

Utilizarea metaforelor – instrument pentru îmbogățirea și dezvoltarea exprimării emoționale și cognitive la studenți și profesori. Aplicații în predarea artei

Coordonator științific:
Prof. univ. dr. Vasile Chiș

Student-Doctorand:
Idit Sher

Cluj- Napoca 2015

CUPRINS

Capitolul I: METAFORA CA ȘI INSTRUMENT DE ÎMBOGĂȚIRE ȘI DEZVOLTĂRII A EXPRIMĂRII EMOȚIONALE ȘI COGNITIVE - ABORDĂRI TEORETICE

1

1.1 Metafora ca și instrument de îmbogățire și dezvoltare a exprimării emoționale și cognitive	1
1.1.1. Utilizarea metaforei ca instrument pentru "creatorul procesului de învățare"	2
1.1.2 Unicitatea metaforelor non-verbale ca și instrumente educaționale	5
1.1.3 Importanța utilizării metaforelor pentru rezolvarea problemelor	6
1.1.4 Legătura limbaj-metafore	7
1.1.5 Metafora, dependentă de loc, cultură și context	11
1.1.6 Expunerea la artă și teorii legate de arta expresionistă ca și instrument de facilitare a proceselor cognitive	21
1.1.7 Definiții din domeniul psihologiei, care contribuie la facilitarea proceselor cognitive și emoționale	23
1.1.8 Contribuția anticipată a cursului universitar și a cercetării la cunoștințele generale din acest domeniu, precum și la modernizarea caracterului și calității predării educației și artei vizuale	25
1.2 Materiale teoretice și pedagogice pe care se bazează viziunea educațională a acestui curs și de la care derivă tipul de studiu	31
1.2.1 Teorii educaționale care se ocupă de procesele de schimbare	31
1.2.2 Percepții privind studentul individual	33
1.2.3 Percepții privind învățarea în grup	35
1.2.4 Grupul ca și suport pentru accelerarea și încurajarea proceselor care vor modela schimbarea semnificativă	37
1.2.5 Percepțiile pe care tehnicile de predare trebuie construite în stilul constructivist de predare	38
1.2.6 Abordarea mediată a predării pentru sprijinirea schimbării personale	42

1.2.7 Scopul predării metaforelor prin intermediul artei, spre deosebire de terapia prin artă	45
1.2.8 Folosirea metaforelor ca și instrument central pentru crearea unui dialog comun moral și de valori	47
1.2.9 Diferența dintre o lecție de artă și folosirea artei ca instrument educațional	48
1.3 Rezumat	49

Capitolul II: DESCRIEREA CERCETĂRII INTITULATE: "UTILIZAREA DE METAFORE CA INSTRUMENT PENTRU ÎMBOGĂȚIREA ȘI DEZVOLTAREA EXPRIMĂRII EMOȚIONALE ȘI COGNITIVE ÎNTRE STUDENȚI- PROFESORI ÎN ARTĂ" **50**

II.1 Scopul și obiectivele cercetării	50
II.1.1 Obiectivele principale ale cercetării	50
II. 1.2 Desfășurarea cercetării și a intervenției	52
II.1.3 Obiective secundare ale cercetării	52
II.4.1 Decodarea mentalităților și a schimbărilor cu care sunt asociate:	53
II.2 Metodologia cercetării	54
II.2.1 Tipologia studiului. Obiective și ipoteze asociate	54
II.2.2 Metode de cercetare (metodologie)	61

Capitolul III: REZULTATELE CERCETĂRII **77**

III.1 Rezultatele cercetării	77
III.1.1 Folosirea artei ca instrument de sprijin în procesele de învățare cognitive și emoționale	78
III.4.2 Observarea artei ca și instrument de aprofundare a proceselor de învățare cognitive și emoționale	99
III.1.3 Asimilarea proceselor de gândire și creare în utilizarea simbolisticii (metafore) ca instrument reflexiv ce sprijină procesele de învățare și schimbare	105
III.1.4 Proiecte reprezentative pentru încheierea procesului personal experimentat de către participanți în timpul cursului	111
III.1.5 Jurnalul ca instrument reflexiv central, susținător al proceselor de schimbare cognitivă și emoțională	119
III.1.6 Importanța cunoașterii ca și furnizor al procesului de schimbare	127

III.1.7 Grupul ca și componentă centrală care influențează procesele de schimbare cu caracter personal	531
III.1.8 Percepția studenților privind activitatea de mediere a ghidului ca sursă de sprijin în crearea unui proces de dezvoltare emoțională și cognitivă din perspective diferite	511
III.2 Discuție	461
III.2.1 Dezvoltarea și îmbunătățirea "instrumentelor" pentru predarea acestui tip de curs	163
III.2.2 Adaptarea pedagogiei la obiectivele cursului – îmbogățirea și dezvoltarea exprimării emoționale și cognitive prin utilizarea de metafore	174
III.2.3 Transformarea instrumentelor metaforice verbale și nonverbale din instrumente cu caracter personal (curs) în instrumente generale (folosite în școli)	186
III.2.4 Rezumat	188
Capitolul IV: CONCLUZII	190
IV.1 Variabilele cercetării. Utilizarea metaforelor pentru îmbunătățirea influenței acestora asupra proceselor emoționale și cognitive pe care le experimentează studenții	192
IV.2 Influența lucrului în grup asupra variabilelor cercetării și modul în care utilizarea metaforelor este inclusă în lucrul în grup, în scopul inițierii unor procese de transformare personală la nivelul proceselor cognitive și afective ale participanților	193
IV.3 Designul de către mediator a acțiunii care va determina interacțiuni între variabilele de studiu	194
IV.4 Aspecte privind structura cursului, care stabilesc acțiunea variabilelor cercetării în timpul cursului, cu accent pe efectele asupra transformării prin care au trecut participanții:	195
IV.5 Recomandări pentru implementarea instrumentelor metaforice și instrumentelor suplimentare de către profesori-educatori în școli	196
REZUMAT CERCETARE	198

BIBLIOGRAFIE	201
ANEXE	211
Anexa nr. 1	211
Anexa nr. 2	212
Anexa nr. 3	214
Anexa nr. 4	217
Anexa nr. 5	218
Anexa nr. 6	220
Anexa nr. 7	222
Utilizarea artei ca instrument de sprijin în procesele de învățare cognitive și emoționale	222
Anexa nr. 8	241
Observarea artei ca și instrument de aprofundare a proceselor de învățare cognitive și emoționale	241
Anexa nr. 9	249
Implicarea proceselor de gândire și creare în utilizarea simbolisticii (metafore) ca instrument reflectiv ce sprijină procesele de învățare și schimbare	249
Anexa nr. 10	257
Proiecte reprezentative pentru încheierea procesului personal experimentat de către participanți în timpul cursului	257
Anexa nr. 11	267
Jurnalul ca instrument reflexiv central, care susține procesele de schimbare cognitivă și emoțională	267
Anexa nr. 12	277
Importanța cunoașterii ca și furnizor al procesului de schimbare	277
Anexa nr. 13	285
Grupul ca și componentă centrală care influențează procesele de schimbare cu caracter personal	285
Anexa nr. 14	296

LISTA IMAGINILOR

Figura 1: Sculptura Rinei	81
Figura 2: Sculptura Ellei, care a fost realizată în urma studierii artiștilor DADA	84
Figura 3: Exemplu al exercițiului "harta vizuală"	87
Figura 1: Pictură după "tehnica acțiune-pictură"	88
Figura 5: Lucrarea lui Fakir "Cercul sunt Eu"	90
Figura 6; Figura 7: Pictura trandafir a lui Hagar	93
Figura 8: Picturile care au fost parte din proiectul lui Hagar	94
Figura 9: Pictura după "acțiunea Pictură"	95
Figura 40: Lucrarea "Zid" realizată de Ayala	96
Figura 44: Lucrarea "Zid" realizată de Chesed	96
Figura 12: Fotografii care i s-au cerut lui Chedva în cadrul proiectului: "organizația sa din dormitor", în scopul de a-i urmări procesul de lucru ca parte complementară pentru documentare în Jurnalul atașat la proiect, pg 122-123	109
Figura 43: Exemplu pentru exercițiul "Zidul". O descriere a unui perete de netrecut, cu lucrurile la care participantul ar dori să ajungă, dar este dificil, prezentate pe fundal. Dungile colorate simbolizează ambițiile acestuia și ochii artificiali reprezintă calea de a atinge aceste ambiții, în cazul acestui participant, modul de a ajunge la destinația pe care a stabilit-o trece prin perspectiva interioară.	112
Figura 41: Descrierea vizuală a lui Sol, care rezumă procesul proiectului, a fost pictată la șase luni după terminarea proiectului	113
Figura 15: Pictura lui Sarah a fost realizată la șase luni după terminarea proiectului	114
Figura 16: Exemplu de prezentare a proiectului, în care membrii grupului	

construiesc împreună un turn, apoi scot părți din el, și încercă să păstreze stabilitatea acestuia, proces care seamănă cu efortul de a menține stabilitatea și echilibrul între sarcinile vieții, ceea ce urmăresc și participanții la acest curs	117
Figura 17: Sophia si-a pictat propria persoană și umbră - analiză personală în urma analizei lucrărilor și comentariilor lui Salvador Dali	128
Figura 18: Lucrarea "De ce anume care vreau să scap în viața mea", lucrare realizată ca urmare a analizării artei DADA; participanții au ales obiectele aleatoriu cu limitare de timp de două minute, din care trebuiau să construiască lucrarea. Acesta este o tehnică "automatică"	133 137
Figura 49: Lucrare de grup legată de concept	137
Figura 20: Lucrare de grup cu privire la conceptul de "uimire"	
Figura 14: Sculptura Ellei, în care se adaugă, printre altele, bijuteriile bunicii sale, pentru a simboliza legătura lor, un ceas pentru a simboliza sensul timpului în viața ei și o bancă unde invita oameni noi să intre în viața ei	144 145
Figura 22: Zidul lui Hagar	211
Figura 23: Edvard Munch (norvegian, 1863-1944) "Vampir" 1984	211
Figura 11: Lucrarea lui Sol "După arta lui Edvard Munch" martie 1041	217
Figura 25: Sculptura lui Avishag, ianuarie 2015	235
Figura 16: Pictura realizată de Eii	235
Figura 17: Pictura realizată de Eii	
Figura 18: Lucrare realizată de Sol, "Cercul sunt Eu", în care combină referirea la ideologiile a patru expresioniști și creează o percepție prin prismă personală	242

Cuvinte-cheie: arta, metafore non-verbale / verbale, emoții, cognitiv, procese, grup de studiu, mediere, cercetare narativ constructivistă

Rezumat

Acest proiect de cercetare este constituit dintr-o cercetare-acțiune, etnografică, care studiază două cursuri de arte vizuale, pe care cercetătorul le-a predat ca și lector în anii universitari 2013-41 și 1041-15 la David Yellin College of Education din Ierusalim.

Datorită naturii cercetării și pentru a menține conceptul și obiectivele acesteia, au fost folosite instrumente narrative pentru cercetare, precum și pentru analiza rezultatelor.

1. Obiectivele cercetării sunt:

- 1.1. Examinarea utilizării diverselor metafore, verbale și nonverbale, vizuale, și impactul acestora asupra proceselor de gândire, ale studenților participanți, în scopul de a-i ajuta să adapteze capacități noi de gândire la modele noi de comportament.
- 1.2. Încercarea de a dezvolta prin acest proces, abilitățile participanților de a lucra cu viitorii lor elevi, nu doar în calitate de profesori transmitând informații, dar și în calitate de educatori și mediatori, care își asumă responsabilitatea pentru toate aspectele: cognitive, mentale, fizice, sociale ale elevilor lor. Cercetarea analizează eficiența și fezabilitatea acestui proces personal și educațional.

2. Participanții la studiu: 28 de studenți de la aceste două cursuri, dintre care 22 de studenți din anul universitar 2014-2015 și 6 studenți din anul universitar 2013-2014. Acești 6 studenți au participat la prezentul studiu la șase luni după absolvirea studiilor lor.

3. Metode de cercetare. Metodele utilizate în cadrul prezentei cercetări au fost următoarele:

3.1. Chestionare cu întrebări deschise.

Chestionarele au fost date tuturor studenților în timpul sau la sfârșitul fiecărei lecții. Nu era necesar să le predea, dar cei mai mulți dintre ei au făcut-o. Așteptau feedback de la lector, și, de obicei, un feedback bun îi impulsiona să continue și chiar să își îmbunătățească performanțele.

3.2. Interviu: în principal, o combinație de interviuri deschise, etnografice (de profunzime) și semi-structurate. Interviuurile au fost ample: dialoguri orale și scrise, precum și schimb de e-mailuri între cercetător și intervievați.

Interviuurile reprezintă una dintre cele mai importante surse de informație ale unui studiu de caz. Interviuul poate lua una dintre următoarele forme: deschis, centrat, sau structurat. Într-un interviu deschis, cercetătorul poate solicita opinia intervievatului

cu privire la evenimente sau fapte. Am ales "interviul de profunzime", ca principal instrument de colectare a datelor în această etapă, deoarece ne-a permis să cuprindem diferite aspecte în cadrul cercetării și diverse influențe în dezvoltarea potențialului celor intervievați. Interviul de profunzime este deosebit de util în studierea unei serii de factori care reglează comportamentul studenților, cum ar fi emoțiile, nevoile subconștiente și influențele interpersonale. Mai mult decât atât, interviurile permit accesul la principalii participanți la proiect într-un mod direct și atenționează cercetătorul cu privire la acele aspecte care sunt relevante, oferind astfel date semnificative pentru cercetare.

Un alt motiv pentru folosirea interviurilor este cantitatea de informații accesibilă prin intermediul lor.

3.3. Conversații: întâlniri sub formă de focus grupuri, sau întâlniri ocazionale între cercetător și studenții săi.

Folosirea focus grupurilor s-a dovedit a fi una dintre metodele de cercetare care a furnizat informații dintre cele mai importante. În focus grupuri, fiecare student putea împărtăși experiențele altor studenți ca membru în comunitatea de studenți, stabilindu-și obiective în mod individual pentru a obține beneficii personale și profesionale pentru viața lor, ca ființe umane și ca profesioniști, clarificând principalele probleme și dificultăți cu care se confruntă în dezvoltarea potențialului lor. De asemenea, focus grupurile permit cercetătorilor să exploreze natura și efectele dezbaterii sociale în curs de desfășurare într-un mod care nu este posibil prin intermediul interviurilor individuale sau al observațiilor. Interviurile individuale sunt lipsite de beneficiul important al dinamicii interacțiunii, care constituie o mare parte din practica socială și sensul colectiv" (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, pg. 901) și "dă glas celor reduși la tăcere anterior prin crearea unui spațiu sigur pentru schimbul de experiențe de viață" (Chase, 2005, pg. 648).

Acest focus grup a inclus cea mai mare parte a membrilor de la curs și poate fi comparat cu interviurile nestructurate, dar individuale, care s-au efectuat în această cercetare. Procesul, în cazul interviurilor de grup a fost mai structurat: am cerut fiecărui student să-și exprime propriile perspective în timpul discuției de grup, să ia notițe pe măsură ce se gândește la o problemă. Am fost interesați de experiențe și puncte de vedere personale.

3.4. Corespondența scrisă

3.4.1. Jurnale

Jurnalele reprezintă o tehnică de cercetare care constă în înregistrarea activităților de către participanții la un studiu pe parcursul unei anumite perioade de timp, în ordine cronologică" (Rieman, 4993; Zimmerman & Wieder, 1977, în Babapour, Rehammar, si Rahe, 2012, pg. 49).

"Utilizarea unui jurnal de cercetare este un element specific a bordării epistemologice a construcționismului social și reprezintă nevoia de a reflecta în cercetare" (Nadin & Catherine, 2006, pg. 145); acesta este conceptul pedagogic al cursului din cadrul acestei cercetări și filozofia pe care se bazează acest studiu.

În cadrul studiului s-au folosit două tipuri de jurnale:

Jurnal succesiv – În timpul anului universitar, toți participanții (studenți) cursului de cercetare au fost rugați să completeze un jurnal care nu era accesibil cercetătorului. Acesta a fost folosit pentru a menține legătura între studenți și consilierii acestora.

Rolul consilierilor personali a fost complex, mai precis:

- 1) De a monitoriza și sprijini studenții în timpul procesului supus cercetării (ca și studenți și în calitate de cercetători);
- 2) De reprezentare a studenților pentru noi și pentru ca ei să fie partenerii și consilierii noștri în procesul de luare a deciziilor atunci când era vorba despre elevii lor.

Jurnal personal – Acest proces a inclus jurnalul personal al cercetătorului, în care acesta a înregistrat gândurile, planurile și autoevaluările despre sine și abilitățile sale de predare. Acest jurnal a fost completat înainte și la sfârșitul fiecărei lecții.

3.4.2. S-a realizat, de asemenea, un schimb de e-mailuri între studenți și cercetător.

3.5. Observațiile au fost efectuate și documentate de către cercetător în cea mai mare parte a lecțiilor

3.6. Studiul a fost urmărit de un consilier pedagog, care este profesor de arte.

4. Întrebarea de cercetare: Scopul studiului este de a evalua și de a îmbunătăți un model de lucru, care utilizează metafore ca un instrument reflexiv, pentru facilitarea proceselor personale. Studiul examinează utilizarea de metafore și eficiența acestora în procesele de transformare, precum și metodele de predare și percepțiile pedagogice prin

care este posibilă implementarea metaforelor în scopul transformării personale.

Prin urmare, întrebarea de cercetare principală este:

Cum poate extinderea utilizării metaforei, ca instrument pentru îmbogățire și dezvoltare în exprimarea emoțională și cognitivă în rândul studenților de la științele educației și pedagogie, să fie pusă în aplicare în instruirea artistică?

Elementele pe care s-a concentrat prezentul studiu în mod specific, se regăsesc în cele două întrebări de cercetare secundare:

1. Cum poate fi construit un model de orientare care să permită utilizarea de metafore pentru a îmbogăți și stimula procesele emoționale și cognitive, în scopul de a facilita un proces de transformare personală?
2. În ce mod afectează utilizarea metaforelor procesele de transformare ale fiecărui individ?

5. Ipotezele studiului: Paradigma pozitivistă susține necesitatea menținerii unei poziții obiective față de fenomenul studiat (Lincoln & Guba, 2000). Cu toate acestea, cei care susțin paradigma constructivistă consideră că este imposibil să se facă distincția între cercetător și obiectul studiului și să se ofere o poziție obiectivă privind fenomenul abordat (Gube & Lincoln, 1989, 1998). Perspectiva constructivistă abordează individul și lumea sa ca fiind interdependente: "observatorul este parte din ceea ce se observă și nu separat de aceasta. Ceea ce vede observatorul determină ceea ce acesta va defini, măsura și analiza" (Charmaz, 2000, pg. 25), (Shkedi, 2003, pg. 23).

"Din acest motiv, un studiu calitativ încearcă să formuleze întrebări asociate cercetării, nu obiective (obiective specifice și inflexibile pentru cercetare), sau ipoteze (presupuneri testate de variabile)" (Creswell, 2007, pg. 120).

De aceea, "cercetarea calitativă se bazează pe ipoteze care sunt foarte diferite de ipotezele cantitative" (ibid, pg. 117). "În cercetarea calitativă, cercetătorii folosesc literatura într-o manieră conformă cu posibilitatea de a învăța de la participant, și nu oferind întrebările la care trebuie să se răspundă din punctul de vedere al cercetătorului" (ibid, 2014, pg. 29). Acest studiu este o cercetare narativ-constructivistă, prin urmare, au fost formulate o serie de ipoteze. Acestea sunt:

- 5.1. Utilizarea de metafore, făcând posibile niveluri introspective în diferite părți ale personalității, precum și utilizarea artei ca instrument metaforic, aduc la suprafață

cele mai profunde aspecte ale minții umane

5.2. Lucrând cu metafore, pentru susținerea proceselor de schimbare cu caracter personal, mediatorul-educator are un rol major în spațiul dintre acțiune și rezultat, dar, de asemenea, el are datoria de a da libertate participanților

6. Variabilele cercetării: Variabilele cercetării se referă la acțiunile întreprinse, utilizând metafore verbale și non-verbale și la efectul acestora asupra proceselor de transformare experimentate de către studenți.

Răspunsul la întrebare principală a cercetării a fost obținut prin analiza mărturiilor participanților cu privire la ei înșiși, precum și a proceselor de transformare prin care aceștia au trecut.

Acest lucru însumează procesele de schimbare ale participanților în timpul cercetării, determinate prin utilizarea de metafore verbale și non-verbale, precum și variabilele luate în considerare, testarea constatărilor, rezultatelor și concluziilor. Acestea ajută educatorii, care doresc să influențeze modelele comportamentale ale elevilor lor, în construirea instrumentelor necesare.

Un element suplimentar în cadrul prezentei cercetări este de a examina componentele variabile și de a examina în profunzime modul în care folosirea metaforelor acționează asupra individului, influențează și pune în mișcare procesele de schimbare, procesele cognitive și emoționale, vizualizând modul în care acestea sunt exprimate în cadrul unei schimbări, de la un individ la altul.

7. Rezultate obținute. Majoritatea rezultatelor derivate din studiul evolutiv, așa cum este uzual într-o cercetare- acțiune etnografică, arată că:

7.1. Utilizarea de metafore non-verbale a fost foarte importantă pentru majoritatea participanților în ceea ce privește crearea unei noi percepții de sine.

7.2. Crearea unei opere de artă și apoi observarea și analiza acesteia printr-un mod de gândire cognitiv este mai semnificativă pentru studenți decât simpla observare a unei opere de artă creată de altcineva sau pur și simplu învățarea din ideologiile artistice mondiale, și încercarea de a stabili o comunicare între lumea lor internă și cea a artistului.

- 7.3. Folosirea unui instrument indirect prin care pot contempla personalitatea lor interioară, și să se reprezinte prin metafore (artă), crește încrederea în sine a participanților și pentru unii, conduce la apariția unui sentiment de control al sinelui.

Reiese în mod clar că grupul de învățare al studenților a fost foarte important în timpul procesului de studii și a devenit pentru aceștia un loc sigur și protejat pentru a se dezvălui, fără să simtă nici o teamă de a fi răniți. Mai mult, grupul a devenit un organism care ajută individul să se observe pe sine. Toți participanții au declarat că structura neconvențională a sistemului de învățare i-a ajutat și i-a determinat să adopte un alt tip de sistem de învățare, care a fost semnificativ pentru ei.

8. Principalele concluzii:

- 8.1. Alegerea, de a permite studenților să creeze artă în fiecare dintre unitățile de curs este corectă. Atunci când se permite studenților să răspundă prin artă, ei comunică cu ei înșiși și cu opera de artă.
- 8.2. Pentru ca utilizarea metaforelor verbale să aibă semnificație pentru mai mulți participanți, acestea trebuie să fie îmbinate cu utilizarea de metafore vizuale, prin aceasta creându-se o legătura între imaginile din mintea participantului și cele la care el este expus vizual.
- 8.3. Dezbaterile din cadrul cursului vor fi întotdeauna bazate pe metafore vizuale și verbale, subliniindu-le în scopul de a crea un "limbaj comun" pentru membrii grupului. Acest mod de lucru este util în special în grupuri multiculturală.
- 8.4. Mediatorul trebuie să construiască grupul într-un mod treptat, pe baza informațiilor personale pe care le are despre acesta și să faciliteze legăturile apropiate, în dezvoltare, în rândul membrilor grupului. El va realiza acest lucru cu ajutorul sarcinilor gradate, care necesită un nivel tot mai mare de introspecție și împărtășire. După cum s-a menționat mai devreme, grupul are un rol-cheie în dezvoltarea individului, în determinarea unui proces de schimbare (a se vedea secțiunea IV.1 de mai sus).
- 8.5. Elementele după care mediatorul s-a ghidat în activitățile cu studenții examinează elementele existente și le analizează, în scopul construirii unui sistem care determină procese de schimbare, și nu al unuia care blochează sau perpetuează elemente existente.
- 8.6. Pentru a încuraja și conduce o activitate în mod optim, astfel încât studenții să fie liberi să lucreze la procesul lor de schimbare personală, mediatorul trebuie să găsească metode

de lucru care să îi permită să recunoască dificultățile studenților în timpul cursului. Un exemplu în acest sens este o metodă dezvoltată în cadrul acestui curs, în care, la sfârșitul fiecărei lecții studenții au fost rugați să își expună dificultățile în scris. Expunerea continuă a procesului personal permite mediatorului să se ocupe de aceste probleme imediat, fără întârziere. Amânarea și indiferența pot dăuna întregului proces.

8.7. Procesele de schimbare personală sunt îmbogățite și foarte semnificative atunci când sunt îmbinate cu învățarea academică a teoriilor, în ceea ce privește schimbarea personală și formează exemple de realizare a acestor modificări. În mod special, în cadrul acestui curs, exemplele au fost preluate din lumea artei.

8.8. Jurnalul este un instrument-cheie în influențarea transformării cognitive și comportamentale. Jurnalul atașat proiectului, în care fiecare student trebuie să scrie în mod continuu, este, de asemenea, un mijloc permanent de comunicare organizată între mediator (lector) și student. Acesta trebuie să fie un instrument care creează permanent reflecție personală în cazul studentului, în privința instrucțiunilor specifice ale mediatorului. De asemenea, cursurile analizate în acest caz au necesitat un instrument de comunicare reflexiv, cu un ghid personal, care în conformitate cu principiile prestabilite ale cursului, a fost atribuit fiecărui participant. Acest lucru a fost gândit pentru a permite un proces de conștientizare sporită a elementelor ascunse, dezvăluite în timpul lucrului individual al participantului și pentru a elabora un cadru propice pentru un proces personal de schimbare.

Bibliografie selectivă

- Arnheim, R. (1969). *Visual metaphor*. LA: University of California Press.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2005). Analytic perspective. In N. Y. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 821-840). Thousand Oaks: Sage.
- Babapour, M., Rehammar, B., & Rahe, U. (2012). A comparison of diary method variations for enlightening form generation in the design process. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 48-69.
- Bentley, T., Zhao, F., Fangxia, R., & Ellen, H. R. (2004). Frames we live by: Metaphors. *Professional Educator*, 26(32), 39-44.
- Black, M. (1962). *Models and metaphor*. NY: Cornell University Press.
- Bonen, S. C. (2012, September 19). The cognitive aspect of artistic education. Retrieved from Supervision of teaching art, Tel Aviv District:
<https://sites.google.com/site/arteducationtlv/projects>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Education Leadership Journal*, 57(3), 18-24.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teacher metaphors preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.
- Burnham, C. C. (1992). Crumbling metaphors: Integrating heart and brain through structured journals. *College Composition and Communication*, 43(4), 508-515.
- Caspi, M. (1985). *Transition approaches for creative educated*. Jerusalem: Magnes.
- Caspi, M. (2006). Using metaphors in school counseling process: Principles and demos. In A. Lest & S. Zilberman (Eds.), *Issues in the psychology of school: Considerations and applications* (pp. 296-307). Jerusalem: Magnes.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 81-110). London: Sage.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-680). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. M., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 24-130.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oake: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. LA: Sage.
- Dabagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implication. *Contemporary Issues in Technology and teacher Education*, 7, 217-226.
- Dalley, T. (1984). Introduction. In T. Dalley (Ed.), *Art as therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique* (pp. xi-xxviii). London & NY: Tavistock..
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9, 139-160.
- Deutscher, G. (2007). *Unfolding of language*. Tel Aviv: Am Oved.
- Deutscher, G. (2011). *Thorough the language glass*. Tel Aviv: Am Oved.
- Drucker, J. (2011). Constructing metaphors: The role of symbolization in treatment of children. In A. Slade & D. P. Wolf (Eds.), *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation* (pp. 62-80). Oxford: Oxford University Press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. NY: Teachers College Press.
- Egan, K. (1997). The arts as the basics of education. *Childhood Education*, 73(6), 342-345.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-41.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Feen-Calligan, H. R. (2012). Professional identity perceptions of dual-prepared art therapy graduates. *Art Therapy*, 29(4), 150-157.
- Feuerstein, R. (1998). *The person as an entity changing: The theory of mediated learning*. Tel Aviv: Broadcast University Press - Ministry of Defence of Israel.
- Feuerstein, R., & Karsilovsky, D. (1971). *The technique of therapy group*. Tel Aviv: Yesodot.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fiick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

- Fontana, A., & Pokos, A. H. (2007). *The interview: From formal to postmodern*. Walnut Creek: Left Coast.
- Freud, S. (1913). *The interpretation of dream*. NY: Macmilan.
- Freud, S. (2000-2005). Civilization and its discontents. Retrieved from www2.winchester.ac.uk/edstudies/courses/.../Freud-Civil-Disc.p...
- Freud, S. (1975). The Moses of Micelangelo. In *Totem and taboo: Vol. xiii* (pp. 211-236). London: Hogarth.
- Fritz, R. (1991). *Creating*. NY: Fawcett Columbine.
- Gardner, H. (1973). *The arts and the human developments*. NY: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. NY: Basic Book.
- Gaut, B. (2005). *Art and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, JR, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and underrstanding*. NY: Cambridge University Press.
- Gillam, T. (2012, July 20). Creativity and mental health care. Retrieved from Mental Health Practic: www.mentalhealthpractice.co.uk
- Glaser B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. NY: Aldine.
- Gordon, D. E. (1987). *Expressionism art and idia*. New Haven: Yale University press.
- Greenhalgh, A. M. (2007, April). Case method teaching as sience and art: A metaphoric approach and curricular application. *Journal of Management Education*, 31(2), 181-194.
- Groeben, N. (1990). Subjective theories and the plantaion of human action. In G. R. Semin & K. J. Gergen (Eds.), *Every day understanding: Social and sientific implication* (pp. 19-44). London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harrison, C., & Wood, P. (1992). *Art theory 1900-2000*. Malden: Blackwell.
- Hein, G. E. (1991). Constructivist learning theory. Conference of the CECA (International Committee of Museum Educators), Jerusalem. Retrieved from <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>.
- Henzell, J. (1984). Art, psychotherapy, and symbol systems. In T. Dalley (Ed.), *Art as therapy* (pp. 15-29). London & NY: Tavistock.
- Hocoy, D. (2007). Art therapy and social action: A transpersonal framework. In F. F. Kaplan (Ed.), *Art therapy and social action* (pp. 21-39). London: Jesica Kingsley.
- Howard, R. W. (2005). Prepering moral education in the era of standards- basd reform. *Teacher Education Quartery*, pp. 43-57.

- Huberman, A., & Miles, M. B. (1998). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 179-210). Thousand Oaks: Sage.
- Jung, G. C. (1957). *The undiscovered self*. NY: Routledge.
- Jung, G. C. (1964). *Man and his symbols*. NY: Dell.
- Kaplan, B., & Maxwell, J. A. (1994). Qualitative research methods for evaluating computer information systems. In J. G. Anderson, C. E. Aydin, & S. J. Jay (Eds.), *Evaluating health care information systems: Methods and applications*. Ca: Sage.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Qualitative Research Methods Series: Vol. 1. Reliability and validity in qualitative research: Qualitative research methods*. London: Sage.
- Kowalski, T. J. (2000). Cultural change paradigms and administrator communication. *Contemporary Pedagogy*, 71, 5-10.
- Koolbeck, T. D. (2009). *A Comparison of the Effects of Using Verbal and Nonverbal Therapeutic Metaphore in psychotherapy to effect positive change*. San Francisco: American Holistic university.
- Kreitler, H., & Kreitler, S. (1972). *Psychology of the arts*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lakoff, G., & Johnsen, M. (2003). *Metaphore we live by*. Chicago: The University of Chicago Press..
- Lewin, K. (1943). Defining the "field at a given time". *Psychological Review*, 50, 292-310.
- Marriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marshall, C. M. (2007). Cultural indentity, creative processes and omagination: Creating cultural connection through art making. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 25, 1-12.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London & NY: Routledge Falmer.
- Melnick, S. A., Witmerb, J. T., & Strickland, M. J. (2011). Cognition and student learning through the arts. *Policy Review*, 112(3), 154-162.
- Mittapalli, K., & Samaras, A. P. (2008, June 3). Madhubany art: A journey of an education resercher seeking self development answers through art and self study. *The Qualitative Report*, 13(2), 244-261.

- Nadin, S., & Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice: Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 3(3), 208-217.
- Nadura, E. (2003, Winter). Amulticultural education instructure's reflective self-analysis: Facing the challenge of teaching and learning. *Multicultural Education*, 11(2), 42-45.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1990). *The child's conception of the world*. NY: Littlefield Adam.
- Punch, M. (1998). Politics and ethics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscapes of qualitative research* (pp. 150-184). New Delhi: Sage.
- Rogers, N. (2000). *The creative connection expressive: Art as healing*. Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Rolling, J. H. (2003). Review of "Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum", by Arthur Efland. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 519-524.
- Rozik, E. (2008). *Metaphoric thinking*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 436-460.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., & LeCompte, M. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Oxford: Altamira.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. NY: Teachers College Press.
- Serig, D. (2006). A conceptual structure of visual metaphor. *Studies in Art Education*, 47(3), 229-247.
- Sherry, M. (2008). Insider/Outsider Status. In L. M. Given, *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 433). Thousand Oake: Sage.
- Smith, L. (1998). Biographical method. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 184-224). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (1998). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative research* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, A. (1998). *The ethnographer's method: Qualitative research methods*. London: Sage.
- Storr, A. (1985). *The dynamicsof creation*. Tel Aviv: The Poalim Library.
- Svidovsky, A. (1998). *Enlightened learning*. Kiryat Bialik: Ach Books.

- Torrance, P. E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). NY: Cambridge University Press.
- Wallace, S., Atkins, L. (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage.
- Waller, D. (1984). A consideration of the similarities and differences between art teaching and art therapy. In T. Delly (Ed.), *Art as therapy* (pp. 1-14). London & NY: Tavistock.
- White, J., & Weathersby, R. (2005, December). Can universities become true learning organisation. *Learning Organization*, 12(3), 292-298.
- White, R. S. (2011). The nonverbal unconscious: Collision and collusion of metaphor. *Psychoanalytic Inquiry*, 31(2), 147-158.
- Wix, L. (2009). Aesthetic empathy in teaching art to children: *Art Therapy*, 26(4) 152-158.
- Yin, R. R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.