

Seria PSIHLOGIE

Ana-Maria CAZAN
Maria Magdalena STAN
Camelia TRUȚA
Cătălin Ioan MAICAN
Roxana Elena STOICA



**CUM SUSȚINEM ADAPTAREA STUDENȚILOR DIN ANUL I?
GHID PENTRU TUTORI**

ISBN 978-606-19-1667-2

 Editura
Universității
Transilvania
din Brașov

2023

**CUM SUSTINEM ADAPTAREA STUDENȚILOR DIN ANUL I?
GHID PENTRU TUTORI**

**Ana-Maria CAZAN
Maria Magdalena STAN
Camelia TRUȚA
Cătălin Ioan MAICAN
Roxana Elena STOICA**



**Editura
Universității
Transilvania
din Brașov**

2023

EDITURA UNIVERSITĂȚII TRANSILVANIA DIN BRAȘOV

Adresa: 500091 Brașov,
B-dul Iuliu Maniu 41A
Tel:0268 – 476050
Fax: 0268 476051
E-mail : editura@unitbv.ro

Copyright © Autorii, 2023

**Editură acreditată de CNCSIS
Adresa nr.1615 din 29 mai 2002**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

CAZAN, ANA-MARIA

**Cum susținem adaptarea studenților din anul I ? Ghid pentru
tutori / Ana-Maria Cazan, Maria Magdalena Stan, Camelia Truța,
Cătălin Ioan Maican, Roxana Elena Stoica. - Brașov : Editura
Universității "Transilvania" din Brașov, 2023**

Conține bibliografie

ISBN 978-606-19-1667-2

- I. Stan, Maria Magdalena
- II. Truța, Camelia
- III. Maican, Cătălin Ioan

378.4:371(036)

CUM SUSȚINEM ADAPTAREA STUDENȚILOR DIN ANUL I? GHID PENTRU TUTORI

Ana-Maria CAZAN¹

Maria Magdalena STAN^{1,2}

Camelia TRUȚA¹

Cătălin Ioan MAICAN³

Roxana Elena STOICA^{4,5}

¹ Universitatea Transilvania din Brașov, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

² Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București - Centrul Universitar Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie

³ Universitatea Transilvania din Brașov, Facultatea de Științe Economice și Administrarea Afacerilor

⁴ Universitatea Transilvania din Brașov, Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră

⁵ Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”, Academia Română

Această lucrare a fost susținută printr-o finanțare acordată de Ministerul Cercetării, Inovării și Digitalizării, CNCS UEFISCDI, număr de proiect PN-III-P1-1.1-TE-2021-0576, în cadrul PNCDI III.

CUPRINS

Introducere	5
Rolul tutorelui și adaptarea academică a studenților de anul I	7
Tutoratul și rolul său la nivel universitar	7
Caracteristicile tutorelui eficient, rolurile și responsabilitățile tutorelui.....	10
Adaptarea academică a studenților de anul I.....	13
Rolul tutorelui în adaptarea academică a studenților	15
Motivația și implicarea în învățare	17
Introducere	17
Motivația învățării academice	18
Motivația și performanța academică	20
Activități pentru studenți.....	21
Activitatea 1. Formularea obiectivelor de tip SMART	21
Activitatea 2. Metode de luare a unei decizii	24
Strategiile de învățare și autonomia în învățare	29
Introducere	29
Strategiile de învățare și autonomia în învățare	29
Relația dintre învățarea autoreglată, motivație și performanța academică.....	31
Activități pentru studenți.....	32
Activitatea 1. Cum înveți? Evaluarea strategiilor de învățare.....	32
Activitatea 2. Jurnalul învățării	35
Activitatea 3. Hărțile conceptuale	38
Relațiile sociale și suportul social	41
Introducere	41
Rolul relațiilor sociale în adaptarea academică.....	41
Rolul tutorelui de an în facilitarea relațiilor sociale între studenți.....	43
Activități pentru studenți.....	45
Activitatea 1. Bingo.....	45
Activitatea 2. Fereastra Johary	46
Activitatea 3. Arena Leilor.....	49
Managementul stresului la studenți	51
Introducere	51
Stresul academic, surse și reacții la stres.....	52

Activități pentru studenți.....	54
Activitatea 1. Evaluarea stresului academic.....	54
Activitatea 2. Cadranele stresului.....	56
Activitatea 3. Cum arată stresul?.....	58
Activitatea 4. Cum se simte stresul?	60
Resursele electronice și utilizarea lor eficientă	62
Introducere	62
E-mailul – modul tradițional de comunicare în mediul academic	62
Activități pentru studenți.....	65
Activitatea 1. Scrierea unui mesaj de e-mail formal	65
Activitatea 2. Chestionar despre eticheta în mesajele prin e-mail	67
Platforme unificate de comunicare.....	68
Activitatea 3. Folosirea platformelor unificate de comunicare	69
ChatGPT ca asistent de învățare și cercetare	72
Activitatea 4. Activități și exemple pentru folosirea ChatGPT.....	75
Google Scholar – acces la baze de date de articole.....	77
Activitatea 5. Accesare Google Scholar.....	77
Mendeley pentru citarea surselor bibliografice și partajarea referințelor în grupuri.....	78
Activitatea 6. Folosirea Mendeley	78
Coursera și Khan Academy.....	79
Activitatea 7. Folosirea Coursera și Khan Academy	79
Google Drive/Office 365/Dropbox – servicii colaborative.....	80
Activitatea 8. Exemple de activități folosind servicii colaborative.....	82
Modul de implementare a proiectelor colaborative de cercetare	84
Activitatea 9. Derularea proiectelor colaborative de cercetare	84
Wikipedia – enciclopedie deschisă	87
Activitatea 10. Exemple de activități folosind Wikipedia.....	88
Bibliografie	91

Introducere

Cum susținem adaptarea studenților din anul I? este un ghid pentru tutorii de an dar și pentru toți cei care lucrează cu studenți de anul I, oferind atât suport teoretic, cât și exemple de instrumente utile care pot susține adaptarea mai ușoară la mediul academic a studenților. Într-o perioadă în care studenții sunt tot mai diverși iar nevoile lor de îndrumare tot mai complexe, cererea crescută de sprijin oferit studenților aduce în discuție atât teme precum percepția competenței și încrederii tutorilor în capacitatea lor de a sprijini studenții, cât și necesitatea de a identifica celor mai eficiente metode de sprijin pentru adaptarea academică și reducerea riscului de abandon. În acest context, lucrarea *Cum susținem adaptarea studenților din anul I? Ghid pentru tutorii de an* se concentrează pe domeniile sensibile pentru adaptarea la mediul academic precum motivația și implicarea în învățare, strategiile de învățare eficiente, relațiile sociale, managementul stresului academic și utilizarea eficientă a resurselor electronice. Tematica abordată pornește de la analiza rezultatelor obținute într-un amplu studiu de cercetare privind adaptarea academică a studenților de anul I, activitățile propuse fiind posibile soluții pentru contracararea factorilor de risc în ceea ce privește finalizarea studiilor la studenții de anul I: Proiectul de cercetare pentru stimularea tinerelor echipe independente TE 157/2022 *Cine reușește la universitate? Factori cognitivi și non-cognitivi predictor ai (in)adaptării și riscului de abandon la studenții din anul I*.

Primul capitol oferă informații despre tutorat și rolul său la nivel universitar, accentuând rolul tutorelui de a oferi studenților suport academic și personal pe perioada studiilor universitare, tutoratul reprezentând nu doar o simplă mediere a relației dintre student și mediu universitar, ci contribuind la dezvoltare a abilităților academice. Analiza studiilor privind tutoratul demonstrează efectul pozitiv al programelor de tutorat asupra persistenței și performanțelor academice ridicate (Colvin, 2007), chiar dacă cercetările în acest domeniu sunt puține.

Al doilea capitol prezintă caracteristicile motivației pentru învățare la studenți și încearcă să răspundă la întrebări precum răspunsul la întrebări precum *De ce unii studenți sunt mai motivați să învețe decât alții?* și *Care sunt motivele care îl determină pe un student să învețe?* Acest capitol prezintă demersul de implementare a două activități care îi pot ajuta pe studenți să își formuleze obiective SMART în învățare și să ia decizii eficiente de carieră.

În strânsă legătură cu motivația pentru învățare, capitolul trei abordează problematica învățării autoreglate și a autonomiei în învățare. Pornind de la premisa că studenții de succes nu sunt doar persoane care știu mai mult decât alții, ci ei dețin strategii de învățare mai eficiente

pentru accesarea și utilizarea cunoștințelor, se pot motiva singuri și își pot monitoriza și modifica comportamentele lor atunci când întâmpină obstacole în învățare, capitolul prezintă câteva activități prin care putem dezvolta metacogniția în învățare.

Capitolul al patrulea aduce în discuție rolul relațiilor sociale și al suportului social din partea colegilor și profesorilor în facilitarea adaptării la mediul academic, evidențiind faptul că studenții care beneficiază de suport social au o tranziție mai ușoară de la viața de licean la cea de student. Activitățile prezentate în acest capitol pot fi derulate de tutorii de an sau de cadrele didactice pentru a stimula cunoașterea interpersonală între studenți și a facilita coeziunea grupului de studenți.

Capitolul al cincilea prezintă stresul generat de adaptarea la viața academică, cerințele academice ridicate, studiul intens, dificultățile de gestionare a timpului, competiția în sala de clasă, problemele financiare, presiunile din partea familiei, dificultățile de adaptare socială și conflictele interpersonale, adaptarea la noul mediu, problemele de comunicare cu colegii și profesorii, starea de sănătate, problemele la nivel macro-social fiind principalii stresori. Activitățile prezentate în această secțiune pot sprijini studenții în gestionarea situațiilor mai dificile generate de noul statut și adaptarea la viața de student.

Ultimul capitol prezintă câteva resurse electronice eficiente în învățarea academică, însoțite de recomandări și exemple prin care studenții pot fi familiarizați cu acestea, astfel încât să le folosească eficient și să susțină colaborarea în învățare. Capitolul accentuează ideea că aplicațiile educaționale bine concepute pot facilita implicarea mai profundă în învățare, prin interacțiunea cu materialul predat. Implicarea studenților se datorează noutății aplicațiilor, interactivității, ușurinței în folosire, dar și posibilității de a facilita colaborarea și comunicarea cu colegii.

Sperăm că această carte va fi utilă tuturor celor interesați de problematica adaptării academice, fie că sunt tutori, profesori, consilieri sau specialiști în educație și formare. Activitățile prezentate sunt exemple care pot fi adaptate la specificul grupului de studenți cu care fiecare dintre cei enumerați lucrează.

Autorii

Rolul tutorelui și adaptarea academică a studenților de anul I

Ana-Maria CAZAN

Tutoratul și rolul său la nivel universitar

Rolul tutorelui este de a oferi studenților suport academic și personal pe perioada studiilor universitare. Această relație tutore-student poate stimula sentimentul de apartenență a studenților și poate crește satisfacția studenților față de studii (Palmer et al., 2009). Deși se vorbește despre importanța tutoratului în învățământul superior, există puține studii pe această temă. Tutorele și programele de tutorat joacă un rol cheie în perioada studenției, atâta vreme cât depășesc simpla mediere a relației dintre student și mediu universitar, ci contribuie și dezvoltare a abilităților academice. În literatura de specialitate, tutorele este văzut ca un antrenor sau mentor pentru studenți, oferind sfaturi și îndrumări academice, consiliere educațională și profesională, sprijinind dezvoltarea abilităților personale și a competențelor studenților, dincolo de aspectele academice (Wakelin, 2021).

Studenții sunt tot mai diverși iar nevoile lor de îndrumare tot mai complexe. Această cerere crescută de suport oferit studenților aduce în discuție teme precum percepția competenței și încrederii tutorilor în capacitatea lor de a sprijini studenții. Majoritatea tutorilor nu au avut parte de formare explicită în direcția tutoratului, cursurile de formare pedagogică nu oferă opțiuni suficiente pentru dezvoltarea acestor competențe, experiența personală didactică devenind adesea, principala resursă a tutorilor, dar chiar și cadrele didactice experimentate se simt nesigure în privința celei mai bune modalități de a sprijini un student, din cauza nevoilor din ce în ce mai complexe ale studenților (McFarlane, 2016). Prin urmare, nu este adecvat să presupunem că timpul și experiența cresc încrederea în rolurile de tutorat (Wakelin, 2021). Percepția tutorilor cu privire la lipsa de competență și încredere poate avea un impact negativ asupra sprijinului și îndrumării oferite studenților, influențând negativ experiența studenților. Problema timpului alocat tutoratului este o altă provocare. Cadrele didactice se confruntă în mod continuu cu o presiune a volumului de lucru, existând afirmații conform cărora rareori există suficient timp pentru a fi în control asupra oricărei activități, fie că este vorba de predare, activități administrative, tutorat sau cercetare (Stephen et al., 2008), de aceea, adesea tutoratul este neglijat în favoarea altor activități precum predarea și cercetarea, considerate a fi o utilizare mai bună a orelor de lucru presate. Aceste presiuni legate de timp creează dificultăți în stabilirea unei relații eficiente între tutore și student, deoarece întâlnirile par grăbite, iar studenții percep

adesea că tutorii sunt prea ocupați pentru a se implica în mod semnificativ în viața lor academică (Stephen et al., 2008).

Definiția tutoratului este o altă provocare, tutoratul incluzând aspecte care se referă la coaching, evaluare, facilitare, ghidare, modelare (Paloș, 2020). Tutorii se confruntă cu o serie de roluri și așteptări contradictorii în cadrul rolului în sine; ei acționează ca evaluatori (sanționând abaterile) și ca susținători (încurajând, manifestând apropiere față de student și demonstrând parteneriat). Acest lucru face ca tutorilor să le fie dificil să știe ce „pălărie” să poarte în întâlnirile cu studenții, fără o îndrumare clară (Richardson, 1998). Acest conflict de roluri este, de asemenea, prezent și al studenți printre studenți. Studiile arată că majoritatea studenților par să știe că tutorele are rolul de a-i ajuta, dar nu știu ce sprijin poate oferi un tutore sau care este scopul întâlnirilor cu acesta (Yale, 2020). În literatura de specialitate au fost identificate patru dimensiuni ale activității de tutorat: suport psihologic și emoțional oferit studenților, sprijin în stabilirea obiectivelor și alegerile de carieră, suport privind învățarea academică, rolul de model al tutorelui, oferind o perspectivă de succes academic (Crisp & Cruz, 2009). Una dintre cele mai cuprinzătoare definiții a tutoratului este următoarea: „tutoratul este un program formal care constă în stabilirea unei relații între o persoană mai experimentată și informată și una mai puțin experimentată și informată, prima având rol suportiv prin care reușește să faciliteze dezvoltarea personală și în carieră a celei de-a doua” (Paloș, 2020, p. 13). Alte definiții punctează mai specific rolul tutorelui la nivel universitar, tutoratul fiind văzut ca o serie de interacțiuni intenționate pe baza unui curriculum și a unui set de obiective de învățare ale studenților, o formă de consilierea academică ce sintetizează și contextualizează experiențele educaționale ale studenților, pentru a extinde învățarea dincolo de limitele campusului și ale vieții academice (McIntosh et al., 2020). Astfel, principalele obiective ale activității de tutorat sunt ghidarea studentului în familiarizarea cu mediul academic, informarea și îndrumarea lui cu privire la aspecte academice sau de carieră, susținerea participării la activități specifice vieții academice, evaluarea nevoii de suport (Paloș, 2020). Pornind de la aceste definiții, pot fi identificate rolurile tutorelui:

- Coach – adresează întrebări pentru a-l ajuta pe student să-și identifice propriile scopuri aspecte de îmbunătățit, să conștientizeze ce strategii folosește și ce ajustări poate să facă.
- Ghid – încurajează fără să critice și să îl judece pe student, ghidează și îl provoacă.
- Monitor – oferă suport studentului, monitorizează progresul și oferă feedback.

- Colaborator – folosește autodezvăluirea ca tehnică de consiliere, oferă sprijin studentului în rezolvarea problemelor, valorizează punctele forte, facilitează reflecția studentului asupra propriei evoluții (Paloș, 2020).

În ceea ce privește formele de organizare a activităților de tutorat, manualele dezvoltate de diverse universități la nivel internațional recomandă o combinație între tutoratul individual și cel de grup. Activitățile de grup reprezintă o modalitate eficientă de a orienta noii studenți în comunitatea academică. Ele sunt utile pentru dezvoltarea grupurilor de studenți și au avantaje precum: crearea unui mediu mai informal și mai puțin intimidant decât o activitate individuală inițială; permite studenților să găsească teren comun și să înceapă să dezvolte o rețea de prieteni și colegi în cadrul programului lor de studii; furnizarea eficientă a unui mijloc de comunicare cu studenții. Activitățile individuale pot fi mai concentrate pe nevoile și circumstanțele specifice ale unui anumit student. Pentru a fi eficiente, acestea ar trebui structurate printr-un plan de tutorat pentru a putea monitoriza progresul studentului.

O altă formă de tutorat este cea oferită prin intermediul studenților tutori, cunoscută mai ales sub denumirea de peer-tutoring. Această formă de tutorat presupune ca implică studenți cel mai adesea din ani mai mari să devină tutori pentru colegii lor mai mici. Este considerat foarte important să se ofere tutorilor colegi înainte ca aceștia să se implice în astfel de programe. Scopul activităților de peer-tutoring este de a facilita adaptarea studenților, studentul tutore având rolul de a sprijini pe colegi să își dezvolte abilitățile și cunoștințele necesare pentru a face față cu succes provocărilor vieții de student (Paloș, 2020), prin facilitarea adaptării la cerințele mediului academic (înțelegerea regulilor și exigențelor academice), facilitarea adaptării la viața studențească (organizarea de evenimente sociale și culturale, informări etc), sprijin în rezolvarea unor probleme administrative (asigură legătura între studenți și serviciile administrative), susținerea în etapele de tranziție (trecerea de la liceu la facultate) (Gisbert & Montserat, 2020 cit in Paloș, 2020).

Studiile în domeniu au arătat că studentul-tutore poate acționa în domenii precum susținerea învățării academice, suportul emoțional, stabilirea de obiective academice și de carieră și oferirea unui model (Nora & Crisp, 2007). Cu toate acestea, studiile anterioare au arătat că programele de peer-tutoring au efect mai puternic asupra adaptării sociale, decât asupra performanțelor academice ale studenților, dar este posibil ca relația dintre programele de tutorat și performanță să nu fie directă. Astfel, studenții care beneficiază de programe de tutorat își dezvoltă sentimentul de apartenență la universitate, se simt mai confortabil în grupul de studenți ceea ce duce la reducerea nivelurilor de anxietate și creșterea performanțelor lor

academice (Rodger & Tremblay, 2003). Pentru ca programele de peer-tutoring să fie eficiente, este necesară o selecție riguroasă a tutorilor-studenți și pregătirea lor prealabilă pentru această activitate. Cele mai frecvente modele de peer-tutoring vizează peer-tutoringul la nivel de clasă sau grup de lucru (împărțirea clasei în grupuri mai mici care lucrează cu un tutori, cu o frecvență de câteva ori pe săptămână, pentru 30 minute), peer-tutoring între studenți de vârste diferite (formarea unor diade în care un student din an mai mare oferă suport unui student mai mic), peer-tutoring reciproc (diade în care rolul de tutore și persoană tutorată se schimbă reciproc) și peer-tutoring pentru aceeași vârstă (studenți cu niveluri similare sau diferite de dezvoltare a competențelor care lucrează în diade, în general pentru revizuirea unor concepte (Hott et al., 2012 cit in Palos, 2020).

Caracteristicile tutorelui eficient, rolurile și responsabilitățile tutorelui

Tutorii trebuie să dețină anumite competențe și caracteristici pentru a-și îndeplini rolurile și responsabilitățile care includ furnizarea de sprijin academic și consiliere studenților și îmbinarea acestora cu gestionarea angajamentelor lor curente de predare, cercetare și administrative. Nevoia de sprijin crește în fiecare an ca rezultat al creșterii numărului de studenți și diversității acestora. Cercetări recente au discutat despre caracteristicile tutorelui eficient (Lochtie et al., 2018), acestea fiind esențiale pentru furnizarea unui suport eficient pentru studenți și demonstrate în mod consecvent pentru a avea un impact asupra experienței studenților:

- Așteptări ridicate: să provoci studenții, să te aștepți să depună efort și să încurajezi independența;
- Disponibilitate: să fii prietenos și abordabil pentru ca studenții să vorbească cu tine;
- Diplomație: să ai abilități de mediator pentru a gestiona situațiile conflictuale;
- Neutralitate: să eviți să emiți judecăți de valoare sau să tragi concluzii pripite;
- Empatie: să fii preocupat, să oferi sprijin și să arăți grijă;
- Abordarea de partener egal, nu de superior: să demonstrezi respect reciproc și o atitudine pozitivă, să fii un model de comportament adecvat;
- Autenticitate: să fii autentic și altruist;
- Evaluarea studenților ca indivizi: să îți cunoști studenții (p. 33).

Pe lângă valorile de bază, Lochtie și colaboratorii săi (2018) evidențiază competențele de bază ale tutorelui personal eficient:

- Construirea unei relații autentice cu studenții: dezvoltarea unei relații cu studenții prin comunicare eficientă;
- Ascultarea activă: tutorele ascultă activ și observă comunicarea verbală și nonverbală;
- Provocarea: stabilește obiective și încurajează studenții să își dezvolte autonomia în învățare;
- Reflecția și sintetizarea: încurajează studenții să reflecteze asupra progresului lor, ascultă activ și sumarizează pentru student;
- Dezvoltarea independenței și a rezilienței: încurajează independența și îi ajută pe studenți să reevalueze situațiile de eșec pentru a-și ajusta strategiile;
- Lucru în echipă: colaborează eficient cu colegii;
- Luarea deciziilor și rezolvarea problemelor: ia decizii dificile dacă este necesar;
- Modelarea rolului: demonstrează valori pozitive și este un model pentru studenți;
- Proactivism, creativitate și inovație: este proactiv în ceea ce privește interacțiunile cu studenții, practicile creative și inovatoare pot stimula implicarea studenților;
- Coerența: este consecvent și de încredere, știe să stabilească limite;
- Gândirea critică;
- Alfabetizarea digitală: folosește tehnologia pentru a sprijini tutoratul (p. 39).
Astfel, există diferențe între activitatea profesorului și a tutorelui (Tabelul 1):

Tabelul 1. Profesor versus Tutore (Paloș, 2020; Wood & Tanner, 2012)

Profesorul	Tutorele
Susține activități didactice într-un cadru formal, urmând un curriculum standardizat, accentul cade pe predare și instruire.	Conținuturile predate sunt fundamentate într-un cadru non-formal, accentul este pus pe oferirea de suport pentru studenții care întâmpină dificultăți.
Transmite conținuturi studenților prin prelegeri și prezentări vizuale, verifică îndeplinirea sarcinilor, evaluează cunoștințe etc.	Formulează probleme, pune întrebări și oferă sugestii, explică aspectele insuficient înțelese, dezvoltă tehnici și deprinderi de învățare.
Rolul studentului este mai mult pasiv.	Implicare activă a studentului în soluționarea situațiilor problematice.
Se adresează grupului ca întreg, gradul de individualizare este redus.	Adaptează conținuturile și metodele la nevoile fiecărui student.
Se concentrează preponderent pe conținut, majoritatea fiind informații factuale.	Se concentrează nu numai pe conținut, ci și pe starea afectivă a studentului, motivație și autoreglare.

Profesorul	Tutorele
Studentul primește feedback cu privire la progresul său doar periodic, prin examene sumative.	Studentul primește feedback continuu prin evaluarea formativă.
Nu știe cât de bine înțeleg studenții conceptele decât după un examen sumativ iar adaptarea conținuturilor la nevoile studenților este mai dificilă.	Monitorizează în mod continuu înțelegerea studentului prin întrebări, cunoaște nivelul de înțelegere al acestuia și poate ajusta strategia în consecință.

De asemenea, deși tutoratul include elemente din activitățile de coaching și de mentorat, trebuie făcută distincția între acestea (Tabelul 2).

Tabelul 2. Tutorat, coaching și mentorat (Lochti et al., 2018)

	Tutorat	Coaching	Mentorat
Abordare	Poate fi de tip directiv (tutorele preia mai mult conducerea și oferă îndrumări) sau non-directiv (tutorele încurajează studentul să preia mai mult conducerea și să reflecteze asupra conținutului), concentrându-se pe nevoi intelectuale/academice sau emoționale)	De obicei, este de tip non-directiv; se concentrează în mod obișnuit pe nevoi intelectuale/ academice, dar poate fi legat și de o nevoie emoțională	Poate fi atât de tip directiv, cât și non-directiv, centrată pe nevoi intelectuale dar și emoționale
Focus	Urmărește obiective de învățare și dezvoltarea unei relații de încredere pe termen lung	Obținerea unei îmbunătățiri imediate a abilităților și cunoștințelor; se derulează pe timp scurt	Dezvoltarea unei relații de încredere pe termen lung.
Context	Centrat pe crearea relațiilor	Proces functional, proiectat să fie imediat practic și util	Bazat pe relația dintre mentor și persoana asistată.
Cum îi ajută pe studenți	Dobândirea de noi abilități, cunoștințe, creșterea stării de bine	Dezvoltarea performanțelor și abilităților	Dobândirea de noi abilități, cunoștințe, creșterea stării de bine
Mod de organizare	Activități de grup sau individuale	Activități individuale	Activități individuale

Tutorii trebuie, totodată, să înțeleagă responsabilitățile și limitele rolului de tutor. Este recomandabil ca limitele să fie stabilite între tutor și student. Tutorii pot clarifica pentru studenți ce pot spera să realizeze și cum pot face acest lucru. Atunci când este necesar, tutorii vor îndruma sau vor redirecționa studenții către cineva cu pregătire corespunzătoare în cadrul

serviciilor specializate de sprijin. În funcție de personalitatea cadrelor didactice, unii pot simți, de asemenea, disconfort, nervozitate și reticență în a oferi sprijin în probleme personale care ar putea fi considerate în afara competențelor lor. De aceea, este foarte important ca tutorii să înțeleagă rolul lor, precum și distincția dintre activitatea de tutorat și cea de consiliere psihologică și de consiliere pentru carieră (Ghenghesh, 2018).

Adaptarea academică a studenților de anul I

Adaptarea la mediul academic este un aspect studiat de mulți cercetători, preocupați îndeosebi de domeniul psihologiei educației. Cercetări multiple au arătat că o mare parte dintre studenți renunță la facultate chiar după primul an din cauza dificultăților de adaptare. Tinto (1987) consideră că decizia de a renunța la facultate poate fi determinată de mai multe tipuri de factori care pot fi grupați în categorii: dificultăți legate de sarcinile academice, dificultăți de adaptare socială, scopuri noi nesigure, angajamente externe și slabe, dificultăți financiare, nepotrivire între cerințele academice și așteptările studenților și izolarea. Adaptarea la facultate poate fi o experiență stresantă din cauza numeroaselor provocări cărora studenții trebuie să le facă față odată cu noul statut: relații noi, adaptarea la viața în campus și plecarea de acasă, adaptarea la un nou program de studiu și la noi cerințe academice, planificarea viitorului (Cazan & Truța, 2015; Clinciu & Cazan, 2014). Adaptarea academică este un concept multidimensional care presupune o paletă de cerințe care variază în intensitate și grad și care presupun folosirea unei varietăți de mecanisme de coping (Baker & Siryk, 1984). Din perspectiva autorilor citați, adaptarea academică presupune următoarele dimensiuni:

- adaptarea academică: se referă la atitudinile indivizilor față de rezultatele lor academice, măsura în care se simt motivați în munca lor și satisfăcuți față de studiile urmate;
- adaptarea socială: face referire la implicarea indivizilor în activități sociale, succesul în relațiile interpersonale și satisfacția față de activitățile sociale în care este implicat;
- adaptarea emoțională: include aspecte legate sănătatea psihică a studenților, modul în care reacționează în situațiile stresante, precum și manifestarea consecințelor presiunilor academice sau sociale;
- angajamentul: face referire la măsura în care indivizii simt că aparțin instituției (Baker & Siryk, 1984).

Adaptarea academică poate fi văzută și ca absență a unor comportamente inadaptative precum agresivitate, dificultăți de concentrare a atenției, comportament disruptiv și identificare a unor comportamente eficiente precum cooperare, implicare, comportament autoreglat.

Problematika adaptării academice este și mai importantă la studenții de anul I pentru că începutul studiilor universitare reprezintă o etapă tranzitorie care implică noi provocări sociale și personale, prin redefinirea identității, explorarea de noi roluri și responsabilități și prin dobândirea abilităților necesare unei cariere profesionale (Cricchio & Coco, 2022). Noul mediu academic este caracterizat de noi realități psihologice, sociale, emoționale și academice, iar studenții care trec prin această perioadă tranzitorie trebuie să demonstreze abilități de adaptare. Un studiu recent arată că în universitățile publice din România, 43,8% dintre studenții înscriși în primul an al unui program de licență au renunțat la universitate, cu rate mai ridicate de abandon pentru studenții din domeniile umaniste, culturale sau politice (peste 50%) și pentru studenții de sex masculin (Herțeliu et al., 2022).

O multitudine de caracteristici personale prezic abandonul studiilor la finalul anul I de studii. Studiile au arătat că și mărimea instituției este relevantă, studenții la instituții mici având o probabilitate mai mare de a-și finaliza studiile decât studenții la instituții mai mari. Studenții din medii socio-economice mai scăzute au o probabilitate mai mică de a-și finaliza programele de studiu decât studenții din medii socio-economice mai ridicate. De asemenea, studenții din zone dezavantajate tind să performeze mai slab decât cei cu aceeași pregătire educațională anterioară din zone avantajate. Compoziția familiei și nivelul de educație al părinților sunt, de asemenea, importante, studenții ale căror părinți au absolvit învățământul superior având mai mult succes în obținerea unei calificări în învățământul superior. Studiile de gen au arătat că femeile par să aibă mai mult succes decât bărbații. Statutul pe piața muncii este, de asemenea, relevant, angajarea în muncă plătită reprezentând o amenințare pentru finalizarea studiilor, iar riscul de abandon sau de prelungire a perioadei de studiu este legat de numărul de ore lucrate de studenți în timpul studiilor (European Commission, 2021).

Factorii psihologici și educaționali precum implicarea în învățare, motivația pentru învățare, strategiile de învățare folosite sunt predictorii importanți ai adaptării academice, studenții cu strategii de învățare autoreglată mai bine dezvoltate și motivație intrinsecă pentru învățare fiind mai capabili să gestioneze tranziția de la școală la universitate și fiind mai puțin predispuși să abandoneze studiile (Stan et al., 2023; van Rooij et al., 2018). Majoritatea studenților din primul an percep mediul academic ca fiind stresant, deoarece viața universitară implică responsabilități financiare, schimbări în rețelele de suport social și de prieteni, ceea ce poate pune în pericol sentimentul eficacității personale și putând duce la nemulțumire față de

sine și față de deciziile de carieră și educaționale, lipsă de implicare, performanțe scăzute și intenția de abandon (Stan et al., 2023; Truta et al., 2018). În acest context, analiza rolului pe care activitățile de tutorat le pot avea asupra creșterii stării de bine și a nivelului de adaptare a studenților are un rol foarte important.

Rolul tutorelui în adaptarea academică a studenților

Există puține cercetări privind efectele tutoratului asupra adaptării academice. O mare parte din cercetări se concentrează pe integrarea socială și academică a studenților; caracteristicile universității, cum ar fi tipul universității, publică versus privată și mărimea sa; caracteristicile socio-demografice (vârstă, gen, statutul marital, statutul pe piața muncii, experiențele academice anterioare etc) (Pascarella et al., 2004; Tinto, 1987). Analiza studiilor privind tutoratul demonstrează efectul pozitiv al programelor de tutorat asupra persistenței și performanțelor academice ridicate (Colvin, 2007).

Dacă în trecut tutoratul a fost adesea asociat cu educația remedială, astăzi este văzut mai degrabă ca modalitate de a facilita adaptarea academică a tuturor studenților, nu doar a celor care se confruntă cu dificultăți de învățare. Literatura de specialitate prezintă cercetări care au arătat că în condiția de tutorat se produc câștiguri în învățarea studenților care se situează la două deviații standard peste condiția convențională, așa cum a fost măsurat de teste de conținut (Bloom, 1984). De asemenea, în condițiile activității de tutorat a existat o corelație mai mică între scorurile testelor de aptitudini anterioare și scorurile lor finale, indicând faptul că studenții indiferent de nivelul aptitudinilor aveau potențialul de a atinge niveluri mai ridicate de învățare. Cercetări mai recente în domeniu au arătat că tutorii sunt un factor important care susține implicarea studenților în învățare (Seale, 2010), îmbunătățind retenția și succesul studenților (Calabrese et al., 2022). Totodată, tutoratul este considerat foarte important în crearea unui mediu care susține și facilitează reziliența studenților și care poate dezvolta calități precum managementul vieții personale și profesionale și poate contribui, de asemenea, la integrarea socială (Walker, 2022).

Unul dintre principalele beneficii ale programelor de tutoring îl reprezintă sprijinirea tranziției de la liceu la învățământul superior prin consolidarea învățării în modulele academice de bază și promovarea dezvoltării abilităților transferabile, ducând astfel la scăderea ratelor de abandon și contribuind la dezvoltarea încrederii în sine, integrarea socială și sentimentul de apartenență, precum și îmbunătățirea stării de bine, relațiilor dintre studenți și cadrele didactice, conștientizării carierei și angajabilității (Hayman et al., 2020; Kim & Sax, 2009; Ross et al.,

2014). Astfel, rolul tutorilor este de a-i face pe studenți să se simtă parte a unei comunități de învățare în care pot beneficia de sprijin (Race & Race, 2010). Tutorii devin responsabili de oferirea unei abordări personalizate a vieții universitare, mai ales în contextul în care studenții se pot simți deseori izolați și la distanță. De asemenea, îi pot ajuta să înțeleagă mai bine factorii care contribuie la o experiență academică reușită și pot oferi îndrumare adecvată, fie direct, fie prin redirectionare către serviciile specializate de sprijin și asistență pentru studenți disponibile în cadrul universității, precum centrele de consiliere și orientare în carieră (Ghenghesh, 2018; Hayman et al., 2020).

Activitățile de tutorat au un efect pozitiv puternic asupra integrării sociale a studenților. Tutoratul creează în mod natural un mediu de învățare în care cunoștințele sunt construite social, unde tutorii și studenții interacționează într-o manieră informală, iar materialul este clarificat și înțeles prin contribuțiile atât ale tutorelui, cât și ale celui tutorat (Reinheimer & McKenzie, 2011). Acest tip de mediu de învățare oferă studenților mijloacele de a dezvolta relații și sentimentul de apartenență la mediul academic (Thomas et al., 2021). Alte cercetări (Reinheimer & McKenzie, 2011) au arătat că tutoratul are un impact pozitiv asupra perseverenței și finalizării studiilor, studenții care au beneficiat de tutorat având un risc mai scăzut de abandon universitar.

Motivația și implicarea în învățare

Maria Magdalena STAN

Introducere

Primul an la universitate poate reprezenta pentru studenți o perioadă dificilă, pe măsură ce învață să se adapteze la noul mediu de învățare. Cercetările care au investigat problematica adaptării academice conduc către ideea că modul în care un student se adaptează în primul an de studii reprezintă un puternic predictor al adaptării sale continue (Credé & Niehorster, 2012) și poate fi asociat cu performanțe peste medie în activitatea pe care o desfășoară, cu o rată bună de inserție pe piața muncii și cu trăirea satisfacției personale și profesionale (Baker & Siryk, 1984).

Unul din factorii care asigură o bună adaptare la mediul academic este reprezentat de motivația și implicarea în învățare. Motivația și implicarea sunt factori cheie care influențează succesul învățării. Motivația reprezintă forța internă care determină acumularea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor, în timp ce implicarea presupune angajamentul activ în procesul de învățare.

Motivația academică se referă la ceea ce îl mobilizează pe student în activitatea învățării. Motivația academică este asociată cu comportamente precum curiozitatea, nevoia de cunoaștere, perseverența și implicarea în sarcină, mobilizarea efortului pentru atingerea obiectivelor, performanța în activitatea de învățare și prezintă un rol crucial în procesul de învățare. Într-un studiu amplu (Dennis et al., 2005) au fost evaluate influența factorilor motivaționali și ai suportului social asupra performanței și adaptării academice, precum și asupra angajamentului în învățare. Rezultatele studiului au arătat că motivația personală și motivația pentru carieră a fost un puternic predictor pozitiv în adaptarea academică. Rolul motivației în facilitarea adaptării academice, sociale, personale, emoționale și instituționale se manifestă ca efect de amortizare. Astfel, studenții din primul an de studiu ale căror niveluri motivaționale sunt ridicate gestionează mai bine solicitările noului mediu academic, manifestă o percepție mai bună, mai optimistă asupra dificultăților cu care se confruntă, angajează strategii de coping și abilități de rezolvare eficiente a problemelor pe care le întâmpină. Totodată, nivelurile ridicate ale motivației academice sunt asociate cu implicare în învățare, ceea ce contribuie la un nivel ridicat de performanță academică.

Una din soluțiile preventive în abordarea problematicii inadaptării academice în primul an de studiu la studenții cu risc ar putea fi stimularea și dezvoltarea diferitelor tipuri de motivație cu scopul de a-și mobiliza resursele personale pentru a face față mai bine situațiilor care presupun schimbarea. Procesul de stimulare și dezvoltare a motivației studenților se va realiza eficient dacă sunt stabilite corect strategiile de motivație și etapele de stimulare a acestor strategii, precum și diminuarea impactului factorilor demotivanți.

Una din provocările pe care le au profesorii/ consilierii psihoeducaționali pentru o intervenție educațională optimă în procesul de predare-învățare/ consiliere educațională este răspunsul la întrebări precum – *De ce unii studenți sunt mai motivați să învețe decât alții?* și *Care este constelația motivelor care îl mobilizează pe un student să învețe?*

Motivația învățării academice

Motivația reprezintă o condiție importantă a învățării care determină ca aceasta să fie atractivă și eficientă. Comportamentele de învățare sunt plurimotivate, structura sistemului motivațional al studenților este complexă, fiind determinată atât de caracteristicile personalității, cât și de condițiile externe prezente în procesul învățării. Un mediu educațional favorizant, în cadrul căruia profesorul joacă rolul de facilitator, va stimula atingerea nivelului de motivare optimă pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare.

Motivația învățării academice se constituie în ansamblul factorilor interni ai personalității studentului, care îi mobilizează și susțin efortul pentru activitatea de învățare. Factorii motivaționali interni (curiozitatea, autodezvoltarea, plăcerea de a face ceva, nevoia de cunoaștere) sunt acele nevoi care determină studentul să adopte comportamentul de învățare. Factorii externi (acceptarea de către ceilalți, recunoaștere, recompensă etc.) apar atunci când studentul este constrâns să nu acționeze sau este determinat să acționeze într-o anumită direcție.

Motivele sunt acele impulsuri care declanșează, susțin energetic și orientează activitatea de învățare a studentului. Dorința de succes a studenților poate fi determinată de următorii factori externi: încurajările profesorilor, spiritul de competiție care se declanșează între studenții cu rezultate bune, precum și cunoașterea rezultatelor obținute în învățare.

Satisfacția, mulțumirea, încrederea, optimismul și împlinirile personale sunt motive care pot declanșa stări afective pozitive la nivelul studenților. Dacă însă nu sunt activate, motivele pot degenera într-o sursă de insatisfacție, neîmplinire și chiar frustrare. Pentru o intervenție psihoeducațională optimă pe parcursul activității de învățare, profesorul trebuie să cunoască motivele care îi determină pe studenți să învețe.

Teoria autodeterminării comportamentului (Deci & Ryan, 2000) explică motivația învățării academice și a obținerii stării de bine din perspectiva satisfacerii trebuințelor de competență, de relaționare și de autonomie. Dacă mediul de învățare permite satisfacerea acestor trebuințe, studentul manifestă starea de bine care conduce către obținerea de performanțe academice și implicit către o bună adaptare academică. Teoria autodeterminării comportamentului explică distincția dintre motivația intrinsecă în învățare, când studentul se angajează în sarcinile de învățare pentru motivul plăcerii obținute în timpul desfășurării ei și motivația extrinsecă care presupune comportamente generate de presiuni exercitate din mediul înconjurător. Conform teoriei autodeterminării, motivația de învățare a studentului se situează pe un continuum de la amotivare (absența motivației), trecând prin mai multe faze până la motivarea extrinsecă și, ulterior, la motivarea intrinsecă.

Starea de amotivare în învățare presupune faptul că studentul nu percepe existența unei relații între propriul comportament de învățare și rezultatele acestuia. Aceasta se asociază cu sentimentul de lipsă a controlului, de incompetență, de incapacitatea de mobilizare a efortului, de plictiseală, cu perceperea unui nivel ridicat al stresului în timpul activității de învățare.

Starea de motivație extrinsecă pe care o poate manifesta studentul presupune mai multe faze, care sunt determinate de gradul de autonomie al reglării comportamentului. Astfel, identificăm *comportamente reglate extern*, determinate de o recompensă sau de satisfacerea unei cerințe externe, *comportamente reglate prin mecanismul integrării*, determinate de presiuni interne cu scopul de a diminua anxietatea sau a evita eșecul, *comportamente reglate prin mecanismul de identificare*, determinate de o internalizare și o estimare a valorii acțiunilor de învățare, studenții alegând să studieze pentru că recunosc avantajele personale ale acestei activități și *comportamente reglate prin mecanismul interiorizării*, determinate de asimilarea, evaluarea și reglarea în acord cu propriile nevoi și valori. În tabelul 1 sunt prezentate câteva sugestii pe care cadrele didactice sau consilierii psihoeucaționali le pot urma pentru a stimula motivația de învățare a studenților plecând de la starea de motivație (amotivație, motivație extrinsecă, motivație intrinsecă) ce se regăsește în comportamentul de învățare al acestora.

Starea de motivație intrinsecă este caracterizată printr-un grad ridicat de autonomie în învățare, studenții care manifestă acest tip de motivație se implică spontan în sarcinile de învățare, manifestând sentimente de plăcere, interes, satisfacție.

Tabelul 1. Sugestii pentru stimularea fiecărui tip de motivație

Motivație	Tip de reglare	Sugestii pentru intervenții psiho-educative
Amotivație	Fără reglare	Argumentarea utilității Solicitarea feedback-ului Stimularea abilităților și a competențelor Facilitarea trecerii la acțiune
Motivație extrinsecă	Reglare externă	Oferirea posibilității de a alege Identificarea motivelor de satisfacție Negocierea și personalizarea recompenselor Recompensare imediată și variată Identificarea surselor de insatisfacție
	Integrare	Gratificarea progreselor Manifestarea încrederii Implicarea personală Evitarea aprecierilor negative Evitarea exprimării scepticismului
	Identificare	Impulsionarea creării unor identități valorizate Facilitarea asumării obiectivelor Stimularea autonomiei Gratificarea activităților extracurriculare
	Interiorizare	Îmbunătățirea randamentului academic
Motivație intrinsecă	Reglare intrinsecă	Facilitarea evoluției motivaționale

Motivația și performanța academică

Din perspectiva activității de învățare, motivația trebuie analizată în raport cu contribuția ei la obținerea unui nivel superior de îndeplinire a sarcinilor. Problema care se ridică este cât de motivați trebuie să fie studenții pentru activitatea de învățare, în vederea obținerii unor performanțe superioare, precum și care sunt efectele unei motivații neadecvate (prea intensă sau prea slabă)

Cercetările din psihologie au arătat că în sarcinile cu grad scăzut de complexitate, repetitive, monotone, pe măsură ce crește motivația crește și nivelul performanțelor în învățare, iar în cazul sarcinilor cu grad ridicat de dificultate, creșterea motivației se asociază până la un punct cu creșterea performanțelor în învățare, după care performanța scade. În obținerea performanțelor în învățare important este și modul de apreciere de către student a dificultății sarcinii. Când dificultatea sarcinii este apreciată incorect se creează două situații:

- a. când subapreciază dificultatea sarcinii studentul va fi submotivată și nu poate să-și mobilizeze eforturile pentru îndeplinirea sarcinii respective;
- b. când dificultatea sarcinii este supraapreciată studentul va fi supramotivat ceea ce va conduce către un comportament dezorganizat cu consum energetic mare.

Dacă studentul apreciază corect dificultatea sarcinii pentru îndeplinirea ei el va activa un *optimum motivațional*, care îl va ajuta să obțină o performanță ridicată în activitatea de învățare. În vederea obținerii optimumului motivațional trebuie să se realizeze un dezechilibru între complexitatea sarcinii și nivelul de intensitate al motivației:

- dacă complexitatea sarcinii este medie, iar aprecierea din partea studentului este mare, atunci motivația trebuie să fie de intensitate medie pentru realizarea ei (submotivare);
- dacă complexitatea sarcinii este tot medie dar studentul o apreciază ca fiind mică, motivația pentru obținerea performanței trebuie să fie medie; dacă este apreciată incorect ca fiind mică, o intensitate medie a motivației este suficientă (supramotivare).

Performanțele în activitatea de învățare trebuie raportate și la motivația succesului și la motivația de evitare a eșecului, tipuri motivaționale legate în primul rând de *nivelul de aspirație* (fixarea unor obiective, a unor performanțe ce urmează a fi atinse în viitor) (Tabelul 2).

Tabelul 2. Studenții motivați de succes versus studenții motivați de insucces

Studenții motivați de succes	Studenții motivați de insucces
<ul style="list-style-type: none"> • își propun obiective realiste, pe care le urmăresc până la îndeplinire, fără să amâne • își amintesc mai ușor sarcinile încă nerezolvate • se axează pe sarcini complexe • dovedesc management al timpului eficient • preferă sarcinile complexe și provocatoare, în detrimentul celor simple, automate și repetitive 	<ul style="list-style-type: none"> • își propun obiective înalte sau, dacă au obținut insucces, își propun obiective modeste care le pot asigura succesul în activitate • preferă sarcinile al căror termen de realizare este apropiat în timp • simt constant presiunea timpului • se simt mereu amenințați de timp • preferă sarcini simple sau de complexitate medie, care le pot aduce succesul imediat.

Activități pentru studenți

Activitatea 1. Formularea obiectivelor de tip SMART

Obiective:

Îmbunătățirea cunoștințelor despre formularea unui plan de acțiune SMART.

Identificarea elementelor specifice obiectivelor de tip SMART.

Desfășurarea activității:

Etapa 1. Performanța în activitate poate fi anticipată?

Li se comunică studenților să reflecteze asupra performanței lor recente. Puncte de discuție: ce obiectiv v-ați propus pentru a obține această performanță, reflectați dacă obiectivul a fost atins; ce a funcționat și ce nu a funcționat. Fiecare participant este îndemnat să participe la discuție.

Etapa 2. Exercițiu de reflecție: „*Când este evident că obiectivele nu pot fi atinse, nu schimbați obiectivele, ci ajustați pașii de acțiune*” (Confucius).

Participanții sunt invitați să dezbată. Demersul este urmat de clarificarea următoarelor aspecte în ceea ce privește:

- Ce este un obiectiv: ceea ce ne-am stabilit, ceea ce ne propunem.
- De ce sunt obiectivele importante: pentru obținerea succesului, pentru a ne ajuta să ne măsurăm progresul.
- Care sunt criteriile care diferențiază obiectivele.
- De ce trebuie să fim specifici în ceea ce privește obiectivele pe care ni le propunem?
- Explicăm cum stabilim un obiectiv:
 - a. Determinați ce informații trebuie să știți despre cum să vă atingeți obiectivul:
 - Vorbeste cu ceilalți!
 - Citește și cercetează!
 - Observă-i pe ceilalți!
 - Gândește și reflectă!
 - b. Determinați etapele pe care trebuie să le parcurgeți pentru a vă atinge obiectivul
 - Examinați-vă abilitățile și abilitățile
 - Luați în considerare materialele de care veți avea nevoie
 - Determinați ajutorul de care veți avea nevoie de la ceilalți
 - c. Fă primul pas spre obiectivul tau!

Etapa 3. Să ne stabilim obiective!

Se solicită participanților să-și stabilească un obiectiv pentru următoarea sesiune de lucru. Li se cere să se raporteze la obiectivul pe termen lung în ceea ce privește anul universitar. Analiza trebuie să vizeze următoarele aspecte: Unde vă veți pune în aplicare priceperea; Cu ce/ Cu cine?, Când? și Care este răsplata?

Participanții trebuie să stabilească trei obiective: profesional, personal și academic. Se discută despre temeri, domenii problematice, piedici, obstacole în calea îndeplinirii obiectivului.

Etapa 4. Obiectivele SMART.

Se explică stabilirea obiectivelor SMART. Se notează pe un flipchart caracteristicile obiectivelor SMART.

- o Specific: Obiectivele ar trebui să fie simple și să sublinieze ceea ce doriți să se întâmple. Specificul ne ajută să ne concentrăm eforturile și să definim clar ceea ce vom face.
- o Măsurabil: Câți / mulți? cât de des?
- o Realizabil: Este realizabil obiectivul dvs. și cât va dura?
- o Realist: Asigurați-vă că stabiliți obiective pe care le puteți atinge cu ceva efort!
- o Timp: Dacă nu setați o oră, angajamentul este prea vag.

Sarcină de lucru 1

Transformați cele trei obiective pe care vi le-ați propus (profesional, academic și personal) în obiective SMART, folosind fișa de lucru de mai jos.

Fișă de lucru. Formularea obiectivelor SMART

Obiectiv personal:

Specific
Măsurabil
Realizabil
Realist
Timp

Obiectiv profesional:

Specific
Măsurabil
Realizabil
Realist
Timp

Obiectiv personal:

Specific
Măsurabil
Realizabil
Realist
Timp

Etapa 5. Se sumarizează.

Etapa 6. Evaluează ceea ce ai învățat! (folosind Fișa de autoevaluare)

Fișă de lucru. Fișă de autoevaluare privind obiectivele SMART

Aceste întrebări sunt despre lucrurile pe care le-ați învățat în aceasta activitate. Bifați răspunsul care descrie cel mai bine starea dvs. actuală.

Afirmații	În foarte mare măsură	În măsură moderată	În mică măsură	În foarte mică măsură
Cunosc ce reprezintă obiectivele SMART.				
Înțeleg că folosirea obiectivelor mă poate ajuta să ating lucrurile pe care mi le propun, pe care doresc să realizeze.				
Cer ajutor când am nevoie să-mi îndeplinesc obiectivele.				

Resurse: flipchart, creioane, coli de hârtie

Durata: 1 oră

Recomandări:

Asigurați-vă că toți participanții se implică în mod activ în activitate.

Activitatea 2. Metode de luare a unei decizii

Obiective:

Familiarizarea cu metode diferite de luare a unei decizii.

Identificarea surselor pentru facilitarea deciziilor.

Desfășurarea activității:

Această activitate familiarizează studenții cu două modele distincte de luarea a deciziei, modelul DECIES și tehnica SWOT.

I. Modelul DECIES

Formatorul anunță participanții că trebuie să ia o decizie în ceea ce privește activitatea lor academică, urmând pașii ilustrați în fișă de lucru de mai jos și notând pe o foaie de hârtie răspunsul la fiecare întrebare formulată.

Fișă de lucru. Luarea deciziei pe baza modelului DECIES

Etapa 1. Definirea problemei. Notează la fiecare întrebare răspunsul care ți se potrivește:

- Care este problema?
- Ce decizie trebuie să adopți pentru rezolvarea problemei?
- De ce este important să adopți decizia respectivă?

- Ce se întâmplă dacă adopți decizia la care te-ai gândit?
 - Care crezi că sunt consecințele dacă adopți decizia?
-

Etapa 2. Planul de acțiune. Analizează în detaliu decizia la care te-ai gândit, notând răspunsurile la următoarele întrebări:

- Cum aş putea acționa mai bine în contextul problemei identificate?
 - Care sunt etapele pe care le pot urma pentru a acționa în concordanță cu decizia?
 - Care sunt elementele situației pe care le consider importante și la care mă raportez?
 - Ce trebuie să fac pentru ca planul meu de acțiune să poată fi aplicabil?
 - Care sunt resursele de care am nevoie pentru a acționa conform deciziei?
-

Etapa 3. Definirea valorilor personale. Valorile sunt principiile și credințele care ghidează comportamentul și alegerile unei persoane. Pentru clarificarea valorilor care te ghidează, răspunde la următoarele întrebări.

- Care sunt aspectele importante din viața ta?
 - De ce crezi că este relevant pentru tine când te gândești la aspectele menționate anterior?
-

Etapa 4. Stabilirea alternativelor. În funcție de experiența ta, care sunt aspectele alternative la care te gândești pentru aplicarea deciziei?

- Ce posibile alternative iei în calcul în implementarea deciziei?
 - Dintre opțiunile la care te-ai gândit, pe care ai putea să o alegi?
-

Etapa 5. Identificarea consecințelor.

- Care sunt consecințele pe care le identifici în funcție de alternativele alese?
-

Etapa 6. Alegerea opțiunilor.

- Care dintre alternativele menționate nu sunt importante pentru tine acum?
 - Care dintre alternativele menționate nu se potrivește situației tale?
 - Dintre alternativele menționate care are probabilitatea cea mai mică să te ajute să-ți atingi obiectivele?
-

Etapa 7. Acțiunea propriu-zisă

-
- Care este prima acțiune pe care o poți întreprinde pentru a-ți îndeplini obiectivele propuse?
-

Etape 8. Analiza dificultăților

Care dintre motivele menționate mai jos consideri că ar putea fi o piedică în îndeplinirea obiectivelor tale?

- Nu identifici clar problema pe care o ai
 - Nu identifici care ar fi decizia pe care o poți lua
 - Nu ieși în calcul alternativele viabile
 - Alegi alternative nepotrivite pentru situația în care te afli
 - Trăiești sentimente de frustrare deoarece nu ai încredere că poți fi capabil să-ți atingi obiectivele.
-

II. Tehnica SWOT - metodă eficientă în luarea deciziilor

Tehnica SWOT poate fi un instrument eficient care ne ajută în procesul de luare a deciziilor. Scopul tehnicii este de a ne sprijini în înțelegerea clară a unei situații curente problematice și ne poate ajuta să luăm decizii în mod eficient. Acronimul SWOT:

- S (Strengths) - Puncte Tari: Acesta se referă la resursele, abilitățile și caracteristicile pozitive interne ale entității analizate. Punctele tari pot include competențe distinctive, avantaje competitive, resurse financiare solide, o echipă talentată sau o reputație bună.
- W (Weaknesses) - Puncte Slabe: Aceasta se referă la aspectele interne care pot reprezenta obstacole sau vulnerabilități. Punctele slabe pot include lipsa de resurse, ineficiențe operaționale, calitatea redusă a produselor sau serviciilor, sau probleme în gestionarea echipei.
- O (Opportunities) - Oportunități: Acest aspect implică factorii externi care pot crea potențiale avantaje sau oportunități pentru entitatea analizată. Oportunitățile pot include tendințe de mediu favorabile sau evoluții tehnologice.
- T (Threats) - Amenințări: Aceasta se referă la factorii externi care pot avea un impact negativ sau pot reprezenta riscuri. Amenințările pot include competiția puternică, schimbări legislative, fluctuații economice etc.

Procesul de aplicare a tehnicii constă în identificarea celor patru categorii de factori în funcție de situația problematică care trebuie depășită. Fișa de lucru de mai jos poate fi folosită pentru a aplica tehnica SWOT dar și pentru reflecție privind fiecare categorie de factori.

Fișă de lucru. Tehnica SWOT

Etapa 1. Identificarea

S (Strengths) - Puncte Tari	<ul style="list-style-type: none"> • Ce cunoștințe deții raportat la situația problematică? • Care sunt competențele tale care te pot ajuta să faci față situației problematice? • Ce avantaje ai raportat la situația dată? • Care este nivelul tău de calificare care te ajută să faci față situației? • Ai experiență în gestionarea situațiilor similare? • Ce realizări importante ai obținut în gestionarea altor situații problematice? • Care sunt calitățile pe care le apreciază ceilalți de la tine? • Care sunt resursele la care ai acces pentru a face față situației problematice? 	
W (Weaknesses) - Puncte Slabe	<ul style="list-style-type: none"> • În contextul situației, analizate, care sunt competențele care îți lipsesc? • Poți identifica activitățile în care nu ai obținut performanțe superioare? • Pentru situația dată, identifici lacune în abordarea ei? • Dacă te raportezi la trăsăturile tale de personalitate, identifică acele aspecte care te-ar împiedica să soluționezi problema întâmpinată • Care sunt cauzele pe care le identifici în insuccesele tale personale/ profesionale? • Care sunt principalele tale vulnerabilități în rezolvarea problemelor personale/ profesionale? 	
O (Opportunities) - Oportunități	<ul style="list-style-type: none"> • Ce opțiuni pe care ți le oferă mediul extern le-ai lua în calcul pentru rezolvarea situației cu care te confrunți? • Care sunt avantajele pe care le identifici în mediul extern și care te-ar ajuta în rezolvarea situației problematice? • Care sunt resursele pe care le poți identifica în mediul extern și care te-ar ajuta în abordarea situației problematice? 	
T (Threats) - Amenințări	<ul style="list-style-type: none"> • Încearcă să identifici obstacolele cu care te confrunți în viața ta personală/profesională și care sunt datorate factorilor externi 	

Etapa 2. Identificarea strategiilor

Strategii SO – valorificarea punctelor tari pentru a profita de oportunități	
Strategii WO – utilizarea punctelor tari pentru a contracara amenințările	
Strategii ST – abordarea punctelor slabe pentru valorificarea oportunităților	
Strategii WT – minimalizarea punctelor slabe și evitarea expunerii la amenințări	

Etapa 3. Luarea deciziei

Resurse: fișele de lucru, flipchart, creioane

Durata: 60 de minute

Recomandări:

Analiza SWOT poate fi un instrument eficient în adoptarea unei decizii dacă în etapele anterioare sunt identificați corect factorii. Este important ca studenții să reflecteze în această etapă la următoarele aspecte:

- Pentru care aspecte ai identificat mai multe strategii eficiente?
- Identificați dacă numărul opțiunilor privind punctele tari și al oportunităților este mai mare decât al punctelor slabe și al amenințărilor

Strategiile de învățare și autonomia în învățare

Ana-Maria CAZAN

Introducere

Majoritatea cercetătorilor care au studiat problematica adaptării academice au încercat să răspundă la întrebarea: *Prin ce se caracterizează un student de succes?* Atunci când ne gândim la persoanele de succes și la experții într-un anumit domeniu, observăm că aceștia dețin, cunoștințe și abilități care îi diferențiază de ceilalți. Studenții de succes nu sunt doar persoane care știu mai mult decât alții, ei dețin strategii de învățare mai eficiente pentru accesarea și utilizarea cunoștințelor, se pot motiva singuri și își pot monitoriza și modifica comportamentele lor atunci când întâmpină obstacole în învățare. Una dintre principalele diferențe în tranziția de la liceu la universitate este schimbarea de la un mediu de învățare în mare măsură dirijat de profesor la un mediu auto-dirijat de student. La liceu, mulți profesori tind să ghideze învățarea elevilor spunându-le ce, când și cum să învețe, la facultate însă, studenții sunt mai autonomi, pot pune întrebări și pot obține mai multe informații despre o temă, dar profesorii monitorizează în mai mică măsură progresul studenților, așteptându-se ca studenții să-și gestioneze propria învățare. Dacă la liceu profesorii pun mai mult accent pe motivarea elevilor să învețe, în mediu universitar profesorii se așteaptă ca studenții să fie auto-motivați, ceea ce face ca mulți studenți să experimenteze un șoc cultural când intră în medii de învățare care diferă de experiențele lor anterioare (Dembo & Seli, 2016). Pentru a se adapta la universitate, studenții trebuie să se familiarizeze cu diverse strategii de învățare care le permit să învețe independent; timpul pentru învățarea în clasă este limitat, cunoștințele furnizate sunt mai profunde și sarcina de muncă atribuită este mai solicitantă; de aceea, exersarea și folosirea strategiilor de învățare eficiente și creșterea autonomiei în învățare pot reprezenta cheia succesului. În era postmodernă, se așteaptă ca oamenii să poată învăța în mod autonom de-a lungul vieții lor, de aceea cercetările actuale au evidențiat importanța dezvoltării autoreglării și autonomiei în învățare, acestea fiind strâns corelate cu motivația pentru învățare și cu reușitele în mediul academic.

Strategiile de învățare și autonomia în învățare

Principala diferență dintre studenții „de succes” și cei care manifestă dificultăți în adaptarea la mediul academic este dată de utilizarea strategiilor eficiente de învățare (Watson

et al., 2004); astfel, studenții cu niveluri ridicate de autoreglare abordează informația într-un mod proactiv, influențând modul în care ajung să asimileze cunoștințele. Cei care se adaptează eficient își gestionează timpul de studiu, își propun obiective ambițioase, dar realizabile și își fixează standarde ridicate; ei sunt, de asemenea, mai perseverenți și au o încredere de sine mai ridicată. Pe de altă parte, studenții care se adaptează mai greu tind să își propună standarde și obiective mai puțin ambițioase și sunt mai susceptibili să se descurajeze și să renunțe în fața obstacolelor (Cazan, 2013). Cercetările indică faptul că studenții care prezintă un grad înalt de autoreglare se disting prin câteva aspecte specifice:

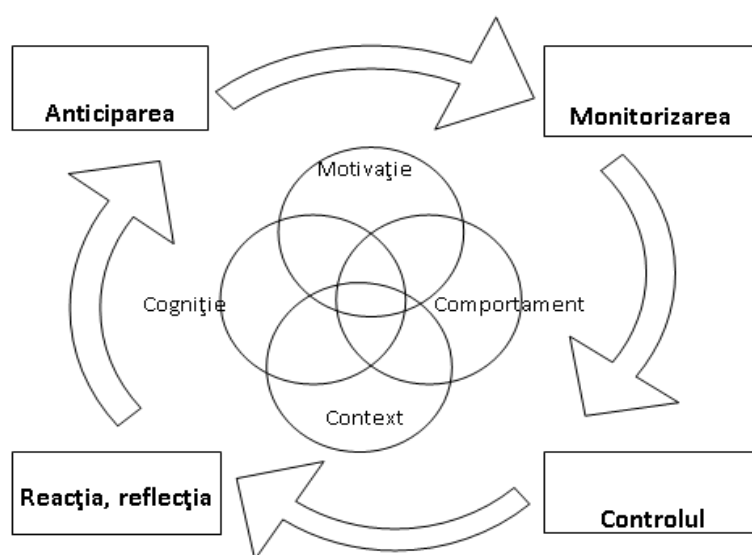
- adoptă metode de învățare care le permit asimilarea și gestionarea informației, precum repetarea, elaborarea și organizarea;
- sunt capabili să își structureze și monitorizeze activitatea pentru a-și îndeplini obiectivele academice;
- manifestă convingeri motivaționale și emoții pozitive, precum și atitudini constructive față de sarcini;
- își gestionează eficient timpul și efortul, știind cum să creeze un cadru propice învățării;
- sunt activi în reglarea mediului de învățare și a sarcinilor;
- au nivel ridicat al eficacității de sine academice (Vermunt & Vermetten, 2004; Zimmerman, 2002).

Învățarea autoreglată implică mai multe tipuri de strategii. Strategiile cognitive sunt implicate în procesul de prelucrare, înțelegere, memorarea a informației, vizând finalizarea sarcinilor.

Strategiile metacognitive îi ajută studenții să reflecteze asupra propriului mod de gândire în timp ce învață, să recunoască erorile în învățare și să-și eficientizeze strategiile de învățare. Strategiile comportamentale sunt centrate pe gestionarea timpului și a mediului în care are loc învățarea, precum și pe monitorizarea efortului individual în procesul de învățare. Strategiile de autoreglare afectivă și motivațională sunt responsabile de modul în care studentul este capabil să inițieze, să mențină, să își urmărească cu perseverență scopurile legate de propria activitate de învățare, acestea presupunând controlul emoțiilor și anxietății, eliminarea distractorilor, centrarea pe sarcină și persistența în sarcină (Cazan, 2013; Vermunt & Vermetten, 2004). unul dintre modele învățării autoreglate care înglobează aceste tipuri de strategii este modelul lui Pintrich (2004), care cuprinde patru etape ale autoreglării în patru domenii, cognitiv, motivațional comportamental, contextual. Conform acestui model, învățarea autoreglată este un proces activ, constructiv, prin care indivizii își monitorizează, reglează și

controlează cogniția, motivația, comportamentul, ghidați de propriile scopuri și de caracteristicile contextuale ale mediului învățării (Pintrich, 2004). Autoreglarea începe în faza de planificare, în care cel care învață își stabilește scopuri, își activează cunoștințele anterioare necesare pentru rezolvarea sarcinii (aria cognitivă); are loc apoi activarea credințelor motivaționale (eficacitatea de sine, valoarea acordată sarcinii) și a emoțiilor generate de învățare; planificarea timpului și efortului (aria comportamentală) și activarea percepțiilor legate de sarcină și de context (aria contextuală) (Cazan, 2013, 2020; Pintrich, 2004).

Figura 1. Modelul ciclic al învățării autoreglate (Pintrich, 2004)



Învățarea autoreglată poate fi influențată de mai multe categorii de factori, precum factori individuali, comportamentali și de mediu iar cercetătorii susțin că autoreglarea are loc în interacțiunile cu contextele sociale și situaționale (Zimmerman, 2002). Interacțiunile cu profesorii au rol de facilitator al autoreglării în învățare, iar feedback-ul profesorilor este un predictor puternic al autoreglării la elevi și studenți (Carless et al., 2011).

Relația dintre învățarea autoreglată, motivație și performanța academică

Unii specialiști consideră că motivația este o parte integrantă a procesului de învățare autoreglată, analizând-o la nivelul strategiilor motivaționale. Alți cercetători analizează rolul unor concepte precum valoarea atribuită sarcinii, interesul pentru sarcină și eficacitatea de sine academică, un punct central reprezentându-l obiectivele pe care le au indivizii în procesul de învățare. Studiile indică faptul că studenții care-și stabilesc obiective centrate pe procesul de învățare sunt mai implicați, depun un efort mai mare și dedică mai mult timp sarcinilor. Aceste

obiective duc la implicare mai profundă în învățare și la utilizarea unor strategii de învățare în profunzime. Pe de altă parte, dacă obiectivele sunt centrate preponderent pe obținerea performanței, acest lucru poate duce la comportamente inadecvate de atribuire a succeselor sau eșecurilor, la niveluri ridicate de anxietate și la implicare redusă în procesul de învățare, rezultând performanțe scăzute (Cazan, 2013; Wolters & Rosenthal, 2000).

Cercetări recente au evidențiat faptul că strategiile metacognitive de învățare autoreglată mediază relația dintre motivație și performanțele academice (Cazan, 2020). În funcție de scopurile propuse, orientările motivaționale influențează performanțele academice prin intermediul strategiilor de autoreglare folosite. Astfel, învățarea autoreglată poate fi văzută ca un mediator în relația dintre motivația pentru învățare și adaptarea academică. Învățarea autoreglată este văzută pe de-o parte, ca mecanism care explică diferențele în ceea ce privește nivelul de realizare academică, iar pe de altă parte ca mecanism care duce la îmbunătățirea performanțelor academice (Cazan, 2013).

Activități pentru studenți

Activitatea 1. Cum înveți? Evaluarea strategiilor de învățare

Obiectiv:

Identificarea strategiilor cognitive și metacognitive folosite în învățare.

Desfășurarea activității:

Studenții vor primi foi de răspuns pentru Chestionarul strategiilor de învățare (Pintrich et al., 1993) (secțiunea strategiilor cognitive și metacognitive; Fișa de lucru). Li se va prezenta instructajul. După ce studenții au completat chestionarul, vor fi rugați să calculeze punctajul ($\text{media} = \frac{\text{suma scorurilor}}{\text{numărul de afirmații}}$) pentru fiecare dintre cele cinci tipuri de strategii. Studenții vor identifica strategiile pentru care au punctajele cele mai mari. Rugați-i să revină la întrebările respective și discutați despre strategiile de învățare pe care le folosesc, care sunt avantajele și limitele fiecărui tip de strategie, cum își pot îmbunătăți modul de învățare.

Descrierea strategiilor:

- *Repetiția* se referă la recitirea itemilor care trebuie învățați dintr-o listă. Astfel de strategii sunt adecvate sarcinilor simple și influențează procesele atenției și ale memorării, dar nu sunt suficiente pentru a realiza conexiuni între cunoștințe.

- *Elaborarea* facilitează stocarea informațiilor în memoria de lungă durată prin facilitarea legăturilor interne între noțiunile care trebuie învățate. Strategiile de elaborare includ parafrizarea, sumarizarea, crearea analogiilor, luarea notițelor.
- *Organizarea* ajută la selectarea informațiilor adecvate și la elaborarea conexiunilor între informații. Exemple de strategii de organizare sunt realizarea planurilor de idei, selectarea ideilor principale dintr-un pasaj etc. Organizarea este un proces activ care presupune efort și asigură o implicare mai profundă în sarcina de învățare, ceea ce se asociază cu performanțe ridicate.
- *Gândirea critică* se referă la gradul în care individul folosește cunoștințele anterioare în situații noi pentru a rezolva probleme, pentru a lua decizii, pentru a face evaluări referitoare la standardele de excelență.
- *Autoreglarea metacognitivă* se referă la trei procese generale: planificarea, monitorizarea și reglarea. Activitățile de planificare, precum stabilirea obiectivelor și analiza sarcinilor ajută la activarea sau pregătirea aspectelor relevante ale cunoștințelor anterioare, facilitând organizarea și înțelegerea materialului. Activitățile de monitorizare includ urmărirea atenției pe măsură ce citești, susținând înțelegerea materialului și integrarea în sistemul de cunoștințe anterioare. Reglarea se referă la ajustarea continuă a activităților cognitive, ajutându-i pe cei care învață să verifice și să-și adapteze comportamentul pe măsură ce avansează într-o sarcină.

Resurse: Foaia de răspuns pentru Chestionarul strategiilor de învățare (Fișa de lucru), instrument de scris

Durata: 30 minute

Fișă de lucru. Foaia de răspuns pentru chestionarul strategiilor de învățare

Chestionarul strategiilor de învățare

Afirmațiile următoare se referă la strategiile și abilitățile de învățare pe care le folosești. Nu există răspunsuri corecte sau greșite, există doar răspunsuri cât mai exacte. Folosește scala de mai jos pentru a evalua cât te bine te caracterizează fiecare afirmație/ item. Dacă consideri că afirmația este foarte adevărată pentru tine, bifează 7; dacă afirmația nu este deloc adevărată pentru tine, bifează 1; dacă afirmația este mai mult sau mai puțin adevărată pentru tine, bifează cifra între **1 (deloc adevărat pentru tine)** și **7 (foarte adevărat pentru tine)** care te reprezintă cel mai bine.

1	2	3	4	5	6	7
deloc adevărat pentru mine						foarte adevărat pentru mine

Nr.	Item	Scala de răspuns						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Când învăț, îmi scot ideile principale pentru a mă ajuta să îmi organizez gândurile.	1	2	3	4	5	6	7
2.	În timpul cursurilor și seminarelor, pierd adesea punctele importante pentru că mă gândesc la altele.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Când citesc materialele de studiu, îmi pun întrebări care mă pot ajuta să mă concentrez asupra a ceea ce învăț.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Descopăr adesea, că mi pun întrebări despre aspecte pe care le-am auzit sau le-am citit, pentru a decide dacă sunt convingătoare.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Când învăț, exersez repetându-mi într-una materialul.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Când nu mi-e clar ceea ce învăț sau citesc, reiau materia și încerc să înțeleg.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Când învăț, mă uit peste notițele de la oră și încerc să gădesc ideile cele mai importante.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Dacă manualul/ notițele de curs sunt greu de înțeles, îmi schimb modul în care citesc materialul.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Când învăț, îmi recitesc mereu cursul tipărit și notițele de curs.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Atunci când o teorie, interpretare sau concluzie sunt prezentate la cursuri, încerc să îmi dau seama dacă sunt bine fundamentate.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Realizez grafice, diagrame sau tabele care să mă ajute să îmi organizez materia.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Iau materia de curs drept un punct de plecare și încerc să îmi dezvolt propriile idei pe această temă.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Înainte de a studia în profunzime materia nouă a unui curs, o răsfoiesc adesea să văd cum este organizată.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Îmi pun întrebări pentru a fi sigur (ă) că am înțeles materia pe care am studiat-o la curs.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Încerc să îmi schimb modul în care învăț, pentru a mă încadra în cerințele cursului și în stilul de predare al profesorului.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Adesea îmi dau seama că citesc pentru cursuri dar că nu înțeleg despre ce este vorba.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Memorez cuvintele cheie pentru a-mi reaminti conceptele importante predate.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Când învăț, încerc să mă gândesc la un subiect și să hotărâsc ce trebuie să învăț din acesta decât să îl citesc doar.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Încerc să relaționez ideile legate de subiectele predate cu cele de la alte materii atunci când acest lucru este posibil.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Când învăț, revin asupra notițelor de curs și îmi fac o schemă a conceptelor importante.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Când citesc pentru cursuri, încerc să leg materialul de ceea ce deja știu.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Încerc să mă joc cu propriile idei legate de ceea ce am învățat la această disciplină.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Când învăț la această disciplină, scriu fac rezumate ale ideilor principale din notițele de curs.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Când nu pot înțelege materia predată, îi cer ajutorul unui alt coleg din clasă.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Încerc să înțeleg materia predată, realizând conexiuni cu conceptele de la alte discipline.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Când citesc sau aud o afirmație sau o concluzie, mă gândesc la alternativele posibile.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Îmi fac liste cu subiectele importante și memorez lista.	1	2	3	4	5	6	7

28.	Când învăț, încerc să identific ce concepte nu am înțeles bine.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Când învăț, îmi stabilesc scopuri pentru a-mi dirija activitățile în fiecare moment al studiului.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Dacă nu-mi sunt clare notițele din clasă, mă asigur că le lămuiesc după aceea.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Încerc să folosesc ideile din curs la alte activități academice precum cursur, smeinare, proiecte.	1	2	3	4	5	6	7

Tabelul 1. Calculul scorurilor pentru Chestionarul strategiilor de învățare

Strategii	Itemi	Punctaj/ Intensitate
Repetiția	5, 9, 17, 27	.... / 4 =
Elaborarea	19, 21, 23, 25, 31	.... / 5 =
Organizarea	1, 7, 11, 20	.... / 4 =
Gândirea critică	4, 10, 12, 22, 26	.... / 5 =
Autoreglarea metacognitivă	1*, 2, 3, 6, 8*, 13, 14, 15, 16, 18, 24, 28, 29, 30	.... / 14 =

* Pentru itemii 1 și 8, scorurile trebuie inversate, astfel încât scorul 1 devine 7, 2 devine 6, 3 devine 5, 4 va rămâne 4, 5 devine 3, 5 devine 2, 7 devine 1.

Recomandări:

Asigurați timp suficient pentru că participanții să răspundă la fiecare întrebare. Răspunsurile sunt confidențiale, de aceea foile de răspuns vor rămâne la studenți. Explicați utilitatea fiecărui tip de strategie în funcție de conținuturile de învățat, insistând pe avantajele strategiilor de învățare în profunzime (elaborarea, gândirea critică, metacogniția) comparativ cu învățarea de suprafață (bazată pe memorare și repetiție pasivă).

Variante ale activității:

Chestionarul poate fi completat de mai multe ori pe parcursul semestrului și studenții pot compara evoluția strategiilor de învățare. De asemenea, poate fi completat prin raportare la un context specific, anumite discipline și pot fi comparate strategiile folosite, identificate strategiile eficiente și în ce context apar, cum se asociază acestea cu motivația pentru învățare, interesul pentru disciplină, atitudinea profesorului, conținutul disciplinei. Studenții vor fi încurajași să folosească strategiile eficiente în contexte diferite.

Activitatea 2. Jurnalul învățării

Jurnalul învățării este considerat o metodă care susține dezvoltarea strategiilor de învățare în profunzime, vizând următoarele scopurile: facilitarea învățării din experiență,

stimularea înțelegerii și reprezentării cunoștințelor, dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor, stimularea metacogniției (Cazan, 2013).

Obiectiv:

Realizarea unui jurnal al învățării.

Desfășurarea activității:

Invitați studenții să reflecteze la o situație recentă în care au avut de învățat un material pentru facultate și să descrie apoi această situație evidențiind ce strategie au adoptat, ce provocări au întâmpinat și cum le-au făcut față, ce a rezultat în urma învățării și cum ar putea folosi acest rezultat, folosind fișa de lucru de mai jos. Este o sarcină individuală, însă puteți finaliza activitatea invitând studenții să împărtășească din ceea ce au scris în jurnal.

Resurse: Fișa de lucru, instrument de scris

Durata: 20 minute

Fișă de lucru. Jurnalul învățării

Gândește-te la o situație de învățare de la facultate. Nu contează dacă a decurs bine sau rău. Folosește întrebările de mai jos pentru a descrie mai detaliat și a reflecta asupra situației respective:

- Cum ai abordat situația?
- Ce părți ai considerat ușoare/grele?
- Gândește-te la ceea ce ai învățat ca rezultat.

- Cum ți-a schimbat cunoștințele și înțelegerea?
- Ce ai face diferit dacă te-ai confrunța cu o situație similară?
- Reflectează asupra modului în care ai putea folosi ceea ce ai învățat în viitor.

- Cum ai putea pune în practică ceea ce ai învățat?
- Cu ce provocări te-ai putea confrunța?
- Cum ai aborda aceste provocări?

Recomandări:

Asigurați timp suficient pentru că participanții să răspundă la fiecare întrebare. Explicați studenților că mulți oameni se tem că nu vor fi capabili să scrie într-un mod reflexiv, dar sunt șanse mari să o facă mai des decât cred. Este o sarcină obișnuită atât în muncă, cât și

în studiu, de la documente de evaluare și planificare până la înregistrarea observațiilor la sfârșitul unui modul:

- “A scrie într-un mod reflexiv implică analiza critică a unei experiențe, înregistrând cum v-a afectat și ce planificați să faceți cu noile dvs. cunoștințe. Vă poate ajuta să reflectați la un nivel mai adânc, deoarece actul de a pune ceva pe hârtie adesea ajută oamenii să analizeze și să planifice o situație. Cheia scrisului reflexiv este să fii analitic mai degrabă decât descriptiv. Întrebați-vă întotdeauna de ce, în loc să descrieți doar ce s-a întâmplat în timpul unei situații”.

Încurajați studenții să își personalizeze jurnalul învățării (pot folosi simboluri grafice, imagini etc.) și să aleagă un moment al fiecărei zile pe care să îl aloce reflecției asupra modului în care au învățat în ziua respectivă:

- „Este important să încercați să vă rezervați timp în program pentru reflecție.. Unii oameni reușesc să găsească timp în fiecare zi, în timp ce alții își rezervă timp în fiecare săptămână. Nu trebuie să petreceți mult timp reflectând, dar ar trebui să încercați să o transformați într-o activitate regulată. Gândiți-vă la reflecție ca la o filozofie, mai degrabă decât ca la un set de sarcini care trebuie finalizate, deoarece acest lucru poate face sarcina să pară neatractivă. Dacă vă alocați o perioadă scurtă și regulată de timp pentru a reflecta la diferite momente, veți descoperi în curând că reflectați mult mai mult decât vă dați seama”.

Ajutați-i să își construiască propriul jurnal, personalizând întrebările pe care le folosesc ca puncte de reflecție:

- „Cel mai simplu mod de a începe reflecția este să vă puneți unele dintre următoarele întrebări despre experiența asupra căreia doriți să reflectați. Gândiți-vă cum ați putea înregistra răspunsurile, astfel încât să le puteți reaminti în viitor”. Exemple de întrebări:
 - Ce am învățat?
 - Despre ce trebuie să învăț mai mult?
 - De ce m-am simțit așa cum m-am simțit?
 - Ce a fost ușor?
 - Ce a mers bine?
 - Ce a fost dificil?
 - Ce nu a mers bine?
 - Cum pot să mă îmbunătățesc în viitor?

- Mă întreb ce s-ar întâmpla dacă...

Puteți finaliza activitatea, împărtășindu-le studenților câteva „trucuri”:

- Investește timp! Gândește-te la reflecție ca la o investiție în timp, nu ca la o pierdere de timp. Alocarea unui timp regulat pentru reflecție în programul tău te va ajuta să îți planifici eficient timpul.
- Reflectează la lucruri mari și mici! Nu trebuie să reflectezi doar asupra evenimentelor majore. Toți trecem prin sute de experiențe în fiecare zi și fiecare dintre ele merită reflecție.
- Alege-ți propriul drum! Nu există o singură metodă corectă de reflecție. Alege metoda care funcționează pentru tine și adaptează-le pentru a se potrivi cerințelor tale. Dacă o anumită metodă nu funcționează, încearcă una nouă.
- Echilibrul este foarte important! Găsește un echilibru între experiențele pozitive și cele negative pentru a obține o imagine completă (Billups, 2022).

Activitatea 3. Hărțile conceptuale

Obiectiv:

Folosirea hărților conceptuale ca metodă de învățare.

Desfășurarea activității:

Citiți materialul de mai jos și prezentați studenților principiile de folosire a hărților conceptuale și beneficiile lor pentru învățare. Folosiți metoda hărților conceptuale în cadrul cursurilor/ seminarelor dumneavoastră, pentru a-i ajuta pe studenți să își organizeze conceptele nou predate și să stabilească legături cu cunoștințele anterioare.

Hartă conceptuală este o reprezentare vizuală a conceptelor și conexiunilor dintre acestea; aceasta reprezintă cunoașterea într-un format bidimensional. Această metodă poate fi utilizată pentru a susține reactualizarea informațiilor anterioare, pentru a rezuma sau sintetiza informațiile la sfârșitul unităților de învățare sau pentru a înțelege conținuturi noi. La baza construcției hărților conceptuale stau trei caracteristici cheie: ierarhia, propozițiile și legăturile dintre concepte: conceptele sunt organizate ierarhic, cu cel mai general concept situat în partea superioară a hărții și conceptele subordonate plasate în partea inferioară. Harta conceptuală conține propoziții care se intersectează; aceste propoziții sunt afirmații

care conțin două sau mai multe concepte legate prin cuvinte de legătură. Condiții necesare pentru ca studenții să poată utiliza eficient hărțile conceptuale:

- *Materialul de învățat trebuie să fie prezentat clar și să includă exemple relevante pentru cunoștințele anterioare ale studenților.*
- *Studenții trebuie să dețină cunoștințe anterioare bogate și relevante.*
- *Studenții trebuie să fie implicați activ în procesul de învățare și să utilizeze strategii de învățare în profunzime.*

O metodă eficientă pentru construirea unei hărți conceptuale începe cu formularea unei întrebări-cheie. Fiecare hartă conceptuală are la bază o întrebare-cheie care determină nivelul de complexitate al hărții. Următorul pas implică identificarea conceptelor relevante, în general, între 15 și 25 de concepte. Aceste concepte sunt inițial listate, după care se creează o primă versiune a hărții conceptuale. După construirea inițială a hărții, urmează stabilirea relațiilor între concepte prin trasarea liniilor și identificarea cuvintelor de legătură. Acesta poate fi un moment dificil, deoarece studenților le poate fi greu să identifice cuvintele potrivite de legătură, în special dacă nu au înțeles încă în mod clar relațiile dintre concepte. În etapa finală, harta este revizuită, iar conceptele sunt re poziționate astfel încât să evidențieze mai clar structura finală a hărții (Cazan, 2013)

Tony Buzan (2018) a propus o altă abordare a folosirii hărților conceptuale, respectând următoarele principii:

- *Utilizarea culorilor: Aceasta stimulează reținerea informațiilor și activează procesele corticale implicate în învățare. Culoarea poate ajuta la evidențierea și diferențierea conceptelor pe harta conceptuală.*
- *Utilizarea imaginilor și simbolurilor: Integrarea imaginilor și simbolurilor pentru a reprezenta conceptele favorizează asocierea între ele. Acest lucru poate face ca harta să fie mai memorabilă și mai ușor de înțeles.*
- *Scrierea cu litere de tipar: Aceasta oferă un feedback mai clar, rapid și comprehensibil, deoarece textul este mai ușor de citit. Chiar dacă scrierea cu litere de tipar poate necesita puțin mai mult timp inițial, economisim timp la recitare.*
- *Poziționarea cuvintelor scrise cu litere de tipar pe o linie și conectarea lor: Acest aspect este esențial pentru a reprezenta conexiunile între informații și pentru a asigura o structură de bază a hărții conceptuale (Buzan, 2018).*

Eficiența metodei hărților conceptuale se datorează faptului că, în rezolvarea unei sarcini, creierul nostru funcționează într-un anumit model care integrează informații din

diferite surse (Buzan, 2018). Construirea unei hărți conceptuale presupune schematizarea ideilor, notelor, planului sau a oricărui alt subiect cu care lucrează individul. Procesul începe cu un cerc desenat în mijlocul hârtiei (de obicei format A4 sau chiar mai mare), în care este scris conceptul central. Acest cuvânt-cheie declanșează procesul de gândire și ajută la identificarea conceptelor înrudite. De la cerc se desenează ramuri principale, iar pe aceste ramuri se scriu cuvinte-cheie pentru subiectul principal. Ramurile principale pot genera mai multe ramuri secundare, care la rândul lor pot fi subdivizate în sub-ramuri. Fiecare dată când este identificat un nou concept, acesta poate fi adăugat ca o ramură principală sau ca o subramură, pornind de la una dintre ramurile deja existente (Cazan, 2013).

Durata: 20 minute

Recomandări:

Este recomandabil ca profesorul să arate studenților cum să elaboreze o hartă conceptuală pentru un curs sau o unitate de învățare înainte de a cere studenților să facă acest lucru. Elaborați o hartă conceptuală a cursului sau a unei unități de curs și partajați-o cu studenții. Ulterior, studenții vor fi organizați în grupuri mici și pot crea o hartă conceptuală ca activitate de recapitulare înainte de un examen parțial sau ca recapitulare a unei părți a cursului. Studenții pot să facă acest lucru ca temă pentru acasă sau în timpul orelor de curs și să partajeze rezultatele cu ceilalți, explicând interrelațiile dintre fiecare componentă. Rugați studenții să deseneze toate legăturile dintre concepte și să le eticheteze.

Este bine de știut, totodată, că există instrumentele online gratuite pentru elaborarea hărților conceptuale. Un astfel de instrument este WiseMapping, conceput pentru a ajuta la organizarea informației sub forma unor hărți conceptuale, cu scopul de a crea conexiuni între diverse concepte. Acest instrument simplifică procesul de dezvoltare a argumentelor, încurajând gândirea analitică și reflexivă. WiseMapping contribuie la facilitarea procesului de acumulare a cunoștințelor prin structurarea ideilor într-o formă vizuală și atractivă.

Relațiile sociale și suportul social

Camelia TRUȚA

Introducere

Numeroși factori susțin adaptarea academică, cei mai mulți dintre aceștia fiind asociați caracteristicilor individuale de ordin socio-demografic sau psihologic ale studenților, respectiv resurselor interne (individuale) sau externe (specifice mediului universitar) pe care aceștia le au în confruntarea cu cerințele academice. Însă studiile arată că factorii sociali joacă un rol cel puțin la fel de important în predicția adaptării academice. Calitatea relațiilor sociale pe care un student le stabilește cu colegii sau cu cadrele didactice poate constitui un element esențial în construcția sentimentului de apartenență la mediul academic ceea ce va susține starea de bine emoțională și va influența pozitiv experiența pe care studentul o are în mediul universitar (Lizzio, 2006).

Suportul social – sprijinul și încurajările primite de la alții – este un factor fundamental care facilitează adaptarea academică a studenților din anul I (Baker & Siryk, 1984). Suportul social poate veni din partea membrilor familiei, a prietenilor, a colegilor de grupă/ an. Însă tutorele de an și cadrele didactice pot oferi la rândul lor sprijin studenților. Nevoia de suport social este variată: unii studenți au nevoie mai degrabă de suport emoțional pe perioada tranziției de acasă la mediul academic, alții au nevoie mai degrabă de informații despre aspecte specifice astfel încât să se poată orienta mai bine în mediul academic, iar alți studenți au nevoie de asistență specifică în funcție de dificultățile cu care se confruntă (de exemplu, studenții cu dizabilități, studenții internaționali). Studenții care au parte de sprijin consistent și adecvat nevoilor reușesc să se adapteze mai rapid și mai ușor la cerințele și particularitățile mediului universitar (Baker & Siryk, 1984). Suportul social, în special cel al colegilor și profesorilor, poate acționa asemenea unui amortizor care diminuează impactul stresului generat de tranziția la universitate și de schimbările asociate acestei tranziții. Studiile arată că acei studenți care își formează relații de prietenie cu colegii și care participă la activitățile din campusul universitar, tind să aibă parte de o tranziție mai ușoară la universitate (Brouwer et al., 2022).

Rolul relațiilor sociale în adaptarea academică

Grupul de colegi este o sursă fundamentală de suport social pentru studenții din anul întâi deoarece reprezintă nu numai o sursă de suport emoțional ci poate avea influență și asupra

modului în care studenții își gestionează sarcinile academice. Tinto (1993) a evidențiat că studenții care se organizează în grupuri de învățare și care se implică în învățare colaborativă cu colegii lor au mai multe șanse de a își îndeplini sarcinile academice cu succes. Prin interacțiuni cu colegi motivați și implicați în învățare, studenții din anul întâi pot prelua strategii eficiente de învățare și tehnici specifice de abordare a sarcinilor academice ceea ce contribuie nu numai la o mai bună adaptare, dar chiar și la rezultate academice mai bune.

O formă specifică prin care poate fi valorificat impactul pozitiv al grupului de colegi este organizarea programelor de peer-mentorat sau peer-tutorat, în care studenți din ani mai mari au rolul de mentor sau tutore pentru un coleg din anul întâi. Literatura de specialitate evidențiază numeroase beneficii ale programelor de peer-mentorat pentru studenții din anul întâi: acces mai rapid și mai facil la informații și la serviciile suport din universitate, creșterea sentimentului de apartenență și de identitate cu universitatea, un nivel mai ridicat de auto-eficacitate în raport cu sarcinile academice, tranziție mai ușoară la noul mediu, rezolvare mai rapidă a problemelor legate de cursuri, dar chiar și niveluri mai scăzute de abandon școlar. (Husband & Jacobs, 2009; Chester et al., 2013). Studenții cu experiență îi pot ajuta pe noii studenți să se orienteze mai bine în campus, să își gestioneze eficient programul și timpul, să învețe aspecte legate de cultura din mediul academic, inclusiv legate de integritate academică. Totodată, îi pot susține să își formuleze obiective în învățare, să acceseze resurse suplimentare, să identifice cele mai bune surse pentru a solicita sprijin în cazul în care se confruntă cu dificultăți. Studenții mentori împărtășesc din experiența lor oferind în felul acesta suport social și emoțional și susținând, astfel, integrarea noilor studenți în mediu academic.

Integrarea socială în grupul de studenți și în comunitatea academică contribuie semnificativ la succesul academic al studenților din primul an și la continuarea studiilor (Pascarella & Terenzini, 1991). Studenții care dezvoltă relații sociale de calitate cu colegii și cu cadrele didactice sunt mai perseverenți, nu renunță în fața dificultăților, dezvoltă un sentiment de responsabilitate față de sarcinile și obiectivele academice. Există numeroase modalități prin care studenții își pot construi astfel de relații sociale de calitate: participarea la activitățile din campus, în special la cele extra-curriculare, implicarea în activitățile organizațiilor studențești sau în activități de voluntariat, conectarea în mediul online cu grupul de colegi. În felul acesta, studenții simt că sunt parte a unei comunități și devin mai implicați în abordarea sarcinilor academice, ceea ce contribuie la adaptarea lor academică (Pascarella & Terenzini, 1991).

Relațiile sociale de calitate și suportul social primit în primul an de studii contribuie semnificativ la îmbunătățirea stării de bine emoționale a studenților și la reducerea consecințelor negative ale confruntării cu stresul. Așa cum teoria auto-determinării (Deci & Ryan, 2009) susține, indivizii au trei nevoi psihologice fundamentale, autonomie, competență și afiliere. Satisfacerea acestor nevoi asigură dezvoltarea și funcționarea psihică sănătoasă. Există numeroase studii în literatura de specialitate care atestă faptul că satisfacerea nevoii de afiliere, de conexiune cu ceilalți, se asociază cu stare de bine ridicată, satisfacție cu viața ridicată, niveluri scăzute ale depresiei și anxietății, la orice vârstă (Véronneau et al., 2005). Pentru studenții din anul întâi, relațiile cu grupul de colegi reprezintă unul din contextele esențiale de satisfacere a acestei nevoi și de aici rezultă rolul important pe care suportul social din partea colegilor îl are în adaptarea academică. Interacțiunile pozitive cu colegii, caracterizate prin sprijin reciproc, empatie, toleranță, comunicare constructivă contribuie la creșterea motivației academice și la reducerea stresului academic. Similar însă, experiențele negative cu colegii, precum conflictele interpersonale sau de grup, respingerea socială, izolarea de grup pot conduce la distres psihologic și amenință starea de bine emoțională și, implicit, adaptarea academică (Véronneau et al., 2005).

Rolul tutorelui de an în facilitarea relațiilor sociale între studenți

Construirea relațiilor interpersonale și a unei rețele de suport social necesită timp. Cunoaștem deja faptul că primul an de studii este cel mai solicitant pentru studenți și cel în care rata de abandon universitar e cea mai ridicată, iar unul din motivele explicative este și lipsa unor relații sociale de calitate. Tutorele de an și orice cadru didactic poate contribui în această direcție prin sprijinirea comunicării între studenți și crearea de oportunități de relaționare interpersonală. Este important ca tutorele să cunoască și să recunoască rolul critic pe care suportul social, programele de peer-mentorat, integrarea socială și relațiile sociale de calitate îl au în modelarea experiențelor academice ale studenților pentru a putea susține studenții. Prin contribuția sa, tutorele poate grăbi procesul de construire a relațiilor sociale bazate pe empatie și suport între studenți. Studiile arată că studenții care percep profesorii ca oferindu-le suport social raportează niveluri mai ridicate ale adaptării academice (Fernández Lasarte et al., 2020).

În cele ce urmează, prezentăm câteva sugestii privind modalități specifice de sprijinire a integrării sociale a studenților din primul an de studii:

- Derularea de activități de orientare în campus: organizarea de întâlniri la începutul anului universitar pentru a familiariza studenții cu așteptările mediului academic, resursele disponibile, serviciile suport din universitate; organizarea de vizite pentru a cunoaște locațiile și facilitățile asigurate de universitate; încurajarea studenților să participe la activități de orientare derulate în universitate.
- Întâlniri regulate între tutorele de an și studenți: monitorizarea progresului academic al studenților, discutarea dificultăților de adaptare cu care se confruntă.
- Prezentarea resurselor și a oportunităților de dezvoltare a abilităților specifice de gestionare a învățării și a timpului: prezentarea și accesarea resurselor electronice ale universității, oferirea suportului tehnic pentru accesarea acestora, prezentarea activității Centrelor de Consiliere și Orientare.
- Promovarea grupurilor de studiu și încurajarea învățării colaborative în afara cursurilor și seminarelor: informarea despre spațiile disponibile din campus unde pot lucra în grup, facilitarea organizării grupurilor de învățare pe baza intereselor comune; includerea în cadrul activităților didactice a exercițiilor sau proiectelor derulate în echipă.
- Încurajarea implicării în activități extra-curriculare și organizații studențești; organizarea de evenimente cu participarea comună a studenților și a cadrelor didactice (conferințe sau ateliere de lucru).
- Încurajarea discuțiilor de grup și a feedbackului: discutarea problematicilor de interes pentru studenți și a experiențelor lor academice, solicitarea cu regularitate a feedbackului din partea studenților privind activitățile academice în care sunt implicați.
- Informarea despre normele de comunicare și normele de comportament în mediul academic; oferirea de modele de comunicare eficientă.

Cu cât studenții reușesc mai repede să stabilească relații sociale de calitate cu colegii și cadrele didactice, cu atât mai ușor vor face față provocărilor primului an de studii. Pe termen lung, studenții care se integrează social rapid își continuă studiile și raportează chiar și rezultate academice mai bune (Tinto, 1993). Printre numeroasele roluri ale tutorelui de an, cel de facilitator al interacțiunilor personale pozitive între studenții merită atenție specială ținând cont de impactul acestor interacțiuni. În funcție de resursele disponibile, modalitățile menționate mai sus de sprijinire a integrării sociale și de oferire a suportului social pot fi implementate atât în cadrul activităților didactice curente cât și ca activități de sine stătătoare.

Activități pentru studenți

Activitatea 1. Bingo

Obiective:

Facilitarea interacțiunilor interpersonale și a comunicării între studenți.

Identificarea caracteristicilor comune sau a intereselor comune ale studenților.

Desfășurarea activității:

Această activitate presupune ca studenții să interacționeze cu cât mai mulți dintre ceilalți membri ai grupului și să identifice în grup persoane care au anumite caracteristici. Fiecare student va primi o foaie cu cadrane, în fiecare cadran fiind scrisă o caracteristică. Sarcina este să identifice în cadrul grupului cel puțin câte o persoană care are acea caracteristică. În momentul în care un student a completat toate cadranele se strigă BINGO și se oprește jocul. Câștigătorul jocului trebuie să facă dovada faptului că a completat corect: este invitat în fața grupului și numește persoanele pe care le-a notat în fiecare cadran. Fiecare persoană va prezenta pe scurt caracteristica la care a fost numită (de exemplu, persoana notată în cadranul Are un animal de companie va spune pe scurt ce animal are, de cât timp, cum se numește animalul de companie și orice alte informații pe care le consideră interesante despre animalul său; persoana notată în cadranul Știe un banc bun va spune un banc în fața grupului). În acest fel, toți membrii grupului vor cunoaște câteva detalii despre unii din ceilalți membrii.

Alte caracteristici ce pot fi incluse în joc sunt: Este copil unic, Are un tatuaj, A locuit o perioadă într-o țară străină, A absolvit un profil tehnic/real/uman la liceu, Iubește mâncarea picantă, A participat la un maraton, Are o poreclă, Gătește bine, Colecționează, Ascultă podcast-uri, Știe tot tabelul periodic al elementelor, Are un hobby neobișnuit, Are o alergie, Este vegetarian/ă, Poate sta în mâini, etc.










Puteți include în cadrane caracteristici specifice domeniului de studiu al studenților. De exemplu, Știe Python, A realizat cel puțin o dată o pagină web, Folosește GitHub sunt caracteristici potrivite pentru studenții la Informatică. La această activitate poate participa și formatorul.

Resurse: Foi BINGO, instrumente de scris, opțional, un mic premiu pentru câștigător (un sticker sau ceva dulce)

Durata: între 15 și 30 de minute (în funcție de numărul de participanți și numărul cadranelor Bingo)

Fișă de lucru. Joc Bingo

Scrie în fiecare cadran de mai jos numele și prenumele unui coleg/ unei colege care are caracteristica notată în cadran.

Este cazat în căminele universității 	Deține un animal de companie 	Practică un sport 
Știe un banc bun 	A citit cel puțin două cărți anul acesta 	Este născut/ă în aceeași lună cu tine 
Este pasionat/ă de același serial ca și tine 	Vorbește fluent mai mult de o limbă străină 	Cântă la un instrument muzical 

Recomandări:

Această activitate este potrivită pentru grupuri de până în 20 de studenți. Pentru grupuri mai mari, alocați mai mult timp pentru derularea activității și introduceți reguli noi (de exemplu, o persoană poate fi trecută într-un singur cadran a foii Bingo în fiecare cadran trebuie identificate trei persoane). Încurajați studenții să se miște cât mai mult prin sală astfel încât să poată interacționa cu cât mai mulți colegi. După finalizarea activității, acordați o pauză de minim 15 minute astfel încât studenții să continue să stabilească interacțiuni pe teme de interes comun cu alți colegi. Activitatea poate fi folosită atât ca exercițiu de spargere a gheții, cât și ca activitate de sine stătătoare pentru a facilita interacțiunile între persoane care nu se cunosc.

Activitatea 2. Fereastra Johary

Obiective:

- Facilitarea interacțiunilor interpersonale și a comunicării între studenți.
- Identificarea diferențelor dintre percepția de sine și percepția celorlalți.

Desfășurarea activității:

Fereastra Johary a fost creată de doi psihologi, Joseph Luft și Harrington Ingham, în 1955. Fiecare participant din grup primește lista de adjective de mai jos și este invitat să aleagă acele adjective care îl caracterizează cel mai bine, cele care descriu cel mai bine felul ei sau al lui de a fi. Nu este necesar să fie alese un anumit număr de caracteristici, dar poate fi util să sugerăm participanților să aleagă minim 10 caracteristici, ideal 20 de caracteristici.

adaptabil/ă	extravert/ă	modest/ă
agitat/ă	fericit/ă	organizat/ă
amabil/ă	grijuliu/grijulie	prietenos/prietenoasă
amuzant/ă	idealist/ă	prostuț/ă
asertiv/ă	independent/ă	puternic/ă
atent/ă	informat/ă	răbdător/răbdătoare
cald/ă	ingenios/ingenioasă	receptiv/ă
calm/ă	inteligent/ă	reflexiv/ă
capabil/ă	introvertit/ă	relaxat/ă
complex/ă	isteț/isteată	religios/religioasă
conștient/ă de sine	iubitor/iubitoare	sensibil/ă
curajos/curajoasă	încordat/ă	sentimental/ă
curios/curioasă	încrezător/încrezătoare	simpatic/ă
darnic/ă	îndrăzneț/îndrăzneță	spontan/ă
de ajutor	înțelept/înțeleaptă	timid/ă
de încredere	liniștit/ă	tolerant/ă
demn/ă	logic/ă	vesel/ă
empatic/ă	matur/ă	
energic/ă	mândru/mândră	

După alegerea acestor caracteristici, fiecare student va solicita altor patru colegi să scrie pe bilețul de hârtie cinci caracteristici din aceeași listă pe care i le atribuie. După ce toată lumea a completat, fiecare student va avea în față caracteristicile pe care și le atribuie (pe care le consideră ca descriindu-i cel mai bine felul de a fi) și caracteristicile pe care i le atribuie colegii. Invitați apoi studenții să reflecteze la suprapunerile sau diferențele dintre cele liste de atribute și să le grupeze în patru categorii, folosind Fișa de lucru de mai jos:

1. Fereastra deschisă - ceea ce o persoana cunoaște despre sine și este cunoscut de către ceilalți (“eu știu și ei știu”). Aceasta zona mai este denumită și Arena sau regiunea deschisă;
2. Fereastra oarbă - ceea ce este necunoscut persoanei despre sine dar este cunoscut de alții (“eu nu știu dar ei știu”).

3. Fereastra închisă - ceea ce o persoana știe despre ea dar ceilalți nu știu (“eu știu dar ei nu știu”).

4. Fereastra necunoscută - ceea ce nici persoana nici ceilalți nu știu despre ea (“eu nu știu și nici ceilalți nu știu”).

După completarea caracteristicilor în fiecare cadran, invitați studenții să reflecteze pe baza următoarelor întrebări:

În care dintre ferestre am cele mai multe caracteristici?

Sunt caracteristici enunțate de alții care mă surprind?

În care fereastră am cele mai puține caracteristici?

Cum apreciez diferențele dintre modul în care mă prezint celorlalți și modul în care ei mă percep?

Resurse: Fișa de lucru sau foi de hârtie A4, post-it-uri, instrumente de scris

Durata: 60 de minute

Fișă de lucru. Fereastra Johary

Scrie în fiecare cadran de mai jos caracteristicile care corespund indicațiilor. Include numai caracteristicile pe care le-ai ales din listă sau pe care colegii ți le-au atribuit.

	Ei știu despre mine	Ei nu știu despre mine
Eu știu despre mine	<i>Fereastra deschisă</i>	<i>Fereastra închisă</i>
Eu nu știu despre mine	<i>Fereastra oarbă</i>	<i>Fereastra necunoscută</i>

Recomandări:

Încurajați studenții să reflecteze și să noteze cu sinceritate caracteristicile pe care și le atribuie sau le atribuie colegilor. Explicați diferențele între modul în care ne prezentăm celorlalți și modul în care ei ne percep pe baza interacțiunilor limitate pe care studenții le au numai în mediul academic.

Activitatea este potrivită pentru grupuri în care membri au avut ocazia să se cunoască și să lucreze împreună.

Activitatea 3. Arena Leilor**Obiectiv:**

Facilitarea coeziunii grupului de studenți.

Desfășurarea activității:

Această activitate este organizată după modelul celebrului show de televiziune în care companii mici își prezintă ideile de afaceri pentru a obține finanțare din partea investitorilor. Grupul de studenți este organizat în echipe de câte trei sau cinci persoane. Sarcina fiecărei echipe va fi să dezvolte un produs nou, care nu există în acest moment pe piață, să găsească un nume pentru acest produs, un logo și un slogan. Opțional, poate fi elaborată și o strategie de promovare a produsului și chiar un prototip al produsului. Apoi, ideile fiecărei echipe vor fi prezentate unui grup de „lei” – jurații care vor evalua ideile lor. E bine ca tutorele de an sau cadrul didactic care inițiază activitatea să fie parte din acest juriu, împreună cu cel puțin alte două persoane, de exemplu alți doi studenți. Componenta juriului se stabilește înainte de constituirea echipelor. După ce fiecare echipă a prezentat în Arena leilor, juriul decide echipa câștigătoare care poate primi o diplomă sau o altă recompensă.

Resurse: Foi de hârtie, preferabil format A3 sau A2, instrumente de scris, certificat/ diplomă pentru echipa câștigătoare

Durata: între 90 și 120 de minute (în funcție de mărimea grupului și numărul echipelor participante); 60 de minute pentru munca în echipe și restul de timp pentru prezentarea ideilor

Recomandări:

Organizarea studenților în grupuri mai mici se poate face prin strategii diferite (de exemplu, îi invităm pe studenți să se grupeze singuri, constituim echipele în funcție de așezarea în bănci, constituim echipele aleatoriu prin extragerea unui număr care indică echipa din care

fiecare va face parte, solicităm un număr de voluntari care să joace rolul de lideri în fiecare echipă și fiecare lider își alege echipa, constituim echipele după un criteriu aleatoriu – luna nașterii, mărimea la pantofi, etc.). Atunci când activitatea este propusă pentru a întări relațiile dintre studenți și crește coeziunea grupului, este recomandat ca echipele să fie constituite prin repartizare aleatorie într-o echipă, de exemplu prin extragerea unui număr. Astfel, studenții au ocazia de a interacționa și colabora cu colegii cu care nu interacționează frecvent.

Pentru această activitate, este recomandat ca echipele să fie formate din trei până la cinci membri. În cazul în care grupul este prea mare pentru a încadra în timpul avut la dispoziție echipe formate din cinci membri, se poate lucra și cu echipe din șapte membri. Atunci când echipele sunt formate dintr-un număr mai mare de membri, pot apărea dificultăți în coordonarea dintre membri și luarea rapidă a deciziilor ca urmare a numărului mai mare de idei lansate. Un număr impar de membri este de asemenea recomandat pentru a facilita luarea deciziilor atunci când părerile sunt împărțite în grup. Nu uitați că obiectivul acestei activități este de a facilita stabilirea de relații între membrii grupului iar acest obiectiv poate fi atins dacă studenții lucrează în echipe suficient de mici ca fiecare dintre ei să își poată expune ideile sau demonstra abilitățile.

La începutul acestei activități, încurajați echipele să își aloce câteva minute pentru a cunoaște abilitățile și aptitudinile fiecărui membru. În felul acesta, își pot optimiza rezultatul.

Managementul stresului la studenți

Roxana Elena STOICA

Introducere

Stresul este o componentă naturală a vieții care ne ajută să supraviețuim. Este un răspuns firesc al organismului la confruntarea cu situații și sarcini pe care noi le percepem ca fiind dificile. Stresul poate afecta fiecare persoană în mod diferit, iar răspunsul la stres implică atât componente emoționale, cât și fizice. Atunci când suntem supuși stresului, organismul nostru reacționează prin eliberarea unor substanțe chimice și hormoni, cum ar fi cortizolul și adrenalina, care pregătesc organismul pentru a face față situației de stres. Această reacție este cunoscută sub numele de “răspuns de luptă sau fugă”. Răspunsul de luptă sau fugă poate crește nivelul de energie și concentrare, dar pe termen lung poate avea efecte negative asupra sănătății fizice și mentale. Selye introduce conceptul general de stres și îl definește ca o reacție generală, nespecifică a organismului la acțiunea externă a unor factori, agenți stresori, de natură variată (fizică, chimică, biologică și psihică) (Selye, 1956). Stresul este o experiență comună în viața noastră și poate apărea în diverse contexte cum ar fi locul de muncă, în relațiile personale, evenimentele traumatizante sau schimbările majore din viață. Stresul apare ca o discrepanță percepută, subiectiv, între solicitare și autoevaluare a capacităților proprii (Miclea, 1997).

Cercetarea stresului prezintă un interes din ce în ce mai mare, în special la vârsta adolescenței, când experiențele stresante tind să crească din cauza schimbărilor și provocărilor individuale, sociale și academice. Adolescența târzie și perioada studenției sunt perioade de tranziție marcate de schimbări majore fiziologice și psihologice, ceea ce se poate asocia cu niveluri ridicate de stres. Elevii de liceu și studenții raportează din ce în ce mai mult că se simt stresați la școală: trei din patru studenți au raportat că se simt stresați, în timp ce unul din cinci studenți au declarat că s-au confruntat cu idei de suicid (Liu et al., 2019). Totodată, studiile arată că stresul ridicat în timpul facultății poate fi un predictor al problemelor de sănătate mintală, multe tulburări printre care depresia, anxietatea, consumul de substanțe fiind prevalente în această perioadă a dezvoltării (Karyotaki et al., 2020; Liu et al., 2019).

Mai multe studii au găsit o legătură între stres și rezultatele academice, stresul este asociat negativ cu motivația intrinsecă și asociat pozitiv cu automotivarea; de asemenea, eficacitatea de sine scăzută este asociată cu niveluri ridicate de stres (Obermeier et al., 2023; Sun et al., 2013). Percepția stresului și modul în care acesta este gestionat variază de la persoană

la persoană și sunt mediate de mai multe caracteristici: interesul și efortul. Din perspectiva teoriei stresului tranzacțional (Lazarus, 1999), stresul rezultă dintr-un dezechilibru al cerințelor interne sau externe și al abilităților percepute subiectiv de a face față acestor cerințe. Capacitățile studenților de a face față cerințelor legate de studiu sunt cruciale pentru implicarea lor. Factori la nivel individual, cum ar fi motivația, reziliența sau emoțiile pot atenua efectele negative ale stresului. Percepția stresului și modul în care este gestionat variază de la persoană la persoană și sunt mediate de caracteristicile individuale precum interesul, strâns legat de motivația intrinsecă și efortul depus în învățare (Obermeier et al., 2023).

Stresul academic, surse și reacții la stres

Stresul academic este multifactorial și poate fi atribuit unei varietăți de factori contributory sau surse de stres, printre care cerințele academice ridicate, studiul intens, dificultățile de gestionare a timpului, competiția în sala de clasă, problemele financiare, presiunile din partea familiei, dificultățile de adaptare socială și conflictele interpersonale, adaptarea la noul mediu, problemele de comunicare cu colegii și profesorii, starea de sănătate, problemele la nivel macro-social (Barbayannis et al., 2022). Există mai multe clasificări ale stresului, stresul academic fiind definit ca un tip de stres situațional care apare în context educațional și care este legat de cerințele și exigențele mediului academic (Córdova Olivera et al., 2023). Barbayannis și colaboratorii săi (2022) au arătat că stresul academic se poate manifesta sub forma anxietății, depresiei și epuizării emoționale, ceea ce poate afecta negativ starea de bine psihologică a studenților. Totodată, stresul academic poate avea consecințe dăunătoare asupra performanțelor, motivației și stimei de sine a studenților.

Perioada studenției poate fi o experiență pozitivă și satisfăcătoare, dar a fi student poate fi și o experiență stresantă; putem face astfel, distincție între eustres, important pentru motivația și succesul studenților la universitate și distres, dăunător pentru starea de bine a studenților, deoarece îi expune la un risc mai mare de probleme psihologice (anxietate și epuizare), comportamentale (tulburările alimentare), probleme de sănătate fizică (tensiune arterială crescută, durerile de cap) și idei de suicid (Stallman & Hurst, 2016). În general, stresorii (factorii de stres) pot fi încadrați în două categorii: cronici și acuți. Stresorii cronici includ evenimente care persistă pe o perioadă îndelungată, cum ar fi îngrijirea unui părinte cu demență sau șomajul pe o perioadă lungă de timp. Stresorii acuți implică evenimente punctuale scurte care uneori continuă să fie resimțite ca fiind copleșitoare mult timp după ce evenimentul a luat sfârșit, precum a-ți fractura piciorul. Fie că vorbim de stresori cronici sau acuți, aceștia pot

include evenimente traumatizante majore (de exemplu, moartea unui membru al familiei), schimbări semnificative în viață (a fi nevoit să te muți în altă țară sau să îți schimbi locul de muncă), neplăceri cotidiene sau stresul cotidian (aglomerația urbană, zgomotul etc), precum și alte situații în care o persoană este expusă în mod regulat la amenințări, provocări sau pericole (Cohen et al., 2007). Neplăcerile cotidiene pot fi definite ca fiind iritațiile și/sau frustrările rezultate din interacțiunile noastre cu mediul înconjurător, fiind evenimente minore din viața de zi cu zi (gestionarea vieții profesionale/personale) sau evenimente mici și neașteptate (certuri). Ele au o intensitate redusă și apar rar, dar pot totuși să se acumuleze într-o singură zi și să aibă astfel un impact semnificativ asupra vieții zilnice a persoanelor implicate (Pavalache-Ilie & Rioux, 2018). Stresul poate provoca o varietate de reacții la nivel fizic, emoțional și comportamental. Aceste reacții pot varia de la persoană la persoană și pot fi influențate de intensitatea și durata stresului (Tabelul 1). Aceste reacții pot fi normale în fața stresului și pot fi considerate ca răspunsuri adaptative ale organismului. Atunci când stresul devine cronic sau atunci când reacțiile la stres nu sunt gestionate în mod eficient, pot apărea consecințe negative asupra sănătății fizice și mentale. De aceea este important să recunoaștem indicatorii stresului și să implementăm tehnici de gestionare a acestuia.

Tabelul 1. Reacții la stres

Tipuri de reacții	Exemple de manifestări
Reacții fizice	Creșterea frecvenței cardiace, respirație rapidă Dureri de cap, migrene, insomnii Transpirație excesivă Tensiune musculară
Reacții emoționale	Anxietate Iritabilitate Agitație Pierderea interesului pentru prieteni
Reacții comportamentale	Fumat excesiv Comportamente agresive Consum de alcool
Reacții cognitive	Deficit de atenție Scăderea capacității de concentrare Blocaje ale gândirii Diminuarea creativității

Modalitățile în care studenții fac față stresului sunt cunoscute sub numele de mecanisme de coping. Termenul de coping se referă la strategiile comportamentale și cognitive folosite

pentru a face față situației și reglării nivelului de stresului (Lazarus, 1999). Stresul nu afectează exact toate persoanele în același mod iar diferențele interindividuale au un rol crucial în gestionarea stresului. Există două tipuri de strategii de coping: coping centrat pe emoții și coping centrat pe problemă. Strategiile de coping centrate pe problemă încearcă să identifice problema care cauzează stres persoanei și apoi să elaboreze strategii pentru a aborda problema. Aceste strategii presupun minimalizarea situației stresante și aplicarea de strategii de acceptare a confruntării cu agentul stresor. Aceste strategii pot include prezentarea problemei, strângerea informațiilor, găsirea soluțiilor alternative, evaluarea alternativelor, rezolvarea conflictelor. Copingul centrat pe emoții cuprinde modalități prin care înfruntarea cu agentul stresor este amânată sau anulată și poate viza comportamente precum a vorbi cu un prieten despre evenimente dificile, a căuta consolare din partea unui prieten sau încercarea de a uita ceva care cauzează stres. Strategiile centrate pe problemă intră în funcțiune atunci când persoana crede că poate face activ ceva pentru a aborda problema. În schimb, strategiile centrate pe emoții apar atunci când persoana crede că problema sau situația nu poate fi rezolvată prin acțiune sau este dificil de controlat. Acest tip de abordare încearcă să schimbe fie modul în care persoana se raportează la situația stresantă, prin evitare, fie semnificația a ceea ce se întâmplă în jur. Aceste două tipuri de strategii se susțin una pe cealaltă (Băban, 1998).

Activități pentru studenți

Activitatea 1. Evaluarea stresului academic

Obiectiv:

Identificarea surselor cotidiene de stres și a frecvenței lor de manifestare.

Desfășurarea activității:

Studenții vor primi foi de răspuns pentru Inventarul stresului cotidian (Pavalache-Ilie & Rioux, 2018). Li se va prezenta instructajul. După ce studenții au completat ambele coloane, vor calcula punctajul ($\text{media} = \frac{\text{suma scorurilor}}{\text{numărul de afirmații}}$) pentru fiecare dintre cele șase domenii, pentru intensitatea neplăcerilor simțite, dar și pentru frecvența lor (Tabelul 2). Studenții vor analiza domeniile pentru care au punctajele cele mai mari. Rugați-i să revină la întrebări și discutați despre sursele care le-au generat, reacțiile pe care le simt, resursele și strategiile pe care le pot folosi pentru a gestiona aceste situații.

Resurse: Foaie de răspuns pentru Inventarul stresului cotidian, instrument de scris

Durata: 30 minute

Fișă de lucru. Foaie de răspuns pentru Inventarul stresului cotidian

Inventarul stresului cotidian (Pavalache-Ilie & Rioux, 2018)

Aveți mai jos o listă de probleme care pot surveni în viața voastră de fiecare zi, mai des sau mai rar și care vă pot jena în grade variabile. Evaluați rapid neplăcerea creată de aceste probleme, gândindu-vă la întâmplările ultimelor 3 luni.

	Cât de MULT mă deranjează				Cât de DES mă deranjează			
	Deloc	Puțin	Mediu	Foarte mult	Niciodată	Rareori	Destul de des	Adeseori
1. Să nu mă simt bine (din cauza durerilor de cap, rău de la stomac... nu ceva foarte grav).	0	1	2	3	0	1	2	3
2. Să n-am chef să merg la cursuri.	0	1	2	3	0	1	2	3
3. Intoleranța, indiferența lumii moderne.	0	1	2	3	0	1	2	3
4. Să nu reușesc să-mi gestionez bine timpul.	0	1	2	3	0	1	2	3
5. Să mă scol dimineața.	0	1	2	3	0	1	2	3
6. Felul în care sunt sau se poartă alții.	0	1	2	3	0	1	2	3
7. Teama de consecințele unei crize economice mondiale	0	1	2	3	0	1	2	3
8. Teama că am greșit în alegerea studiilor.	0	1	2	3	0	1	2	3
9. Să nu înțeleg anumite evenimente sociale sau internaționale.	0	1	2	3	0	1	2	3
10. Să mă simt izolat.	0	1	2	3	0	1	2	3
11. Pierderi materiale (inundații, incendiu ...)	0	1	2	3	0	1	2	3
12. Să nu mă simt în siguranță.	0	1	2	3	0	1	2	3
13. Să mă simt obosit.	0	1	2	3	0	1	2	3
14. Teama pentru viitorul țării.	0	1	2	3	0	1	2	3
15. Să nu fiu mulțumit de viața mea sentimentală.	0	1	2	3	0	1	2	3
16. Să fiu deranjat de zgomotele din jur ale străzii, de la vecini.	0	1	2	3	0	1	2	3
17. Să fiu deranjat de condițiile de transport în comun (întârzieri, aglomerație ...).	0	1	2	3	0	1	2	3
18. Să nu fiu înțeles de către ceilalți.	0	1	2	3	0	1	2	3
19. Să mă simt neputincios în fața sărăciei.	0	1	2	3	0	1	2	3
20. Să am prea mult de lucru la universitate sau la serviciu.	0	1	2	3	0	1	2	3
21. Preocupat în legătură cu drogurile, violența, delincvența.	0	1	2	3	0	1	2	3
22. Să am insomnii.	0	1	2	3	0	1	2	3
23. Să am probleme cu căldura acasă sau la facultate.	0	1	2	3	0	1	2	3
24. Să nu am destui prieteni.	0	1	2	3	0	1	2	3
25. Să fiu victima unui furt, a unei agresiuni (înjurături, lipsă de respect, grosolănie).	0	1	2	3	0	1	2	3
26. Agitația urbană excesivă.	0	1	2	3	0	1	2	3
27. Să mă simt limitat la competențele de bază (ortografie, matematică, limbi străine...)	0	1	2	3	0	1	2	3
28. Lipsa intimității (să trăiesc forțat alături de alții).	0	1	2	3	0	1	2	3
29. Să fiu în locuri aglomerate (autobuz, magazine ...).	0	1	2	3	0	1	2	3
30. Să am scăpări ale memoriei.	0	1	2	3	0	1	2	3
31. Să nu mă simt bine în prezența anumitor persoane.	0	1	2	3	0	1	2	3

32. Teama că nu voi fi în stare să îmi finalizez cu bine studiile.	0	1	2	3	0	1	2	3
33. Adaptarea la viața de student (metode noi de lucru sau alt fel de a locui).	0	1	2	3	0	1	2	3

Tabelul 2. Calculul scorurilor pentru Inventarul stresului cotidian

Domeniu	Itemi	Punctaj Intensitate	Punctaj Frecvență
Corpul și funcționarea sa	1, 2, 5, 13, 22, 30	.... / 6 = ....	.... / 6 =
Jobul de a fi student	4, 8, 20, 27, 32, 33	.... / 6 = ....	.... / 6 =
Dificultăți relaționale	6, 10, 15, 18, 24, 31	.... / 6 = ....	.... / 6 =
Gestionarea vieții cotidiene	12, 11, 21, 23, 25, 28	.... / 6 = ....	.... / 6 =
Sentimentul de supraaglomerare	16, 17, 26, 29	.... / 4 = ....	.... / 4 =
Probleme sociale și teama de viitor	3, 7, 9, 14, 19	.... / 5 = ....	.... / 5 =

Recomandări:

Asigurați timp suficient pentru că participanții să răspundă la fiecare întrebare. Răspunsurile sunt confidențiale, de aceea foile de răspuns vor rămâne la studenți.

Activitatea 2. Cadranele stresului

Obiective:

Identificarea surselor de stres și a mecanismelor proprii de gestionare a stresului.

Gestionarea și exprimarea emoțiilor atunci când exista un factor stresor în viața lor.

Desfășurarea activității:

Fiecare participant va avea o foaie A4 și o mulțime de instrumente de desen. Foaia se va împărți în patru cadrane (folosind Fișa de lucru), fiecare având un scop specific:

Cadranel 1: **STRESUL**. Solicitați-le să deseneze ce simt atunci când se gândesc la STRES sau la o situație stresantă din viața lor. Acesta poate fi reprezentat prin forme abstracte, linii, culori sau orice alt element care le evocă senzația de stres.

Cadranel 2: **EMOȚIA**. Solicitați-le să deseneze emoția pe care o simt în prezent în legătură cu stresul. Poate fi o expresie facială, un personaj, o scenă sau orice altă imagine care reflectă emoția lor predominantă.

Cadranul 3: **RESURSELE**. Îndrumați-i să deseneze resursele pe care le au la dispoziție pentru a face față stresului. Acestea pot fi reprezentate prin obiecte, simboluri, sau chiar persoane care îi sprijină.

Cadranul 4: **SOLUȚIA**. Cereți-le să deseneze o soluție sau o strategie pe care o pot folosi pentru a depăși sau a gestiona stresul. Poate fi o imagine care reprezintă o acțiune, o schimbare de perspectivă sau orice altceva care sugerează o cale de rezolvare.

La final, participanții sunt rugați să își privească desenul și să povestească despre ce au simțit, ce reflecții sau asocieri au apărut, care este valoarea de la 1 la 10 pe care o acordă factorului stresor după finalizarea exercițiului. Valoarea 1 reprezintă un nivel foarte scăzut de stres, în timp ce valoarea 10 indică un nivel foarte ridicat de stres.

Încurajați participanții să împărtășească gândurile și emoțiile care au apărut în timp ce desenau prin întrebări precum:

- Ce ați simțit în timp ce desenați în fiecare cadran?
- Au apărut anumite asocieri sau imagini pe măsură ce desenați?
- Care dintre emoțiile resimțite sunt mai dificil de gestionat?
- Ce ați aflat despre propria experiență de stres și despre resursele și soluțiile pe care le aveți?
- Cum vă propuneți să abordați situația stresantă?
- Care sunt avantajele și dezavantajele strategiilor centrate mai degrabă pe problemă sau pe emoții în fiecare situație?
- Cum vă raportați acum la modul în care gestionați stresul academic?

Resurse: Fișa de lucru Cadranul stresului, instrumente de desen





Durata: 30 minute

Recomandări:

Puteți nuanța întrebările de mai sus în funcție de particularitățile studenților. Reamintiți-le participanților că acest exercițiu este o oportunitate de auto-reflecție și de explorare a propriilor emoții și că nu există un răspuns universal valabil pentru a rezolva situațiile problematice cu care se confruntă.

În cazul în care grupul de studenți este mare, împărațiți grupul în subgrupuri mai mici formate din 4-5 studenți și încurajați studenții să împărtășească ceea ce au desenat colegilor.

Fișă de lucru. Cadranele stresului

STRESUL (Ce este stresul pentru mine?) 	EMOȚIA (Ce simt în legătură cu stresul?) 
RESURSELE (Pe ce/ cine mă baza pentru a gestiona stresul?) 	SOLUȚIA (Cum pot depăși această situație?) 

Activitatea 3. Cum arată stresul?

Obiective:

Identificarea cauzelor stresului și a factorilor care pot declanșa stresul.

Identificarea modului în care se poate manifesta stresul la nivel fizic, emoțional și comportamental.

Desfășurarea activității:

Invitați studenții să reflecteze la principalele cauze ale stresului ținând cont de vârsta lor, iar apoi să realizeze tabloul lor expresiv (într-o situație stresantă). Pentru a realiza această sarcină se pot folosi informațiile introductive din acest capitol.

Începeți prin a le explica participanților că veți discuta despre principalele cauze ale stresului în funcție de vârsta la care se află. Specificați că fiecare participant trebuie să ia în considerare propria vârstă și să enumere cauzele stresului care sunt relevante pentru el în acest moment al vieții lor. Cereți-le să își acorde câteva momente pentru a reflecta și a scrie într-o listă principalele cauze ale stresului care îi afectează. Acestea pot fi provocări academice, presiuni sociale, probleme familiale, aspecte financiare, sau orice altă cauză specifică.

După ce participanții au finalizat lista, treceți la partea de expresie personală. Îi veți încuraja să se imagineze într-o situație stresantă și să își exprime acea stare prin intermediul expresiilor faciale, gesturilor, posturii, vocii:

1. **Mimica:** Cereți-le să-și imagineze o expresie facială care reflectă stresul și să o reproducă pe fața lor. Poate fi o expresie tensionată sau orice altceva care indică stresul.
2. **Gestica/postura:** Rugați-i să își aleagă o postură sau un gest care exprimă stresul. Pot încrucișa brațele, pot să-și pună mâinile pe cap sau pot avea o poziție înclinată.
3. **Particularitățile vocii:** Îndrumați participanții să își imagineze cum ar suna vocea lor într-o situație stresantă. Pot să se exprime prin tonul, ritmul sau volumul vocii.
4. **Reacții vegetative:** Spuneți-le să își reprezinte reacțiile corporale asociate stresului, cum ar fi respirația accelerată, bătaile rapide ale inimii sau transpirația. Pot folosi gesturi simbolice pentru a le reprezenta.

După ce toți participanții și-au exprimat starea de stres prin modalitățile menționate mai sus, invitați-i să reflecteze asupra propriilor reprezentări și să răspundă la întrebarea: *Ce voi face diferit începând de azi?* Pot scrie răspunsul pe un post-it.

Încheiați activitatea încurajând participanții să își împărtășească experiențele și reflecțiile. Le puteți oferi oportunitatea de a discuta despre schimbările pe care intenționează să le facă. Este foarte important să își conștientizeze propriile reacții fizice la stres, să și le poată recunoaște și diminua.

Resurse: foi A4 sau postit-uri și și instrumente de scris

Durata: 30 de minute

Recomandări:

Încurajați participanții să își aleagă o situație stresantă cu care se confruntă în acest moment sau o situație stresantă recentă prin care au trecut și ghidați-i să își aducă aminte de cât mai multe expresii pe care le manifestau în acel moment.

Activitatea 4. Cum se simte stresul?

Obiective:

Dezvoltarea unor tehnici și strategii de gestionare eficientă a stresului.

Identificarea resurselor proprii pentru gestionarea situațiilor stresante din viața lor.

Desfășurarea activității:

Furnizați fiecărui participant o foaie de hârtie sau fișa de lucru de mai jos și un instrument de scris (creion sau pix). Enumerați patru stări emoționale - nemulțumit de mine, nervos, nesigur de mine, trist - și cereți-le participanților să scrie situațiile specifice în care au trăit aceste stări emoționale. Asigurați-vă că fiecare stare emoțională are propria secțiune în care pot fi notate situațiile.

Resurse: o foaie de hârtie sau Fișa de lucru și un instrument de scris

Durata: 30 de minute

Fișă de lucru. Cum se simte stresul?

- a. **Nemulțumit de mine:** Notează situațiile în care te-ai simțit nemulțumit de tine însuși, poate fi vorba de o performanță scăzută, un eșec, o greșeală, etc.

.....
.....
.....

- b. **Nervos:** Scrie situații în care te-ai simțit nervos, cum ar fi conflicte, presiune, provocări, etc.

.....
.....
.....

- c. **Nesigur de mine:** Notează situații în care ai avut incertitudini în privința abilităților tale sau asupra deciziilor pe care le-ai luat.

.....
.....
.....

- d. **Trist:** Identifică situații în care te-ai simțit trist, cum ar fi pierderi, dezamăgiri, separări etc

.....
.....
.....

După ce participanții au completat lista cu situațiile specifice pentru fiecare stare emoțională, le puteți oferi întrebări de reflecție pentru a explora experiențele lor mai profund.

Le puteți oferi un exemplu.

Ce fac atunci când.....

Cum m-am simțit atunci când.....

Ce ajutor mi-aș dori de la alte persoane atunci când sunt într-un moment asemănător.....

Lucrurile pe care le fac atunci când sunt stresat sunt.....

Persoanele suport la care apelez într-o situație stresantă sunt.....

Recomandări:

Asigurați timp suficient pentru că participanții să reflecteze și să completeze fiecare secțiune. Încurajați-i să fie sinceri și să nu se simtă judecați în timpul exercițiului. La finalul activității, puteți oferi participanților opțiunea de a împărtăși sau nu experiențele

Resursele electronice și utilizarea lor eficientă

Cătălin Ioan MAICAN

Introducere

Dezvoltarea tehnologiei comunicațiilor a dus la apariția a numeroase aplicații pentru educație, studenții și profesorii având acces la noi tehnologii și aplicații pentru a-și îmbogăți experiențele pedagogice și optimiza modul de lucru. Tehnologiile digitale au transformat experiența didactică și de învățare deschizând o multitudine de oportunități și facilitând experiențele interactive de învățare. Aplicațiile educaționale au devenit din ce în ce mai populare la nivel global după izbucnirea pandemiei COVID-19, aplicațiile educaționale fiind o alternativă viabilă pentru predarea față în față. Totodată, criza COVID-19 a provocat o creștere bruscă în utilizarea aplicațiilor educaționale la nivel global. Studiile au arătat că pe lângă suportul oferit în învățare, aplicațiile educaționale interactive și captivante susțin dezvoltarea competențelor academice (Camilleri & Camilleri, 2020). Aplicațiile educaționale bine concepute pot facilita implicarea mai profundă în învățare, prin interacțiunea cu materialul predat. Implicarea studenților se datorează noutății aplicațiilor, interactivității, ușurinței în folosire, dar și posibilității de a facilita colaborarea și comunicarea cu colegii.

E-mailul – modul tradițional de comunicare în mediul academic

În domeniul teoriei comunicării, Modelul Tranzacțional de Comunicare (Bragg et al., 2021) reprezintă un cadru fundamental care încapsulează dinamica complexă a interacțiunii umane. În acest model, comunicarea este percepută ca un proces dinamic, care accentuează schimbul bidirecțional de informații între două sau mai multe părți: emitentul și receptorul. Modelul Tranzacțional este deosebit de relevant atunci când se explorează importanța platformelor de email pentru comunicarea formală în mediul academic. Componentele modelului tranzacțional cuprind:

- Emitentul: în contextul comunicării prin email în mediul academic, emitentul poate fi un student, profesor sau membru al personalului administrativ. Aceștia inițiază comunicarea compunând și trimițând un e-mail.
- Mesajul: mesajul este informația sau conținutul transmis în e-mail. În mediul academic, acesta poate include predarea temelor, întrebări, cereri sau notificări.

- Canalul: platformele de e-mail, cum ar fi Gmail sau Outlook, servesc ca un canal prin care mesajul este transmis. Aceste platforme facilitează comunicarea scrisă, permițând text, atașamente și elemente multimedia.
- Receptorul: receptorul este destinatarul e-mailului. În context academic, acesta poate varia de la profesori care primesc întrebări de la studenți, la studenți care primesc feedback de la instructori.
- Feedbackul: feedbackul este un element crucial în Modelul Tranzacțional. Reprezintă răspunsul sau reacția receptorului la mesaj. În schimburile de e-mailuri academice, feedbackul poate lua forma unui răspuns, recunoaștere sau acțiune bazată pe mesajul primit.

Modelul tranzacțional de comunicare explică complexitatea comunicării formale în mediul academic prin:

- Interactivitate: spre deosebire de comunicarea tradițională unidirecțională, platformele de e-mail permit comunicare interactivă. Studenții pot intra în dialog cu profesorii, pot căuta clarificări și pot participa activ la procesul de învățare.
- Bucla de feedback: bucla de feedback este instrumentală în schimburile de e-mailuri academice. Aceasta permite studenților să evalueze răspunsurile profesorilor, asigurându-se că intenția mesajului se aliniază cu interpretarea acestuia.
- Codificare și decodificare: mesajele prin e-mail trebuie să fie codificate eficient de către emitent și decodificate corect de către receptor. Neînțelegeri sau comunicări eronate pot apărea dacă aceste procese nu sunt executate meticulos.
- Considerente contextuale: Modelul Tranzacțional subliniază importanța contextului în comunicare. Într-un cadru academic, înțelegerea contextului academic, a normelor și a așteptărilor este importantă pentru o comunicare eficientă prin e-mail.

Comunicarea formală în mediul academic servește ca fundament al proceselor de învățare, predare și administrare, fiind esențială din mai multe motive (Crystal, 2011; S. Myers & Anderson, 2008):

- Profesionalism: în învățământul superior, menținerea unui nivel înalt de profesionalism este primordială. Comunicarea formală prin platforme de e-mail permite studenților, cadrelor didactice și personalului să interacționeze într-un mod respectuos și demn, promovând o cultură a profesionalismului în comunitatea academică.
- Claritate și precizie: comunicarea prin e-mail în mediul academic necesită claritate și precizie în transmiterea informațiilor. Formalitatea ajută la eliminarea ambiguității,

asigurând că mesajele sunt înțelese corect. Acest lucru este deosebit de crucial când se discută despre teme, termene limită sau subiecte academice complexe.

- Răspundere: comunicarea formală creează un registru al interacțiunilor. Acest registru servește ca dovadă în cazul apariției unor dispute sau neînțelegeri. Îi ține responsabil pe emitent și pe receptor pentru angajamentele lor, cum ar fi termenele limită pentru proiecte sau programările pentru întâlniri.
- Respect pentru autoritate: în mediul academic, studenții comunică adesea cu profesorii, care dețin poziții de autoritate și expertiză. Utilizarea unui ton formal și a unui limbaj respectuos când se adresează profesorilor arată deferență și recunoaștere a cunoștințelor și experienței lor.
- Documentare: e-mailurile formale servesc ca documentare a discuțiilor legate de academic. Studenții pot folosi aceste înregistrări ca referință, revizuire și ca dovadă a comunicării în cazuri de dispute privind notele, apeluri academice sau cereri de recomandări.
- Sensibilitate culturală: instituțiile academice găzduiesc adesea studenți și cadre didactice diverse. Comunicarea formală ajută la depășirea potențialelor diferențe culturale, urmând un standard universal de politețe și respect care transcende granițele culturale.
- Conformitate cu normele academice: multe universități au ghiduri și politici specifice pentru comunicare. Formalitatea în e-mailuri ajută studenții să se conformeze acestor norme, asigurând că ei mențin nivelul așteptat de profesionalism.
- Colaborare eficientă: în proiecte de grup și colaborări de cercetare, comunicarea formală susține o lucrare de echipă eficientă. Prin comunicare formală asigură că toți membrii echipei sunt pe aceeași lungime de undă, atenuează conflictele și facilitează schimbul de idei și informații.
- Difuzarea de informații: instituțiile academice folosesc comunicarea formală prin e-mail pentru a difuza informații critice, cum ar fi orarul, datele examenelor, instrucțiunile de înregistrare și actualizările de politici. Formalitatea asigură că aceste mesaje sunt luate în serios.
- Relații cadre didactice - studenți: construirea de relații pozitive între cadrele didactice și studenți este esențială pentru succesul academic. Comunicarea formală stabilește un ton respectuos și contribuie la un mediu de învățare propice.

Activități pentru studenți

Activitatea 1. Scrierea unui mesaj de e-mail formal

Obiectiv:

Respectarea regulilor de bază în redactarea unui e-mail formal.

Desfășurarea activității:

În această activitate, puteți sprijini studenții pentru a învăța elementele de bază ale compunerii unui e-mail formal, urmând pașii de mai jos:

- Subiectul e-mailului formulat clar și concis:
 - Exemplu: "Întrebare despre data de predare a temelor"
 - Explicație: Folosește cuvinte sau expresii care rezumă corect scopul e-mailului tău. Un subiect clar ajută destinatarul să înțeleagă conținutul dintr-o privire.
- Salutul profesional:
 - Exemplu: "Stimate Domnule / Doamnă Profesor [NumeProfesor],"
 - Explicație: Începe e-mailul cu o salutare politicoasă și respectuoasă, adresându-te destinatarului în mod corespunzător, bazat pe titlul și numele acestora.
- Introducere și context:
 - Exemplu: "Sunt un student în primul an la cursul dumneavoastră de Economie."
 - Explicație: Începe e-mailul prezentându-te și oferind context pentru comunicarea ta. Acest lucru ajută destinatarul să înțeleagă cine ești și de ce iei legătura.
- Scop clar expus:
 - Exemplu: "Vă scriu pentru a solicita o prelungire pentru temele ce urmează a fi predate pe [data]."
 - Explicație: Enunță clar scopul e-mailului tău în primele propoziții. Fii concis și specific în legătură cu ce ai nevoie sau problema pe care o adresezi.
- Corpul mesajului organizat și detaliat:
 - Exemplu: "Am întâmpinat probleme familiale neașteptate care îmi vor îngreuna respectarea termenului inițial. Solicit o prelungire de [număr de zile] pentru a preda temele."
 - Explicație: Folosește paragrafe organizate pentru a-ți explica situația sau solicitarea. Oferă detalii și context relevante pentru a ajuta destinatarul să înțeleagă perspectiva ta.

- Ton respectuos și profesional:
 - Exemplu: "Înțeleg că de obicei nu se acordă prelungiri, dar sper să puteți lua în considerare circumstanțele mele."
 - Explicație: Menține un ton respectuos și profesional pe tot parcursul e-mailului tău. Evită limbajul excesiv de informal, chiar dacă ai o bună relație cu destinatarul.
- Gramatică și ortografie corectă:
 - Exemplu: "V-aș fi recunoscător dacă m-ați putea informa despre decizia dumneavoastră până pe [data]."
 - Explicație: Corectează-ți e-mailul pentru erori de gramatică și ortografie. Propozițiile clare și bine structurate contribuie la o comunicare eficientă.
- Încheiere corespunzătoare:
 - Exemplu: "Cu stimă, [Numele Tău]"
 - Explicație: Încheie e-mailul cu o încheiere politicoasă, precum "Cu stimă," "Cele mai bune salutări," sau "Al dumneavoastră sincer," urmată de numele tău. Acest lucru oferă un final mesajului tău.
- Semnătură corespunzătoare:
 - Exemplu: Ion Vasilescu, student în anul I, Specializarea...., Informații de contact: [Adresa Ta de Email] | [Număr de Telefon]
 - Explicație: Include o semnătură profesională la sfârșitul e-mailului tău. Aceasta poate include numele tău, statutul academic, universitatea și informațiile de contact.
- Folosirea fișierelor atașate:
 - Exemplu: "Am atașat lucrarea mea de cercetare pentru evaluarea dumneavoastră."
 - Explicație: Atunci când trimiți atașamente, menționează-le în corpul e-mailului și asigură-te că atașamentele sunt relevante pentru scopul emailului.

Resurse: o foaie de hârtie și un instrument de scris sau laptopuri

Durata: 30 de minute

Recomandări:

Exersați împreună cu studenții folosirea acestor reguli, discutând despre importanța lor în context organizațional.

Activitatea 2. Chestionar despre eticheta în mesajele prin e-mail

Obiectiv:

Înțelegerea importanței folosirii etichetei în scrierea mesajelor oficiale/ formale.

Desfășurarea activității:

Completați împreună cu studenții chestionarul de mai jos, pentru a-i ajuta să înțeleagă importanța etichetei în scrierea e-mailurilor. Discutați răspunsurile și argumentați necesitatea respectării etichetei în comunicarea prin e-mail.

Resurse: Fișa de lucru și un instrument de scris

Durata: 20 de minute

Fișă de lucru. Chestionar privind eticheta în comunicarea prin email

Testează-ți cunoștințele despre eticheta e-mailurilor cu acest chestionar. Comunicarea prin e-mail este o abilitate esențială în mediul academic, iar cunoașterea a ceea ce trebuie și ce nu trebuie făcut în eticheta e-mailurilor este crucială pentru o comunicare eficientă.

Instrucțiuni:

Citește fiecare întrebare cu atenție și selectează cel mai bun răspuns. După ce ai completat chestionarul, revizuieste-ți răspunsurile împreună cu colegii și cadrul didactic.

Ce ar trebui să incluzi în linia de subiect a unui e-mail formal?

- a) O salutare informală
- b) Un paragraf lung explicând problema ta
- c) O descriere clară și concisă a scopului emailului
- d) Hobby-urile tale personale

Când este potrivit să folosești o salutare informală ca "Salut" într-un e-mail formal?

- a) Întotdeauna
- b) Când trimiți un e-mail unui prieten
- c) În contexte academice și profesionale
- d) Niciodată

Care dintre următoarele NU este o parte a unui e-mail formal bine structurat?

- a) O salutare
- b) O linie de subiect
- c) Un corp cu detalii relevante
- d) O încheiere și o semnătură

Ce ar trebui să faci dacă trebuie să incluzi multiple subiecte într-un singur e-mail?

- a) Trimite e-mailuri separate pentru fiecare subiect
- b) Combină toate subiectele într-un singur paragraf lung
- c) Folosește buline sau liste numerotate pentru a organiza subiectele
- d) Omite unul sau mai multe subiecte pentru a menține e-mailul scurt

Care încheiere este cea mai potrivită pentru un e-mail formal?

- a) "Cu sinceritate"
- b) "Pe mai târziu"
- c) "Noroc"
- d) "Cel mai bun prieten al tău"

Recomandări:

Încurajați studenții să folosească resurse adiționale pentru a se documenta privind eticheta în scrierea emailurilor. Un exemplu de resursă adițională este:

https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/academic_writing/email_etiquette.html

Platforme unificate de comunicare

Exploatarea WhatsApp, Slack și Discord pentru managementul eficient al muncii în grup în context academic

În mediul academic, comunicarea eficientă trebuie să depășească granițele convenționale ale e-mailurilor formale și ale ședințelor structurate. Era digitală este martora proliferării aplicațiilor de mesagerie versatile, incluzând WhatsApp, Slack și Discord, facilitând interacțiuni fără probleme, colaborări în grup și coordonare comprehensivă de proiecte. De exemplu, când studenții trebuie să consulte profesori sau colegi privind probleme legate de curs, WhatsApp permite interogări rapide și răspunsuri la timp, îmbunătățind astfel sincronicitatea. Slack, adesea utilizat în medii profesionale, servește ca un spațiu de lucru virtual unde echipele pot participa la discuții formale, pot împărtăși fișiere și pot integra chiar și aplicații terțe pentru productivitate crescută. Discord, deși cunoscut pentru comunitățile sale de gaming, este adoptat în creștere în instituțiile educaționale pentru discuții în grup formale și actualizări de proiect. Aceste aplicații de mesagerie oferă funcții precum mesagerie în timp real, partajarea de fișiere și videoconferințe, care se aliniază la capătul spectrului de înaltă sincronicitate al Teoriei Sincronicității Media (TSM) (Bouhnik & Deshen, 2014). Prin urmare, ele permit interacțiuni semnificative și la timp, umplând golul dintre studenți, profesori și colegi, cultivând astfel un mediu benefic pentru comunicare formală sau mai puțin formală.

Teoria Sincronicității Media stipulează existența a două procese principale în comunicare: transmitere și convergență. Transmiterea este procesul de schimb de informații, iar convergența este dezvoltarea unui sens comun. TSM susține că sincronicitatea mediului afectează eficacitatea acestor procese, implicând faptul că medii diferite sunt potrivite pentru diferite sarcini de comunicare. TSM clasifică mediile de-a lungul unui continuum, variind de la sincronicitate scăzută la sincronicitate înaltă. În contextul comunicării formale, TSM sugerează că mediile de înaltă sincronicitate, precum întâlnirile față în față, facilitează schimburi bogate și nuanțate, fiind adesea esențiale pentru construirea de relații, cultivarea camaraderiei și generarea de idei inovative, în timp ce mediile de sincronicitate scăzută, precum emailurile, pot fi mai potrivite pentru transmiterea de informații structurate (Tabelul 1).

Tabelul 1. Platforme unificate de comunicare

	Procesul de transmitere	Procesul de convergență	Aplicație în context academic
WhatsApp	WhatsApp permite schimbul unei game largi de informații prin text, imagini, note vocale și documente, astfel îndeplinind eficient procesul de transmitere	Platforma suportă mesagerie în timp real și întârziată, permițând membrilor grupului să dezvolte o înțelegere comună eficient	Folosit predominant pentru comunicare informală, WhatsApp ajută la schimburi rapide de informații, discuții în timp real și clarificări imediate în cadrul grupurilor academice
Slack	Slack organizează conversațiile în canale, facilitând categorisirea și recuperarea eficientă a informațiilor	Integrarea cu diverse aplicații și platforme facilitează un mediu mai bogat pentru interacțiune și înțelegere comună	Ideal pentru comunicare formală și bazată pe proiecte, Slack promovează interacțiuni structurate și partajarea de resurse între echipe de proiect și grupuri de studiu
Discord	Discord se specializează în livrarea informațiilor prin voce, text și video, oferind o experiență de comunicare imersivă	Prezența diverselor moduri de comunicare asistă în crearea de înțelesuri partajate mai profunde și mai cuprinzătoare	Versatilitatea Discord îl face potrivit pentru interacțiuni informale, colaborări în jocuri și discuții formale, permițând o experiență academică echilibrată

Activitatea 3. Folosirea platformelor unificate de comunicare

Obiectiv:

Folosirea eficientă a platformelor unificate de comunicare în scop academic.

Desfășurarea activității:

Prezentați studenților pașii pentru folosirea platformelor, discutând avantajele lor, precum și bunele practici în folosirea acestora (Tabelul 2).

Pasul 1. Înțelegerea platformelor:

- Obiectiv: Familiarizarea cu funcționalitățile WhatsApp, Slack și Discord.
- Acțiune: Explorează platformele individual, fiind atent la caracteristicile, interfețele și nuanțele operaționale ale acestora.

Pasul 2. Crearea de grupuri:

- Obiectiv: Stabilește grupuri sau canale specifice în cadrul fiecărei platforme pentru diferite scopuri academice.
- Acțiune: Creează grupuri sau canale distincte pentru diferite subiecte, proiecte sau teme de discuție.

Pasul 3. Definirea normelor de comunicare:

- Obiectiv: Dezvoltă o înțelegere comună a așteptărilor de comunicare în cadrul fiecărui grup sau canal.
- Acțiune: Stabilește în mod colaborativ reguli privind timpul de răspuns, formatul mesajelor și adecvarea conținutului.

Pasul 4. Participare și angajament regulat:

- Obiectiv: Menține o implicare activă în grupurile sau canalele stabilite pentru a promova un mediu de învățare colaborativ.
- Acțiune: Participă la discuții, împarte resurse, cere clarificări și oferă feedback în mod constant.

Pasul 5. Evaluarea și rafinarea strategiilor de comunicare:

- Obiectiv: Evaluează și îmbunătățește continuu practicile de comunicare pentru a asigura colaborări academice eficiente.
- Acțiune: Revizuieste regulat normele de comunicare, adaptează-te la nevoile emergente și integrează feedback-ul pentru a optimiza interacțiunile.

Durata: 20 de minute

Tabelul 2. Bune practici pentru folosirea eficientă a platformelor unificate de comunicare

WhatsApp	Slack	Discord
<ul style="list-style-type: none"> • Creează grupuri dedicate pentru fiecare curs sau proiect pentru a menține discuțiile organizate. • Respectă timpul membrilor grupului, menținând mesajele relevante și concise. • Folosește funcția "mute" în timpul prelegerilor sau sesiunilor de studiu pentru a evita întreruperile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folosește canalele pentru a categorisi discuțiile (de exemplu, #matematica101 sau #proiect-de-grup). • Utilizează firele de discuții în cadrul canalelor pentru a menține claritatea în conversațiile în desfășurare. • Încurajează participarea și discuția între membrii grupului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilește roluri și permisiuni clare în cadrul serverelor pentru a gestiona accesul. • Folosește canalele vocale pentru discuții colaborative și canalele text pentru comunicare asincronă. • Explorează botii și plugin-urile educaționale pentru a îmbunătăți funcționalitatea serverului tău.

Recomandări:

Discutați cu studenții despre principiile alegerii aplicației de mesagerie potrivite. Puteți folosi recomandările de mai jos. Totodată, exersați cu studenții scenariile posibile pentru folosirea aplicațiilor.

Alegerea aplicației de mesagerie potrivite depinde de nevoile și preferințele specifice. Se pot lua în considerare următoarele pentru a decide ce aplicație să fie folosită:

Scop: Determină scopul principal al comunicației tale (de exemplu, întrebări rapide, proiecte de grup, grupuri de studiu).

Confidențialitate: Ia în considerare dacă ai nevoie de conversații private unu-la-unu sau de discuții de grup.

Caracteristici: Explorează caracteristicile fiecărei aplicații și compatibilitatea lor cu activitățile tale academice.

Prin folosirea acestor aplicații de mesagerie, poți simplifica comunicația cu colegii tăi, poți coordona proiecte de grup și poți rămâne informat despre actualizări și evenimente importante legate de parcursul tău academic.

Scenarii și activități:

Ia în considerare următoarele scenarii și discută ce unelte de comunicare ar fi cele mai potrivite în fiecare caz. Împărtășește gândurile tale cu profesorul coordonator sau cu colegii tăi:

- *Scenariul 1: Contactarea unui profesor. Ai o întrebare despre o temă viitoare și ai nevoie de clarificări. Ce uneltă de comunicare ai alege pentru a contacta profesorul tău, și de ce?*

- *Scenariul 2: Coordonarea unui proiect de grup. Lucrezi la un proiect de grup cu alți trei studenți. Trebuie să discuți actualizările proiectului, să repartizezi sarcini și să împărtășești fișiere legate de proiect. Ce unealtă de comunicare ar fi ideală pentru această situație, și cum ai utiliza-o în mod eficient?*
- *Scenariul 3: Discuție de grup de studiu. Vrei să organizezi o discuție de grup de studiu virtuală cu colegii pentru a revizui materialele cursului și pentru a te pregăti pentru un examen viitor. Ce unealtă de comunicare ar facilita cel mai bine acest lucru, și ce caracteristici ai exploata?*
- *Scenariul 4: Anunț urgent. Universitatea ta are un anunț important despre anularea cursurilor din cauza condițiilor meteo. Cum ar trebui ca universitatea să comunice aceste informații tuturor studenților în mod rapid și eficient?*
- *Scenariul 5: Relaționare cu colegii. Ești interesat să te conectezi cu alți studenți care împărtășesc interesele tale academice. Ce unealtă de comunicare sau platformă ai folosi pentru a te conecta cu colegii dincolo de cursurile tale imediate?*

Linii directoare pentru a alege corectă:

- *Ia în considerare urgența și natura mesajului tău.*
- *Gândește-te la confidențialitatea și sensibilitatea informației.*
- *Evaluează nevoia de comunicare în timp real versus comunicare asincronă.*
- *Alege o unealtă care se aliniază cu preferințele și disponibilitatea audienței tale.*

ChatGPT ca asistent de învățare și cercetare

În era digitalizării, utilizarea Inteligenței Artificiale (IA) pentru a consolida procesele de învățare este indispensabilă. Această secțiune explorează incorporarea modelului GPT de la OpenAI, ChatGPT, în mediile de învățare pentru a facilita sesiuni de învățare interactive și asistență de cercetare pentru studenții din anul întâi. Scopul este de a promova învățarea autoreglată, o metodă de învățare esențială pentru succesul academic și învățarea pe tot parcursul vieții. Secțiunea trage învățăminte din Teoria Învățării Autoreglate (SRL) (Zimmerman, 2002) pentru a elucida cadrele teoretice care stau la baza metodelor de învățare interactivă și asistată.

În era Tehnologiei Informației, utilizarea uneltelor precum ChatGPT este esențială pentru a îmbunătăți experiențele de învățare, în special în cultivarea comportamentelor de învățare autoreglată printre studenți. ChatGPT funcționează ca un companion de învățare

interactiv și un asistent de cercetare, promovând învățarea independentă și excelența academică.

Teoria învățării autoreglate (*Self regulated learning* – SRL) postulează că cursanții care se autoreglează în învățare sunt implicați activ în procesele de învățare, folosind diverse strategii pentru a-și atinge obiectivele. SRL elucidează procesele prin care elevii activează și susțin practicile, comportamentele și emoțiile referitoare la învățare, vizând atingerea unor rezultate de succes. Această teorie se bazează în principal pe fazele ciclice ale anticipării, controlului performanței și auto-reflecției. Bazat pe această teorie, utilizarea ChatGPT poate ajuta studenții să dezvolte auto-eficacitate, stabilirea obiectivelor și auto-monitorizarea, elemente cruciale pentru succesul academic. În această fază inițială, cursanții se implică în analiza sarcinii și în convingerile auto-motivaționale. ChatGPT poate juca un rol important, ajutând cursanții în **stabilirea obiectivelor** (asistând cursanții în stabilirea obiectivelor de învățare specifice, măsurabile, realizabile, relevante și limitate în timp (SMART)) și **planificarea strategică** (oferind sugestii și îndrumări privind strategii și resurse eficiente pentru abordarea sarcinilor de învățare). **Faza de control al performanței** implică practici de auto-control și auto-observație. Cu ChatGPT, cursanții pot să se auto-instruiască (utilizând ChatGPT pentru a obține lămuriri, explicații și informații suplimentare) și să se auto-monitorizeze (ChatGPT poate asista în menținerea focalizării pe sarcinile de învățare și urmărirea progresului, oferind feedback instant și suport, permițând ajustări în timp real). În **post-sarcină (faza de auto-reflecție)**, cursanții se angajează în auto-evaluare și auto-ajustare. Aici, ChatGPT poate asista cursanții în auto-evaluare, ajutând studenții să reflecte și să evalueze rezultatele învățării lor în comparație cu obiectivele stabilite, și auto-ajustare, oferind detalii și sugestii pentru îmbunătățire și modificarea strategiilor de învățare pentru sarcinile viitoare.

Aplicarea SRL prin intermediul ChatGPT permite cursanților să își asume controlul proceselor lor de învățare, promovând autonomia și responsabilitatea. De asemenea, permite educatorilor să înțeleagă mai bine comportamentele de învățare ale studenților și să ofere suport mai individualizat, promovând succesul academic global și învățarea pe tot parcursul vieții. Integrarea ChatGPT în învățare are impact profund asupra metodologiilor și rezultatelor educaționale, promovează cultivarea unui mediu de învățare unde studenții pot gestiona adaptativ procesele lor de învățare, pot planifica strategic acțiunile lor și se pot ajusta reflexiv strategiile lor, ducând la experiențe de învățare îmbunătățite și realizări academice îmbunătățite (Tabelul 3).

ChatGPT poate fi un instrument de învățare important, deoarece poate stimula învățarea colaborativă: prin interacțiuni de grup cu ChatGPT, studenții pot împărtăși cunoștințe, pot dezbate idei și pot construi noi înțelegeri în mod colaborativ. De asemenea, ChatGPT poate îmbunătăți învățarea individuală: interacționând individual cu ChatGPT, cursanții pot primi suport personalizat, permițându-le să înțeleagă și să asimileze noi cunoștințe mai eficient. Incorporarea ChatGPT ca asistent de cercetare permite studenților să caute informații și să desfășoare cercetări într-o manieră independentă, în același timp asistând în construcția cercetării, explorarea conținutului academic, sintetizarea informațiilor și dezvoltarea unor perspective bine informate.

Tabelul 3. Folosirea ChatGPT în învățare și cercetare

Învățare	Cercetare
Introduceți ChatGPT	Definiște obiectivele cercetării: Ghidați studenții să își contureze scopurile și obiectivele de cercetare
Specificați obiective de învățare: ajutați studenții să definească și să stabilească obiective de învățare clare și tangibile	Identificați sursele: Utilizați ChatGPT pentru a ajuta studenții să identifice surse și referințe de informații pertinente
Monitorizează & ajustează: Evaluați regulat progresul studenților și ajustați strategiile de învățare după necesitate, utilizând feedback-ul de la ChatGPT	Evaluează informația: Colaborați cu ChatGPT pentru a evalua fiabilitatea și relevanța informațiilor obținute
Sesiuni interactive: Creați sesiuni în care studenții interacționează cu ChatGPT pentru a rezolva probleme, a răspunde la întrebări și a discuta subiecte	Compilează & revizuieste: Asistați studenții în compilarea informațiilor cercetate și revizuiți-le pentru coerență și acuratețe

ChatGPT poate juca un rol substanțial în intensificarea abilităților de gândire critică printre studenți. Gândirea critică este abilitatea de a gândi în mod clar și rațional, de a înțelege legătura logică dintre idei. Ea implică angajament activ și persistent și aplicarea unui set de abilități și strategii pentru a lua decizii rezonabile și reflectate despre ce să credem sau ce să facem. ChatGPT favorizează gândirea critică prin:

- Stimularea gândirii analitice - ChatGPT poate pune întrebări de sondaj și deschise, determinând utilizatorii să ia în considerare mai multe perspective, să evalueze dovezi și să analizeze concepte mai profund. Acest lucru cultivă capacitățile analitice și evaluative la elevi, ducând la o înțelegere cuprinzătoare a subiectelor.

- Facilitarea reflecției - ChatGPT poate încuraja gândirea reflectivă, cerând utilizatorilor să își analizeze gândurile, credințele și presupunerile. Prin determinarea utilizatorilor să contemple experiențele și aplicarea cunoștințelor lor de învățare, promovează abilitățile metacognitive, permițând elevilor să analizeze și să evalueze procesele lor de gândire.
- Încurajarea cercetării și explorării - oferind resurse și informații pe o multitudine de subiecte, ChatGPT stimulează curiozitatea și explorarea. Facilitează cercetarea independentă și sinteza informațiilor din surse diverse, permițând elevilor să construiască argumente coerente și bine informate.
- Oferirea de perspective diverse - ChatGPT poate prezenta diferite puncte de vedere și interpretări pe un anumit subiect, determinând utilizatorii să ia în considerare și să evalueze idei și opinii contrastante. Aceasta cultivă atitudinea deschisă și abilitatea de a aprecia și analiza critic diferite perspective.
- Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor - ChatGPT ajută la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, asistând utilizatorii în identificarea problemelor, generarea soluțiilor, evaluarea opțiunilor și implementarea strategiilor. Poate oferi scenarii, studii de caz și probleme care necesită evaluare critică și abilități de luare a deciziilor.
- Îmbunătățirea evaluării informațiilor - învață studenții să evalueze fiabilitatea, credibilitatea și părtinirea în informațiile furnizate. Interacționând cu ChatGPT, utilizatorii pot practica discernerea informațiilor valide de sursele nesigure sau părtinitoare, o abilitate crucială în era digitală, unde dezinformarea este prevalentă.
- Crearea de scenarii de învățare - ChatGPT poate simula situații și dileme din lumea reală, permițând elevilor să își aplice cunoștințele și abilitățile de gândire critică în medii contextuale. Acest lucru ajută la consolidarea aplicării gândirii critice în scenarii practice, reale.

Activitatea 4. Activități și exemple pentru folosirea ChatGPT

Obiectiv:

Familiarizarea cu folosirea ChatGPT in contextul învățării academice.

Desfășurarea activității:

În contextul învățării și educației, ChatGPT poate fi utilizat în mai multe moduri. Folosind învățarea de tip *zero-shot*, *one-shot* și *few-shot* (Alto, 2023), studenții pot interacționa

cu ChatGPT pentru a identifica diferite niveluri de înțelegere contextuală și acuratețe a răspunsurilor. Iată o comparație cu activitățile respective pentru fiecare abordare de învățare:

- Sugestie Zero-Shot: studenții pot pune o întrebare directă despre un eveniment sau personaj istoric. Exemplu: „Cine a fost Cleopatra?”
- Sugestie One-Shot: studenții furnizează un context sau informații conexe împreună cu întrebarea lor. Exemplu: „Luând în considerare relația ei cu Roma, cine a fost Cleopatra?”
- Sugestie Few-Shot: studenții dau mai multe informații sau contexte legate de interogarea lor. Exemplu: „Având în vedere că a avut relații cu Iulius Cezar și Marc Antoniu și a jucat un rol în politica romană, cine a fost Cleopatra?”
- Sugestie Zero-Shot: studenții pun o întrebare directă despre un concept științific. Exemplu: „Ce este fotosinteza?”
- Sugestie One-Shot: studenții își elaborează întrebarea oferind un context sau un concept conex. Exemplu: „În relație cu creșterea plantelor, ce este fotosinteza?”
- Sugestie Few-Shot: studenții oferă mai multe concepte conexe sau contexte detaliate împreună cu întrebarea lor. Exemplu: „Luând în considerare că este un proces utilizat de plante pentru a converti energia luminii în energie chimică și că eliberează oxigen, ce este fotosinteza?”

Recomandări și implicații pentru învățare:

Discutați cu studenții despre importanța formulării prompt-urilor eficiente. Exersați împreună cu ei, formulând întrebări specifice domeniului lor de studii.

- Prompt-urile de tip Zero-Shot sunt utile pentru informații sau definiții generale și directe. Ele sunt rapide și benefice pentru explorări inițiale sau înțelegerea conceptelor de bază.
- Prompt-urile de tip One-Shot oferă răspunsuri mai rafinate, permițând elevilor să furnizeze context sau un exemplu. Ele sunt potrivite pentru a înțelege conceptele la un nivel mai profund sau pentru a explora aspecte specifice ale unui subiect.
- Prompt-urile de tip Few-Shot sunt optime pentru explorarea conceptelor complexe sau multifacetate, oferind răspunsuri nuanțate și detaliate pe baza mai multor contexte sau exemple furnizate. Ele sunt instrumentale în învățarea comprehensivă și explorarea critică a subiectelor.

Google Scholar – acces la baze de date de articole

Google Scholar este un motor de căutare accesibil gratuit pe web care indexează complet textul sau metadate din articole științifice din diverse discipline. Permite utilizatorilor să găsească articole, teze, cărți, rezumate și opinii judecătorești de la edituri academice, societăți profesionale, depozite online și universități. Acest instrument este deosebit de valoros pentru studenții din primul an universitar care trec de la învățământul secundar la cel terțiar, deoarece oferă acces la o vastă gamă de resurse științifice. Alfabetizarea informațională este crucială pentru succesul academic și învățarea pe tot parcursul vieții, studenții trebuind să dezvolte capacitatea de a recunoaște când au nevoie de informații și de a avea capacitatea de a localiza, evalua și utiliza eficient informațiile necesare.

Activitatea 5. Accesare Google Scholar

Obiectiv:

Familiarizarea cu folosirea Google Scholar pentru căutarea articolelor științifice și citarea lor.

Desfășurarea activității:

Prezentați studenților pașii pentru folosirea Google Scholar pentru căutarea surselor bibliografice, evaluarea lor și citarea conform standardului bibliografic specific domeniului. Exersați cu ei acești pași.

Pași pentru căutarea surselor bibliografice:

- a) Deschideți un browser web.
- b) Accesați Google Scholar.
- c) Căutare de Articole Științifice.
- d) Introduceți cuvinte cheie legate de subiectul de interes în bara de căutare.
- e) Folosiți operatorii Boolean (AND, OR, NOT) pentru a rafina căutarea.
- f) Examinați lista de articole care apar și selectați cele mai relevante pentru subiectul de cercetare.
- g) Folosiți funcția „Citat de / Cited by” pentru a găsi alte articole relevante.

Pași pentru evaluarea articolelor științifice:

- a) Verificați data publicării pentru a vă asigura că informația este actuală.
- b) Evaluați credențialele autorului și ale editorului articolului pentru a verifica autoritatea.

- c) Evaluați relevanța articolului pentru întrebarea de cercetare formulată.
- d) Verificați acuratețea informațiilor, căutând citate și referințe pentru a susține conținutul.

Pași pentru citarea articolelor folosind Google Scholar:

- a) Sub rezultatul căutării, faceți clic pe link-ul „Citează”.
- b) Selectați stilul de citare (APA, MLA, Chicago, Harvard sau Vancouver).
- c) Copiați citarea și lipiți-o în documentul dvs. sau folosiți un manager de citări pentru a organiza referințele dvs.

Mendeley pentru citarea surselor bibliografice și partajarea referințelor în grupuri

Mendeley este un instrument gratuit de gestionare a referințelor online utilă pentru organizarea referințelor, dar care poate fi folosit și ca platformă pentru partajare a documentelor și colaborare (<http://www.mendeley.com/>). Sistemul folosește atât o versiune de desktop pentru a organiza referințele, cât și o platformă online care permite partajarea de referințe și resurse între participanți. Unul din avantajele folosirii Mendeley ca instrument colaborativ este ușurința în folosire. Mendeley este unul dintre numeroasele instrumente de gestionare a documentelor și citărilor disponibile pe internet, dar ceea ce îl distinge de alte programe este faptul că depășește rolul unui simplu instrument de citare, oferind o platformă de colaborare pentru cercetători (Hicks, 2011). Folosirea instrumentelor de gestionare a referințelor care asigură și opțiuni pentru activități colaborative permite studenților să împărtășească atât propriile contribuții la un proiect de grup, cât și să lucreze la un proiect, asigurând, astfel, îmbunătățirea învățării colaborative.

Activitatea 6. Folosirea Mendeley

Obiectiv:

Familiarizarea cu folosirea Mendely atât pentru citarea referințelor bibliografice, cât și ca sistem de activitate colaborativă.

Desfășurarea activității:

Prezentați studenților pașii pentru folosirea Mendeley pentru citarea referințelor bibliografice. Exersați cu ei acești pași.

Pasul 1: Introducere în Mendeley

- Sarcini: Creați un cont, adăugați referințe, organizați referințele și generați citări.

Pasul 2: Provocarea colecției de referințe

- Sarcini: Studenții vor fi puși în situația să găsească și să adauge un număr stabilit de articole relevante în Mendeley și să le organizeze în dosare.

Pasul 3: Partajare în grup și discuție

- Sarcini: Creați grupuri în Mendeley, partajați referințe legate de un anumit subiect și discutați articolele partajate în clasă sau în forumuri online.

Pasul 4: Exercițiu de integrare a citărilor

- Sarcini: Scrieți un eseu scurt sau un paragraf pe un subiect dat și utilizați Mendeley pentru a integra cel puțin trei citate diferite.

Pasul 5: Proiect în grup și prezentare

- Sarcini: Cercetați un subiect folosind Google Scholar și folosiți Mendeley pentru gestionarea și partajarea referințelor în cadrul grupului și prezentați rezultatele și listele de referințe.

Coursera și Khan Academy

Aceste aplicații sunt construite în jurul conceptului de construire a cunoștințelor fundamentale, unde studenții pot avansa în propriul lor ritm, asigurându-se că au stăpânit un subiect înainte de a trece la următorul. Acest concept poate fi deosebit de benefic pentru studenții din primul an, care pot avea niveluri variate de cunoștințe de bază și abilități în diferite subiecte, permițând studenților să abordeze lacunele în înțelegere, să își construiască încrederea și să obțină o bază solidă în materie, ceea ce este crucial pentru învățarea ulterioară la universitate.

Mai jos sunt enumerate unele activități care pot fi făcute indiferent de domeniul de studiu și care ar putea fi realizate de studenți în mod independent sau sub supraveghere.

Activitatea 7. Folosirea Coursera și Khan Academy

Obiectiv:

Familiarizarea cu folosirea Coursera și Khan Academy pentru consolidarea cunoștințelor.

Posibile activități pentru studenți:

Prezentați studenților posibile modalități și pașii de utilizare a Coursera și Khan. Încurajați-i să testeze aceste opțiuni.

- Crearea contului și configurarea profilului.
- Sarcini de explorare: atribuiți sarcini de explorare unde studenții trebuie să exploreze diferite cursuri și conținuturi disponibile pe Coursera / Khan Academy și să scrie o scurtă reflecție despre ce au găsit interesant.
- Stabilirea obiectivelor și planificare: studenții pot să stabilească obiective de învățare și să creeze un plan de studiu folosind Khan Academy.
- Învățare prin gamificare: dezvoltați provocări și competiții în jurul finalizării lecțiilor, câștigării înșinelor și punctelor pe Coursera / Khan Academy.
- Învățare personalizată: studenții pot să își creeze traseele lor personalizate de învățare selectând lecții și cursuri relevante.
- Ateliere interactive: organizarea de ateliere unde studenții pot împărtăși ceea ce au învățat de pe Coursera / Khan Academy prin prezentări sau sesiuni interactive, având ca obiectiv îmbunătățirea abilităților de comunicare și consolidarea învățării.

Google Drive/Office 365/Dropbox – servicii colaborative

Teoria colaborării oferă un mod structurat de a înțelege interacțiunile formative și experiențele de învățare pentru studenții din primul an universitar. Aceștia se confruntă adesea cu diverse medii de învățare, provocări academice noi și nevoia de a forma noi comunități sociale și de învățare. Astfel, utilizarea teoriei colaborării oferă perspective asupra modului în care studenții parcurg aceste noi peisaje, se adaptează și stabilesc legături academice și sociale esențiale.

Un domeniu important este învățarea colaborativă (Dabbagh & Kitsantas, 2012), un context în care studenții din primul an, care nu se cunosc între ei, sunt obligați să lucreze împreună pentru a atinge rezultate de învățare comune. De exemplu, studenții ar putea folosi Google Drive pentru a crea și edita în mod colaborativ documente pentru sarcini de grup, favorizând un mediu în care cunoștințele partajate și rezolvarea problemelor în colectiv sunt esențiale. Această co-creare a conținutului facilitează o experiență de învățare dinamică în care studenții pot valorifica reciproc perspectivele și viziunile pentru a-și îmbogăți înțelegerea și rezultatele învățării, ajutându-i să se adapteze la rigorile academice ale educației universitare. Serviciile bazate pe cloud precum Dropbox și Office 365 permit studenților să partajeze resurse și informații, platformele acționând ca mijloace pentru învățare interactivă (Qasem et al., 2021). Acestea oferă un spațiu în care studenții pot schimba idei, pot discuta materialele cursului și pot oferi feedback colegilor, permițându-le să experimenteze perspective și abordări

diverse ale învățării. Această expunere este crucială pentru studenții din primul an, deoarece le permite să dezvolte o viziune mai largă și mai incluzivă, îmbunătățind adaptabilitatea lor academică și dezvoltarea socială.

Teoria colaborării poate oferi informații despre dinamica grupurilor în rândul populației de studenți din primul an. Când studenții participă la proiecte de grup, aceștia trebuie să aloce roluri și responsabilități și să coordoneze eforturile pentru a atinge obiective comune (Garrison, 2017). Experiența lucrului în grup ajută studenții să înțeleagă importanța comunicării eficiente, respectului reciproc și rezolvarea conflictelor, toate acestea fiind competențe critice atât în mediul academic, cât și non-academic. Experiența practică obținută prin astfel de eforturi colaborative contribuie la dezvoltarea abilităților interpersonale, promovând un sentiment de comunitate și apartenență între studenți. De asemenea, discuțiile și forumurile online servesc ca exemple practice de medii de învățare colaborative, unde studenții pot interacționa asincron, aprofundând subiecte și împărtășind perspective diverse. De exemplu, studenții ar putea folosi panouri de discuții pe sistemele de management al învățării pentru a posta reflecții, a pune întrebări și a răspunde colegilor, facilitând un dialog de învățare colaborativ continuu. Această interacțiune îmbogățește experiența de învățare, ajutând studenții să-și dezvolte gândirea critică și abilitățile de reflecție esențiale pentru succesul academic.

În plus față de cultivarea abilităților și cunoștințelor academice, învățarea colaborativă susținută de serviciile bazate pe cloud contribuie, de asemenea, la dezvoltarea abilităților sociale și la formarea relațiilor interpersonale între studenții din primul an. Construirea relațiilor și a unui sentiment de comunitate sunt aspecte esențiale ale bunăstării studenților și pot avea un impact semnificativ asupra experienței universitare globale și a performanței academice. Legăturile formate prin experiențele de învățare colaborative pot oferi sprijin social, atenuând provocările și stresul asociat cu tranziția la viața universitară.

Nu în ultimul rând, integrarea instrumentelor și tehnologiilor colaborative în mediul academic permite educatorilor să proiecteze activități de învățare care susțin nevoile și provocările unice ale studenților din primul an. Prin valorificarea perspectivelor obținute prin aplicarea teoriei colaborării, educatorii pot crea experiențe de învățare care sunt angajante, incluzive și de sprijin, promovând un mediu de învățare pozitiv care susține dezvoltarea academică și socială a studenților din primul an.

Fiecare dintre următoarele activități are ca scop promovarea învățării colaborative, îmbunătățirea abilităților academice, cultivarea unui sentiment de comunitate pe măsură ce aceștia fac tranziția la viața universitară. Integrarea serviciilor bazate pe cloud în aceste activități nu doar adaugă o dimensiune practică, ci și familiarizează studenții cu instrumentele

pe care le vor folosi cel mai probabil pe tot parcursul călătoriei lor academice și dincolo de aceasta.

Activitatea 8. Exemple de activități folosind servicii colaborative

Proiecte de cercetare colaborative

Obiectiv:

Facilitarea dezvoltării abilităților de cercetare, îmbunătățirea înțelegerii materiei și cultivarea dinamicii și a muncii în echipă.

Activitate:

Desemnați grupuri mici de studenți pentru a colabora la un proiect de cercetare folosind Google Drive sau Office 365, pentru a împărtăși resurse, a scrie în comun rapoarte și a colecta date.

Sesiuni de feedback între colegi

Obiectiv:

Promovarea gândirii critice, îmbunătățirea înțelegerii prin perspective diverse și încurajarea dezvoltării abilităților de feedback constructiv.

Activitate:

Creați sesiuni în care studenții folosesc Dropbox sau un alt serviciu cloud pentru a împărtăși lucrările lor și a primi feedback de la colegi.

Discuții online interactive

Obiectiv:

Cultivarea abilităților de reflecție și gândire critică, încurajarea învățării de la coleg la coleg și cultivarea unui sentiment de comunitate între studenți.

Activitate:

Folosiți sistemele de management al învățării pentru a găzdui forumuri de discuții unde studenții pot discuta subiecte, împărtăși perspective și pune întrebări.

Ateliere de învățare colaborativă

Obiectiv:

Familiarizarea studenților cu metodologiile și tehnologiile de învățare colaborativă și îmbunătățirea abilităților lor de învățare colaborativă.

Activitate:

Organizați ateliere axate pe strategiile și instrumentele de învățare colaborativă, integrând serviciile bazate pe cloud pentru angajare practică.

Sarcini de grup bazate pe roluri

Obiectiv:

Îmbunătățirea înțelegerii rolurilor și responsabilităților în cadrul unei echipe și dezvoltarea abilităților de leadership, comunicare și coordonare.

Activitate:

Atribuiți roluri studenților în cadrul grupurilor pentru sarcini sau proiecte specifice, folosind serviciile cloud pentru coordonare și colaborare.

Sesiuni de conștientizare a securității și confidențialității

Obiectiv:

Creșterea conștientizării despre securitatea informației și confidențialitate și promovarea utilizării responsabile a serviciilor cloud.

Activitate:

Conduceți sesiuni axate pe utilizarea sigură și etică a serviciilor cloud, subliniind importanța confidențialității și protecției datelor.

Platforme de împărtășire a cunoștințelor

Obiectiv:

Încurajarea împărtășirii cunoștințelor, învățării de la coleg la coleg și dezvoltarea unei comunități de învățare.

Activitate:

Dezvoltați o platformă unde studenții pot împărtăși resurse de învățare, materiale de studiu și perspective folosind servicii bazate pe cloud.

Proiecte de colaborare interdisciplinară

Obiectiv:

Îmbunătățirea înțelegerii interdisciplinare, lărgirea perspectivelor și cultivarea aprecierii pentru diverse domenii de studiu.

Activitate:

Inițiați proiecte care necesită colaborare între studenți din diferite discipline, folosind serviciile cloud pentru interacțiune și co-creare.

Activități de integrare socială

Obiectiv:

Cultivarea unui sentiment de comunitate, apartenență și sprijin printre studenții din primul an.

Activitate:

Proiectați activități care încurajează interacțiunea socială și construirea relațiilor, integrând serviciile bazate pe cloud pentru planificare și comunicare.

Modul de implementare a proiectelor colaborative de cercetare

Proiectele de cercetare colaborativă presupun formarea unor grupuri mici de studenți și stabilirea de subiecte de cercetare care necesită cooperare, învățare reciprocă și responsabilități comune. Utilizând platforme bazate pe cloud, cum ar fi Google Drive sau Office 365, studenții pot colecta și analiza date în mod colaborativ, co-autoriza rapoarte și partaja resurse, învățând reciproc din perspective și abordări variate. Principalul obiectiv este de a cultiva abilitățile de cercetare, de a încuraja colaborarea și comunicarea în echipă și de a îmbogăți înțelegerea studenților asupra materiei studiate. Aceasta vizează, de asemenea, familiarizarea studenților cu utilizarea uneltelor bazate pe cloud în scopuri academice, permițându-le să experimenteze și să înțeleagă dinamica mediilor de lucru colaborative.

Activitatea 9. Derularea proiectelor colaborative de cercetare**Obiective:**

Cultivarea abilităților de cercetare, încurajarea colaborării și comunicării în echipe, familiarizarea studenților cu utilizarea uneltelor bazate pe cloud.

Desfășurarea activității:

Pentru derularea acestei activități, pot fi parcurși următorii pași și resurse:

Formarea grupurilor:

- Studenții vor fi împărțiți în grupuri mici și diverse pentru a asigura perspective variate și participare echitabilă.
- Fiecare grup va primi un subiect de cercetare relevant pentru cursul lor de studiu.

Atribuirea rolurilor:

- În cadrul grupurilor, studenților li se vor atribui roluri specifice, cum ar fi Coordonator, Înregistrator, Cercetător sau Prezentator, pentru a asigura o divizare eficientă a sarcinilor și împărțirea responsabilităților.

Utilizarea serviciilor bazate pe cloud:

- Grupurilor li se va recomanda să folosească Google Drive sau Office 365 pentru a crea dosare partajate pentru stocarea resurselor, scrierea în colaborare a documentelor și analiza datelor, asigurând colaborare și feedback în timp real.

Crearea de spații de lucru partajate:

- Fiecare grup va crea un dosar sau un spațiu de lucru partajat în serviciul cloud ales, unde toți membrii au acces pentru a încărca, descărca și edita documente și alte resurse.
- Aceste spații de lucru partajate vor servi ca hub central pentru toate activitățile colaborative, stocând materiale de cercetare, ciornă, înregistrări finale și orice alte documente relevante.

Colaborare și editare în timp real:

- Serviciile cloud permit scrierea și editarea colaborativă în timp real, permițând tuturor membrilor grupului să contribuie simultan la un document.
- Funcția de editare în timp real oferă și o platformă pentru feedback imediat și revizii, asigurând îmbunătățirea continuă a conținutului proiectului.

Comentarii și feedback:

- Membrii grupului pot folosi funcția de comentarii pentru a adnota documente, sugera schimbări, pune întrebări și oferi feedback.
- Această funcție îmbogățește experiența colaborativă, permițând comunicarea asincronă, clarificarea îndoielilor și rafinarea ideilor pe baza feedback-ului colegilor.

Istoricul versiunilor:

- Funcția de istoric al versiunilor din serviciile cloud înregistrează fiecare schimbare făcută unui document, permițând utilizatorilor să vizualizeze și să se întoarcă la versiunile anterioare dacă este necesar.
- Această funcție este esențială pentru urmărirea contribuțiilor, menținerea integrității documentului și rezolvarea oricăror dispute care ar putea apărea în legătură cu modificările conținutului.

Controlul accesului și permisiunile:

- Grupul poate gestiona controalele de acces și permisiunile pentru a securiza informațiile sensibile și a restricționa modificările la componentele finalizate.
- Gestionând permisiunile, grupul poate asigura că numai persoanele autorizate pot face modificări semnificative, păstrând coerența și calitatea lucrării.

Integrare cu alte instrumente:

- Multe servicii bazate pe cloud se integrează cu alte instrumente și aplicații, cum ar fi platformele de comunicare și bazele de date academice.
- Această integrare permite un flux de lucru mai fluid, deoarece studenții pot accesa diverse resurse și comunica fără a comuta între mai multe platforme.

Accesibilitate și mobilitate:

- Serviciile bazate pe cloud permit accesul de pe orice dispozitiv cu o conexiune la internet, permițând membrilor grupului să colaboreze de la distanță și în mod flexibil.
- Această accesibilitate asigură continuitatea lucrului indiferent de locația fizică, adaptându-se programelor și disponibilității variate ale membrilor grupului.

Procesul de cercetare:

- Studenții vor dezvolta în mod colaborativ un plan de cercetare, vor colecta date, vor efectua analize și vor sintetiza descoperirile, valorificând funcționalitățile platformei cloud atribuite pentru colaborare și comunicare eficientă.
- Verificări și actualizări periodice vor fi programate pentru a monitoriza progresul și pentru a aborda orice provocări sau întrebări pe care grupurile le-ar putea avea.

Prezentare și feedback:

- Fiecare grup va prezenta rezultatele, iar colegii vor fi încurajați să ofere feedback și să pună întrebări.
- Documentele colaborative create în timpul proiectului vor fi revizuite, iar feedback-ul va fi oferit concentrându-se atât pe conținut, cât și pe eforturile de colaborare.

Reflecție:

- După finalizarea proiectului, studenților li se va cere să reflecteze asupra experiențelor lor, a procesului de colaborare, a provocărilor întâlnite și a competențelor dobândite.
- Reflecțiile vor ajuta la înțelegerea rezultatelor învățării și a zonelor de îmbunătățire în proiectele colaborative viitoare.

Printre rezultate așteptate putem identifica înțelegere îmbunătățită a materiei și dezvoltarea abilităților de cercetare, îmbunătățirea muncii în echipă, a comunicării și a

abilităților de rezolvare a problemelor în mod colaborativ, familiarizarea cu instrumentele de colaborare bazate pe cloud și funcționalitățile lor. Beneficiile includ creșterea eficienței și productivității (utilizarea serviciilor bazate pe cloud eficientizează procesul de colaborare, reducând timpul petrecut pentru coordonarea sarcinilor, gestionarea versiunilor și schimbul de feedback, ducând la o productivitate crescută), colaborare îmbunătățită (interacțiunea în timp real și feedback-ul imediat favorizează o experiență colaborativă mai dinamică și inclusivă, permițând tuturor membrilor să contribuie eficient), învățarea și dezvoltarea de abilități (familiaritatea cu instrumentele de colaborare bazate pe cloud dezvoltă competența tehnică și abilitățile colaborative esențiale în mediul academic și profesional modern), flexibilitate și inclusivitate (accesibilitatea și mobilitatea oferite de serviciile bazate pe cloud se adaptează nevoilor și preferințelor diverse, promovând inclusivitatea și participarea egală).

Wikipedia – enciclopedie deschisă

Wikipedia, ca o enciclopedie online larg accesibilă, servește drept resursă preliminară pentru studenți care încep să cerceteze (Head & Eisenberg, 2010). Aceasta oferă informații despre o mulțime de subiecte, ajutând la acomodarea academică pentru studenții din primul an la universitate. Cu toate acestea, datorită modelului său deschis de editare, există întrebări persistente privind credibilitatea și acuratețea sa. De asemenea, Wikipedia facilitează procesul inițial de învățare, furnizând înțelegere fundamentală și stimulând curiozitatea academică (Brox, 2016).

Wikipedia joacă un rol esențial în cultivarea alfabetizării digitale, permițând studenților să distingă eficient informațiile online, aceasta fiind o abilitate critică în mediul academic. De asemenea, ajută la diferențierea dintre conținutul verificat și cel neverificat, esențial pentru cercetarea academică. Natura colaborativă a Wikipedia necesită o abordare critică a consumului de informații datorită posibilelor inexactități. Prin urmare, studenții trebuie să evalueze credibilitatea articolelor Wikipedia și să coroboreze informațiile cu surse de încredere. Wikipedia promovează dezvoltarea abilităților de evaluare a surselor, încurajând examinarea atentă a referințelor și cultivând o înțelegere a citării academice. Aceasta permite studenților să valideze conținutul și să-și îmbunătățească competențele de cercetare. Analizându-i credibilitatea, putem spune că Wikipedia stimulează gândirea critică, reflectarea asupra posibilelor prejudecăți și inexactități în conținutul Wikipedia susține abilitățile analitice și o atitudine interogativă, esențială pentru succesul academic.

Wikipedia ajută la o tranziție academică lină, făcând învățarea interactivă și captivantă. Prezentările sale introductive și interfața prietenoasă ajută studenții să se adapteze la noul mediu de învățare. Totuși, accesibilitatea Wikipedia prezintă și riscul unei dependențe excesive, punând posibil în umbră alte resurse academice, fiind esențial ca educatorii să sublinieze importanța surselor diversificate de informații și explorarea aprofundată a literaturii academice.

Percepțiile variate privind credibilitatea Wikipedia necesită linii directoare clare și discuții pentru a alina înțelegerea studenților cu așteptările academice (Selwyn & Gorard, 2016). Aceste discuții pot întări folosirea responsabilă și discernământul asupra Wikipedia în contexte academice. Conștientizarea de către studenți a calității eterogene și a potențialelor prejudecăți (bias) din articolele Wikipedia este deosebit de importantă, înțelegerea acestor variații de calitate încurajând o abordare analitică a informațiilor prin faptul că Wikipedia asigură rezultate de cercetare informate și de încredere.

Activitatea 10. Exemple de activități folosind Wikipedia

Iată câteva activități care nu depind de domeniu, cu un accent special pe utilizarea Wikipedia și îmbunătățirea abilităților de analiză a acurateței și credibilității informațiilor.

Analiza critică a articolelor Wikipedia

Obiectiv:

Această activitate are ca scop aprofundarea abilităților de gândire critică și capacitatea studenților de a evalua eficient sursele de informații.

Activitate:

Studenții pot alege un articol Wikipedia legat de orice domeniu și să-l analizeze critic pentru acuratețe, credibilitate și părtinire (bias).

Contribuție și editare a articolelor

Obiectiv:

Îmbunătățirea înțelegerii studenților referitoare la producția de cunoștințe colaborative și îmbunătățirea abilităților lor de scriere și editare.

Activitate:

Încurajați studenții să contribuie sau să editeze un articol Wikipedia, concentrându-se pe citarea corectă și respectarea liniilor directoare ale conținutului Wikipedia.

Analiză comparativă

Obiectiv:

Dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde a valorii surselor și promovarea discernământului în consumul de informații.

Activitate:

Studentii pot selecta un subiect și pot compara informațiile prezentate pe Wikipedia cu cele găsite în alte surse de încredere.

Discuții în grup

Obiectiv:

Stimularea gândirii critice, învățării colaborative și abilităților de comunicare eficiente.

Activitate:

Organizați discuții în grup în care studenții să dezbată credibilitatea și sursele de eroare din articole Wikipedia selectate.

Atelier de abilități de cercetare

Obiectiv:

Înzestrarea studenților cu abilități solide de cercetare și o înțelegere a diferitelor surse de informații.

Activitate:

Organizați ateliere care se concentrează pe metodologii adecvate de cercetare, folosind Wikipedia ca punct de plecare și extinzându-se către alte surse academice.

Bibliografie adnotată (vedeți și Google Scholar & Mendeley mai sus)

Obiectiv:

Dezvoltarea abilităților studenților de a evalua calitatea surselor și îmbunătățirea înțelegerii lor despre citarea academică.

Activitate:

Atribuiți studenților să creeze o bibliografie adnotată pentru un articol Wikipedia, identificând și evaluând calitatea surselor citate.

Crearea de infografice

Obiectiv:

Încurajarea sintezei informațiilor și dezvoltarea abilităților de comunicare vizuală.

Activitate:

Studentii pot folosi informații de pe Wikipedia pentru a crea infografice informative și vizual atractive pe diverse teme.

Prezentare despre credibilitatea/corectitudinea informației

Obiectiv:

Dezvoltarea abilităților de prezentare ale studenților și aprofundarea înțelegerii lor asupra credibilității informațiilor.

Activitate:

Studentii pot pregăti prezentări în care să discute credibilitatea și corectitudinea informațiilor de pe Wikipedia în comparație cu alte surse academice.

Bibliografie

- Alto, V. (2023). *Modern generative AI with ChatGPT and OpenAI models: leverage the capabilities of OpenAI's LLM for productivity and innovation with GPT3 and GPT4*. Packt.
- Băban, A. (1998). *Stres și personalitate*. Presa Universitară Clujeană.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology, 13*, 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Billups, F. D. (2022). *Qualitative data collection tools: Design, development, and applications*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071878699.n15>
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4–16. <https://doi.org/10.3102/0013189X013006004>
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile Instant Messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research, 13*, 217–231. <https://doi.org/10.28945/2051>
- Bragg, B., Cooley, S., Cooley, A., Hinck, R., & Kitsch, S. (2021). *Transactional Communication Model: Quick Look*. The Media Ecology and Strategic Analysis Group. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD1129274.pdf>
- Brouwer, J., de Matos Fernandes, C. A., Steglich, C. E. G., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Flache, A. (2022). The development of peer networks and academic performance in learning communities in higher education. *Learning and Instruction, 80*, 101603. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101603>
- Brox, H. (2016). Troublesome tools: How can Wikipedia editing enhance student teachers' digital skills? *Acta Didactica Norge, 10*(2), 329–346. <https://doi.org/10.5617/ADNO.2493>
- Buzan, T. (2018). *Mind map mastery the complete guide to learning and using the most powerful thinking tool in the universe*. Watkins Publishing.
- Calabrese, G., Leadbitter, D. L. M., Trindade, N. D. S. M. Da, Jeyabalan, A., Dolton, D., & ElShaer, A. (2022). Personal tutoring scheme: Expectations, perceptions and factors affecting students' engagement. *Frontiers in Education, 6*, 727410. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727410>
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2020). The students' readiness to engage with mobile learning apps. *Interactive Technology and Smart Education, 17*(1), 28–38. <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2019-0027>

- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education, 36*(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Cazan, A.-M. (2013). *Strategii de autoreglare a învățării*. Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Cazan, A.-M. (2020). An intervention study for the development of self-regulated learning skills. *Current Psychology, 41*, 6406–6423. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01136-x>
- Cazan, A.-M., & Truța, C. (2015). Stress, resilience and life satisfaction in college students. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 48*, 95–108.
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology, 65*(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12006>
- Clineci, A. I., & Cazan, A.-M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 655-660. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *JAMA, 298*(14), 1685–1687. <https://doi.org/10.1001/jama.298.14.1685>
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15*(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13611260601086345>
- Córdova Olivera, P., Gasser Gordillo, P., Naranjo Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Grajeda Chacón, A., & Sanjinés Unzueta, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education, 10*(2), 2232686. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review, 24*(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Cricchio, L. M., & Coco, L. A. (2022). Revision of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Italian students. *Journal of Clinical and Developmental Psychology, 1*, 17–37. <https://doi.org/10.13129/2612-4033/0110-3413>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics: a student guide*. Routledge.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The*

- Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: of Behavior Human Needs and the Self-determination. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
<https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104>
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2016). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. Routledge.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 200–236.
<https://doi.org/10.1353/csd.2005.0023>
- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. *Education and Training*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E., Goñi Palacios, E., & Rodríguez Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema*, 32(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>
- Garrison, D. R. (D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: a community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- Ghenghesh, P. (2018). Personal tutoring from the perspectives of tutors and tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 570–584.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409>
- Hayman, R., Coyles, A., Mellor, A., & Wharton, K. (2020). The role of personal tutoring in supporting the transition to university: experiences and views of widening participation sport students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 18, 1–29.
<https://doi.org/10.47408/jldhe.vi18.591>
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2010). How today’s college students use Wikipedia for course-related research. *First Monday*, 15(3), 1–15.
<https://doi.org/10.5210/fm.v15i3.2830>
- Herțeliu, C., Alexe-Coteț, D., Hâj, C. M., & Pârvan, A. T. (2022). Defining and measuring dropout phenomenon in Romanian Public Universities. In A. Curaj, J. Salmi, C.M. Haj (Eds.), *Higher Education in Romania: Overcoming challenges and embracing opportunities* (pp. 93-120). Springer.
- Hicks, A. (2011). Mendeley: A review. *Collaborative Librarianship*, 3(2), 127–128.
- Husband, P. A., & Jacobs, P. A. (2009). Peer mentoring in higher education: A review of the current literature and recommendations for implementation of mentoring schemes. *Plymouth Student Scientist*, 2(1), 228–241.
- Karyotaki, E., Cuijpers, P., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., Bruffaerts, R., Ebert, D. D., Hasking, P., Kiekens, G., Lee, S., McLafferty, M., Mak, A., Mortier, P., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., & Kessler, R. C. (2020). Sources of stress and

- their associations with mental disorders among college students: Results of the World Health Organization World Mental Health Surveys International College Student Initiative. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, *50*(5), 437–459. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9127-x>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer.
- Liu, C. H., Stevens, C., Wong, S. H. M., Yasui, M., & Chen, J. A. (2019). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: Implications for addressing disparities in service use. *Depression and Anxiety*, *36*(1), 8–17. <https://doi.org/10.1002/da.22830>
- Liu, X., Ping, S., & Gao, W. (2019). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience University Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(16), 2864. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162864>
- Lizzio, A. (2006). *Designing an Orientation and Transition Strategy for commencing students. A conceptual summary of research and practice. First Year Experience Project*. Griffith University.
- Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., & Walker, B. (2018). *Effective personal tutoring in Higher Education*. Critical Publishing.
- McFarlane, K. J. (2016). Tutoring the tutors: Supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education*, *17*(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1469787415616720>
- McIntosh, E., Steele, G., & Grey, D. (2020). Academic tutors/advisors and students working in partnership: Negotiating and co-creating in “The Third Space.” *Frontiers in Education*, *5*, 528683. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.528683>
- Miclea, M. (1997). *Mecanisme psihice de autoreglare în condiții de stress*. Polirom.
- Myers, S., & Anderson, C. M. (2008). *The fundamentals of small group communication*. Sage.
- Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *9*(3), 337–356. <https://doi.org/10.2190/CS.9.3.e>
- Obermeier, R., Große, C. S., Kulakow, S., Helm, C., & Hoferichter, F. (2023). Predictors of academic grades: The role of interest, effort, and stress. *Learning and Motivation*, *82*, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101887>
- Palmer, M., O’Kane, P., & Owens, M. (2009). Betwixt spaces: Student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies in Higher Education*, *34*(1), 37–54. <https://doi.org/10.1080/03075070802601929>
- Paloș, R. (2020). *Manual de tutoring. Stimularea motivației și a independenței studenților în învățare*. Editura Universității de Vest.

- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.
- Pavalache-Ilie, M., & Rioux, L. (2018). Adaptation and validation of the Inventory of Everyday Hassles of Students in Romanian. *Current Psychology*, 37(4), 740-747. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9548-6>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Qasem, Y. A. M., Abdullah, R., Jusoh, Y. Y., Atan, R., & Asadi, S. (2021). Analyzing continuance of cloud computing in Higher Education institutions: Should we stay, or should we go? *Sustainability*, 13(9), 4664. <https://doi.org/10.3390/su13094664>
- Race, P., & Race, B. P. (2010). Making personal tutoring work. *Leeds Metropolitan University*.
- Reinheimer, D., & McKenzie, K. (2011). The impact of tutoring on the academic success of undeclared students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 22-36. <https://doi.org/10.1080/10790195.2011.10850340>
- Richardson, R. (1998). The role of personal tutor in nurse education: Towards an understanding of practice in a college of nursing and midwifery at a particular point in time. *Journal of Advanced Nursing*, 27(3), 614-621. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00562.x>
- Rodger, S., & Tremblay, P. F. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first-year university students. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 1-17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v33i3.183438>
- Ross, J., Head, K., King, L., Perry, P. M., & Smith, S. (2014). The personal development tutor role: An exploration of student and lecturer experiences and perceptions of that relationship. *Nurse Education Today*, 34(9), 1207-1213. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.01.001>
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Selwyn, N., & Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource — Patterns of use and perceptions of usefulness. *The Internet and Higher Education*, 28, 28-34. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2015.08.004>

- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill Book Company.
- Stallman, H. M., & Hurst, C. P. (2016). The University Stress Scale: Measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist*, *51*(2), 128–134. <https://doi.org/10.1111/ap.12127>
- Stan, M. M., Maican, C. I., Truta, C., & Cazan, A.-M. (2023). Personal factors as predictors of academic adjustment in first-year university students. *INTED2023 Proceedings*, 707–714. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0235>
- Stephen, D., O’Connell, P., & Hall, M. (2008). Going the extra mile, fire-fighting, or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education1. *Teaching in Higher Education*, *13*(4), 449–460. <https://doi.org/10.1080/13562510802169749>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2013). Educational stress among Chinese adolescents: Individual, family, school and peer influences. *Educational Review*, *65*(3), 284–302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.659657>
- Thomas, L., Kift, S., & Shah, M. (2021). Student retention and success in Higher Education. In M. Shah & S. T. L. Kift (Eds.), *Student Retention and Success in Higher Education* (pp. 1–16). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80045-1_1
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, *10*(12), 4637. <https://doi.org/10.3390/su10124637>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students’ academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, *33*(4). <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. In *Educational Psychology Review*, *16*(4), 359–384. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Véronneau, M., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *24*(2), 280–292. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.280.62277>

- Wakelin, E. (2021). Personal tutoring in Higher Education: An action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>
- Walker, B. W. (2022). Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 65–77. <https://doi.org/10.1177/1469787420926007>
- Watson, M., Mc Sorley, M., Foxcroft, C., & Watson, A. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 193–207. <https://doi.org/10.1080/13583883.2004.9967127>
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 801–820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- Wood, W. B., & Tanner, K. D. (2012). The role of the lecturer as tutor: Doing what effective tutors do in a large lecture class. *CBE Life Sciences Education*, 11(1), 3–9. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-12-0110>
- Yale, A. T. (2020). Quality matters: An in-depth exploration of the student–personal tutor relationship in higher education from the student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 739–752. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1596235>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 46–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2