in contrast to developing intercultural skills and attitudes.

Respondents were requested to provide lengthier answers and give evidence regarding the development of their ICC during the academic exchange programme. We include below three answers taken word-for-word from the interview:

- [I am more cultural self-aware, especially because I needed to get used to a culture so different than ours. I understand that the way we communicate could be different based on our culture and we need to accept that, not take it personally.]
- [Yes, it was. I have strongly felt that I am more understanding, and I have a deeper curiosity, a stronger presence in intercultural situations and with other international people. I am more aware of my own roots, but I also value more the culture and people of my host country.]
- [Because I interacted with a lot of local people.]

The answers indicate that all three dimensions of ICC (i.e. intercultural knowledge, skills, and attitudes) have been acknowledged by pre-service teachers as they became more culture-sensitive, able to engage in intercultural situations and understand the different cultural characteristics that define a culture.

In connection to the four stages of culture shock proposed by Oberg (1960), all respondents agreed that they have experienced all stages and reached *the adjustment stage* when individuals accept the host culture. To highlight respondents' opinions regarding the culture shock they have experienced, we include below three answers taken word-for-word from the interview:

- [The adaptation was not that difficult to me, but the cultural shock was based on the way people behaved mostly. The people there are not that friendly, a bit racist, they don't have a developed sense of humour.]
- [It was hard to adapt to the scenarios because I did not have experiences beforehand, for example in the language classroom context. As a future foreign language teacher, I suppose that these shocks will be of great importance in order to offer my students a language class which is closer to the reality.]
- [I expected to be different in a way, but it took me a while to combine my view and the other one.]

Answers indicate that different expectations related to behaviour, cultural norms, academic requirements, and social interaction acted as triggers for culture

shock. The answers indicate that respondents engaged in self-reflection connected to what they experienced during their study abroad. For all of them, the academic exchange programme with a duration of one semester was the first lengthier encounter they had had with a new culture.

Pre-service teachers had to use coping mechanisms to adapt to the new cultural and linguistic requirements. Out of the five respondents only three provided answers. The three transcripts are indicated below:

- [I tried to adapt my behaviour to theirs and find the common ground to balance out the differences.]
- [Firstly, I remained calm. After that I tried to find an explanation but rather than that, I asked them questions so that I understand them personally and not to figure out artificial explanations on my own.]
- [I felt lonely in the beginning, but then I tried to socialize and make new friends, and I didn't feel homesick any longer]

An analysis of these transcripts indicates that respondents have employed problem-focused coping mechanisms: [I tried to adapt my behaviour], [I tried to find an explanation], [I tried to socialize and make new friends].

The first research question intended to investigate the types of culture shock experienced by pre-service teachers and the coping mechanisms they have employed. Respondents struggled with understanding cultural norms, socialization practices, homesickness, and the educational system in the host country. They have experienced all four stages of culture shock defined by Oberg (1960). The difficulty of socializing, making new friends, accepting cultural differences and understanding academic requirements triggered their culture shock. Respondents have employed problem-focused coping mechanisms that allowed them to directly manage the challenges and find solutions to alleviate them.

The second research investigated how respondents self-evaluate their intercultural communicative competence as an outcome of studying abroad. Findings indicate that respondents were able to reflect on their intercultural experience and that all three dimensions of ICC (i.e. intercultural knowledge, skills and attitudes) have been acknowledged by students as they became more culture-sensitive, able to engage in intercultural situations and understand the different cultural characteristics that define a culture. This study adds to similar research investigating how academic exchange programmes considerably contribute to students' development of intercultural communicative competence (Behrnd and Porzelt 2012; Crossman and Clarke 2010; Pop 2024).

Limitations and further considerations

Several limitations are connected to the study. The reduced number of respondents does not allow any generalisations. Moreover, coping mechanisms are underpinned by individual variation (age, gender, etc) which has not been addressed in this study. In addition, the development of ICC is a lifelong learning process. The respondents will improve their level over time by experiencing different intercultural encounters. The study did not aim to indicate a level of ICC reached by respondents but to emphasize that they have experienced each dimension of ICC. This research could gain more depth if ethnographic research were undertaken in addition to the interview. Concerning further pathways for future research, we consider that this study is instructive for teachers and other stakeholders to be informed that studying abroad can negatively impact students' academic experience in the cognitive, affective and behavioural domains.

Conclusions

Our research adds to similar studies investigating how academic exchange programmes can negatively impact students' lives as they face challenges such as adapting to a new culture, overcoming language barriers or understanding socio-cultural differences. Focus is also placed on pre-service teachers' development of intercultural communicative competence during their study abroad. Findings indicate that respondents have faced various challenges during their study abroad. Nevertheless, they have employed problem-focused coping mechanisms to alleviate these challenges and have engaged in reflection practices related to the culture shock they have experienced.

Authors' note: Authors contributed equally to writing this paper.

Bibliography

- Andrade, M. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213–223. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005>
- Bohman, D., & Gunilla, B. (2014). Student exchange for nursing students: Does it raise cultural awareness? A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 14, 259–264. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.006>

- Brown, L., & Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university. *Journal of Research in International Education*, 7(2), 232–249.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2001). Strasbourg: Language Policy Unit.
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59, 599–613. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>
- Deardorff, D. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 264–270). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeLong, M., et al. (2011). Cultural exchange: Evaluating an alternative model in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 41–56. <https://doi.org/10.1177/1028315309334619>
- Méndez García, M. C. (2023). Coping with cultural dissonance in study abroad: Affective reactions and intercultural development. *ONOMÁZEIN*, 59, 1–23. <https://doi.org/10.7764/onomazein.59.01>
- Kramsch, C. (2003). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Juraković, L., & Legović, M. (2023). Intercultural communication and tourism trends in post-pandemic context: Theoretical considerations. *The Journal of International Legal Communication*, 10(3), 9–14. <https://doi.org/10.32612/uw.27201643.2023.10.3>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain*. New York, NY: David McKay Company, Inc.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lee, T. Y., Ho, Y. C., & Chen, C. H. (2023). Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: An empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, 4, 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>
- Levine-West, G., Lam, Y., & Schaeffer, G. (2023). Study abroad in a (post-) pandemic world: Our new normal and some reasons for optimism. *L2 Journal*, 15(2), 29–53. <https://doi.org/10.5070/L215260146>
- Li, J., Wang, Y., Liu, X., Xu, Y., & Cui, T. (2018). Academic adaptation among international students from East Asian countries: A consensual qualitative research. *Journal of International Students*, 8, 194–214.

- Longhurst, R. (2009). Interviews: In-depth, semi-structured. In *International Encyclopedia of Human Geography* (pp. 580–584). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00458-2>
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: Creating awareness and promoting skills in the language classroom. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: Enhancing participation and collaboration* (pp. 105–111). Dublin: Research-publishing.net.
- Mallinckrodt, B., & Leong, F. T. (1992). International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*, 33(1), 71–78.
- Marc, A. (2018). Reprezentări culturale în manualul școlar românesc. Studiu de caz: manualul de limba franceză ca limbă străină. In *Studii de Didactica Științelor Socio-Umane. Confluente, restituiri, studii de caz, analize, recenzii* (pp. 127–138). Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Marc, A. (2016). Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) – vers quelle approche de l’interculturel? Étude de cas: le Manuel de langue française pour les sciences et les métiers de la santé. *Acta Technica Napocensis*, 16(4), 68–79. Cluj-Napoca: Editura U.T. Press.
- Meier, G., & Daniels, H. (2011). ‘Just not being able to make friends’: Social interaction during the year abroad in modern foreign language degrees. *Research Papers in Education*, 28(2), 212–238. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.629734>
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177–182.
- Pedersen, E., Fitzke, R., Bouskill, K., & Sedano, A. (2021). A qualitative look at the impact of the COVID-19 pandemic on American college students studying abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(3), 70–100.
- Pop, R. (2024). Intercultural communicative competence: A case study on academic exchange programmes. *Studia UBB Philologia*, LXIX(4), 97–116. <https://doi.org/10.24193/Subbphilo.2024.4.04>
- Pop, R. (2019). An intercultural perspective in teaching the didactics of the English language. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Schueller, J., & Şahin, B. B. (2022). Considering the complexities of virtual student mobility as an approach to inclusive internationalisation in the post-pandemic period. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 27(3), 96–104. <https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2116123>
- Seçil, T. A., Vildan, Ç., & Kwestan, H. A. (2021). Intercultural communicative competence: Why is it significant and how can it be enhanced in EFL settings? *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 793–803. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352314>
- Thorkelson, T. (2024). The post-pandemic student and education: Challenges and implications. *MEXTESOL Journal*, 48(3), 1–8.

DESIGN INTRUCȚIONAL NON-FORMAL: SOCIETATE, EDUCAȚIE, INTERCULTURALITATE

*Nicoleta MARȚIAN**,
*Sorina Paula BOLOVAN***

Rezumat. Ritmul rapid al schimbărilor determină construirea unei problematice complexe a lumii contemporane care a dus omenirea în fața unei situații aparte. Designul educațional non-formal, prin intermediul activităților sale, este un mijloc de educație care urmărește să găsească și să aplice cel mai bine corespondența dintre abilități și talente pentru a promova un mod de viață civilizat și sănătos, precum și pentru a încuraja creativitatea în diferite domenii și a forma competențe congruente lumea actuală.

Cuvinte cheie: design non-formal, educație, extra-curricular

Abstract. The incredible rapid pace of the ongoing changes yields the construction of a complex problem regarding the contemporary world that brought humanity to an entire special situation. The non-formal educational design, through its activities, is a means of education that focuses on finding the correspondence between skills and talents and valorising it, aiming to promote a civilized and healthy way of life, as well as to encourage creativity in different fields and form abilities congruent with today's world.

Keywords: non-formal design, education, extra-curricular

Ritmul rapid al schimbărilor determină construirea unei problematice complexe a lumii contemporane care a dus omenirea în fața unei situații extreme. În vremurile de azi problema educației este abordată în strânsă legătură cu problematica lumii contemporane, lume ce se caracterizează printr-o serie de transformări și schimbări în toate domeniile, determinate de progresele în domeniul științei și tehnicii, proliferarea informației, evoluția oamenilor atât spiritual cât și material. În acest context designul educațional non formal este o abordare congruentă cu valorile educației formând competențe de integrare în societate. Activitățile pe care prezentul articol le propune sunt exemple grăitoare ale modului în care elemente

* Conferențiar universitar dr. Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale educației, Departamentul de didactica științelor socio-umane

** Conferențiar universitar dr. Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale educației, Departamentul de didactica științelor socio-umane

non-formale se pot constitui în mijloace didactice de succes. Tocmai de aceea am ales să împărtășim experiența activităților practice desfășurate cu grupele de studenți argumentând încă odată faptul că realitatea este complexă și mijloacele de educație non-formală ne sunt la îndemână fiind doar necesar ca dascălul, în calitate de ghid al procesului educațional să gestioneze cu înțelepciune designul educațional.

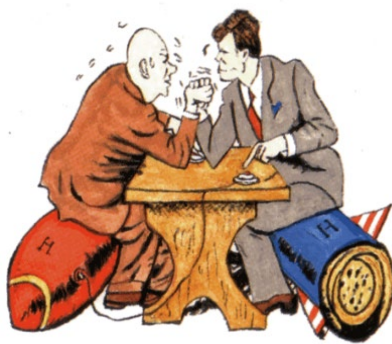
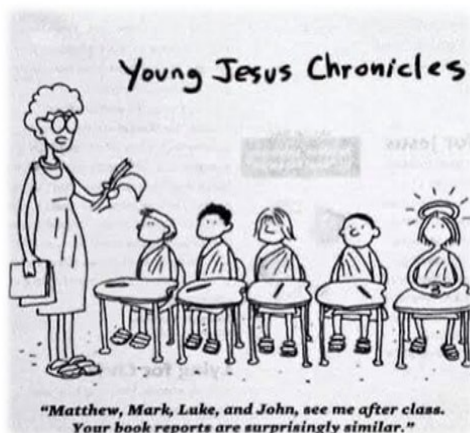
Lumea actuală se definește prin mai multe caracteristici: caracterul universal, caracterul global care este reprezentat de toate sectoarele vieții sociale, evoluția rapidă și greu previzibilă care de multe ori pune omul modern în fața unor situații inedite și care de cele mai multe ori nu este pregătit pentru abordarea acestora, complexitate, caracter pluridisciplinar și interdisciplinar, de cele mai multe ori în rezolvarea unor probleme trebuie luate în considerare conexiunile cu alte probleme și caracterul prioritar sau presant, se cer răspunsuri prompte, ingenioase și de cele mai multe ori financiare din partea comunităților naționale și mondiale. (Marinescu, M., 2013, p.20)

Designul educațional non-formal prin intermediul activităților sale este un mijloc de educație care urmărește să găsească și să aplice cel mai bine corespondența dintre abilități și talente pentru a promova un mod de viață civilizată și sănătos, precum și pentru a încuraja creativitatea în diferite domenii. Utilizând diverse elemente și având experiențe extracurriculare, elevii dobândesc cunoștințe de la cea mai mică vârstă. Educația este procesul de formare și dezvoltare a personalității, care duce la socializarea prin umanizare. În acest sens, formarea prezintă procesul de socializare, în timp ce dezvoltarea se concentrează pe individualizare. În opinia lui Dewey, educația este un proces de „creștere” care stimulează capacitatea de a învăța din experiențe și de a înțelege ceea ce este util pentru a face față situațiilor noi. (I. T. Radu, L. Ezechil, 2002, p. 40–41). Elevii învață să folosească o varietate de surse de informare, să întocmească colecții și să sistematizeze datele în timpul activităților de acest tip. Aceștia se autodisciplinează atunci când se angajează în astfel de activități și își asumă responsabilitățile. Prin aceste activități, profesorii au o modalitate extraordinară de a se familiariza cu elevii lor, de a-i conduce și de a-i influența dezvoltarea. De asemenea, ajută la realizarea mai ușoară și mai frumoasă a obiectivului principal al instituției școlare și al învățământului.

Designul educațional non-formal este menit să stimuleze interesul elevilor pentru activități socio-culturale, să-i ajute să-și dezvolte aptitudinile sociale, să-i ajute să-și cultive talentele, să ofere sprijin pentru succesul general al școlii și să stabilească o legătură între aptitudini și atitudini caracteriale. Modernizarea și perfecționarea procesului educațional implică valorificarea acestor tip de activități

din perspectiva interculturalității și a formării acelor abilități utile în lumea noastră nesigură. În categoria designului non-formal vorbim despre mai multe surse ce pot fi utilizate și anume: caricatura, filmul, opera literară, vestimentația, surse neconvenționale. Dacă ar fi să definim designerul și să îl punem în relație cu activitatea didactică putem spune că un designer este o persoană care utilizează cunoștințele existente ca să producă cu ele ceva nou. Cunoștințele sunt asemenea unor piese lego. Ele se pot combina în diverse feluri. Diferența este dată de designer, nu de cunoștințe. Prin urmare, abilitatea de a alege și utiliza surse non-formale este o competență a dascălului. Vom prezenta în cea de a doua parte a lucrării câteva exemple concrete de utilizare a acestor surse, exemple ce au fost concepute împreună cu studenții în activitățile seminariale din domeniul istoriei și religiei.

Caricatura



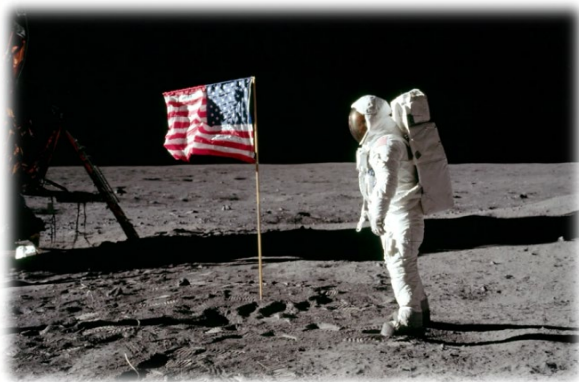
Filmul

THE CROWN: MOONDUST

» Aselenizarea ca pretext al căutării sinelui



Episodul 7 din sezonul 3 al serialului *The Crown* (creat de Peter Morgan), intitulat *Moondust (Praf de pe lună)*, 2019, regizor Jessica Hobbs vorbește despre căutări ale sinelui.



Episodul prezintă momentul de criză existențială în care se află Prințul Philip. El caută un scop mai mare la care să adere.





La biserica pe care o frecventează familia regală, preotul senior pare depășit de vremuri și incapabil să mai țină atenția enoriașilor.

În urma insistențelor soțului ei, Regina îl înlocuiește cu un anumit *Robin Woods*

Noul decan își permite să îl roage pe Philip să folosească una dintre casele goale din incintă pentru preoții care au nevoie să se reincarce și să reflecteze.

Philip acceptă, cu toate că nu vede o utilitate reală în acest tip de sesiuni de „absurdități pretențioase de autocompătămire” („pretentious self-pity nonsense”) – argumentând că omul s-a născut să facă, să își lase amprenta, nu să se piardă în discuții interminabile și (aparent) inutile.



Philip le oferă clericilor drept exemplu pozitiv tot ce reprezintă misiunea Apollo 11.



Participând din fața televizorului la succesul primei aselenizări din istoria umanității, Philip – un pilot de avion experimentat –, simte că răspunsul la toate întrebările sale ar putea veni din întâlnirea cu Neil Armstrong, comandantul misiunii, Michael Collins, pilotul modulului de comandă, și Buzz Aldrin, comandantul modulului lunar.

Proaspăt reîntorși pe Pământ și făcând turul diplomatic al umanității, astronautii se opresc la Palatul Buckingham, unde printul cere și primește o întrevvedere privată de un sfert de oră.



Pregătit cu întrebările cele mai profunde, gata să fie impresionat, Philip înțelege că nu are în față decât trei oameni imperfecti, cu propriile întrebări, neliniști și slăbiciuni, sleiți de o răceală care nu le dă pace.

Unde sunt zeii pe care îi aștepta?!



Philip nu primește răspunsurile, pentru că nu le caută unde trebuie.

Discrepanța între așteptare și realitate îl face disperat să se agațe de ceva mai mare decât el, să își găsească rostul suprem.



Regăsirea sinelui se întrezărește nu acolo unde și-a pus toate speranțele, ci chiar în locul pe care l-a ridiculizat: în spațiul creat de Robin Woods, unde acceptă că și-a pierdut toată credința și, disperat, cere ajutor.

Acest episod ne îndeamnă să ne gândim la faptul că adevărata provocare în viață este să găsim răspunsurile nu în alții, ci undeva adânc în noi, acolo unde Dumnezeu a sădit soarta divină.

Vestimentația - viața cotidiană -

Clasa x: lecția lumea în perioada interbelică | unitatea de învățare: oamenii, societatea și lumea ideilor



- ✦ dezvoltarea industriei transporturilor facilitează deplasările la locul de muncă pe distanțe mult mai mari decât până atunci: largesc orizontul călătoriilor și al afacerilor;
- ✦ se remarcă o discrepanță între viața urbană și cea rurală a vremii;
- ✦ orașele: amalgam de categorii sociale: de la cei săraci care locuiau la periferie, până la clasa oamenilor de afaceri, a inginerilor și profesorilor care locuiau în zonele centrale;

24

Costumul bărbătesc

Moda anilor '20

- ✦ Fracul este înlocuit de smoking-ul englezesc, cu revere de catifea;
- ✦ Cele mai importante accesorii erau jobenul și bastonul;
- ✦ Alte elemente importante sunt: beretele, sacoul cravata și pălăria;
- ✦ Pantalonii aveau talia înaltă și erau foarte lungi, acoperind cu totul tocul pantofului;
- ✦ Lumea a uitat de inhibiții și s-a pus pe distracție, jazz, dans și carabêt;
- ✦ - Acei ani au fost numiți „ANII NEBUNI”;



Moda anilor '30

- ✦ Caracteristica fundamentală a fost marcată de lipsa diversității;
- ✦ Majoritatea costumelor bărbătești urmând aceeași croială și înfățișare;
- ✦ Sacourile se închideau doar cu unul sau doi nasturi
- ✦ Paleta cromatică pentru vestimentația de zi era restrânsă, cele mai populare nuanțe fiind griul sau bejul;
- ✦ Vestimentația adresată vieții de noapte era puțin mai sofisticată, fiind purtat fracul sau smokingul, asortate cu pantofi de lac;
- ✦ Direcția modei masculine: o eleganță relaxantă, oferită de purtarea costumelor care nu se diferențiau prea mult între ele;



Moda anilor '40



- ✎ Războiul: mediul francez și italian nu mai sunt lideri de modă, iar raționarea strictă a însemnat și diminuarea muncii pentru designeri;
- ✎ Toată lumea avea nevoie de haine practice, și nimeni nu a vrut să fie acuzat de o lipsă de patriotism purtând ceva prea strălucitor;
- ✎ Fibrele naturale nu erau folosite pentru uzura civică, deoarece erau necesare pentru uniforme;
- ✎ Costumele pentru bărbați și-au pierdut vestele, clapele de buzunar și manșetele pantalonilor.
- ✎ Din moment ce majoritatea bărbaților erau în război, cei rămași acasă au dorit să arate cât mai auster;

De reținut

Cei din înalta pătură a societății își comandau hainele la croitor sau le cumpărau din magazinele de modă;

Ceasul de buzunar și bastonul erau accesorii nelipsite pentru orice bărbat;

Bărbații purtau ghetă de lac, pantaloni cu manșetă, haine la doi sau trei nasturi și pălărie;

Cămașa albă la manșetă se încheia cu butoni;

În casă purtau halate lungi, colorate, iar în picioare papuci comози din piele de porc sau de vițel;



Concluzie

Perioada interbelică a fost una de emancipare culturală, marcându-se o schimbare a moravurilor și a modei;





Activitate non-formală:
gătiți prăjitura „Televizor”
conform rației alimentare



TICHET PENTRU PAINE
Aprilie-Mai-Iunie 1950

	IUNIE		MAI		APRILIE	
Numele <i>Bănsjea</i>	22	11	22	11	22	11
Pronumele <i>Lucretia</i>	23	10	21	10	21	10
Domiciliul <i>Selu</i>	20	9	31	9	20	9
Nr. cartei <i>1223266</i>	30	18	30	18	3	19
Categoria de cartea <i>S1</i>	29	18	7	29	18	7
Numele fratelui <i>Benis</i>	28	17	6	28	17	6
Nr. centrului <i>369</i>	27	16	5	27	16	5
rații <i>0,250</i> gr.	26	15	4	26	15	4
	25	14	3	25	14	3
	24	13	2	24	13	2
	23	12	28	12	23	12



Surse neconvenționale

CINE SUNT CEI CARE NU SE VĂD ÎN ISTORIE DAR FAC PARTE

DIN ISTORIE: *pisica*

- ✦ Controversată în istorie →→
agonie, extaz, iubire și prigoană
- ✦ În sprijinul învățării istoriei: noile
educații, teme marginale
- ✦ Interacțiunea om-pisică: elemente de
istorie economică, socială, politică,
culturală



Egiptul



- ✦ Ra, zeul soarelui, era reprezentat
uneori și el cu cap de pisică
(motan în flăcări)

- ✦ Folosită mai întâi pentru vânatoare
- ✦ În jurul anului 3000 î.Hr. își începe
cariera până la rangul de zeităte

✦ Zeiță secundară: Mafdet
(Doamna Palatului Vieții)

✦ Zeița Pisică: Bastet

Grecia & Roma

✎ Considerată hoață de păsări și găini.

✎ 350 d.Hr. Guvernatorul Romei dă ordin să fie populate cu pisici grădinile de legume, viile și plantațiile de anghinare

✎ O lume plină de contradicții

✎ Uneori prin legi speciale i se recunoșteau meritele

Evul Mediu

- ✎ Pentru creștinii timpurii, o ființă străină și neplăcută
- ✎ În 590 d.Chr. Ajuns papă, Grigore I, mare iubitor de pisici a încercat fără succes să convingă contemporanii de frumusețea și utilitatea pisicii
- ✎ Utilitatea pisicii ca vânătoare de rozătoare a fost recunoscută parțial doar în țările agrare ale Europei Centrale
- ✎ Inamicul nr 1
- ✎ Oamenii erau într-o permanentă vânătoare de demoni, vrăjitoare, eretici (ketzer = eretic, katze = pisică)

Omorârea și prigonirea pisicilor duce la seria teribilelor epidemii de ciumă

Pisicile pe front

- ✎ Tom, pisica din Sevastopol
- ✎ Primul Război Mondial, 500.000 de pisici în tranșee + detectoare de gaze
- ✎ Al Doilea Război Mondial – la fel ca în Primul + transformate în armă
- ✎ Războiul Rece: se încearcă să fie folosite pe post de dispozitive de spionaj de către CIA: Operation Acoustic Kitty (Operațiunea Pisica Acustică)

Bibliografie

- Armstrong, Th. (2019). *Ești mai inteligent decât crezi*. Curtea Veche Publishing.
- Ben Izzy, J. (2013). *Regele cerșetor și secretul fericirii*. Curtea Veche Publishing.
- Bolovan, S., & Marțian, N. (2009). Dimensiunea interdisciplinară și metode active utilizate în învățare. PUC.
- Grosseck, G. (2021, November 26). Idei de activități și exerciții practice de e-learning [Webinar online].
- Khan, S. (2015). O singură școală pentru toată lumea. Publica.
- Marinescu, M. (2013). *Noile educații în societatea cunoașterii*. Prouniversitaria.
- Radu, I. T., & Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. Editura Didactică și Pedagogică.

DESIGN INTRUCȚIONAL ÎN SPAȚIUL ASIATIC: IMPACTUL ACADEMIILOR *HAGWON* ASUPRA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR SUD-COREENI

*Anamaria CONSTANTIN**

Rezumat. Lucrarea analizează sistemul educațional sud-coreean, cu accent pe academiile private *hagwon* și impactul acestora asupra performanțelor școlare și sănătății mintale ale elevilor. Deși aceste centre contribuie la obținerea unor rezultate academice remarcabile și la poziționarea viitorului absolvent pe o treaptă mai înaltă în societate, ele induc presiune extremă, anxietate și epuizare, perpetuând o cultură a competiției și a perfecționismului. Studiul subliniază că, în ciuda eficienței aparente, sistemul sacrifică dezvoltarea personală și echilibrul emoțional al elevilor, împingându-i spre decizii periculoase ce le pot curma viața. Sunt discutate și aspecte istorice, sociale și psihologice care susțin acest model, precum și implicațiile pentru viitorul educației în Coreea de Sud. Totodată studiul prezintă și un interviu cu un designer instrucțional ce lucrează într-o academie privată și relatează lucruri mai puțin spuse despre *hagwon*-uri, cât și rolul acestuia ca designer în instituție.

Cuvinte cheie: Coreea de Sud, sistem educațional, *hagwon*, performanță școlară, competitivitate, sănătate mintală

Abstract. The paper examines the South Korean educational system, with a focus on private academies (*hagwon*) and their impact on students' academic performance and mental health. Although these institutions contribute to remarkable academic achievements and elevate graduates' social standing, they also induce extreme pressure, anxiety, and exhaustion, perpetuating a culture of competition and perfectionism. The study emphasizes that, despite its apparent efficiency, the system sacrifices students' personal development and emotional balance, often pushing them toward dangerous decisions that may threaten their lives. Historical, social, and psychological factors supporting this model are also discussed, along with the broader implications for the future of education in South Korea. Furthermore, the research includes an interview with an instructional designer working in a private academy, offering insight into lesser-known aspects of *hagwon* institutions and the specific role of the designer within such an environment.

Keywords: South Korea, educational system, *hagwon*, academic performance, competition, mental health

* Studentă masterand, în cadrul programului Designer Instrucțional, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Didactica Științelor Socio-Umane

Introducere

Lucrarea a fost redactată cu intenția de a oferi o nouă perspectivă asupra învățământului sud-coreean, atât cel public, cât și, cu precădere, cel privat. Coreea de Sud este una dintre cele mai dezvoltate țări pe mai multe planuri, oferind de cele mai multe ori imaginea unui loc în care totul este posibil și unde educația este o fundație esențială în atingerea unor performanțe nemaîntâlnite. Educația în Coreea de Sud este privită de majoritatea surselor media ca fiind un sistem de viitor, însă partea mai puțin frumoasă a acestui sistem este rar portretizată de către canalele de televiziune sau articolele de ziar, conducerea de cele mai multe ori acoperind subiectele controversate. Tema aleasă este relevantă în societatea actuală dat fiind faptul că educația sud-coreeană chiar dacă oferă multe posibilități în crearea unui viitor mai bun individului, puțini ajung să guste acest succes, deoarece există factori de risc asupra sănătății mintale ce lasă o amprentă dură asupra persoanei cu privire la încrederea de sine și poziția sa în societate

Lucrarea are ca subiect impactul negativ pe care îl poate avea educația asupra sănătății mintale ale elevilor sud-coreeni și analizează factorii de risc care se regăsesc atât în perioada dinastiei Joseon cât și în prezent. Mentalitatea rigidă a sud-coreenilor persistă și astăzi mai ales la capitolul educație și în legătură cu locul individului în societate, aceleași dorințe de a ajunge cât mai sus pe scara socială, însă fără a se lua în calcul dificultatea și obstacolele care se ivesc în cale. În tot acest proces, elevii sud-coreeni sunt văzuți, în special de către familiile lor, ca o continuare a viselor unor generații greu încercate de-a-lungul istoriei.

Teza se va axa mai multe pe partea de educație privată și a impactului asupra performanțelor școlare ale elevilor sud-coreeni indiferent de vârstă, ajungând să fie de cele mai multe ori un efect negativ în viața acestora. Lucrarea este împărțită în patru capitole, fiecare prezentând în detaliu influența academiilor private (*hagwon*) asupra elevilor din Coreea de Sud.

Prin urmare, lucrarea oferă și un semnal de alarmă cu privire la faptul că cele mai multe gânduri suicidale le au chiar elevii din cauza acestui sistem care dorește ca elevii să presteze mereu la performanță maximă și care, după câte se vede, nu este preocupat de sănătatea mintală a propriilor participanți la actul de învățare.

Sistemul educațional sud-coreean

Sistemul educațional din Coreea de Sud este bine structurat, dar extrem de competitiv, punând accent pe performanța academică încă din copilărie. Organizarea

sa urmează modelul 6-3-3-4, cu învățământ obligatoriu până la gimnaziu. Primul semestru academic începe în martie, iar al doilea semestru academic la sfârșitul lunii august. Vacanțele de vară sunt de obicei în perioada iulie–august, iar vacanțele de iarnă în perioada decembrie–februarie. Fiecare etapă educațională este atent reglementată, finalizându-se cu examenul CSAT, test național care determină admiterea la universitate. Accentul pe rezultate ridicate generează presiune intensă asupra elevilor, afectând sănătatea lor mintală și fizică. Sistemul este criticat pentru uniformizare și lipsa de adaptare la talentele individuale, forțând elevii să exceleze la toate materiile, chiar dacă au înclinații specifice.

Etapile sistemului de învățământ sud-coreean sunt structurate după cum urmează.

Educația preșcolară

Această etapă include creșe și grădinițe, care se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 5 ani. Cele mai importante aspecte ale acestei etape sunt alfabetizarea de bază, dezvoltarea competențelor numerice, dar și cultivarea abilităților sociale. Aceasta are ca obiectiv principal realizarea unei baze pentru dezvoltare personală și formare continuă.

Învățământul primar

Ciclul primar de învățământ în Coreea de Sud se desfășoară pe o perioadă de șase ani, în care elevii au, de regulă, vârste între 6 și 12 ani. Programul se axează pe materiile de bază: limba coreeană, matematica, științele, studiile sociale și educația morală. Totodată, elevii iau parte la educație artistică, dar și la educație fizică. Această etapă a învățământului preuniversitar încearcă să dezvolte cunoștințe și abilități fundamentale, pentru a pregăti elevii pentru studii mai avansate în cadrul gimnaziului.

Învățământul gimnazial

Ciclul gimnazial se extinde pe o perioadă de trei ani, fiind destinat elevilor cu vârste cuprinse între 12 și 15 ani. Odată cu începerea acestei etape, se poate observa o diversificare a gamei de materii studiate, care acum include subiecte precum limba engleză, tehnologie, economie casnică sau alte cursuri suplimentare opționale. În cadrul învățământului gimnazial sunt vizate încurajarea gândirii critice, extinderea cunoștințelor și aptitudinilor elevilor, dar și pregătirea acestora pentru provocările învățământului liceal.

Învățământul liceal

Învățământul liceal durează trei ani și este destinat elevilor cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani. În funcție de aspirațiile profesionale sau/și performanțele academice ale elevilor, liceele din Coreea de Sud sunt divizate în următoarele trei categorii: licee academice generale, vocaționale sau specializate. În această etapă, programa școlară este concepută pentru a pregăti elevii pentru examenele de admitere la facultate. Liceele academice sau teoretice se concentrează în special pe pregătirea elevilor pentru învățământul universitar, în timp ce liceele vocaționale și profesionale oferă formare în meserii sau domenii specifice profilului ales.

Învățământul superior

Învățământul superior din Coreea de Sud este compus din colegii, universități și școli postuniversitare. Admiterea la universități este extrem de competitivă și se bazează în principal pe rezultatele obținute de studenți la testul CSAT (College Scholastic Ability Test), un test național standardizat. Instituțiile de învățământ superior oferă studenților o varietate de programe universitare, postuniversitare sau profesionale. Universitățile sud-coreene se remarcă la nivel global prin importanța pe care o acordă cercetării și inovării, cu scopul de a aduce contribuții semnificative la progresul economic și tehnologic al țării.

Din cauza aceasta, un elev coreean a transmis o scrisoare deschisă către directorul Institutului Coreean pentru Curriculum și Evaluare (KICE) în care denunță stresul uriaș provocat de acest sistem rigid și epuizant. Scrisoarea face apel la introducerea unor măsuri de sprijin psihologic și la flexibilizarea examenelor. De-a lungul timpului, metodele de admitere la facultate au fost modificate frecvent, dar presiunea asupra elevilor a rămas constantă. În plus, dependența de meditații private și lipsa coerenței între educație și piața muncii sunt alte probleme majore. Prin urmare, sistemul sud-coreean este performant la exterior, dar cu multe carențe interne, afectând profund generațiile tinere.

„Către domnul Sung Ki Sun directorul KICE,

Vă trimit un e-mail în numele elevilor coreeni de liceu care trec printr-un stres imens. Coreea de Sud este, fără îndoială, una dintre țările de top care se concentrează pe dezvoltarea programelor educaționale orientate spre îmbunătățirea societății.

Cu toate acestea, Coreea având una dintre cele mai mari rate ale sinuciderilor în 2017, cred că se poate spune cu siguranță că sistemul educațional rigid trebuie să se schimbe. Stresul a devenit un stil de viață

pentru elevii coreeni încă de la începutul liceului. Factorii de stres, sau lucrurile care ne fac să fim stresați, se împart în trei categorii: catastrofe, schimbări semnificative în viață și necazuri zilnice. Acestea fiind spuse, este clar că studenții coreeni se luptă la nesfârșit între ei și factorii de stres. O catastrofă recentă, cutremurul, a lovit Coreea de Sud și a făcut ca testul să fie amânat cu o săptămână. Acest dezastru natural imprevizibil a avut un mare impact nu numai asupra stării mentale, ci și asupra stării fizice. Schimbările semnificative ale vieții sunt, de asemenea, un factor important de stres, care poate fi observat în tranziția de la gimnaziu la liceu. Problemele zilnice ale elevilor coreeni, cum ar fi grija în privința testului, încercarea de a se clasa în primii 10, mersul la hagwon pentru fiecare materie și imposibilitatea de a dormi, toate acestea se adaugă la stres. Pare absurd că studenții își bazează viața pe acest test, pregătindu-se cu aproape doi ani înainte pentru a obține cel mai bun scor posibil. Chiar și așa, dacă rezultatele nu ies așa cum se așteptau, ei ar trebui să ia un an sabatic doar pentru a studia din nou pentru același test.

Din punct de vedere psihologic, sistemul de răspuns la stres, inițiat pentru prima dată de Walter Cannon, afirmă că stresul și corpul nostru sunt una. Potrivit lui Meyers, evenimentele care trezesc emoții extreme eliberează hormoni de stres precum epinefrina și norepinefrina din glandele suprarenale, iar sistemul nervos simpatic funcționează în paralel, crescând ritmul cardiac etc. Toate acestea lucrează împreună pentru răspunsul de luptă sau de fugă. Pentru a aprofunda descoperirile lui Cannon, Hans Selye a creat sindromul adaptării generale, afirmând că organismul nostru este adaptabil la stresul prin care trecem. Sindromul de adaptare generală are trei faze: reacție de alarmă, rezistență și apoi epuizare. Atunci când studenții coreeni se află în a doua fază a rezistenței, corpul studenților poate rezista atât de mult timp înainte de a intra în faza epuizării, în care devin mai predispuși la boli și sănătatea lor începe să se deterioreze, iar copiii încep să cadă în depresie. Aceste teorii doar reiterează modul în care stresul poate duce la probleme de sănătate periculoase, inclusiv, dar fără a se limita la boli coronariene, depresie, amețeli și multe altele.

Copiilor coreeni le este greu cu studiile, având unul dintre cele mai dificile sisteme educaționale, dar este clar că mulți reușesc să treacă prin acest proces, deoarece Coreea are unele facilități de top, așa cum ați menționat în mesajul președintelui. Pentru a ajuta la rezolvarea problemei stresului și a problemelor de sănătate, ar fi posibil să se organizeze sesiuni de terapie

ca o cerință pentru cei care se află în anul de susținere a testului. În concluzie, cred că ar fi cel mai bine pentru elevi¹ să aibă mai multe opțiuni de date de testare, așa cum are sistemul educațional american cu ACT și SAT.

Vă mulțumesc că mi-ați ascultat preocupările.

Cu stimă,

T.Y.U.”²

Educația coreeană este prea mult axată pe sistemul de admitere la facultate. Studenții coreeni au tendința de a-și dedica adolescența pregătirii pentru examenele de admitere la universități prestigioase. Chiar dacă merg la facultate, petrec din nou mult timp îmbunătățindu-și CV-ul pentru a intra în marile companii, fără să știe ce își doresc cu adevărat. De fapt, 75% dintre noii absolvenți de universitate lucrează în domenii care nu se potrivesc neapărat cu specializarea lor. O problemă mai mare este aceea de a produce în masă „prea mulți” absolvenți de facultate (fără locuri de muncă), în comparație cu structura și dimensiunile industriei coreene.

În tabelul de mai jos se pot observa schimbările prin care au trecut metodele de examinare pentru înrolarea în universități.

Evoluția istorică a examenelor de admitere la facultate³

Perioada	Aspecte principale	Consecințe
1945–1953	Selecție în funcție de universitate	Examenle fiind diferite de la o universitate la alta, presiunea este mai mare pentru elevi.
1954	Examen de admitere unificat organizat de stat	
1955–1961	Examen de admitere propus de universitate	
1962	Examen de stat pentru admiterea la universitate	Deficit de cereri din cauza nepromovării examenului de stat
1963	Test preliminar + test principal	Preponderența lecțiilor private costisitoare
1973	Test preliminar + test principal și situația școlară la nivel de liceu	
1982	Test de performanță	Educație bazată pe memorizare și „toceală”, aplicare a strategiei <i>wait-and-see</i>

¹ Suneung: este un test standardizat care este recunoscut de universitățile sud-coreene. Institutul Coreean de Curriculum și Evaluare (KICE) administrează testul anual în a treia zi de joi din noiembrie.

² (t.n.) Preluat de pe site-ul KICE, consultat la 15.04.2025

³ Lee Cheon-Jung. „O privire retrospectivă asupra istoriei examenelor de admitere la universitate... Generația CSAT”, t.n.) în Ziarul Segye, 14 noiembrie 2019. Articol disponibil online la <https://m.segye.com/view/20191114503081> (consultat la 15.04.2025)

Perioada	Aspecte principale	Consecințe
1994	Examenul CSAT (College Scholastic Ability Test)	Procesul de accelerare în ceea ce privește degradarea claselor
2002	Admitere neprogramată (pe perioade regulate)	„Triunghiul morții” (examenul CSAT + situația școlară + examen de admitere la universitate)
2007–2012	Sistem de selecție pe bază de dosar	Concurență acerbă pentru crearea unui dosar cât mai amplu, posibila admitere pe baza influenței sociale, selecție imparțială

Instituțiile private din Coreea de Sud: scurtă perspectivă diacronică

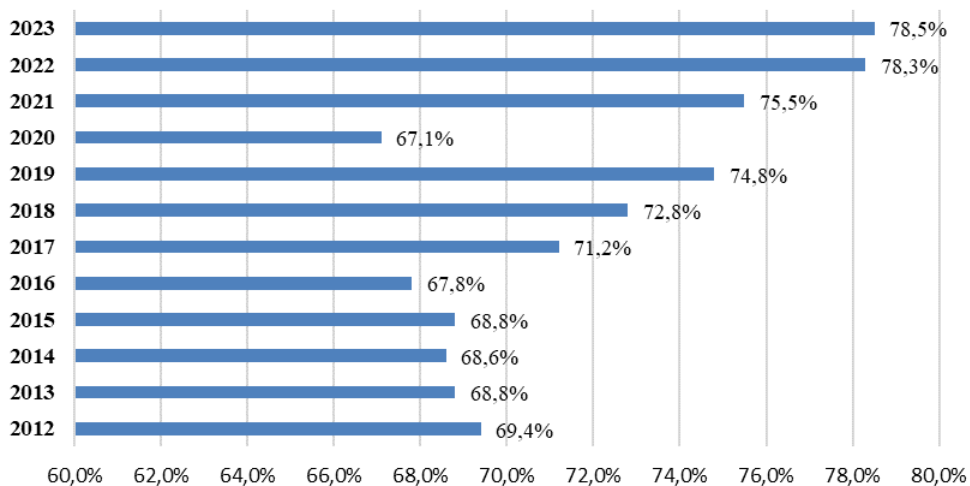
Regatul Goguryeo a fost primul dintre cele trei regate coreene⁴ care a instituit un sistem educațional, fondând Academia Confucianistă Națională (Taehak) în anul 372, inspirată de modelul chinez Jin de Est. Aceasta era destinată tinerilor aristocrați și se concentra pe formarea funcționarilor guvernamentali de nivel înalt. În paralel, școlile *Gyeongdang* (școli sătești private ofereau educație atât literară, cât și militară tinerilor din provincii. Ulterior, s-au dezvoltat *seodang*-urile primele forme de meditații private, accesibile doar celor privilegiați. Aceste școli private erau de obicei limitate la mai puțin de zece elevi privilegiați și nu erau accesibile oamenilor de rând.⁵

Educația privată a continuat să se dezvolte, culminând cu apariția *hagwon*-urilor – centre moderne de meditații. Deși inițial neimportante, acestea au devenit necesare și joacă un important în completarea sistemului de învățământ formal. *Hagwon*-urile au proliferat, deoarece mulți elevi nu se puteau pregăti suficient doar în școlile publice. Această industrie a crescut semnificativ, atingând un apogeu în 2023, cu o participare de 78,5% a elevilor.

⁴ Cele Trei Regate din istoria coreeană au fost Silla, Goguryeo, Baekje și au datat de la 57 î.Hr. la 668 d.Hr. Preluat de pe: <https://www.britannica.com/topic/Three-Kingdoms-period> (consultat la 16.04.2025)

⁵ Jeong, M.-R., & Lee, W. (2018). Korean Education: Educational Thought, Systems and Content (T.-S. Sohn, Trans.). The Academy of Korean Studies. Pp. 13–14. Publicație disponibilă la https://www.aks.ac.kr/ikorea/upload/intl/korean/UserFiles/UKS9_Korean%20Education_eng.pdf (consultat la 16.04.2025)

Rata de participare la hagwon



Hagwon-urile au avut o perioadă de fluctuație pe parcursul anilor, ajungând și la 1,421 de instituții în anii 1970. Cerința mare de participare în cadrul centrelor a fost odată cu apariția examenului CSAT care a fost aprobat de către Comitetul Prezidențial pentru Reforma Educației în 1994, bazându-se pe testul de aptitudini din Statele Unite intitulat SAT. Examenul a fost la început compus din patru părți: limbă maternă (limba coreeană), matematică I, matematică II și limbi străine. Din totalul de 200 de puncte, 70% au constituit întrebări cu opțiuni multiple, iar 30% au fost întrebări deschise. Acest test ar fi trebuit să remedieze problema măsurării învățării pe de rost, ca în cazul examenelor naționale anterioare, și să sporească abilitățile de gândire analitică și de nivel superior.

La momentul respectiv, se credea că aceste aptitudini sunt greu de aplicat în cadrul centrelor private, deoarece meditațiile de scurtă durată nu ar fi eficiente (meditațiile private erau permise prin lege, deoarece interzicerea acestora a fost considerată neconstituțională). Din acest moment, universitățile au fost autorizate să utilizeze CSAT împreună cu alte metode de selecție. Deși se aștepta ca educația privată să devină irelevantă odată cu adoptarea examenului CSAT, aceasta a avut exact efectul opus. *Hagwon*-urile au crescut dramatic, deoarece elevii nu se puteau pregăti singuri pentru CSAT și a existat o neîncredere generală în sistemul de învățământ liceal de stat.⁶

⁶ Choi, H. J., & Park, J. H. (2013). Historical analysis of the policy on the college entrance system in South Korea. *International Education Studies*, 6(11). Canadian Center of Science and Education. 106–121., p. 112.

De la școala primară până la gimnaziu și liceu, programele sunt predate secvențial; prin urmare, este atât de dificil să recuperezi timpul pierdut în clasă, dacă ai rămas în urmă o dată. În consecință, majoritatea elevilor sunt forțați să primească meditații private costisitoare, dacă simt că au rămas pe dinafară. Dacă un astfel de cerc vicios nu este remediat instituțional, educația privată există și va continua să existe. Park Nam-gi, profesor la Universitatea Națională de Educație din Gwangju, a declarat: „Părinții simt că nu au de ales decât să se bazeze pe școlile de meditații care oferă soluții personalizate pentru noul sistem”.⁷

De-a lungul anilor, având în vedere presiunea din ce în ce mai mare exercitată asupra studenților de a excela din punct de vedere academic și de a obține admiterea la universități prestigioase, cererea pentru învățământul privat a crescut rapid. În anii 1980–1990 a avut loc o veritabilă explozie în prezența și popularitatea academiilor hagwon, acestea evoluând să ofere meditații într-o gamă din ce în ce mai variată de materii. Începând cu finalul secolului XX, academiile hagwon au depășit sfera strict academică, extinzându-se și la materii precum artele, muzica, sportul sau cursuri de limbi străine.

Impactul *hagwon*-urilor și al prezenței acestora pe scară largă este unul ambivalent. Pe de o parte, hagwon-urile au ajutat elevii să își amelioreze semnificativ performanțele academice, obținând rezultate mai bune la teste. Atenția oferită elevilor, adaptată după nevoile și aptitudinile fiecărui participant, poate facilita înțelegerea subiectelor de către elevi, astfel amplificând și încrederea în propriile aptitudini academice. Pe de altă parte, din cauza atmosferei profund competitive și a așteptărilor ridicate, frecventarea acestor centre poate duce la stres și presiune în plus asupra elevilor. Volumul copleșitor de ore petrecute la cursuri suplimentare, combinate cu temele pentru acasă atribuite într-o manieră standard, la fel ca în învățământul convențional, pot duce la epuizare și apariția sau accentuarea unor probleme serioase de sănătate mintală.

Costurile ridicate ale școlarizării pot de asemenea accentua disparitățile socio-economice în sfera educațională sud-coreeană: în timp ce familiile înstărite își permit să își trimită copiii la cele mai prestigioase hagwon-uri, familiile cu venituri mai modeste pot întâmpina dificultăți în a le oferi oportunități similare, lucru care duce la inechitatea condițiilor de concurență și la inegalitate de șanse.

⁷ (t.n.) Kwon Soon-Wan, Kang Woo-Ryang, Kim Mi-Geon. „S. Korea’s private education spending surges by 1.1tn won in one year,” în *The Chosun Daily*, 2 octombrie 2024. Articol disponibil la <https://www.chosun.com/english/national-en/2024/10/02/AHPTCZL54NELFEHXJFZXWUI7YQ/> (consultat la 17.04.2025)

Deși contribuie la performanțele academice, *hagwon*-urile adâncesc inegalitățile sociale și generează stres, epuizare și presiune financiară asupra familiilor. Criticii subliniază că accentul excesiv pe testare afectează educația holistică și perpetuează dependența de sistemul privat, în timp ce schimbările viitoare, precum sistemul de credite din liceu, ar putea accentua acest fenomen.

Design instrucțional și performanță academică în Coreea de Sud. *Hagwon* – vector al constrângerii emoționale și al reușitei școlare

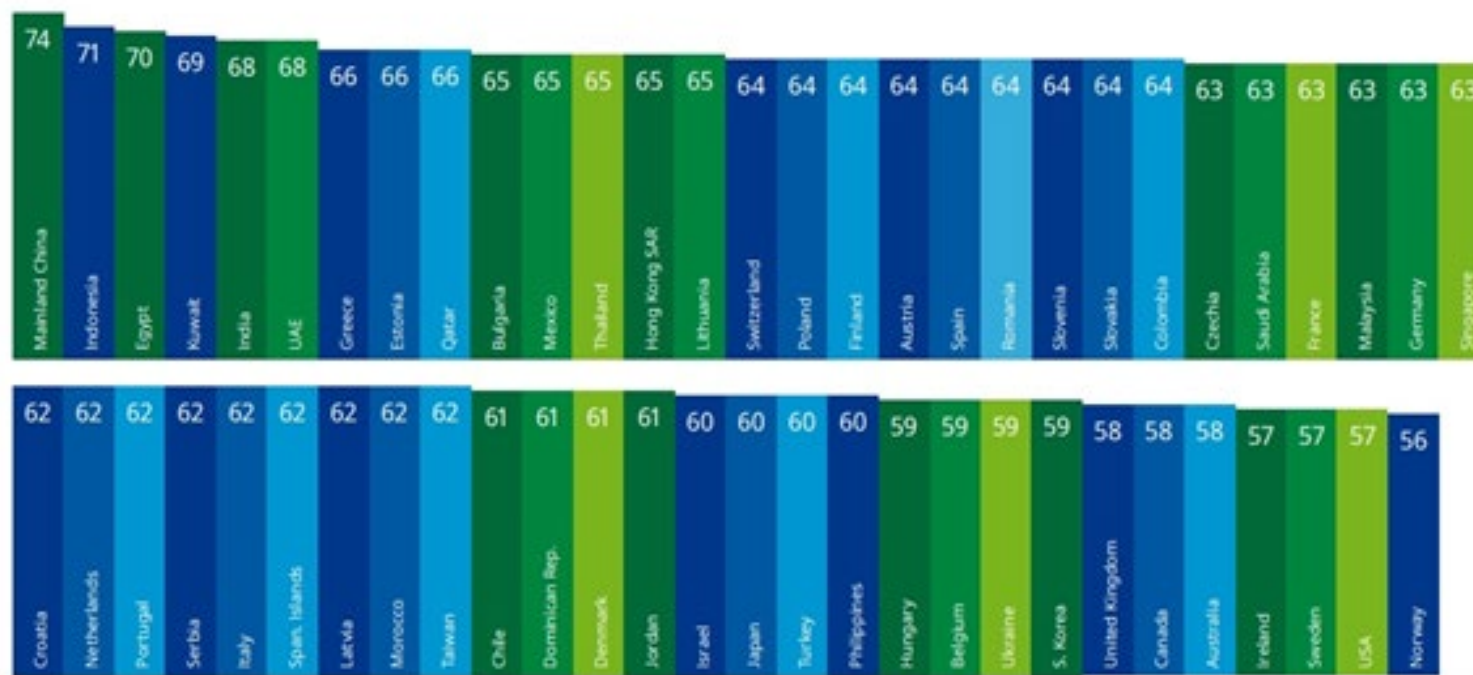
În Coreea de Sud, frecventarea academiilor private (*hagwon*) a devenit o normă culturală, privită mai degrabă ca o necesitate decât o alegere. Peste 70% dintre elevii de liceu urmează cursuri suplimentare, petrecând adesea între 6 și 10 ore pe săptămână în astfel de instituții. Chiar dacă aceste academii dispun de profesori cu o manieră diferită de predare, cu un șarm aparte și cu metode inovative la fiecare oră, programul încărcat și intensitatea acestuia, conceput la rândul său pentru a spori rezultatele academice ale elevilor, exercită o presiune mare asupra participanților. Orarul încărcat impus de academii creează provocări semnificative pentru elevii care încearcă să își echilibreze angajamentele față de școala unde sunt înscriși, academie și timpul personal. Majoritatea elevilor de liceu din Coreea frecventează școlile publice pe timpul zilei, doar pentru a trece direct la *hagwon* după-amiaza sau seara.

Acest lucru duce la o rutină zilnică încărcată care se prelungește adesea până târziu în noapte (uneori chiar până la 4 dimineața), lăsând puțin loc pentru odihnă sau recreere. Sfârșitul de săptămână, care altfel ar putea oferi o pauză, este adesea ocupat cu sesiuni suplimentare sau timp de studiu individual, reducând și mai mult oportunitățile de dezvoltare personală și socializare. În urma unui studiu realizat de IKEA⁸ cu privire la câte ore pe noapte petrec oamenii dormind, Coreea de Sud s-a clasat pe locul 50 din 57 de țări participante la sondaj. Țara a obținut 59 de puncte la indicele global de somn al IKEA – sub media mondială de 63. La o analiză detaliată a datelor, sud-coreenii au dormit în medie doar 6 ore și 27 de minute pe noapte, a patra cea mai scurtă perioadă din rândul țărilor analizate.

⁸ Informație preluată de pe <https://www.ikea.com/global/en/our-business/reports/sleep-report-2025-250210/> (consultat la 20.04.2025)

Sleep around the world

While some sleep soundly, others are restless sleepers.



Țările participante la studiul realizat de IKEA cu privire la numărul de ore dormite pe noapte în funcție de țară 2025

În 2017 conform unui articol din ziarul JoongAng ¹, Oficiul Metropolitan de Educație din Seul a interzis orele de predare la academiile private după ora 22:00. Dacă se constată că respectivele academii private și centrele oferă meditații după ora indicată de oficiu, acestea sunt supuse amenzilor și punctelor de penalizare. Dacă punctele de penalizare se acumulează, acestea pot fi supuse suspendării activității sau anulării autorizării.

Cu toate acestea, reclamanții, inclusiv administratorii academiilor, instructorii, elevii și părinții elevilor, au depus o petiție constituțională susținând că libertatea de ocupație, libertatea de activitate, dreptul la egalitate, dreptul elevilor la libera exprimare a personalității și dreptul părinților la educația copiilor lor au fost încălcate prin limitarea orelor de predare ale academiilor școlare și ale centrelor de meditații între orele 17:00 și 22:00, în temeiul articolului 5, alineatul 1 din „Ordonanța guvernului metropolitan din Seul privind înființarea, funcționarea și meditațiile private ale academiilor”.²

Weekendurile și sărbătorile sunt, de asemenea, folosite pentru cursuri, iar unele hagwon organizează tabere intensive pentru consolidarea conceptelor-cheie și pregătirea pentru examene. Lee Ji-Young, o profesoară de meditații online care a devenit o așa numită „profesoară vedetă”³ în domeniul meditațiilor private afirmă programul încărcat pe care îl are chiar dacă orele ei sunt pe o platformă online. Aceasta se trezește la ora 4:30 pentru a se pregăti de a preda timp de 13 ore.” „Weekend-urile sunt cele mai aglomerate. Am ținut cursuri chiar și în timpul sărbătorilor de Anul Nou Lunar. Am 3,5 milioane de studenți”, a spus ea într-un interviu pe YouTube.⁴

¹ JoongAng Ilbo „Oficiul Metropolitan de Educație din Seul interzice meditațiile după ora 22:00,” t.n.), în The JoongAng, 17 mai 2017. Articol disponibil la <https://www.joongang.co.kr/article/21580220> (consultat la 17.04.2025)

² Informație preluată de pe https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=62678&type=sogan&key=2 (consultat la 18.04.2025)

³ În Coreea de Sud există mulți profesori vedetă de hagwon care au obținut recunoaștere națională și internațională pentru abilitățile lor de predare și pentru succesul cu care își ajută elevii să atingă excelența academică. De exemplu, cunoscut drept „profesorul de un milion de dolari”, Kim Ki-hoon a devenit o celebritate în Coreea datorită succesului său ca profesor de hagwon online. Se pare că acesta câștigă peste un milion de dolari pe an predând limba engleză elevilor din întreaga lume. Park Jae-woo este un profesor de matematică care a devenit faimos pentru stilul său unic de predare, care implică folosirea cântecelor populare K-pop și a mișcărilor de dans pentru a-și ajuta elevii să învețe noțiunile de matematică. El a fost prezentat în diverse mass-media și a devenit o figură populară în Coreea. <https://ubitto.com/blog/language-learning/real-life-hagwon-star-teachers/> (consultat la 19.04.2025)

⁴ Kim So-Hyun, „Star lecturers: Divas of private education and inspiration for many,” în The Korea Herald, 10 februarie 2023. Articol disponibil la <https://m.koreaherald.com/article/3059340> (consultat la 18.04.2025)

În plus, dezechilibrul dintre responsabilitățile pe care le au la hagwon și timpul personal limitează capacitatea elevilor de a explora activități extra curriculare, hobby-uri sau interacțiuni sociale. Aceste experiențe, care sunt esențiale pentru dezvoltarea personală și bunăstarea mentală, sunt adesea sacrificate în favoarea maximizării rezultatelor academice. Lipsa unor astfel de oportunități poate duce la sentimente de izolare, frustrare și epuizare, agravând efectele negative ale unui mediu deja foarte stresant.

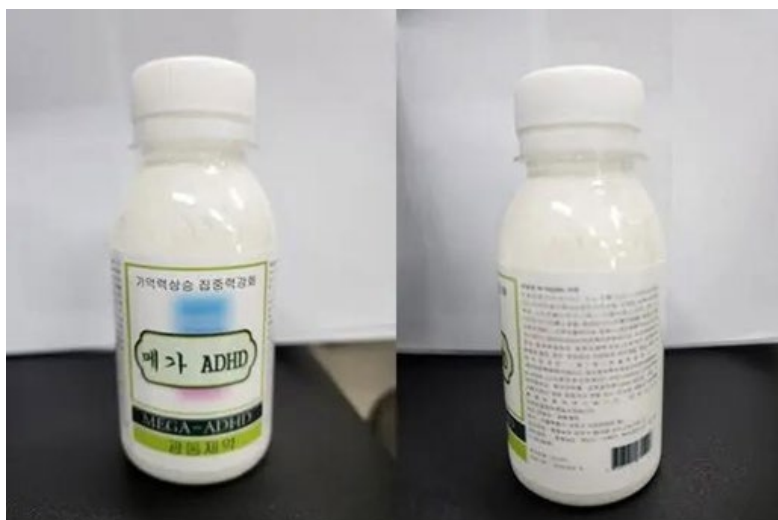
Hagwon-ul stimulează și mai mult această atmosferă competitivă prin accentuarea sistemelor de clasificare în cadrul propriilor programe. Acest mediu competitiv promovat de academii contribuie, de asemenea, la sentimente de inadaptare și nesiguranță de sine. Multe academii afișează public clasamentele elevilor, creând o ierarhie vizibilă care îi motivează pe cei cu performanțe ridicate, dar îi poate demoraliza pe cei care se străduiesc. Utilizarea frecventă a examenelor simulate și a evaluărilor de performanță consolidează această dinamică de concurență, studenții simțindu-se obligați să dedice timp și efort suplimentar pentru a-și menține sau a-și îmbunătăți performanța. Părinții contribuie, de asemenea, la această concurență accentuată, comparând adesea performanțele copiilor lor cu cele ale colegilor lor. În multe cazuri, decizia părinților de a-și înscrie copiii la o anumită academie este influențată de calibrul perceput al celorlalți participanți, aceștia căutând medii care îi vor stimula pe copiii lor să exceleze în continuare.

Anxietatea constituie o problemă semnificativă în rândul elevilor care urmează programe educaționale intensive în cadrul academiilor. Frica de eșec, alături de presiunea considerabilă asociată evaluărilor standardizate, precum examenul CSAT, generează niveluri ridicate de stres psihologic. Elevii manifestă adesea preocupări legate de performanțele lor academice, de șansele de admitere în instituții de învățământ superior de prestigiu, precum și de traiectoria lor profesională viitoare. Anxietatea rezultată din expunerea prelungită la astfel de condiții nefavorabile emoțional se poate manifesta prin mai multe condiții, precum tulburări de somn sau dificultăți de concentrare, dar și prin simptome fizice mai evidente precum dureri de cap sau de stomac. Unele centre de *hagwon* folosesc, de asemenea, „marketingul anxietății”, în care expresii precum „Dacă nu acum, când?” sunt folosite pentru a le da părinților sentimentul că trebuie să își înscrie copiii la academie înainte de a fi „prea târziu”. Între timp, unele instituții fac afirmații mărețe care sunt greu de demonstrat, cum ar fi „Academia care a trimis cel mai mare număr de elevi la cele mai bune universități din Seul”.⁵

⁵ Lee Jung-Joo, „Thriving on anxiety: Korea’s multibillion-dollar hagwon industry”, în The Korea Herald, 28 iunie 2023. Articol disponibil la <https://www.koreaherald.com/article/3154938> (consultat la 22.04.2025)

În perioada anului 2024 tot mai multe articole cu un așa-zis „medicament-minune” care susține că îmbunătățește concentrarea și accelerează procesul de memorare au început să ia cu asalt toată media sud-coreeană. Expresii ca și „Dacă iei medicamente pentru ADHD, notele tale de la limba coreeană vor crește semnificativ.” sau „Dacă iau medicamente pentru ADHD, voi avea un scor foarte bun la CSAT?” au fost printre primele căutări ale elevilor sud-coreeni. Dar de ce tocmai medicamente pentru ADHD? Conform Serviciului Național pentru Sănătate (NHS)⁶, metilfenidatul (MPH) este un stimulant utilizat în tratamentul tulburării hiperchinetice cu deficit de atenție și al narcolepsiei fiind regăsit în medicamentele pentru ADHD. Din cauza acestui efect, unele persoane percep medicația ADHD ca pe un „medicament care te ajută să înveți bine” sau ca pe un „medicament care crește concentrarea”, mai degrabă decât cu scopul de a trata simptomele ADHD.

În luna aprilie a anului 2023, un grup suspect a fost prins de către autorități încercând să le vândă elevilor de la o academie din Gangnam-gu o băutură numită „Mega ADHD” care conținea Philopon și Ecstasy. Grupul a recomandat băutura elevilor, susținând că îi va ajuta să își îmbunătățească memoria și concentrarea.



Fotografie cu băutura „Mega ADHD” din cadrul stației de poliție din Gangnam-gu

La momentul respectiv, aproximativ 10 elevi au fost păcăliți de ambalaj și le-au băut, prezentând simptome de vărsături și amețeli.⁷ Experții în domeniu au avertizat:

⁶ Informație preluată de pe <https://www.nhs.uk/medicines/methylphenidate-adults/> (consultat la 22.04.2025)

⁷ Jang Ja-Won, t.n. „Băuturile cu philopon... de ce Mega ADHD?”), în Kormedi, 6 aprilie 2023. Articol disponibil la <https://kormedi.com/1580891/> (consultat la 23.04.2025)

„Nu putem garanta că nivelul de concentrare va crește dacă persoanele care nu sunt pacienți cu ADHD iau medicamentul” și „Mai degrabă, pot apărea efecte secundare cum ar fi pierderea poftei de mâncare, insomnie, indigestie și boli cardiovasculare”; risc pe care majoritatea elevilor sud-coreeni și-l asumă doar pentru a putea lua un punctaj foarte bun la CSAT.

Pentru a înțelege abordarea actuală a educației în Coreea de Sud, trebuie să ne întoarcem la anii 1800, înainte de ocupația japoneză (1910–1945) și Războiul din Coreea (1950–1953). Savanții din Coreea și-au adoptat practicile educaționale prin influența Chinei. Examine riguroase au fost folosite pentru a identifica cei mai străluciți elevi din rândul populației și apoi, formarea acestor erudiți nu a fost singura practică adoptată.

În dinastia Joseon, pentru a putea urca pe scara socială, oamenii de rând puteau să susțină un examen pentru ocuparea unei funcții publice. De obicei destul de exigente, aceste teste⁸ măsurau capacitatea candidaților de a scrie și cunoștințele despre clasiicii chinezi. Forma de redactare evalua competențele candidaților într-o gamă variată de domenii, de la literatură până la propuneri privind administrarea statului. De asemenea, erau incluse discipline tehnice, menite să selecteze specialiști în domenii precum medicina, traducerea și interpretarea, contabilitatea, dreptul și altele. Aceste examene constituiau principalul mijloc prin care indivizii puteau accede la funcții în aparatul birocratic.

Astfel, se poate confirma faptul că a existat mereu o presiune asupra celor care voiau să își îmbunătățească situația financiară, dar și statutul în societate; cu cât de mult urcai pe treapta socială, cu atât ți se erau recunoscute meritele și deveniai o persoană importantă. Presiunea de atunci se poate simți și în prezent printre elevii coreeni care se străduiesc să treacă examenul CSAT și de a fi admiși la una dintre cele trei universități de renume din Coreea de Sud (SKY).⁹

Un lucru îngrijorător este faptul că în Coreea de Sud suicidul este prima opțiune pentru „a scăpa de realitate”, iar acest aspect se întâlnește și în rândul tinerilor. Un studiu realizat de către Myoungjin Kwon, Sun Ae Kim și Kawoun

⁸ Gwageo, Hanja sau kwagŏ au fost examenele pentru serviciul civil național în perioadele Goryeo (918–1392) și Joseon (1392–1897) din Coreea.

⁹ SKY este o denumire neoficială și un acronim pentru cele trei universități cele mai prestigioase și competitive din punct de vedere academic situate în Seul, Coreea de Sud. Acesta este format din Universitatea Națională din Seul, Universitatea Korea și Universitatea Yonsei. Termenul este utilizat pe scară largă în Coreea de Sud, atât în mass-media, cât și de către universități. Admiterea la una dintre universitățile SKY este adesea considerată importantă pentru cariera și poziția socială a unei persoane în țară. Acronimul implică, de asemenea, faptul că universitățile sunt extrem de dificil de accesat (de exemplu, studenții ating cerul).

Seo prezintă ce factori îi influențează pe adolescenți spre a opta pentru suicid.¹⁰ În această perioadă a adolescenței, aceștia sunt mai vulnerabili la ce îi înconjoară și fiecare lucru mic ce îi face să se simtă deplorabil poate avea efecte negative asupra stimei de sine, fie că vorbim de o notă proastă sau de apariția fizică. Astfel, în urma acestui studiu s-a constatat faptul că elevii mai tineri au încercat să-și ia viața, mulți dintre ei având ca și motiv performanțele slab academice, acestea fiind probabil și din cauza unei lipse de adaptabilitate la viața școlară.

În spatele ușilor închise ale academiilor: Interviu cu Jin Won-Jun

Pentru o înțelegere mai profundă a sistemului academiilor private (*hagwon*) din Coreea de Sud, a fost realizat un interviu cu Jin Won-Jun, student la Universitatea Națională din Seul și angajat într-un centru privat de meditații din Daechi, o zonă renumită pentru educația privată. Acesta a explicat cum funcționează aceste academii, de la costuri, ierarhie, până la contractele flexibile ale profesorilor vedetă. Profesorii pot avea până la 200 de elevi pe sesiune, fiind susținuți de o echipă proprie. Avantajele carierei în privat includ salarii mai mari, disciplină mai bună și concentrare asupra actului de predare, în timp ce dezavantajele sunt instabilitatea, programul solicitant și lipsa vacanțelor. Interviul a fost realizat în limba engleză, întrebările fiind ulterior traduse în limba română în lucrare.

Centrul a devenit popular încă din primul an de activitate ajungând să aibă contracte cu alte academii private faimoase din țară, centrul crescându-și numărul de elevi participanți din ce în ce mai mult.

„Am început cu un grup de doar 5 persoane, însă acum am crescut la un număr de 50. Câștigăm suficienți bani pentru a-i plăti pe toți și a le oferi și creșteri de salariu ocazional. Suntem de succes în domeniul ce privește educația privată.” (*How efficient is the academy overall?*)

Won-Jun aduce în discuție și acei profesori vedetă pe care i-am menționat în capitolele anterioare și cum decurge o zi a unui profesor la o astfel de instituție, dar și modul în care acești profesori își formează echipa cu care va lucra la academia respectivă. El aduce în perspectivă și ierarhia socială în instituție susținând faptul că „În centrul în care lucrez există un singur profesor, profesorul vedetă. Toți ceilalți din instituție sunt angajați pentru a-l ajuta să-și urmeze direcția.” Raportul este un profesor la 30 sau 100 de elevi. Profesorul nu vine la clasă fără a fi însoțit de ajutorul

¹⁰Kwon, M., Kim, S. A., & Seo, K. (2022). Factors Influencing Suicide Attempts of Adolescents with Suicidal Thoughts in South Korea: Using the 15th Korean Youth Risk Behavior Web-Based Survey (KYRBS). *Iranian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.18502/ijph.v51i9.10553> (consultat la 29.04.2025)

său, dat fiind faptul că respectivul curs susținut de acesta durează 3 ore, cu pauze între ore și întrebări puse de elevi; dar pentru profesorii vedetă raportul poate fi și de un profesor la 200 de elevi.

Pe lângă acestea, curriculumul unei instituții de învățământ publice diferă de cel al unei instituții private, mai ales la capitolul de conținut, relatează Won-Jun: „Există diferențe între curriculumul pe care îl urmează academia și cel pe care îl urmează o școală publică?”

Da, sunt câteva. Școlile publice nu au un curriculum atât de bogat. Cel mai mult ce pot face în timpul lor limitat cu materialele pe care le dețin este să treacă prin partea de bază a conținutului, parte elementară din punctul de vedere al unei academii private. În general, în școlile publice nu se realizează partea de <cum ar trebui să rezolvi întrebările testului>. De exemplu, dacă înveți despre științele Pământului în școală ai învăța doar din manual, dar dacă ai învăța același subiect la o academie privată ai putea lucra cu mult mai mult de atât. Scopul principal pe care îl au școlile nu e să îl facă pe elev să se descurce la examenele de admitere, prin urmare curriculumul e mai puțin concentrat decât cel al unei academii.” (Anexa 2, *There are any differences in the curriculum that is followed by the academy which are not found in the curriculum for public institutions?*)

După cum am menționat în capitolele anterioare, majoritatea elevilor frecventează aceste academii pentru a putea avea cel mai bun scor la CSAT și pentru a fi admiși la cele mai bune universități din țară pentru a-și crea un viitor stabil. Won-Jun prezintă aceste avantaje, afirmând că școlile publice nu oferă pregătirea necesară pentru a putea trece examenul de admitere la facultate.

„Din perspectiva unui elev sunt multe avantaje pentru a participa la aceste meditații din cadrul academiilor private. Aceste avantaje se racordează și la tipul de meditație pe care îl alegi. Într-o academie privată, profesorii acordă mai mult timp, depun mai mult efort și cheltuiesc mai mulți bani în maniera de predare și pentru materialele utilizate la clasă. Astfel, calitatea de predare este mai bună decât în școlile publice, deci dacă nu ești încrezător pe ceea ce ai învățat la clasă, meditațiile te-ar ajuta să înțelegi mult mai bine unde nu știi. În special când vorbim despre examenul de admitere la facultate; de cele mai multe ori ce înveți la școală nu este îndeajuns pentru a te pregăti pentru acest examen. Pe lângă acestea, dacă optezi pentru a avea un tutore, îl poți întreba absolut orice, având întâlnire de unu la unu cu acesta și oferindu-ți ajutor unde e nevoie. Pentru că, scopul școlii nu e acela de a te face mai bun la teste, iar scopul elevilor din contra e de a fi mai buni la teste, de aceea academiile private există pe piață.” (*What do you think are the advantages of private lessons?*)

Elevii se confruntă cu probleme de ordin psihologic, fizic și social când vine vorba de a menține programul dintre frecventarea școlii și a academiilor private, însă și profesorii din cadrul academiilor private trebuie să fie experți în domeniul lor, fiind la rândul lor presați de a performa fără greșeli, fiind, la fel ca și elevii de altfel, într-o competiție acerbă cu alți profesori de la alte academii private. Prin urmare, și profesorii particulari la rândul lor ajung să fie extenuați fizic și psihic, consecință a afișării unei imagini perfecte într-o societate defectă.

„Care sunt provocările cu care se confruntă un profesor particular?”

Ar fi probabil faptul că trebuie să fii un expert în domeniul pe care îl ai. Ești plătit o sumă substanțială de bani și, în schimb, trebuie să fii foarte bun, să nu lași loc de vreo greșeală sau posibile erori. În plus, dacă ești profesor particular, competiția cu alți profesori din domeniu poate fi un alt factor. Mai ales acum când academiile private se capitalizează și apar academii de franciză cu profesori vedetă, competiția e tot mai acerbă. Dar cu toate acestea, a fi bun în domeniu nu e de ajuns. Trebuie să ai propriile metode și strategii didactice, propriul mod de predare, și trebuie să ai propriile materiale de predare; de aceea majoritatea profesorilor particulari apelează la persoane specializate, ca și mine, ca să îi poată crea materialele.”
(*What are the biggest challenges when it comes to teaching a private lesson?*)

În media nu este portretizat modul prin care sunt realizate aceste materiale și dacă sunt disponibile și în școlile publice. Won-Jun are poziția de șef asistent în centrul în care lucrează și se ocupă de partea aceasta în ce privește prelucrarea materialelor, editarea lor să corespundă nivelului clasei, a cerințelor profesorului în cauză și a curriculumului abordat de centru. El oferă o perspectivă a designerului instrucțional din cadrul academiei din Daechi.

„Atunci când realizezi materialele care sunt principalele aspecte pe care te concentrezi?”

Pentru început ar fi acuratețea. Când realizăm manuale sau anumite întrebări le revizuim de foarte multe ori pentru a nu avea informații greșite sau întrebări compromise. Ar putea ruina imaginea centrului pe o perioadă lungă de timp. Nu trebuie să existe întrebări sau explicații care să conțină greșeli, răspunsuri greșite sau texte din manuale ce au o explicație eronată. Dacă se întâmplă să descoperim greșeli prea târziu să mai fie corectate, distribuim fișe cu informațiile corecte. Al doilea aspect pe care îl iau în calcul este unicitatea. Întrebările care sunt tipice sau similare cu cele din anii precedenți nu au o valoare așa de mare. Motivul pentru care oamenii cumpără materialele realizate de noi este pentru că vor să învețe cu un supliment pe care nu l-au mai citit înainte. Trebuie să inventăm întrebări noi nemaîntâlnite, design-uri creative în ceea ce privește formularea întrebărilor atașând fotografii sau alte surse.

Materialele se pot folosi în afara academiei?

Nu, materialele sunt strict pentru elevi. Recent, mulți studenți cumpără materialele, le scanează după care le vând – fiind ilegal. Este o problemă și la capitolul drepturilor de autor.

Urmezi curriculumul dat atunci când realizezi materialele?

Sigur că da. Materialele sunt realizate concomitent cu curriculumul dat. Manualele, fișele de lucru, examenele sunt întocmite în așa fel încât să fie în concordanță cu al doilea sezon din curriculum sau prin care sunt evaluați elevii. Manualele sunt redactate specific după curriculum.” (*When creating the materials what are the most important parts that you focus on? Are the materials allowed for usage outside the academy? Are you following the curriculum given when making the materials?*)

Elevii care frecventează *hagwon*-uri beneficiază de pe urma unei multitudini de factori care contribuie la îmbunătățirea semnificativă a performanțelor academice. Spre exemplu, instruirea pe care un *hagwon* o poate oferi are posibilitatea de a fi adaptată la nevoile individuale, folosind metode sau resurse în concordanță cu stilul de învățare al fiecărui elev, și concentrându-se în special pe materiile sau conceptele mai puțin aprofundate din cadrul curriculumului. Astfel elevii beneficiază de un sprijin optim, mult mai bine adaptat decât educația oferită de școli. Won-Jun a confirmat volumul de muncă pe care elevii îl depun la meditații, cât și cele mai mari reușite pe care le au ei în urma participării la academie.

„Care este cea mai mare reușită în urma meditațiilor?

Din perspectiva unui elev, cea mai mare reușită în urma meditațiilor este, bineînțeles, obținerea unor note foarte bune; și dacă un elev ajunge să fie admis la o universitate de top pe care nu o luase în calcul datorită notelor respective, bucuria este mai mare! Scopul întregului proces de învățare al elevului a fost admiterea la facultate, prin urmare aceasta este cea mai mare realizare a meditațiilor. Din perspectiva profesorului, succesul elevului este cea mai mare realizare a acestuia. Dar, totul fiind doar o formă de business, cea mai mare împlinire a profesorului este ca succesul elevului să fie cunoscut de mai multe persoane pentru a putea avea mai mulți doritori la academie. Profesorii de la academiile private se împart în 4 categorii:

1. Profesorii care nu au niciun fel de succes.
2. Profesorii care au doar câțiva elevi.
3. Profesorii vedetă care au mulți elevi și multe cursuri de susținut pe săptămână.
4. Profesorii care predau în mediul online.

În alte cuvinte, faima și lărgirea propriului orizont este cea mai mare împlinire a unui profesor din instituțiile private.” (*What is the biggest achievement from a private lesson?*)

Concluzii

Din perspectiva mea, sistemul educațional sud-coreean, deși impresionant prin rigurozitatea și eficiența sa, se dovedește profund dezechilibrat prin faptul că transformă actul învățării într-o cursă epuizantă pentru excelență, cu efecte negative evidente asupra calității vieții tinerilor. Prin faptul că părinții investesc masiv în educația copiilor doar ca aceștia să nu fie stigmatizați de către colegi sau că elevii ajung să se simtă asemeni unui adult angajat la cât de multe sarcini are de realizat, reflectă o societate obsedată de performanță academică și statut social. Această hipercompetitivitate exacerbată reduce educația la un simplu instrument de obținere a recunoașterii sociale și economice, în detrimentul dezvoltării personale autentice. În mod ideal, educația ar trebui să fie un proces formativ echilibrat, care să cultive nu doar competențe, ci și reziliență psihologică, creativitate și autonomie. În lipsa unei reforme sistemice care să pună accent și pe bunăstarea elevului, modelul sud-coreean riscă să devină un exemplu de eficiență academică obținută cu un preț uman inacceptabil.

Bibliografie

- Choi, H. J., & Park, J. H. (2013). Historical analysis of the policy on the college entrance system in South Korea. *International Education Studies*, 6(11). Canadian Center of Science and Education. 106–121, p. 112.
- Jeong, M.-R., & Lee, W. (2018). Korean Education: Educational Thought, Systems and Content (T.-S. Sohn, Trans.). *The Academy of Korean Studies*. Pp. 13–14.
- Kwon, M., Kim, S. A., & Seo, K. (2022). Factors Influencing Suicide Attempts of Adolescents with Suicidal Thoughts in South Korea: Using the 15th Korean Youth Risk Behavior Web-Based Survey (KYRBS). *Iranian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.18502/ijph.v51i9.10553>

Sitografie

- <https://kice.re.kr/boardCnts/view.do?m=05&boardID=1500221&viewBoardID=1500221&boardSeq=5021576&lev=0&statusYN=W&page=1>
- <https://m.segye.com/view/20191114503081>
- <https://www.britannica.com/topic/Three-Kingdoms-period>
- <https://www.chosun.com/english/nationalen/2024/10/02/AHPTCZL54NELFEHXJFZXWUI7YQ/>
- <https://www.ikea.com/global/en/our-business/reports/sleep-report-2025-250210/>
- <https://www.joongang.co.kr/article/21580220>

https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=62678&type=sogan&key=2

<https://ubitto.com/blog/language-learning/real-life-hagwon-star-teachers/>

<https://m.koreaherald.com/article/3059340>

<https://www.koreaherald.com/article/3154938>

<https://www.nhs.uk/medicines/methylphenidate-adults/>

<https://kormedi.com/1580891/>



Volumul „Design Instrucțional în Era Digitală: Provocări și Oportunități” oferă o incursiune riguroasă și inspiratoare în transformările profunde ale educației contemporane, aflate la intersecția dintre pedagogie și tehnologie. Într-un context marcat de digitalizare accelerată și de reconfigurarea societății cunoașterii, autorii reuniți în această lucrare propun o reflecție critică și interdisciplinară asupra modului în care designul instrucțional poate răspunde noilor provocări educaționale.

Lucrarea explorează teme de actualitate precum: personalizarea învățării, integrarea inteligenței artificiale, utilizarea platformelor digitale, etica algoritmilor educaționali și adaptabilitatea scenariilor didactice. Modele precum ASSURE, TPACK, RAT și PICRAT sunt analizate și aplicate în contexte diverse, oferind repere concrete pentru profesori, formatori și designeri educaționali.

Prin studii de caz, cercetări aplicative și exemple de bune practici, volumul aduce în prim-plan contribuții valoroase din partea unor specialiști în didactica științelor socio-umane, care propun soluții validate pentru inovarea procesului educațional. De la intervenții în comunități vulnerabile, până la utilizarea filmului documentar în dezvoltarea gândirii critice, fiecare capitol reflectă un angajament autentic pentru o educație incluzivă, echitabilă și sustenabilă.



ISBN: 978-606-37-2246-2