

**Universitatea "Babes-Bolyai"**

**Cluj-Napoca**

**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE  
EDUCAȚIEI**

**Contribuția Programului "Atelier Deschis" bazat pe Învățare  
Experiențială la Dezvoltarea Capacității de Reflecție Și  
Autoeficiența la Copiii din Învățământul Primar**

**Rezumat extins**

**Coordonator Științific:**

**Prof. univ. dr. Dorel Ungureanu**

**Student la Programul doctoral: Anat Heller**

**ID: 056408180**

**Iunie 2015**

## Cuprins

Rezumat .....	1
INTRODUCERE.....	2
Contribuția în cunoaștere.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Obiectivele cercetării .....	4
Întrebări legate de cercetare.....	4
I. PREZENTAREA MATERIALELOR INFORMATIVE.....	4
I.1 Teoria Învățării Experiențiale (ELT).....	4
I.2 Teoria fenomenologiei.....	5
I.3 Teoria învățării mediate.....	6
I.4 Teoria învățării sociale și autoeficiența.....	7
I.5 Reflecția și abilități de reflecție .....	8
I.6 BASIC PH Modelul de resurse de coping.....	9
I.7 Programul Atelier Deschis.....	10
II. METODOLOGIE.....	13
II.1 Paradigma Cercetării .....	13
II.2 Abordarea Cercetării .....	13
II.4 Ipotezele de cercetare.....	14
II.5 Proiectul cercetării.....	14
II.5.1 Variabilele Cercetării.....	14
II.5.2 Eșantionul de populație cercetat .....	15

II.5.3 Unele de cercetare .....	16
II.5.3.1 Observațiile Cercetării .....	16
II.5.3.2 Interviuri în profunzime semi-structurate.....	17
II.5.3.3 Compunerea unei povestiri din șase părți ca unealtă de cercetare .....	17
II.5.3.4 Chestionarele studiului .....	18
II.5.4 Metode de Analiză.....	18
II.5.5 Planificare și desfășurarea PAD .....	19
II.5.5.1 Sesiunile de PAD.....	19
II.6 Validitate, Fidelitate și Triangulație .....	20
II.6.1 Validitate .....	20
II.6.2 Fidelitate .....	21
II.6.3 Triangulație .....	21
II.7 Rolul cercetătoarei .....	21
II.8 Generalizarea Calitativă.....	22
II.9 Considerente Etice.....	22
III. REZULTATE .....	22
Tema de cercetare 1: Ce elemente din cadrul PAD permit apariția abilităților de reflexie? .22	
Rezultate privitoare la Tema de Cercetare 2: Care este contribuția PAD la dezvoltarea abilităților reflexive? .....	24
Dezvoltarea Calității Descrierii Fenomenologice .....	26
Rezultate referitoare la Tema de Cercetare 3: Care este contribuția PAD la autoeficiența elevilor? .....	27
Rezultate referitoare la Stilurile Resurselor de a face față conform modelului BASIC PH .27	

IV. Concluzii.....	29
Inovațiile Cercetării.....	31
Limitările Cercetării și Recomandări pentru Studii Viitoare.....	32
BIBLIOGRAFIE .....	33
Anexe .....	39
Anexa 1: Structura unei Povești în Șase Părți (6PS).....	39
Anexa 2: Întrebările interviului semi-structurat .....	39
Anexa 4: Chestionar de autoeficiență școlară.....	41
Anexa 5: Formular de consimțământ al părinților .....	42
Anexa 6: Nivelul de reflecție de cinci puncte (Bain et al. 1999).....	43

## REZUMAT

Programul Atelier Deschis (“PAD”) a fost studiat în primul rând ca și program educațional bazat pe învățare experiențială în școlile elementare. Programul are la bază teoriile din domeniul învățării experiențiale, învățării sociale și învățării mediate.

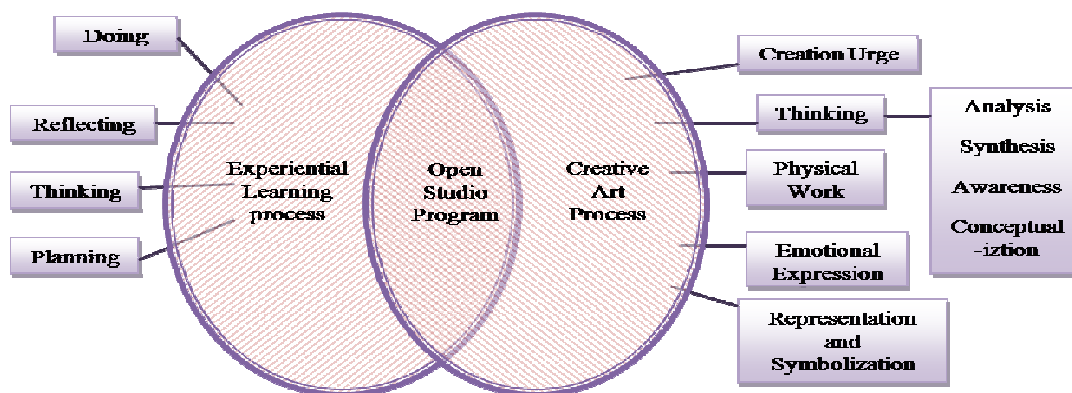
Cercetarea s-a axat în principal pe contribuția PAD în două domenii principale: capacitatea reflectivă și percepția autoeficienței. Problema reflecției a fost examinată pe două planuri principale: (a) factori ce facilitează apariția reflecției în cadrul studioului (b) dezvoltarea capacității de reflecție. Aceste două aspecte ale reflecției reprezintă componente principale în cadrul procesului de învățare. Problematika percepției autoeficienței a fost de asemenea examinată tot pe două planuri: (a) percepția generală a autoeficienței în cadrul programului și relația cu autoeficiența socială și școlară; (b) tipuri de copii care se confruntă cu dificultăți pentru a atinge succesul la învățatură. Am efectuat o cercetare utilizând metode mixte pe 16 copii de școală generală cu vârste cuprinse între 11-12 ani, distribuiți în 4 grupuri. Conținut calitativ cules și analizat pe discursul reflexiv. Datele cantitative au fost culese în scopul măsurării tipurilor și abilităților de coping, autoeficiența socială și școlară.

Principalele descoperiri: în ceea ce privește reflecția, s-a evidențiat un model tridimensional format din condiții, construcție și mediere, ce reprezintă cardul reflecției. În ceea ce privește calitatea reflecției, paleta calităților cognitive a discursului reflexiv a fost extinsă. Mai mult, s-a observat o corelație pozitivă între nivelul calității reflexive și descrierea punctului de vedere. În domeniul autoeficienței, s-a observat că în general PAD fundamentează o percepție de autoeficiență și contribuie la dezvoltarea utilizării resurselor suplimentare de coping (afective) în plus la cele existente. Analiza în sfera autoeficienței a evidențiat faptul că autoeficiența socială are o importanță mai mare decât ne-am fi așteptat pentru munca de grup din cadrul studioului; în ceea ce privește autoeficiența școlară, s-a descoperit că, creșterea autoeficienței unui anumit număr de copii indică o posibilitate de replicare a percepției de autoeficiență și în alte domenii școlare. Cuvinte cheie: Programul Atelier Deschis, învățare experiențială, reflecție, abilități de reflecție, autoeficiență, învățare mediată, fenomenologie.

## INTRODUCERE

„Atelier Deschis” este un termen ce descrie un model de intervenție în domeniul terapiei prin artă (Shapiro, 2014). Participanții vin la Atelierul Deschis în calitate de artiști pentru a explora lumea lor proprie prin procese creative artistice. Ne-am concentrat nu atât pe intervenția terapeutică ci pe capacitățile din domeniul gândirii și pe încrederea în abilități, ce constituie bazele oricărui tip de învățare.

Teoria învățării experiențiale impulsionază elevii să conceapă un înțeles pe baza experiențelor lor (Doolittle & Camp, 1999), diferitele modele de învățare experiențială poziționează reflecția ca și element principal al procesului de învățare aceasta fiind și un element comun procesului creativ (Malchiodi, 2011). Similar procesului de învățare, acțiunea de creație implică integrarea diferitelor abilități: kinestezice/ senzoriale, de percepție/ afective și cognitive/de reprezentare simbolică). (Figura 1)



**Figura 1: Integrarea proceselor de creație și de învățare activă ca și platformă pentru Programul Atelier Deschis**

Ministerul Educației din Israel în 2014 a continuat să caute modalități de coping cu schimbările enorme și rapide din jurul nostru. De exemplu, se merge pe orientarea programelor de învățare spre procese de ”învățare cu sens” în același timp cu luarea în considerare a semnificației sensului pentru elev, în termeni referitori la conținut, metoda de învățare și predare (Harpaz, 2014). Se presupune că elevii se vor implica într-un proces de gândire la nivel înalt prin care pot să gestioneze aceste provocări în care o cantitate uriașă de cunoștințe se adaugă în fiecare minut, raportându-le la noile paradigme a gândiri, asemănător

tranziției de la fizica clasică la fizica cuantică. Deoarece epoca noastră este o epocă a schimbărilor rapide, elevii înfruntă nu numai schimbările cognitive ci și emoționale. (precum anxietatea, stresul și frustrarea datorate tranziției rapide). Învățarea devine activă și interactivă (angajare, implicare și inițiativă). Elevii trebuie să își asume răspunderea și să aleagă conținutul și stilul care li se potrivește cel mai bine (spre deosebire de învățarea frontală care nu este individualizată). (Harpaz, 2014)

Care sunt condițiile? Pentru a dezvolta un elev cu o gândire independentă, este nevoie să examinăm ce capacități și resurse sunt disponibile elevului și care sunt necesare să fie dezvoltate pentru a îndeplini cu succes provocările contemporane. Pentru unii copii, situația din clasă creează cele mai dure zone de conflict; petrecerea timpului în spații artistice, protejate, permite copilului explorarea conținutului și a conflictelor în mod creativ, exprimarea experiențelor interioare și calmează sau relaxează copilul. (Caroline & Dalley, 2002). Motivația de a crea și explora în momentul în care ei conduc procesul și reprezintă subiectele creației este ridicată.

Procesele creative și de învățare intensifică abilitățile persoanei de a face față obstacolelor și situațiilor dificile (Chung, & Ro 2004; Lahad, et.al, 2013). Procesele artistice sistează rutina învățării și permit reflexia și învățarea independentă. În ciuda importanței proceselor creative, această cercetare nu se concentrează pe studiul acestora, ci mai degrabă pe gândirea copiilor vizavi de procesele lor și percepția acestora asupra abilităților pe care le au. Importanța semnificației grupului rezidă în faptul că reprezintă o audiență pentru artiști și asigură conexiunea socială. Audiența ridică întrebări fenomenologice (descriptive) legate de lucrare, permițându-i autorului creației să pătrundă mai bine sensul proceselor sale (Vass, 2012).

## **Contribuția în cunoaștere**

Literatura de specialitate descrie un schimb avantajos de cunoștințe în domeniile învățării experiențiale și a învățării mediate. Literatura de specialitate prezintă un schimb avantajos de cunoștințe în domeniile învățării experiențiale și mediate. Materialele de specialitate subliniază importanța reflecției în procesele de învățare precum și importanța și contribuția autoeficienței în realizările școlare și sociale. Numărul cercetărilor care implică studii de artă și sănătate este în continuă creștere. În ultimii ani, multe cercetări s-au axat pe capacitatea de coping și reziliență. Totuși, materialele oferă puține informații care vizează direct copiii și procesele verbale reflective. Există puțină informație referitoare la modul în care Programele

Atelier Deschis împreună cu combinarea artelor pot îmbunătăți capacitățile de reflecție și autoeficiență a copiilor din învățământul primar.

## **Obiectivele cercetării**

PAD acționează în cadrul învățării experiențiale. Sfera capacităților și a percepției sunt de importanță majoră în procesul învățării. Scopurile acestei cercetări constă în:

1. Lărgirea cunoștințelor referitoare la procesul de învățare și importanța lor în PAD.
2. Cercetarea legăturii dintre PAD și dezvoltarea percepției autoeficienței.

## **Întrebări legate de cercetare**

Întrebările legate de cercetare ce derivă din obiectivele principale sunt după cum urmează:

1. Ce elemente din PAD permit apariția abilităților de reflecție?
2. Care este contribuția PAD la dezvoltarea abilităților de reflecție?
3. Care este contribuția PAD la creșterea autoeficienței copiilor?

# **I. PREZENTAREA MATERIALELOR INFORMATIVE**

Acest capitol analizează fundamentele teoretice, teoriile și concepțiile folosite pentru această cercetare

## **I.1 Teoria Învățării Experiențiale (ELT)**

Teoria Învățării Experiențiale se aliniază constructivismului, care susține că elevii concep sensul pe baza experiențelor lor. (Doolittle 8c Camp, 1999). Caracteristicile de bază a învățării constructiviste includ (a) elevii ca și participanți activi în procesul lor de învățare, (b) recunoașterea învățării anterioare ca și element de bază pentru învățarea actuală (c) interacțiunea cu ceilalți copii care conduce la o înțelegere mai profundă și transmiterea înțeleșului conceptelor, și (d) spre deosebire de învățarea abstractă, se concentrează pe sarcini din "lumea reală", numite "activități autentice" (Perkins, 1999).

Dewey (1910) descrie modul în care oamenii conștinetează lumea din jurul lor. Aceștia se axează pe "gândirea reflectivă" ca proces de învățare pe baza observațiilor culese din experiența lor. Dewey (1938) a sugerat că învățarea din experiență implică observarea unui eveniment, rememorarea unor experiențe similare anterioare, și raționamentul sau evaluarea



importanței experienței. Kurt Lewin subliniază contribuția feedback-ului în dinamica grupului (Kolb, 1984). Piaget (2013) adaugă că, copiii își reorganizează percepțiile prin procesul asimilării și acomodării pentru a înțelege lumea lor.

Rogers (1969) s-a axat pe elementele afective ale învățării experiențiale: implicarea personală a elevului și dorința pe jumătate stărnită de a înțelege și de a găsi sensul experiențelor, atât din perspectivă cognitivă cât și afectivă.

Stefano (1986) a examinat diferite modele de învățare experiențială și a constatat că în toate se reflectă acțiunea și experiența.

## **I.2 Teoria fenomenologiei**

Fenomenologia deține un loc important ca și metodologie Atelier Deschis, cu toate acestea, este important să remarcăm contribuția sa ca și bază teoretică, filozofică, psihologică, educațională și practică. Termenul fenomenologie derivă din cuvântul fenomen, *phaenesthai* în greacă, ce înseamnă: a apărea, a se arăta, a se ivi (Mustakas, 1994). Fenomenologia poate fi percepută prin simț și gândire. Fenomenele reprezintă lucruri de pot fi văzute, atinse și auzite în mediul înconjurător, precum și sentimente, vise, amintiri, iluzii și orice ne trece prin minte sau conștientizăm personal și ține de sfera experienței mentale. (Betensky, 1995).

Obiectivul fenomenologiei moderne a lui Husserl (Moran, 2000) a constat în crearea unei filosofii științifice care ar fi furnizat o bază puternică pentru toate științele. În încercarea sa de a atinge acest scop, acesta a dezvoltat un mijloc de studiu care se dedica analizei sistematice a conștientei și obiectelor sale (Husserl, 1996). Pentru acesta, fenomenologia a reprezentat un studiu riguros și fără preconcepții ale lucrurilor, pe măsura apariției lor, pentru a atinge la o înțelegere necesară a conștientului și a experienței umane (Valle et al., 1989).

Pentru a păstra în așteptare perspectivele subiective și construcțiile teoretice și a facilita apariția esenței fenomenelor, Husserl a conceput reducția fenomenologică (Racher & Robinson, 2003). Heidegger, care a continuat munca lui Husserl, a considerat că obiectivul fenomenologiei este de a divulga aspectele ființei interioare a persoanei ca și fenomen care sunt atinse de conștientă și conștientizare. Programul 'Atelier Deschis' invită participanții să se privească pe ei însăși ca și "obiecte ale intențiilor" și studiului, potrivit afirmațiilor lui Moustakas (1994), în ceea ce privește conceptul de "intenționalitate", ce reprezintă baza de înțelegere și de sortare a acțiunilor conștientei și experiențele mentale ale învățării. Suprimarea criticii, judecării și preconcepțiilor sprijină descrierea fenomenologică a unui

fenomen – care reprezintă esența celor creează, procesul creației și produsele sale. (Valle et al., 1989).

### **I.3 Teoria învățării mediate**

Piaget (1970) a sugerat prima teorie comprehensivă în domeniul dezvoltării cognitive și a sugerat că, copiii sunt implicați activi în construirea structurării lumii lor iar abilitatea cognitivă este limitată la fiecare pas de tipuri de structuri cognitive pe care copii le-au dezvoltat deja. Piaget a considerat că procesele de învățare apar ca urmare a expunerii directe la întâlnirea dintre stimulare și copil.

Prin comparație, Vygotsky a fost interesat în dezvoltarea conștientizării, în studiul funcției mentale cele mai înalte și Principiile la influența crucială a societății asupra dezvoltării umane (Tzuriel 1998). Vygotsky (1986) a considerat că funcționarea cognitivă se dezvoltă pe baza interacțiunilor sociale din cadrul structurilor culturale organizate.

Both Vygotsky și Feuerstein, au dezvoltat în paralel Teoria Învățării Mediate (MLT), influențați de Piaget. Feuerstein (1980) care a observat măsura în care interacțiunile sociale afectează dezvoltarea gândirii , a elaborat Modificabilitatea Structural Cognitivă (SCM). Acesta a perceput inteligența în sens larg, ca și abilitatea organismului de a se adapta și modifica sub acțiunea schimbărilor mediului înconjurător sau stimulilor externi.

Adaptarea este un proces dinamic ce descrie modificările cognitive ale organismului de la o stare la alta. Asemenea lui Piaget, Feuerstein (1994) a descris învățarea ca și experiență mediată. Totuși, acesta a stabilit faptul că mediatorul se configurează în rolul unei persoane: un părinte, un profesor, sau un adult ce are cunoștințe și experiență și care reprezintă un factor extern pentru elev. Mediatorul prin instrucțiunile sale va da înțeles și sens mediului înconjurător al elevului (Feuerstein, et. al. 1991).

Rolul mediatorilor este de a controla stimulii prin modificarea acestora în termeni de intensitate, organizare, focusare și percepție a înțelesului. Astfel, ei vor stimula curiozitatea elevului, conștientizarea și percepția, care vor contribui la dezvoltarea funcțiilor cognitive necesare procesului de învățare .

Klein (1986) a legat învățarea mediată de o experiență mai vastă, pornind de la domeniile concrete și până la cele abstracte. Învățarea este formată din mai multe cicluri externe (legături și interferențe ale stărilor și schemelor similare). Un alt aspect al experienței este percepția și atitudinea în esența sa, ce influențează direct experiența învățării. Conexiunea

semnificativă dintre munca de mediere a profesorului și abilitatea elevului de a discerne între autoeficiența sa și abilitățile de coping este dezbătută de Määttä & Järvelä (2013) în studiul lor referitor la copiii de 6 – 8 ani din școala elementară. Cercetătorii au indicat construcția încrederii în sine și simțul autoeficienței prin discurs reflectiv cu privire la diferite activități și realizările acestora în cadrul orelor din clasă, sub îndrumarea unui profesor (mediator).

#### **I.4 Teoria învățării sociale și autoeficiența**

Conceptul de autoeficiență derivă din Teoria Învățării Sociale a lui Bandura și este definit ca măsura în care o persoană are încredere în abilitățile proprii pentru a influența un eveniment din viața sa (Bandura 1989). Autoeficiența se referă la modul în care o persoană își apreciază abilitatea de a organiza și executa cu succes un comportament sau un sistem de comportamente care o conduc spre rezultatul dorit. Conceptul face distincția între deprinderile existente, încrederea în propria capacitate și rezultat (Bandura, 1986).

Persoanele cu un nivel ridicat de autoeficiență percep sarcinile dificile ca pe niște provocări și depun eforturi mari pentru a face față obstacolelor care apar. Potrivit Teoriei Învățării Sociale, autoeficiența este un factor mijlocitor între abilitatea de coping și rezultate și poate prezice eforturile necesare de coping (Bandura, 1997) ce trebuie depuse pe viitor.

Percepția exclusivă a autoeficienței poate influența motivația, dar nu va conduce la noi performanțe în cazul în care abilitățile fundamentale lipsesc (Bandura, 1986). Cei mai mulți oameni au deprinderile necesare pentru execuția sarcinilor. În aceste situații un efort susținut și durabil care are la bază un înalt simț de autoeficiență, încurajează dezvoltarea abilităților deficitare și vice versa.

Cea mai bună evaluare a autoeficienței este aceea ușor mai ridicată de cea existentă, deoarece în acel mod oamenii își vor alege provocările, motivându-și sarcinile pentru avansarea personală ce îi va conduce la succesul experienței și dezvoltare (Bandura, 1986).

Grupurile de colegi de aceeași vârstă reprezintă principalii agenți pentru dezvoltarea și validarea autoeficienței. Un simț scăzut al autoeficienței sociale va crea cel mai probabil, bariere relațiilor sociale pozitive (Bandura, 1997). Există o corelație pozitivă între percepțiile sociale de autoeficiență și modul în care copiii își gestionează conflictele sociale. Erdley & Asher (1996) au constatat că, copiii cu autoeficiența crescută au ”o asertivitate verbală” și

sunt înclinați spre o abordare pro-socială, în timp ce stilul "agresiv" al celor cu autoeficiență socială scăzută este înclinat spre promovarea confruntărilor.

Autoeficiența școlară este determinată de experiențele anterioare ale elevilor. Modul de executare și rezultatul sarcinilor, precum abordarea parentală, depășirea dificultăților, succesul, comparația cu alte persoane care execută aceeași sarcină, ajută elevii să înțeleagă calitatea studiului și îi ajută să depășească repulsia vizavi de percepția autoeficienței lor în pregătirea pentru o nouă sarcină.

## **I.5 Reflecția și abilități de reflecție**

*"Reflecția este o activitate umană importantă în care oamenii își reexaminează experiențele, se gândesc la ele, le analizează și evaluează"* (Boud et al. 1996 p.19).

Dewey (1933) a stabilit că gândirea reflectivă adaugă sens experienței prin reorganizare și reconstrucție și stabilește drumul pentru țeluri viitoare care necesită îndeplinirea unor sarcini mai cuprinzătoare. Gândirea reflectivă impune elevului atingerea obiectivelor de învățare și schimbarea comportamentului.

Moon (2013) menționa că literatura de specialitate întâmpină niște dificultăți cu privire la reflecție. Moon considera că acest lucru se datorează studiilor asupra conceptului "reflecției" care în general sunt prezentate contexte diferite, iar reflecția rămâne în sfera disciplinelor și rareori integrată dintr-un motiv care probabil își are rădăcinile în efortul de a încălca granițele și a confrunța, ceea ce autoarea denumea "cultura străină". Moon argumenta că există multe cuvinte legate de reflecție, precum gândirea critică, revizuirea, gândirea critică, gândirea reflectivă. Aceste cuvinte sunt înrudite dar lipsa cuvintelor în sine, ca limbaj comun, face dificilă conceptualizarea reflecției și poate distorsiona intența în contextul definirii reflecției.

În lipsa materialelor specifice referitoare la abilitățile reflective și reflecția verbală, ne referim la capacitățile reflective ale adulților care au fost implicați în procesul de învățare. Cea mai mare parte a materialului din literatura de specialitate descrie reflecția în contextul predării. (Shandomo, 2014; Lupinski et al, 2012; Korthagen, 1993; Shndomo, 2010).

Reflecția nu este ceva ce apare din întâmplare; este necesar să țintim activ spre reflecție. (Moon 2013; Ben Perets, 1998; Zohar, 2004). Boud et al, (2013) a subliniat de ce reflecția conștientă este necesară și de ce nu apare inconștient în mod eficient. La nivel inconștient nu

ne permite să luăm decizii practice și să fim conștienți de învățăturile noastre. Numai atunci când ideile noastre sunt ridicate la nivelul conștiinței, le putem evalua și putem face alegeri asupra acțiunilor de urmat. Din acest motiv este foarte important pentru elev să conștientizeze rolul reflecției în învățare și modul de organizare al proceselor referitoare la reflecție.

Schön (1983) a studiat inițial reflecția din perspectiva predării. Acesta a observat diferitele tipuri de reflecție în funcție de momentul apariției lor: *Reflecția asupra acțiunii* și *Reflecția în timpul acțiunii*. Diferiți cercetători au elaborat modele reflectiv pentru studiul experienței de predare în scopul avansării profesionale și al dezvoltării. (Zohar, 2004; Van Manen, 1977; Korthagen & Vasalos, 2005; Boud, et al, 2013). Spre deosebire de modelul lui Kolb (1984), ceea ce au toate modelele în comun reprezenta mai mult o detaliere calitativă și reflectivă a experienței unei persoane la nivel emoțional, cognitiv și profesional. Diferența între modelul Kolb (1984) și alte modele de reflecție precum cel al lui Korthagen ALACT (Korthagen & Vasalos, 2005) rezidă în faptul că ultimul lasă loc experienței emoționale la nivel personal cu referire de exemplu la o experiență sau context profesional, astfel deschizând spre alte direcții, o gândire reflectivă liniară de tip cauză – efect. În acest mod se clădește informația comprehensivă referitoare la experiența percepută.

Boud și ceilalți (2013) se referea la natura gândirii în rețea. Elementele importante sunt absorbite de observator și conectate unui alt element în contextul unei lumi interioare personale creeând o acumulare de cunoștințe. Discursul reflectiv ne permite observarea ”punctelor de oprire” ale acestui proces și urmărirea dezvoltării aglomerărilor de cunoștințe și a interconexiunii dintre acestea. (Glaubman & Kula, 1992; Schechter and Spector-Levy, 2014) consideră rolul întrebărilor ca pe o deprindere însușită care ne ajută să dezvoltăm gândirea cognitivă și înțelegere prin auto-direcționare, care reprezintă conexiunea la dezvoltarea persoanelor care învață în mod independent.

## **I.6 BASIC PH Modelul de resurse de coping**

Coping-ul reprezintă încercarea de a înfrunța dificultățile utilizând resurse interne sau externe pentru a îndeplini cerințele problemelor apărute. Lazarus (1981) definește coping-ul ca și effort de a gestiona cerințele interne și cele din mediul înconjurător și conflictul dintre acestea. Lahad (1992) argumentează că valoarea clasificării și categorisirii mecanismului de coping aparține domeniului de prevenire a stresului și anume: de a oferi unui grup sau unor persoane distincte cât mai multe mijloace posibile pentru a face față situațiilor. În urma bilanțului teoriilor sociale și psihologice Lahad (2013) a compus un model compus din șase

dimensiuni ce subliniază modalitățile de coping ale fiecărui individ: convingeri și valori, afectare, dimensiunea socială, imaginația, dimensiunea cognitivă și fiziologică, și a denumit acest model ca și **BASIC PH**. Acest model subliniază interacțiunea diferitelor resurse ce creează stilul unic de coping al fiecărei persoane.

Pe lângă faptul că **BASIC PH** este un model ce servește la înțelegerea abilităților de coping ale fiecărei persoane, acesta este util ca și instrument de evaluare folosit pentru identificarea resurselor de coping declarate dominante și a celor ascunse. Instrumentul de diagnosticare al modelului este Crearea unei Povești din Șase Părți (6-PSM). (Vezi Anexa 1)

## **I.7 Programul Atelier Deschis**

Nu există prea mult material de cercetare pe marginea acestui subiect, probabil și din cauză că cei mai mulți oameni care lucrează cu un Atelier Deschis sunt din domeniu, nu cercetători academici ai muncii lor. (Shapiro, 2014). Literatura existentă descrie semnificația terapeutică a Atelier Deschis pentru participanții săi sau comunitatea în cadrul căreia își desfășoară activitatea (Allen, 1995, 2001; McNiff, 2003; Moon, 2002; Shapiro, 2014).

În cadrul acestei cercetări programul OS se bazează pe modelul Atelier Deschis model "O punte de legătură" dezvoltat de cercetătoare în decursul muncii ei desfășurate în pavilionul de psihiatrie din cadrul Ziv Medical Center în nordul Israelului (Heller,2015; Shifron, 2013). Acest model a furnizat bazele structurii care a fost împărțită în patru părți conform descrierii din tabel (1).

**Tabelul 1: Fazele Programului Atelier Deschis: Obiectivele activității**

Faza	Activitate	Obiectiv
Somatică/ fizică	Încălzire prin mișcare și jocuri	Încălzire și începerea activității  Conectarea corp, minte și prezența în acel moment
Intenții	Reprezentarea sentimentului curent prin metafora reflectare pe obiect: cartonașe, imagini cu jucării etc.  Alegerea procedurii artistice în lumina sentimentelor unei persoane: planificarea lucrării artistice  Însemnări în jurnalul personal.	Lărgirea expresiei experienței până la momentul înțelegerii și conceptualizării Crearea unei continuități meta-cognitive între identificarea sentimentului și a alegerii de a acționa în acea privință.  Înregistrarea în jurnal după încheierea procesului.
Creația	Faza de încălzire creativă Organizarea, pregătirea materialelor, planificarea execuției;  Înfruntarea dificultăților cerute de procesul artistic (rezolvarea problemelor);  Fazele creației artistice;  Muncă individuală în prezența celorlalți	Amuzament și jocuri și explorarea materialului ;  Cercetarea activă a experienței interioare în artă: translația și transferul experienței spațiului artistic și limbajului ;  Crearea motivației și activității independente Asumarea responsabilității pentru procesul personal  Acordarea permisiunii altor copii de a se conecta cu conținutul și opera unui participant
Observația și reflecția	Observarea procesului de creație și a muncii în sine, în prezența grupului	Îmbogățirea capacităților de reflecție în ceea ce privește procesul de muncă;  Practicarea observației fenomenologice a muncii fără atitudine negativă sau criticism Depreinderea procesului creativ personal.

Această structură se bazează pe un număr de teorii care sprijină cercetarea și sunt de asemenea direcționate către o acțiune metodică /pedagogică la diferitele faze ale programului, așa cum se menționează în tabelul (2)

**Tabelul 2: Bazele teroetice ale PAD și metodele ce derivă din acestea**

<b>Faza</b>	<b>Teorii</b>	<b>Activități</b>
Somatică/fizică	Somatic experience (Cornell, 2015). Mindfulness (Langer, 2014). Gestalt –Body-mind centered (Kepner, 2014). Play (Winnicott, 1971).	Jocuri de mișcare, atenție, focusare pe corp
Intenții	Gestalt –Body-mind centered (Kepner,, 2014). Phenomenology (Husserl, 1996) Mediated Learning (Feuerstein, et. al. 1991)	Descriere, Expresie simbolică, focus
Creații	Experiential Learning (Kolb, 2014). Free Art creation (McNiff, 2003) Art as therapy (Case, & Dalley, 2002).	Creație liberă în artă
Observație și reflecție	Experiential Learning(Kolb, 2014) Phenomenology (Betensky, 1995) Mediated Learning (Feuerstein, et. al. 1991) Reflection (Moon 2003)	Observarea reflectivă

Acest program este diferit față de celelate prin faptul că se extinde pe două nivele de intenție și dialog reflectiv. Faza simbolică a intenționalității crează bazele auto-conștientizării, întreruperea experienței și alegerea personală a comportamentului și faza discursului reflectiv în care medierea este efectuată nu numai de facilitatori ci și de copiii. Înainte de expunere, s-a stabilit un acord între participanți și facilitatori, referitor la regulile de comportament. Participanților li s-a solicitat să protejeze uman onoara participanților, precum și să respecte semnificația procesului și a lucrărilor (Aveneyon, 1998). Mai mult, participanților li s-a cerut să nu judece sau critice procesul (Betensky, 1995) și să respecte confidențialitatea conținuturilor exprimate de ceilalți participanți în afara studioului. (Ziv & Baharav, 2001).



## II. METODOLOGIE

Actualul cadru de cercetare cuprinde un Program Atelier Deschis bazat pe învățarea experiențială. Studiul este concentrat asupra a două subiecte ce stau la baza proceselor de învățare: reflecția și capacitatea reflectivă și sentimentul de auto-eficiență.

### II.1 Paradigma Cercetării

Actuala paradigmă de cercetare este constituită dintr-o cercetare prin metode mixte, o integrare a metodelor și tehnicilor calitative și cantitative de colectare și analiză a datelor (Bryman, 2012).

Programul „Atelier Deschis” este un studiu principal în domeniu și necesită o metodologie care va deschide și extinde cercetarea. Partea calitativă examinează și descrie munca de „Atelier Deschis”. O paradigmă cu final deschis este potrivită pentru întrebări legate de reflecție și de modul în care aceasta este exprimată în „Atelierul Deschis”. În acest fel, cercetătorul a primit o descriere calitativă a resurselor și a abilităților copiilor în contextul elementelor unei experiențe de auto-eficiență. Partea cantitativă separă fenomenul în componentele sale (Guba & Lincoln, 1998). Această separare permite referirea la diferitele sale componente: definirea resurselor de rezistență ale copilului, cuantificarea și configurarea acestor resurse. În plus, auto-eficiența poate fi împărțită în auto-eficiență academică și în componente de auto-eficiență socială.

Combinarea datelor și înțelegerea relațiilor dintre ele aruncă o nouă lumină asupra procesului de reflecție care are loc în cadrul programului „Atelier Deschis”, și asupra resurselor copiilor și al sentimentului lor de auto-eficiență.

### II.2 Abordarea Cercetării

Pe lângă paradigma metodelor mixte, cercetătorul a decis să utilizeze **abordarea fenomenologică**. Moustakas (1994) și Creswell (2013) au specificat că scopul folosirii fenomenologiei ca metodă de cercetare este de a scoate la iveală, a vizualiza și a crea înțelegerea experiențelor de viață așa cum sunt ele reprezentate cel mai bine de către un număr de persoane. Crotty (1996) a adoptat principiul în cadrul fenomenologiei curente, prin

care cercetătorii își lasă opiniile, cunoștințele anterioare și percepțiile preliminare la o parte și permit datelor să vorbească singure.

În cercetarea de față, abordarea fenomenologică a fost aleasă din mai multe motive: din punct de vedere **Structural** oferă un cadru pentru metodologia de cercetare, pentru colectarea datelor prin observație și interviuri. **Metodă de analiză a datelor** – analiza enunțurilor semnificative, producerea unor unități de semnificație și extragerea a ceea ce Moustakas (1994) numea "descriere fundamentală". Și în ultimul rând, dar foarte important, atelierul aruncă lumină asupra utilizării fenomenologiei ca **unealtă pedagogică** (Østergaard et al, 2008), prin care se poate stabili observația și concentrarea asupra fenomenului de cercetat, unde copiii și munca lor constituie fenomenul.

## **II.4 Ipotezele de cercetare**

În lumina teoriilor și a hărții conceptuale (Shkedi, 2010; Creswell, 2013), se pare că primele două teme sunt apropiate și, prin urmare, se poate formula o ipoteză generală pentru amândouă (Ipoteza Nr. 1). A doua ipoteză este legată de a doua temă de cercetare din programul „Atelier Deschis”.

**Ipoteza 1:** Programul Atelier Deschis în școlile primare dezvoltă și întărește capacitățile de reflecție ale copiilor;

**Ipoteza 2:** Programul Atelier Deschis într-un mediu educațional formal dezvoltă percepția auto-eficienței.

## **II.5 Proiectul cercetării**

Această parte se ocupă de proiectarea componentelor cercetării, a variabilelor, a eșantionului de populație și al instrumentelor legate de programul Atelier Deschis și implementarea sa în cercetare.

### **II.5.1 Variabilele Cercetării**

Programul Atelier Deschis în cadrul acestei cercetări constituie baza cercetării și prin urmare este variabila independentă. Variabilele dependente sunt cele obținute și schimbate prin cercetare: capacitățile de reflexie și percepția auto-eficienței.

## II.5.2 Eșantionul de populație cercetat

Eșantionul de populație cercetat consistă din 16 băieți și fete de clasa a cincea, cu vârste de 11-12 ani; opt băieți – patru într-o clasă mixtă (băieți și fete), iar patru într-o clasă segregată, doar de băieți, și opt fete, patru într-o clasă mixtă (băieți și fete), iar patru într-o clasă segregată, doar de fete. A se vedea tabelul (3) de mai jos

**Tabelul 3: Participanții la grupe: sex, vârstă, facilitator și clasă**

<b>Grupă</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Sex	băieți	băieți	fete	<b>fete</b>
Vârstă	11	11	11	<b>11</b>
Participanți total 16 copii	4	4	4	<b>4</b>
Facilitator	Galit	Michal	Ayelet	<b>Ora</b>
Observator	cercetător	cercetător	cercetător	cercetător
Tipul clasei	a V-a – (mixtă)	a V-a – (băieți)	a V-a –(mixtă)	a V-a –( <b>fete</b> )

Copiii sunt băieți și fete dintr-o școală religioasă regională din nordul Israelului. Aceștia provin din familii tradiționale – familii care duc un stil de viață religios dar nu extrem de conservator. Politica școlii este de a oferi familiilor posibilitatea de a alege între clase mixte de băieți și fete, și clase separate doar de băieți sau doar de fete. Din punct de vedere academic erau considerați medii (nici cei mai puternici nici cei mai slabi din punct de vedere al nivelelor notelor lor).

Copiii au fost aleși pentru „Atelierul Deschis” de către consilierul școlii împreună cu dirigintele. Criteriile de recomandare ale copiilor au fost: dificultatea de a se exprima în clasă, introversiunea, dificultatea în a stabili contacte sociale, reglaj emoțional și nivel academic mediu. Fiecărui elev i s-a oferit dreptul de a participa la atelier și i s-a dat posibilitatea de a alege dacă vrea sau nu să ia parte la program.

Ideea din spatele alegerii acestui eșantion a fost de a explora programul cu copii de nivel mediu care ar putea să nu reușească să realizeze mai mult în diferite domenii (academic, emoțional, social) datorită inhibițiilor sociale, emoționale sau a altor inhibiții. Țelul atelierului nu este acela de a se angaja în predarea remediatoare.

## II.5.3 Unelte de cercetare

Pentru că studiul combină metode calitative și cantitative, a fost necesară combinarea unui număr de unelte de cercetare: observații, interviuri semi-structurate, două chestionare și povestiri reflexive (din șase părți). Uneltele de cercetare sunt prezentate în tabelul (4), pe baza temelor de cercetare și a componentelor metodologice (calitative și cantitative).

**Tabelul 4: Uneltele de cercetare și abordările metodologice în funcție de temele de cercetare**

<b>Teme de Cercetare</b>	<b>Unealtă de cercetare</b>	<b>Paradigma de Cercetare: Metode Mixte</b>
<b>Ce elemente din PAD produc apariția abilităților de reflexie?</b>	Observarea ca participant (Creswell, 2013) + interviu semi-structurat (King & Horrocks, 2011)	Calitative: Fenomenologie
<b>Care este contribuția PAD la dezvoltarea abilităților de reflexie?</b>	Observarea ca participant (Creswell, 2013) + interviu semi-structurat (King & Horrocks, 2011)	Calitative: Fenomenologie
<b>Care este contribuția PAD la auto-eficiența copiilor?</b>	Chestionar + povestiri reflexive (din 6 părți) (Lahad et al, 2013) + interviu semi-structurat (King & Horrocks, 2011)	Calitative + Cantitative

### II.5.3.1 Observațiile Cercetării

În ceea ce privește primele două teme legate de procesul de reflexie din cadrul atelierului, cercetătorul a efectuat observații continue ale celor două stadii din program în care exprimarea a fost verbală, stadiul de **intenție** și stadiul de **reflexie**. 20 de sesiuni au fost înregistrate în fiecare din cele patru grupuri. Înregistrările au fost transcrise și s-a generat o bază de date care a permis analiza textului (Moustakas, 1994; Shkedi, 2010).

Cercetătoarea a fost la atelier pe toată durata activităților iar copiii s-au familiarizat cu ea și o considerau unul dintre mentorii lor. Acest lucru a permis efectuarea unor observații autentice. În studiul de față, s-au depus eforturi pentru a menține o poziție de observator, din afară (pentru a evita coruperea datelor) (Creswell, 2013). Observațiile au fost înregistrate pe suport video într-un mod care a făcut posibilă relaționarea cu datele. Se poate spune că observațiile au furnizat o perspectivă externă față de copii și au descris procesele așa cum au fost ele observate de către cercetător, înfățișând ceea ce au spus copiii.

Reflexia verbală a copiilor s-a produs mai ales în două stadii în care și-au descris verbal experiențele în stadiul de intenționalitate și cel de observare.

### **II.5.3.2 Interviu în profunzime semi-structurate**

Acest studiu face uz de interviuri personale semi-structurate (Robinson, 2014). Acestea au fost efectuate cu copiii la o lună de la terminarea programului. Interviuurile au încercat să colecteze experiențele rămase după ce s-a terminat programul, presupunând că acestea erau experiențele pe care s-a bazat percepțiile lor. Ei sunt cei ce-și construiesc răspunsurile iar cercetătoarea nu-i coordonează în nici un fel (Sparadley, 1979; Marshall & Roseman, 1989; Mason, 1996; Seidman, 1991).

Fiindcă cercetătoarea a fost prezentă la experiența copiilor, a existat de la început un limbaj comun. A putut fi ascultată povestea din perspectiva copilului, la care cercetătorul a fost prezent ca observator. Se poate spune, atunci, că interviuurile și observațiile s-au complementat unele pe altele.

La începutul interviului, au fost puse întrebări adresate direct lumii conceptuale a copiilor și memoriei lor experiențiale plăcute și neplăcute. (A se vedea Anexa 2). Avantajele unui interviu semi-structurat este flexibilitatea și relaxarea care poate fi obținută cu copilul (King & Horrocks, 2011). Interviuurile au fost înregistrate și transcrise cuvânt cu cuvânt pentru a reduce influențarea rezultatelor.

### **II.5.3.3 Compunerea unei povestiri din șase părți ca unealtă de cercetare**

Povestirea din șase părți a fost inițial o metodă a terapiei prin teatru, un format creativ de a inventa povești și de a explora forța personală potențială a participanților (Lahad, 1992). De atunci, Lahad (2013) a dezvoltat și validat acest instrument ca unealtă de cercetare (Leykin, 2013).

Această unealtă de proiecție permite analizarea limbajului și a stilurilor de a face față. Procesul de scriere a poveștilor a fost efectuat personal (A se vedea Anexa 1). Poveștile au fost luate de două ori – la începutul și la sfârșitul programului de atelier.

### **II.5.3.4 Chestionarele studiului**

În studiul de față, utilizarea chestionarelor poate contribui la o evaluarea a schimbării în auto-eficiență. Ambele chestionare au fost administrate de două ori – la începutul programului și la sfârșitul său.

#### **Chestionarul 1: auto-eficiența socială (a se vedea anexa 3)**

Chestionarul a încercat să clarifice dacă programul atelier are vreo influență asupra modului în care percep copiii auto-eficiența socială în procesul de atelier.

Percepția auto-eficienței sociale a fost măsurată printr-un chestionar de auto-raport pentru examinarea conceptului de auto-eficiență pe baza unei traduceri în limba ebraică de puncte din chestionare similare folosite în studii din străinătate, care au examinat conceptul auto-eficienței academice (Sherir & Maddux, 1982) și conceptul de auto-eficiență socială (Fan & Mak, 1998; Matsushima & Shiomi, 2003) printre copiii mici. Acest chestionar include 13 puncte măsurate pe o scală Likert de 1-5 (1 = dezacord complet, 5 = acord complet). Scorul de fidelitate internă a chestionarului este  $\alpha = 0.76$  al lui Cronbach.

#### **Chestionarul 2: Auto-eficiența academică (a se vedea Anexa 4)**

Chestionarul trebuie să determine dacă PAD are vreo influență asupra percepției academice cu accent pe munca de grup.

Auto-eficiența academică a fost măsurată prin intermediul unui chestionar pentru copiii care lucrează în grupuri de studiu (Hadar, 1996). Chestionarul s-a bazat pe Bandura (1986), Zimmerman (1990), Pintrich & De Groot (1990) și Schunk (1991) și a fost tradus în limba ebraică de către Zeidner (1981). Chestionarul conține 17 întrebări legate de experiența auto-eficienței și a învățării în cadrul unui grup. Punctele au fost măsurate pe o scală Liker (1 = dezacord complet; 6 = complet de acord). Fidelitatea chestionarului în acest caz a fost Cronbach  $\alpha = 0.8$

### **II.5.4 Metode de Analiză**

Tabelul (5) descrie metodele de analiză cu privire la uneltele de cercetare și obiectivele cercetării.

**Tabelul 5: Date mixte ale metodelor calitative și cantitative: Obiective, Unele și Moduri de Analiză**

Obiectiv	Unealtă de cercetare	Moduri de analiză a datelor
Descrierea abilităților de reflexie și de a face față.	Observații	Analiza calitativă a conținutului.
Evaluarea componentelor abilităților de reflexie.	Interviuri semi-structurate cu copiii după program.	Analiza calitativă a conținutului.
Evaluarea auto-eficienței academice și a auto-eficienței sociale.	Chestionare pentru copiii înainte și după program.	Statistici cantitative.
Evaluarea resurselor de a face față prin modelul BASIC PH	Resursele de a face față înainte și după program.	Analiza poveștilor în șase părți. Statistică cantitativă.

### **II.5.5 Planificare și desfășurarea PAD**

În acest stadiu, a existat o nevoie de organizare la nivel de participanți, facilitatori și spațiu-atelier.

- Consilierul școlar și dirigințele care sunt de asemenea familiarizați cu copiii și cu contextul lor au lucrat în colaborare pentru a-i alege pe participanții la atelier. Criteriile de selecție sunt prezentate în detaliu în secțiunea Eșantionul de Populație Studiat.
- Facilitatorii au participat într-un seminar referitor la „Atelierul Deschis” și la instructajul individual;
- A fost pregătit un program din 20 de sesiuni. Copiii au sosit la ore dinainte stabilite (fiecare sesiune era de o oră și jumătate – două lecții consecutive) în zile obișnuite.

#### **II.5.5.1 Sesiunile de PAD**

Structura sesiunilor a fost una fixă. Primele sesiuni au conținut o întâlnire introductivă în care au fost puse regulile și au fost explicate.

1. Respectul reciproc, al echipamentului și al muncii;

2. Nu ne judecăm pe noi sau pe alții (nu sunt folosite expresii ca „frumos”, „urât”, „extraordinar”);
3. Fiecare participant poate să se exprime în cadrul atelierului. Nu sunt sugerate idei celorlalți decât dacă aceștia le cer. În loc de a interpreta ceea ce se vede, este întrebat creatorul ce a făcut ele sau ea și ce a vrut el sau ea să exprime.
4. Confidențialitate de grup: Un participant are voie să povestească despre experiența sa proprie dar nu și despre experiența celorlalți;

Primele opt sesiuni au fost mai structurate în ceea ce privește împărtășirea cunoștințelor de materiale și tehnici și stabilirea unui limbaj comun de comunicare în procesul muncii și reflexiei. Din sesiunea a noua, copiii au lucrat independent, erau familiarizați cu materialele și tehnicile și au dobândit cuvinte cu care puteau să vorbească despre procesul lor.

## **II.6 Validitate, Fidelitate și Triangulație**

### **II.6.1 Validitate**

Validitatea părții calitative care este prezentată în întrebările 1 și 2 și o parte a întrebării 3 derivă din validitatea abordării calitative (Shkedi, 2010; Mason, 1996) În studiul curent, colectarea datelor și procesul de analiză s-au păstrat în transcripția înregistrărilor audio și video din timpul sesiunilor și al interviurilor, note și comentarii legate de observații și înregistrarea conversațiilor cu facilitatorii. Procesul de desfacere a textului, de a-l analiza și de a construi noi categorii în tabele, au fost salvate ca dovezi a procesului de analiză și ale transparenței pentru evitarea tuturor dubiilor. Când au fost analizate datele acestor cercetări, cercetătoarea și-a consultat în mod continuu un coleg. (Merriam,1998; Creswell, 2013).

Cercetarea curentă a folosit o abordare a metodelor mixte de colectarea datelor legate de a treia temă de cercetare (Johnson & Turner, 2003). A treia temă de cercetare s-a ocupat de perceperea auto-eficienței, a stilurilor de a face față, care au fost examinate prin intermediul unei unelte de cercetare ce a combinat o abordare calitativă (clasificarea declarațiilor legate de BASIC PH) și o unealtă cantitativă (numărul de referințe din fiecare categorie). Aceste unelte au contribuit la un alt aspect al cercetării legat de percepția auto-eficienței. Utilizarea unui chestionat valid a contribuit la fortificarea validității temei mai extinse.



## **II.6.2 Fidelitate**

Acest studiu a făcut față acestei dificultăți prin analiza de text mai degrabă decât prin analiza comportamentului. Pentru a minimaliza această limitare, înregistrările video au servit ca o copie de siguranță mai degrabă decât ca parte a datelor vizuale. În plus, abordarea fenomenologică de a descrie fenomenul cercetat s-a concentrat pe colectarea datelor și descriere mai degrabă decât pe interpretare.

## **II.6.3 Triangulație**

Pentru că numărul de participanți la studiul curent a fost relativ mic, triangulația a fost obținută prin folosirea unui număr de unelte de cercetare. Observația a fost principala unealtă de cercetare pentru chestiunea reflexiei și a fost însoțită de interviuri semi-structurate. S-a putut examina dacă temele principale au apărut în ambele unelte. În a doua temă, cea a percepției auto-eficienței, uneltele de cercetare calitativă au fost observații, interviuri și unelte cantitative – o povestire din șase părți și două chestionare legate de auto-eficiența socială și academică. Aceasta a condus la triangulația informației din diverse perspective și a contribuit la fidelitatea cercetării.

În studiul curent, analiza stilului de a face față al copiilor la începutul programului a condus la un nou unghi de explorare (Tzabar Ben-Yehoshua, 2001). Prin urmare, a apărut o întrebare legată de legătura și corelația dintre capacitățile dominante ale copiilor și stilurile de a face față (fizic, cognitiv și social) și experiența oferită de studio.

## **II.7 Rolul cercetătoarei**

Cercetătoarea a inițiat programul „Atelier Deschis” în cadrul cercetării curente, a dezvoltat programul și a fost implicată în toate stadiile lui, atât din punct de vedere tehnic cât și oferind cunoștințe teoretice. Pentru minimalizarea diferențelor dintre grupuri, facilitatorul și cercetătoarea au decis ca cercetătoarea să faciliteze stadiile de intenție, făcând astfel tranziția de la un observator pasiv la un observator participant. Programul a fost gestionat de către alți facilitatori pentru a reduce subiectivitatea cercetătoarei.

## **II.8 Generalizarea Calitativă**

În cercetarea curentă, structura programului a fost documentată și poate servi ca temei pentru alte studii ale aceluiași program. Totuși, datorită numărului relativ mic de participanți (16 copii), generalizarea poate fi posibilă doar în niște studii mai extensive din viitor.

## **II.9 Considerente Etice**

Următorii pași au fost luați pentru respectarea drepturilor, a intimității și a stării de bine a participanților la studiu:

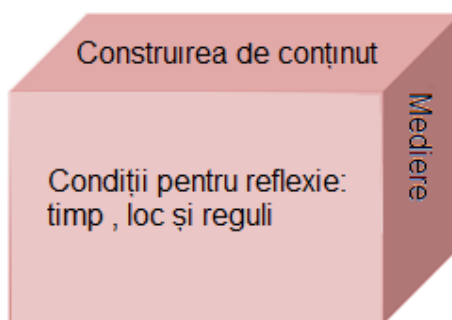
1. Părinții au primit o pagină explicativă. Un acord informat a fost semnat de către părinți (A se vedea Anexa 5).
2. Un acord de confidențialitate profesională cu privire la protejarea intimității copiilor de către facilitator, a fost atins.
3. Fiecare copil a primit o explicație personală legată de procesul atelierului, de obiectivele programului (de a dezvolta abilități printr-un proces de învățare și experimentare, care-l caracterizează pe un artist într-un atelier).
4. În timpul colectării datelor, al documentării, transcripției și analizării, a fost garantată anonimitatea iar factorilor externi le-a fost interzis accesul.

## **III. REZULTATE**

Acest capitol prezintă exemple de rezultate cu privire la fiecare temă de cercetare. Rezultatele sunt prezentate în detaliu în teza completă.

### **Tema de cercetare 1: Ce elemente din cadrul PAD permit apariția abilităților de reflexie?**

Din rezultate a apărut un model tridimensional de factori contributivi: condițiile pentru reflexie, construirea de conținut și medierea. Figura (2) reprezintă modelul.



**Figura 2: Trei Cauze ale Abilității de Reflexie în PAD**

**1. Condiții de reflexie:** Tabelul (6) arată condițiile și temele lor așa cum au reieșit din datele conversațiilor.

**Tabelul 6: Condiții pentru Reflexie și Sensul Temelor**

Condiții pentru Reflexie	Exemple de Sensuri ale Temelor
<b>Timp: timpul și durata discursului reflexiv</b>	a) Organizarea cadrului. b) Estimare: estimarea unei scale temporale care afectează deciziile în artă.
<b>Locul: spațiul fizic în care are loc reflexia</b>	a) Marcarea tranziției de la stadiul creativ la cel observațional. b) concentrare
<b>Reguli de Conduită</b> <b>1. Abținerea de la judecată și critică</b>	a) Limbaj: învățarea unui limbaj de calitate (fenomenologie) folosit în discursul reflexiv. b) Loc de siguranță.
2 .Abținerea de la „plantarea ideilor”	a) Copiii au putut să conecteze lumea lor asociativă cu idei autentice.
3 .Respectul	a) Intimitate aprofundată și îndrumare în problemele sensibile și suport în timpul observațiilor.
4 .Confidențialitate	a) S-a creat o atmosferă sigură pentru dialog.

Toate aceste condiții laolaltă au contribuit la crearea discursului reflexiv. Aceste condiții au dezvoltat fundamentele calității și a unui limbaj larg pentru a descrie procesul de la stadiul intențional la cel observațional.

## 2. Construirea de Conținut

**Secvența și Îmbogățirea de Conținut:** Factorul construirii de conținut poate fi rezumat ca și colectarea de conținut în trei puncte din timp – intenția, creația și observația, împreună cu detaliul calitativ într-o abordare comprehensivă fenomenologică, cu accent pe crearea unei secvențe de conținuturi cu subiecți direcți și indirecti a creat un fundament integral și larg de conținut. Acest fundament a fost unul dintre motivele pentru care abilitatea reflexivă a putut să fie construită și să existe.

## 3. Medierea

**1) Medierea facilitatorilor:** Medierea efectuată de către facilitatori contribuie la descrierea și colectarea descrierilor comprehensive și detaliate ale multor calități diferite, calități fizice ale obiectelor și sentimentele participanților, descrieri fantastice în care copiii și-au extins descrierile din lumile lor interne.

**2) Medierea copiilor:** Copiii au fost participanți în dezvoltarea discursului reflexiv în diferite feluri: (a) participare socială și implicare. (b) Discursul reflexiv și întrebările au fost influențate de punctele lor de vedere și de domeniile de interes. (c).Auto-dezvoltarea: Prin punerea de întrebări prietenilor lor, procesul lor de gândire s-a dezvoltat și a avut de beneficiat de la ceilalți.

## **Rezultate privitoare la Tema de Cercetare 2: Care este contribuția PAD la dezvoltarea abilităților reflexive?**

Dezvoltarea abilității de reflexie a fost examinată în două domenii: (a) Evaluarea declarațiilor referitoare la nivelul de reflexie (scala calității Anexa 6). (b) Calitatea descrierii fenomenologice a propozițiilor din declarații. Aceste zone au fost examinate la începutul sesiunilor și la sfârșitul lor, pentru a examina dezvoltarea față de punctul de start.

### 1.Evaluarea Declarațiilor

Cifrarea și evaluarea dezvoltării abilității de reflexie a fost examinată conform celor cinci nivele ale reflexiei stabilite de Bait et al.'s (1999). Declarațiile au fost colectate și sortate în conformitate cu cinci nivele: **raportul, răspunsul, relaționarea, raționamentul și reconstrucția**. Din rezultate, reiese că declarațiile dominante de la începutul procesului au

aparținut primelor trei nivele: (1) **raportul** (2) **răspunsul** și (3) **relaționarea**. Respectiv, fiecare grup a fost numit după nivelul său dominant. Tabelul (7) descrie calitatea descrierilor reflectate din sesiunile de început. (2-6) comparate cu ultimele sesiuni (14-18) în toate cele trei grupe.

**Tabelul 7: Subseturile celor 5 nivele așa cum sunt ele descrise în cele trei grupuri la începutul și la sfârșitul procesului**

<b>Grup</b>	<b>1 Raportul</b>	<b>2 Răspunsul</b>	<b>3 Relaționarea</b>	<b>4 Raționamentul</b>	<b>5 Reconstrucția</b>
Raport Început	Cel mai simplu raport raportarea calităților fizice ale obiectelor conectarea emoțiilor la raportare				
Raport Sfârșit		Răspunsul raportarea	Relaționarea – descrierea spre explicarea obiectivului, a raționamentului legat de experiențe anterioare.	Înțelegerea rezultatului conceptualizării procesului care a avut loc.	Construcția conceptuală
Răspuns Început		Răspunsul răspunderea cu conexiune emoțională răspunderea cu auto-critică			

<b>Grup</b>	<b>1 Raport</b>	<b>2 Răspuns</b>	<b>3 Relaționare</b>	<b>4 Raționament</b>	<b>5 Reconstrucție</b>
Răspuns Sfârșit			Relaționarea cu legătura dintre experiențe anterioare și înțelegerea, dezvoltarea și legătura cu imaginația, detalierea procesului și un nivel înalt de rezoluție	Înțelegerea cu raționamentele se leagă de analogia conceptelor teoretice	
<b>Relaționare Început</b>			Descrieri cu explicația și înțelegerea identificarea și emoțiilor		
<b>Relaționare Sfârșit</b>			Mult detaliu	Considerație în timpul lucrului Integrație Considerente emoționale	Generalizarea și înțelegerea concluziile originale ale procesului despre sine

În fiecare din calitățile de reflexie ale copiilor a existat un moment de creștere în stadiile finale ale procesului. Niciunul dintre copii nu a rămas la primul nivel de „raportare.”

### **Dezvoltarea Calității Descrierii Fenomenologice**

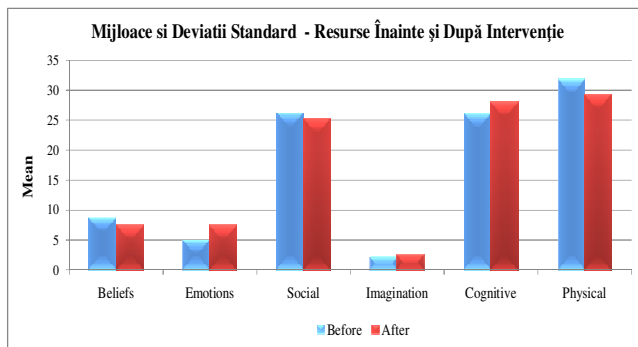
Această secțiune a examinat diversitatea calităților fenomenologice ale descrierilor reflexive ale din declarațiile copiilor. Descrierile calităților fenomenologice se referă la ce au văzut copiii atunci când au luat intenționat un obiect sau au observat creația sa. Calitățile se referă la trei aspecte din abordarea fenomenologică: (a) aspectul „obiectiv” – descrierea aspectelor externe ale unui obiect (culoare, formă, loc, etc.); (b) aspectul „subiective” – legat de un obiect din lumea interioară (proiecția unei emoții sau a unui gând); (c) aspectul „integrator” – integrarea cognitivă a calităților care au fost distinse din experiența unui copil în realitate. Aceste categorii sunt bazate pe Betensky (1995).

Rezultatele au arătat că în ultimele sesiuni a existat o integrare a aspectelor obiective și subiective. În grupurile „Răspuns” și „Relaționare” a fost adăugată calitatea „integrării”.

## Rezultate referitoare la Tema de Cercetare 3: Care este contribuția PAD la auto-eficiența elevilor?

### Rezultate referitoare la Stilurile Resurselor de a face față conform modelului BASIC PH

Figura (3) demonstrează distribuția resurselor pentru întregul eșantion înainte și după intervenție.



**Figura 3: Mijloace și Deviații Standard – Resurse Înainte și După Intervenție**

Figura 4 demonstrează distribuția schimbării pozitive cu „importanță clinică” în domeniul resurselor. „Limbajul Dominant” sunt resursele fizice, cognitive și sociale. Resursa emoțională a crescut după intervenția programului. Distribuția resurselor e prezentată în tabelul (8).

**Tabelul 8: Resurse Distribuia cu importanță "clinica" (N=16)**

	Fete (n = 8)	Băieți (n = 8)	Total (n = 16)
<b>Resurse</b>	n	n	n
<b>Convingeri</b>	1	2	3
<b>Afect</b>	1	3	4
<b>social</b>	0	2	2
<b>Imaginație</b>	2	2	4
<b>Cunoaștere</b>	3	3	6
<b>Fiziologic</b>	0	1	1

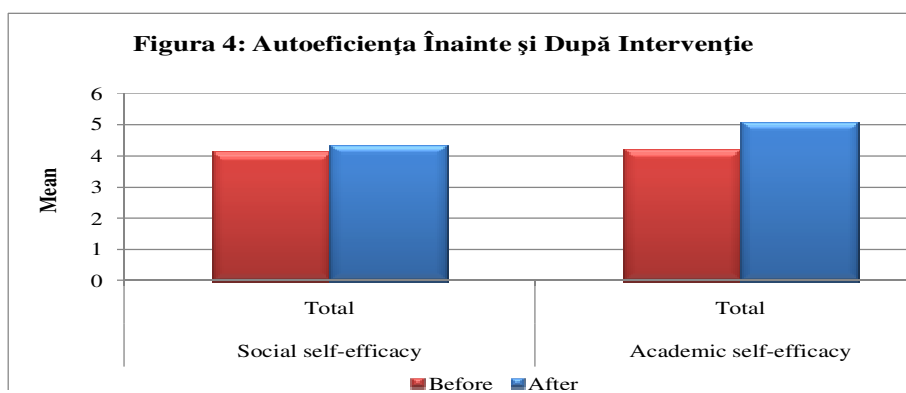
Rezultatele din Tabelul (8) și din Figura (3) arată o schimbare pozitivă semnificativă pentru resursa cognitivă la șase participați (3 băieți și 3 fete). O schimbare pozitivă semnificativă a

avut loc în resursa afectului la 4 participanți (3 băieți și o fată). De asemenea, o schimbare pozitivă semnificativă a avut loc în resursa de imaginație la 4 participanți (2 fete și 2 băieți). O schimbare pozitivă semnificativă a avut loc în resursa convingerilor a 3 participanți (2 băieți și 1 fată), și resursa socială a 2 băieți, și resursa fiziologică a unui băiat.

Rezultate legate de Auto-eficiență:

**Tabelul 9: Mijloace și Deviații Standard a Autoeficienței înainte și după intervenție conform sexului participanților (N = 16)**

	Fete (n = 8)		Băieți (n = 8)		Total (n = 16)
	Înainte	După	Înainte	După	Înainte
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
<b>Auto-eficiență socială</b>	4.18 (0.64)	4.22 (0.60)	4.07 (0.45)	4.45 (0.60)	4.13 (0.54)
<b>Auto-eficiență academică</b>	4.14 (0.71)	5.12 (0.33)	4.30 (0.85)	5.08 (0.74)	4.22 (0.76)



**Figura 4: Autoeficiența Înainte și După Intervenție**

Rezultatele din Tabelul (9) și figura de mai sus (4) arată că auto-eficiența socială s-a dovedit a fi ridicată atât pentru băieți cât și pentru fete. (Media 4.13 pe o scală de la 1 la 5), și nu prea a crescut. Auto-eficiența academică s-a dovedit a fi mai înaltă la sfârșitul procesului decât la începutul lui. Pentru întregul eșantion și pentru fete, creșterea mediei a fost peste o deviație standard, iar pentru băieți creșterea a fost de o deviație standard.



## IV. CONCLUZII

Au fost examinate două probleme importante privitoare la procesele de învățare ale copiilor din școala primară: reflexia și capacitatea de reflexie și o experiență de auto-eficiență. Din observarea datelor, analiza lor și discutarea lor se pot trage câteva concluzii reale:

- Conform Ipotezei 1, PAD în școala primară dezvoltă și fortifică abilitățile de reflexie ale copiilor.
- Conform Ipotezei 2, PAD într-un mediu educațional formal crește percepția auto-eficienței.
- Modelul tridimensional al condițiilor pentru discurs reflectiv stabilește bazele și servește ca un corp de conținut și cunoaștere. Permite derivarea instrucțiunilor de implementare pentru construirea unui proces reflectiv și ușurează organizarea procesului.
- Utilizarea în grup a fenomenologiei în PAD creează un limbaj uniform pentru toți participanții. Fenomenologia are o natură cu multe straturi ca abordare umanistică ce-l plasează pe cel ce învață în centru, ca o unealtă de cercetare calitativă și o unealtă pedagogică profundă care îmbogățește dimensiunea conținutului.
- Utilizarea limbajului fenomenologic creează o distincție între lucrurile observate în realitatea externă („obiectivă”) și ceea ce este spus în realitatea interioară („subiectivă”), poate să-i ajute pe copiii care au dificultăți de exprimare să-și recupereze descrierile.
- Medierea copiilor a contribuit la dimensiunea discursului reflectiv. Întrebările au adus la suprafață conținuturi din perspectiva copiilor. Pentru că grupul de contacte este foarte semnificativ. Sensul medierii în cadrul abordării fenomenologice este dezvoltarea capacității de a pune întrebări și o ordine superioară a gândirii, calității și dezvoltării capacității de reflexie.

Rezultatele au creat o înțelegere a calității descrierilor verbal-reflexive.

- PAD poate să contribuie la capacitățile de abstracție ale copiilor și dezvoltă gândirea meta-cognitivă, care este importantă în înțelegerea și conceptualizarea din dezvoltarea proceselor de învățare.
- Caracterul dinamic al dezvoltării descrierii reflective este ierarhic – de dezvoltare. Fiecare stadiu se adaugă la cele anterioare. Un stadiu superior nu le anulează pe stadiile precedente ci mai degrabă extinde raza abilităților de descriere. Prin urmare, se

poate spune că programul contribuie la modul de obținere al limbajului verbal, reflectiv, descriptiv și a dinamicii sale.

- Perspectiva integrativă a caracterizat sfârșitul procesului în atelier. În alte cuvinte, există potențial pentru dezvoltarea unei perspective care nu este doar descriptivă, ci de asemenea, aplicabilă la ea însăși. Marea importanță a acestui proces este că discursul reflexiv în atelier nu doar dezvoltă abilități de gândire ci are de asemenea potențialul de a schimba perspectiva.
- Copiii cu dificultăți în exprimarea verbală au folosit cel mai mult perspectiva obiectivă, descrierea concretă, senzorială a obiectului sau procesului. Acest subiect este interesant mai ales în ceea ce privește dificultățile în exprimare la începutul proceselor reflexive, și provoacă gândirea în ceea ce privește observația de învățare fenomenologică ca mod de a ușura începutul discursului de învățare reflexiv sau al exprimării verbale în general. E posibil ca cei ce aveau dificultăți în recuperarea unei experiențe să poată adera la descrierile concrete obiective care sunt importante și semnificative în discursul reflexiv.
- Munca continuă și consistentă asupra sinelui, procesele prin care trec copiii atunci când creează și creația ca obiect de observație contribuie la creșterea resurselor emoționale ale copiilor. Pentru că extinderea expresiei implică exprimare emoțională, munca din atelier de conducere a copiilor spre lumea lor interioară se face prin joc metaforic reflexiv. Acest lucru e important pentru observarea balansului dintre contribuția lucrului din atelier și procesele cognitive ale copiilor, înțelegerea și exprimarea experienței emoționale.

Concluziile conceptuale vor fi prezentate congruent cu structura subiectelor din temele de cercetare.

- Clasificarea factorilor într-un model tridimensional care organizează și simplifică metoda într-o unealtă metodologică și astfel o face aplicabilă la alte construcții cum ar fi instituții de instructaj. În plus, o astfel de structură poate fi folosită la monitorizarea și analiza dificultăților legate de executarea reflexiei.
- Utilizarea conceptului fenomenologic poate să se extindă dincolo de procesele de atelier spre orice spațiu în care are loc cercetare și învățare experiențială.

Însemnătatea medierii copiilor în munca din atelier inspiră percepția că aceștia pot media la un înalt nivel de gândire, care stabilește un nivel de dezvoltare la care putem

să aspirăm. Mutarea punctului de greutate spre copii marchează încrederea în auto-eficiența lor și contribuie la experiență.

1. Capacitatea de a fortifica o anumită resursă cum este afectul, contribuie la gândirea aplicată, că este posibilă dezvoltarea diferitor resurse dacă ne concentrăm atenția asupra lor prin intenționalitate, activitate, observație și procese reflexive.
2. Ultima concluzie se referă la program ca un tot unitar, care poate fi aplicat la diferite obiective educaționale. Întrebările de intenționalitate, creație artistică și reflexie pot fi dirijate într-o anumită direcție, de exemplu, procese de reglare, îmbunătățirea conduitei atunci când avem de a face cu dificultăți de atenție sau procesarea unor probleme specifice care sunt importante pentru participanți.

### **Inovațiile Cercetării**

- Rezultatele din această sesiune au contribuit la cunoștințele despre realizarea în practică a reflexiei conform teoriei de învățare experiențială. Studiul este unul inovator în domeniul construirii proceselor discursului reflexiv verbal la copii.
- Studiul a aruncat lumină asupra texturii calității reflexive la copii de școală primară. Studiul adus cunoștințe noi în domeniul activității reflexive a copiilor în ceea ce privește dinamica de dezvoltare a calității descrierii reflexive. Astfel, studiul contribuie la cunoștințele din sfera modelelor de reflexie, multe din care au fost dezvoltate în domeniul educației profesorilor, cu adulți, și care erau lacunare în domeniul reflexiei verbale a copiilor.
- Cercetătoarea a contribuit la cunoașterea legată de legătura dintre abilitățile de reflexie și experiența auto-eficienței, și de asemenea de legătura dintre aptitudini și percepție.
- inovație a studiului o reprezintă dezvoltarea capacității de mediere senzitivă și interesată a copiilor. Copiii au îmbrățișat abordarea fenomenologică care-l privea pe copil ca un fenomen ce merită a fi cunoscut și examinat. Și astfel, și-au ajutat prietenii să-și extindă cunoștințele din perspectiva lor proprie. Au validat abilitățile copilului ca membru într-un grup de contacte și au dezvoltat o gândire meta-cognitivă care observă gândirea altora prin intermediul gândirii la propria lor gândire.
- Acest studiu aduce noi cunoștințe despre contribuția lucrului în cadru unui Atelier Deschis în ceea ce privește resursele de a face față și dezvoltarea stilurilor de a face față. În acest mod, studiul a contribuit la capacitățile copiilor de a face față. Problema resurselor de a face față se află pe agenda principală a comunității terapeutice din zilele noastre.

- Acest studiu adaugă inovație în domeniul modelului Atelier Deschis în Israel și în lume. Acest model a fost dezvoltat într-un cadru terapeutic în Israel și a fost examinat, pentru prima dată, într-un cadru non-terapeutic ci educațional, într-o școală primară. Cercetarea a fost inovativă în sfera proceselor de învățare în ceea ce privește reflexia, așa cum au ele loc într-un Atelier Deschis și contribuția atelierului la experiența auto-eficienței. Astfel, ușa a fost deschisă spre aplicarea acestui studiu înafara granițelor Israelului, aducând astfel o contribuție internațională.

### **Limitării Cercetării și Recomandări pentru Studii Viitoare**

Limitările cercetării curente îl constituie numărul mic de participanți care a permis mai degrabă observarea calitativă a proceselor decât tragerea unor concluzii generalizate referitoare la percepția auto-eficienței în atelierul deschis. În plus, se recomandă extinderea numărului de întâlniri pe încă un an academic cu puncte de măsură în timpul procesului de lucru.

Cercetarea Atelierului Deschis în sfera educațională a școlii primare conform acestui model constituie un progres. Este deci recomandat și necesar să se continue cercetarea legăturii dintre mediul academic, abilitățile de învățare și procesele creative, cercetarea contribuției a mai multor aspecte ale PAD la experiența învățării cum ar fi implicarea profesorilor în program sau într-un alt eșantion de populație.

Din punct de vedere personal, este convingerea mea că modelul Atelier Deschis nu este doar un program educațional ci mai degrabă o concepție despre lume în care ne putem concentra asupra noastră înșine, a fi atenți la experiențele noastre și a le explora; în care putem să acționăm conștienți și cu libertate de alegere fiind astfel mai coordonați cu mediul înconjurător și să contribuim la acesta. Procesul de reflexie duce experiența la un nivel de învățare și conștientizare. Prin reflexie și discurs reflexiv social, apar resurse de a face față, abilități și puteri și astfel crește experiența auto-eficienței. Sistemul educațional și lumea din jurul nostru ne pune în fața unor provocări și dificultăți, și putem să construim o lume mai bună prin procese de creație, reflexie, înțelegere și încredere.

## **BIBLIOGRAFIE**

Allen, P. (2001) *Art Making as Spiritual Path: The Atelier Deschis* in Rubin, J.A *Approaches to Art Therapy*. New York: Routledge.

Allen, P. B. (1995). Coyote comes in from the cold: The evolution of the Atelier Deschis concept. *Art Therapy*, 12(3), 161-166.

Aveneyon, E. (1998). *The Concise Sapphire Dictionary*. Hed Arzi Publishing and Eitav Publishing House.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), 51-73.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive Theory*. Englewood Clifffes, NJ: Prentic-Hall.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceive self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New-York: Freeman and company.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Ben Peretz, (1998). Reflection in Teacher Education: Myth or Reality. In: Zilberstein, M., Ben-Peretz, M, and Ziv, S. (Eds.). *Reflection in Teaching, a Main axis in Teacher Development*. Tel Aviv: Mofet Institute (In Hebrew)

Betensky, M,(1995). *What Do You See? Phenomenology of Therapeutic Art Expression*. Jessica Kingsley Publishers, London.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1996). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.

Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (2013) "Promoting reflection in learning A model." *Boundaries of Adult Learning* 1: 32.

.Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.

Caroline, C. & Dalley, T. (2002). *Working With Children in Art Therapy*.Routledge Publication

Chung, N. Ro, G.(2004). The effect of problem-solving instruction on children's creativity and self-efficacy in the teaching of the practical arts subject. *Journal of Technology Studies*, v30 No.2 p.116-122.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Crotty, M. (1996). *Phenomenology and nursing research*. Churchill Livingstone.

Dewey, J. (c1910). *How We Think*. D.C. Heath: Boston

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: collier Macmillan.

Doolittle, P. E., Camp, W.G. (1999). Constructivism: The career and technical and education perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16 (1).

<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16nl/doolittle.html>

Erdley, C.A. & Asher, S.R. (1996). Children social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329-1344.

Fan, C., & Mak A. S. (1998). Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population. *Social Behavior and Personality*, 26(2), 131-144

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Univ Park Pr.

Feuerstein, R., Klein, P.S. & Tennenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (M.L.E)*, Freund Pub. House, London.

Feuerstein, R. (1994). *Mediated Learning*. "Hed Hagan", December, 1994. (In Hebrew)

Glaubman, R. & Kula, A. (1992) *Children Question: Key to Learning*. Ramot Publishing hous. Tel Aviv University.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research; Theories and Issues* (p. 195-220). Thousand oaks, London, New Delhi; SAGE Publications.

Hadar L. (1996). *The Effect of Learning in a Novel Technology Based, Learning Environment – "SELA", on Student's Beliefs About Learning & Their Perceived Academic Self-Efficacy*. Haifa University.

Hadar-Peker, D. (2013). *The Relationship between School Students Emotional-Social State and Academic Achievements*. Background review for the work of the committee for "Education to all and for everyone", The Initiative for applied research in education. <http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/Review-Hadar-Peker-Heterogeneity.pdf>

Heller, A. (2015). "Atelier Deschis Model": Process of Artist's Creation for Developing Learning Abilities in Primary School Children. In Chis, V. and Albulescu, I. *Proceedings of the International Conference on Education, Reflection and Development*. Cambridge Scholars Publishing

- Husserl, E. (1996). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Translated from German by: David Singer. Edited by Z. Baron and J. Golomb. Jerusalem: Magnes Publications (In Hebrew)
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297-319.
- King, N. & Horrocks, C. (2011). *Interviews in Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE
- Klein, P. (1986). *A Smarter Child*. Tel-Aviv: Bar Ilan University. (In Hebrew)
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Korthagen, F.A.J., (1993). The Two Modes of Reflection. *Teacher and Education*. Vol. 9. No. 3, pp. 317-326
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Lahad, M., Shacham, M., and Ayalon, O., (2013) "BASIC Ph" Model of Coping and Resiliency. *Theory, Research and Cross-Cultural Application*. Jessica Kingsley Publishers: 225-235
- Lahad, M. (1992). Story-making as an Assessment Method for Coping with stress: Six – piece Story-making and BASIC Ph." In Jennings, S. (Ed.) *Dramatherapy: Theory and Practice 2*. London: Routledge
- Lahad, M. (2013). Six Part Story Revisited: The Seven Levels of Assessment Drawn From the 6PSM. In Lahad, M., Shacham, M., and Ayalon, O. *The BASICPh Model of Coping and Resiliency. Theory, Research and Cross-Cultural Application*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lahad, M., Shacham, M., and Ayalon, O., (2013) "BASIC Ph" Model of Coping and Resiliency. *Theory, Research and Cross-Cultural Application*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lahad, M., (2013). Six Part Story Revisited: The Seven Levels off Assessment Drawn from the 6PSM. In Lahad, M., Shacham, M., and Ayalon, O., (2013) "BASIC Ph" Model of Coping and Resiliency. *Theory, Research and Cross-Cultural Application*. Jessica Kingsley Publishers: 47-51
- Lazarus, R. and Launier, R. (1981). Stress related to transactions between person and environment. In Pevin, L. and Lewis, M. (Eds.), *Prescriptions in Interactional Psychology*, Plenum Press, New York.
- Lupinski, K., Jenkins, P., Beard & Jones, L., (2012). *Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU*. *Educational Foundations*, v26 n3-4 p81-92 Sum-Fall 12 pp.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Marshal, C. & Roseman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publication.

- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications
- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 31(4), 323-332.
- Määttä, E., & Järvelä, S. (2013). Involving children in reflective discussions about their perceived self-efficacy and learning experiences. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 309-324.
- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(4), 323-332.
- McNiff, S. (2003). *Creating with Others: The Practice of Imagination in Life, Art and the Workplace*. Boston: Shambhala Publications.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministry of Education Art Department(2011). <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Jerusalem/PikuahPadagogya/PikuachMikzoe>
- iMoon, C.H. (2001). *Studio Art Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- Moran, D., (2000). *Introduction to Phenomenology*. Routledge, London
- Moustakas, C.,(1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks
- Østergaard, E., Dahlin, B., Hugo, A., (2008). Doing phenomenology in science education: a research review, *Studies in Science Education*, 44:2, 93-121
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Perroni, E. (2002). *The Play*. Tel Aviv: Yediot Aharonot Publishing House (In Hebrew).
- Piaget, J. (1970). Piaget theory, In Mussen, P. (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. 3th Ed. Vol. I pp. 103-128. New York: Wiley.
- Piaget, J. (2013). *The construction of reality in the child*. Routledge.
- Pintrich, R.P. & De Groot, V.E. (1990). Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Racher, F., Robinson, S. (2003). Are phenomenology and post-positivism strange bedfellows? *Western Journal of Nursing Research* 25 (5), 464-481.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.
- Rogers Carl, R. (1969). *Freedom to learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: CE Merrill Pub. Co



- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-Efficacy and Academic Motivation," in *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research*. New York: Teachers College Press.
- Shapiro, J. (2014). *Atelier Deschis: Model For Art Therapy Based on Spontaneous Creation Process from an Open, Non-Directing Therapeutic Approach*. In: Berger, R. (ED.) *Creation – The Heart of Therapy*. Kiryat Bialik: Ach Publications (In Hebrew)
- Shechter, T., Spector-Levy, O. (2014). *If I Could Only Ask All Day – About The Power Of Questions*. *Da-Gan*, 7, pp. 86 – 93 (In Hebrew)
- Sherir, M., & Maddux, J. (1982). *The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation*. *Psychological Reports*, 52, 663-671
- Shifron B., Giloah B., Shifron R., Asoulinand P., Mizruhin A. (2012). *The Contribution of a Therapeutic Studio to Preventing Recurrent Hospitalization of Patients with Schizophrenia*. (In Press) (In Hebrew)
- Shkedi, A. (2010) *Words of Meaning; Qualitative Research – Theory and Practice*. Tel – Aviv; Ramot Publications.
- Shandomo, H.M., (2010). *The Role of Critical reflection in Teacher Education*. *School-University Partnerships*. v4 n1 p101-113
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spinelli, E. (1989). *The Interpreted World –An Introduction to Phenomenological Psychology*. London: SAGE Publication
- Stefano, J.J. (1986). *The application and integration of experiential education in higher education*. Carbondale, IL: southern Illinois University, Touch of Nature Environmental Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285-465).
- Tzabar Ben-Yehoshua, N (Ed.) (2001), *Tradition and Genres in Qualitative Research*. Lod: Dvir Publication (In Hebrew).
- Tzuriel, D. (1998). *Mental Modifiability – Dynamic Diagnosis of the Learning Ability*. Tel Aviv: Poalim Publishing house.
- Valle, R.S., King, M., Halling, S., (1989). *An introduction to existential-phenomenological thought in psychology*. In: Valle, R.S., Halling, S. (Eds.), *Existential-phenomenological Perspectives in Psychology. Exploring the Breadth of Human Experience*. Plenum Press, New York, pp. 3–1
- Van Manen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.

Vass, Z. (2012). A psychological interpretation of drawings and paintings. The SSCA Method: A Systems Analysis Approach. Alexandra Publishing.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic Learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2: 173-201

Ziv, Y., Baharv, Y. (2001). Group Journey. Guide for Group Facilitators. Tel Aviv: Gal (In Hebrew)

Zohar, T. (2004). Student Teaches in Reflection Processes: Integrative and Interactive Model. In: Guri-Rosenblit, S. (edited). Teachers in a Changing World: Trends and Challenges. Open University of Israel (In Hebrew).

## **ANEXE**

### **Anexa 1: Structura unei Povești în Șase Părți (6PS)**

1. Gândiți-vă la un personaj principal pentru povestea voastră – un erou sau o eroină; de ficțiune, de legendă, dintr-un film. Ce caracteristici are acesta/aceasta?
2. Ce sarcină are personajul dvs?
3. Mai există cineva care ajută personajul dvs?
4. Cine sau ce obstacole stau în calea personajului dvs?
5. Ce va face acesta sau aceasta ca să încerce să treacă peste obstacole sau să rezolve problema?
6. Ce se va întâmpla la finalul poveștii?

### **Anexa 2: Întrebările interviului semi-structurat**

1. De care din experiențele plăcute trăite în studio vă aduceți aminte?
2. De care din experiențele trăite în cadrul studioului vă aduceți aminte ca fiind cea mai puțin plăcută?
3. Ați învățat lucruri noi în domeniul artistic în timpul lucrărilor desfășurate în atelier? Ce anume?
4. Cu ce problemă v-ați confruntat în studio?
5. Acest studio a fost util pentru dvs.? În ce fel?
6. Cum vi s-a părut experiența socială în studio?
7. Cum v-ați simțit să vă angajați în intenționalitate?
8. Cum vi s-a părut implicarea în observarea muncii dvs. și a celorlalți la finalul procesului din studio?
9. V-ați folosit imaginația în cadrul activității din studio? În ce fel?
10. Ați recomanda și altor copii să vină la studio?

### Anexa 3: Autoeficiența socială - Chestionar

		1	2	3	4	5
		niciodată	rare	uneori	des	întotdeauna
1	Când îmi planific ceva sunt sigur/ă că voi rezolva la timp					
2	Dacă prietenii îmi solicită să fac un lucru cu care eu nu mă simt confortabil, pot să refuz					
3	Când mă decid că vreau să fac ceva, reușesc să facce îmi propun					
4	Îmi este dificil să îmi fac noi prieteni					
5	Sunt sigur/ă că pot să fac lucruri					
6	Sunt un copil care se bazează pe sine însuși					
7	Când dau de un obstacol, nu renunț și continui să încerc					
8	Am reușit să le explic celorlalți ce anume doresc ca ei să facă					
9	Dacă nu reușesc să fac ceva din prima, continui să încerc până reușesc					
10	Am reușit să mă înțeleg bine cu copii, care nu sunt prietenii mei (de exemplu: copii din alte clase din școala mea)					

#### Anexa 4: Chestionar de autoeficiență școlară

		1 Nu sunt de acord	2	3	4	5 Sunt de acord
1	Pot să studiez pe cont propriu mai bine decât în cadrul grupului					
2	Pentru mine este dificil să studiez în cadrul grupului					
3	Pentru mine este dificil să înfrunt problemele de la școală					
4	Îmi e teamă că nu am să pot rezolva problemele de la școală					
5	Nu voi reuși întotdeauna să înfrunt problemele					
6	Îmi este greu să găesc materiale pentru proiectele școlare					
7	Nu știu unde să caut materiale pentru proiectele școlare					
8	Nu știu ce material școlar este potrivit și ce să aleg					
9	Nu reușesc să integrez materialul potrivit în lucrarea mea școlară					
10	Îmi este greu să îmi organizez materiile în funcție de categorii și materii					
11	Îmi este greu să îmi organizez procesul de studiu					
12	Îmi este dificil să fac legătura între materii					
13	Îmi este greu să verific dacă am lucrat așa cum trebuie pentru a rezolva problemele					
14	Îmi este greu să îmi planific procesul de învățare și să îl urmez					
15	Consider că este dificil să obții o notă mare					
16	Nu mă aștept să am rezultate bune la învățătură					
17	Îmi este greu să trec examenele					

## **Anexa 5: Formular de consimțământ al părinților**

În atenția: D-nei. Anat Heller

Re: Consimțământ de culegere a datelor de identificare

Am luat la cunoștință faptul că dvs. efectuați o cercetare cu tema: **Contribuția Programului "Atelier Deschis" bazat pe Învățare Experiențială la Dezvoltarea Capacității de Reflecție Și Autoeficiența la Copiii din Învățământul Primar**

Deoarece mi-ați cerut permisiunea pentru participarea fiului /fiicei mele și pentru culegerea datelor referitoare la fiul meu/fiica mea \_\_\_\_\_ (numele fiului/fiicei) declar prin prezenta:

- Că ați explicat obiectivele acestei cercetări și aspectele ce vor fi examinate prin intermediul acestei cercetări;
- Că ați prezentat detaliat și ne-ați explicat toate activitățile la care fiul/fiica mea va participa în cadrul acestei cercetări;
- Că ați precizat data la care toate datele de identificare vor fi șterse din baza de date;
- Că ați descris toate mijloacele pe care le-ați lua pentru a asigura confidențialitatea datelor de identificare până la momentul în care acestea vor fi șterse.
- Că ați descris modul în care se vor publica aceste date.

Declar că am înțeles tot ceea ce este menționat anterior, iar ca urmare îmi dau consimțământul pentru ca dvs. să culegeți aceste date.

La fața locului, subsemnata/ul:

\_\_\_\_\_

Data Numele tatălui/mamei Semnătura

## Anexa 6: Nivelul de reflecție de cinci puncte (Bain et al. 1999)

Nivelul 1 (expunerea)	Elevul descrie, expune sau repovestește fără transformări, fără observații adăugate sau interpretări.
Nivelul 2 (răspunsul)	<p>Elevul folosește datele din surse într-un anumit mod, dar cu puține transformări sau conceptualizări.</p> <p>Elevul face o observație sau o apreciere fără alte interferențe ulterioare sau detalieri a motivelor ce stau la baza aprecierii lui.</p> <p>Elevul ridică o întrebare retorică fără a încerca să răspundă la ea sau să ia în considerare alternative.</p> <p>Elevul își exprimă un sentiment precum cel de ușurare, anxietate, fericire, etc.</p>
Nivelul 3 (relatarea)	<p>Elevul identifică aspecte legate de date care au înțeles personal sau care sunt legate de experiența sa anterioară sau prezentă.</p> <p>Elevul caută să înțeleagă relațiile la nivel superficial.</p> <p>Elevul identifică ceva la care se pricepe, ceva la care sunt buni, ceva ce trebuie îmbunătățit, o greșală pe care au făcut-o, sau un domeniu în care au învățat din experiența lor practică.</p> <p>Elevul dă o explicație superficială a motivului din cauza căruia s-a întâmplat ceva sau identifică ceva de care are nevoie sau planuiește să facă sau să schimbe ceva</p>

<p>Nivelul 4 (raționament)</p>	<p>Elevul integrează datele într-o relație corespunzătoare ex. cu conceptele teoretice, e.g. experiența personală, implicând un înalt nivel de transformare și conceptualizare.</p> <p>Elevul caută să înțeleagă în profunzime cauza unei întâmplări.</p> <p>Elevul explorează sau analizează un concept, eveniment sau experiență, pune întrebări și caută răspunsuri, ia în considerare alternative, speculează sau formulează ipoteze asupra cauzei unei întâmplări.</p> <p>Elevul încearcă să-și explice comportamentul sau sentimentele sale sau ale celorlalți folosind capacitatea sa de pătrundere, de deducție, experiențele sau ceea ce a învățat în trecut, la un nivel mai profund de înțelegere.</p> <p>Elevul explorează relația dintre teorie și practică cu o anumită profunzime.</p>
<p>Nivelul 5 (reconstrucție)</p>	<p>Elevul va prezenta un nivel ridicat de gândire abstractă pentru a generaliza și/sau aplica cunoștințele învățate.</p> <p>Elevul ajunge la o concluzie originală, în urma reflecției sale, generalizează pe baza experienței, extrage principiile generale formulează o teorie personală de predare sau ia poziție vizavi de o problemă.</p> <p>Elevul extrage și internalizează semnificația personală a învățării sale și/sau planifică modul lor propriu de învățare pe viitor, bazându-se pe reflecțiile lor.</p>