



Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Școala doctorală "Educație, reflecție, dezvoltare"

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

**Predare-învățare non-formală, independentă și voluntară,
prin dans, în rândul copiilor care utilizează rețelele de
socializare**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT: **Prof. univ. dr. Vasile Chiș**

Student doctorand: **Michal Hershkoviz Michaeli**

Cluj-Napoca, 2023

Cuprins

Cuprins I	
Lista articolelor publicate	III
Lista participărilor la conferințe	III
Glosar de abrevieri.....	IV
Lista de figuri.....	IV
Lista de tabele.....	IV
ABSTRACT	1
Introducere	2
Abordarea, etapele, obiectivele și întrebările de cercetare	2
Capitolul I: Contextul teoretic al cercetării.....	5
PARTEA I: TEORII FUNDAMENTALE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE	
Constructivism.....	5
Conectivismul: Învățare colaborativă online	6
Învățarea socio-emoțională.....	7
PARTEA A II-A: PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN DANS	
Strategii de predare-învățare în dans	8
Motivații pentru predare-învățare în dans	9
Educația în domeniul dansului în SUA și Israel.....	10
PARTEA A III-A: NOILE REȚELE DE SOCIALIZARE	
Noile rețele de socializare ca parte din cultura vieții și a timpului liber a copiilor cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani	12
Cadrul conceptual al cercetării	13
Lacune în domeniul cunoașterii.....	14
Capitolul II: Planul și metodologia cercetării	15
II.1 Paradigma de cercetare	15
II.2 Sinteza planului de cercetare	15
II.3 Rolul cercetătoarei.....	16
II.4 Considerații de natură etică	17
II.4.1. Aspecte referitoare la utilizarea HAD-TV de pe rețelele de socializare	18
Capitolul III: Rezultatele cercetării	20

III.1 Rezultate derivate din strategiile de predare-învățare aplicate de către copii în tutorialele de dans amator, realizate acasă și distribuite pe rețelele de socializare (Studiul I).....	20
III.2 Rezultate derivate din frecvența strategiilor de predare-învățare aplicate de copii în tutorialele de dans amator realizate acasă (Studiul II).....	25
III.3 Rezultate derivate din relațiile dintre frecvența și varietatea strategiilor de predare-învățare și caracteristicile copiilor (Studiul II).....	26
III.3.1 Compartie între genuri în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS	27
III.3.2 Compartie între limbile utilizatorilor în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS.....	28
III.4 Rezultate derivate din relațiile dintre frecvența și varietatea strategiilor de predare-învățare și caracteristicile HAD-TV (Studiul II).....	28
III.4.1. Compartie între tipul de dans și utilizarea și varietatea TLS	28
III.4.2. Compartie între prezența muzicii în HAD-TV și utilizarea și varietatea TLS	29
III.5 Rezultate derivate din relația dintre calitatea predării dansului cu varietatea strategiilor de predare-învățare și prezența muzicii (Studiul II).....	29
III.5.1 Compartie între calitatea predării dansului și varietatea de TLS.....	29
III.5.2. Compartie între calitatea predării dansului și prezența muzicii.....	30
III.6 Rezultate derivate din percepțiile copiilor despre situațiile de predare-învățare non-formală, independentă și voluntară a dansului (Studiu III)	31
III.7 Rezultate derivate din beneficiile și costurile raportate de copii în situațiile de predare-învățare non-formală, independentă și voluntară a dansului (Studiul III)	33
Capitolul IV. Concluziile cercetării	36
IV.1 Concluzii referitoare la aspectul pedagogic-didactic	36
IV.2 Concluzii referitoare la aspectul socio-emoțional	37
IV.3 Concluzii referitoare la rețelele de socializare ca mediu ce facilitează NIV-TL	37
IV. 4 Implicații generale: NIV-TL ca o punte către un context general de predare-învățare	38
IV.5 Principalele limitări ale cercetării.....	39
IV. 6 Contribuțiile cercetării la domeniul cunoașterii	39
Modelul integrativ al procesului NIV-TL	39
IV.7 Direcții viitoare de cercetare	41
Bibliografie	43

Lista articolelor publicate

Hershkoviz Michaeli, M., & Chiș, V. (2021). How the connectivism theory is expressed in the “TikTok” phenomenon. In I. Albușescu & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2020. European Proceedings of Social and Behavioral Sciences* (Vol. 104, pp. 89–96). European. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.10>

Hershkoviz Michaeli, M. (2021). *Limeida atzma 'it shel tnu 'ot rikud me 'hamedia b'kerev yiladim* [Independent learning of dance movements from the media among children]. *Yomanei Maḥol*, 40, 11–14. https://www.israeldance-diaries.co.il/issue_article/

Hershkoviz Michaeli, M., & Chiș, V. (2022). Teaching strategies created by children in dance tutorial videos. In I. Albușescu & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2021. European Proceedings of Educational Sciences* (Vol. 2, pp. 777–784). European. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.77>

Lista participărilor la conferințe

Titlul prelegerii	Locație	Numele conferinței	Data
“How children teach-learn dance using the media and the principles that may be learned from this.” (<i>Cum predau-învață copiii să danseze folosind rețelele de socializare și principiile care pot fi învățate</i>)	Academia de Muzică și Dans din Ierusalim, Israel	International Conference: Perspectives of Performing Art (<i>Conferință internațională: Perspective ale artei performative</i>)	15.6.23
“Learning from children how to teach them.” (<i>Învățând de la copii cum să-i învățăm</i>)	Ministerul Educației și Universitatea Ebraică din Ierusalim - Online	Conference for specialized teachers, new teachers, and mentor teachers: Discovering Worlds (<i>Conferință pentru profesori titulari, profesori debutanți și profesori mentori: Descoperirea lumilor</i>)	5.12.22
“Teaching strategies created by children in dance.” (<i>Strategii de predare create de copii în domeniul dansului</i>)	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România - Online	ERD - The 9th International Conference: Education, Reflection, Development (<i>ERD - A 9-a conferință internațională: Educație, reflecție, dezvoltare</i>)	25.6.21
“How the Connectivism Theory is expressed in the TikTok phenomenon.” (<i>Cum se aplică Teoria conectivismului în fenomenul Tik-Tok</i>)	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România - Online	ERD - The 8th International Conference: Education, Reflection, Development (<i>ERD - A 8-a conferință internațională: Educație, reflecție, dezvoltare</i>)	26.6.20
“SCREEN-STAGE- A pedagogical model of dance teaching.” (<i>Ecran-Scenă – un model pedagogic de predare a dansului</i>)	Academia Centrală de Teatru, Beijing, China.	International Conference: Word Dance Drama Education Alliance (<i>Conferință internațională: Alianța Educației – Cuvânt, Dans, Dramă</i>)	4.1.20

Glosar de abrevieri

HAD-TVs - Videoclipuri ce conțin tutoriale de dans amator, realizate acasă

NIV-TL - Predare-învățare non-formală, voluntară și independentă

TFY - TikTok, Fortnite și YouTube

TLS - Strategii de predare-învățare

Lista de figuri

Figura 01	Cadrul conceptual al cercetării	13
Figura 02	Paradigma de cercetare bazată pe metode mixte	15
Figura 03	Categoriile împărțite pe strategii	21
Figura 04	Frecvențe ale categoriilor de TLS	26
Figura 05	Comparație între HAD-TV cu muzică și HAD-TV fără muzică din punct de vedere a calității predării dansului	31
Figura 06	Percepții despre predarea-învățarea non-formală independentă și voluntară împărțită în categorii și subcategorii	32
Figura 07	Subcategorii de beneficii și costuri	34
Figura 08	Modelul integrativ al procesului NIV-TL	40

Lista de tabele

Tabelul 01	Sinteza planului de cercetare	16
Tabelul 02	Categoriile de TLS și numărul de strategii din fiecare categorie	20
Tabelul 03	Sinteza definițiilor TLS	22
Tabelul 04	Sinteza categoriilor, TLS asociate și frecvența acestora (în procente) în HAD-TV-uri	24
Tabelul 05	TLS repartizate în funcție de frecvență	25
Tabelul 06	Frecvențele ale categoriilor de TLS	26
Tabelul 07	Comparație între băieți și fete în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS (N=100)	27
Tabelul 08	Comparație între HAD-TV cu și fără muzică cu privire la utilizarea și varietatea TLS	29
Tabelul 09	Corelații Pearson între varietatea de TLS și calitatea predării dansului	30
Tabelul 10	Comparație a calității predării dansului între HAD-TV cu și fără muzică	30
Tabelul 11	Sinteza percepțiilor copiilor despre NIV-TL	32
Tabelul 12	Sinteza beneficiilor vs. costuri raportate de copii în situații de predare-învățare non-formală independentă și voluntară a dansului	35
Tabelul 13	Contribuțiile cercetării la domeniul cunoașterii	41

ABSTRACT

Această cercetare a fost realizată utilizând analiza metodelor mixte pentru a studia un fenomen global recent în care copiii învață și predau în mod non-formal, independent și voluntar mișcări de dans pe rețelele de socializare. Au fost analizate o sută de videoclipuri ce conțin tutoriale de dans amator, realizate acasă, postate pe rețelele de socializare de către copii din SUA, cât și din Israel, pentru a (1) identifica și descrie strategiile de predare-învățare pe care le-au folosit copiii (Studiul I, calitativ, 20 de videoclipuri); (2) să analizeze frecvența și varietatea acestor strategii și relațiile dintre acestea și caracteristicile copiilor (gen, limbă), caracteristicile videoclipurilor (prezența conținutului muzical, tipul de dans), calitatea procesului de predare a dansului de către copii și relația dintre calitate și prezența muzicii în videoclipuri (Studiu II, cantitativ, 100 de videoclipuri); și (3) să analizeze motivele, sentimentele, gândurile și practicile copiilor prin intermediul unor grupuri de discuții (Studiu III, calitativ, patru grupuri de copii, 20 în total, cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani).

Rezultatele au evidențiat 37 de strategii diferite, dintre care opt au fost utilizate aproape universal. Unele strategii au fost orientate spre practică (metode demonstrative, tehnici de explicare), iar altele au fost orientate spre educațional-psihologic (încurajare, aspecte socio-emoționale). Cel mai edificator a fost faptul că multe strategii erau identice cu cele utilizate de instructorii profesioniști, ceea ce înseamnă că copiii le-au adoptat în mod intuitiv. Rezultatele au arătat, de asemenea, că diferitele variabile au jucat un rol în influențarea varietății strategiilor utilizate și a calității predării: băieții și vorbitorii de limba engleză au avut tendința de a utiliza mai multe strategii, iar videoclipurile fără conținut muzical sau cu o singură mișcare repetată au determinat o calitate mai bună a predării dansului.

Rezultatele derivate din analiza grupurilor de discuție au evidențiat diverse motivații pentru implicarea în acest fenomen, principii directe și trei strategii suplimentare de predare-învățare (pentru un total de 40). De asemenea, acestea au dezvăluit o serie de beneficii pe care copiii le-au obținut din acest fenomen, cum ar fi creșterea încrederii în sine, reziliența personală, dar și câteva costuri, cum ar fi dependența. Concluziile au determinat dezvoltarea unui model teoretic de predare-învățare care poate oferi un cadru viabil pentru o învățare semnificativă și o calitate îmbunătățită a predării, atât în dans, cât și în general, prin integrarea aspectelor pedagogice-didactice, social-emoționale și a utilizării rețelelor de socializare.

Cuvinte-cheie: strategii de predare-învățare, mișcări de dans, învățare independentă non-formală, rețele de socializare.

INTRODUCERE

Când dansezi, te poți bucura de luxul de a fi tu însuși.
- Paulo Coelho

Cercetarea analizează un fenomen cultural și social fascinant care a început în urmă cu aproximativ șase ani, fenomen în care copiii (cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani) din întreaga lume învață și predau mișcări de dans în mod non-formal, independent și voluntar, folosind rețelele sociale. Aceștia imită ceea ce văd pe internet, se filmează pe ei înșiși în timp ce predau mișcările de dans și le împărtășesc online. Acest fenomen poate fi denumit "predare-învățare non-formală independentă și voluntară" (NIV-TL). L-am descoperit în urmă cu câțiva ani când, în calitate de mamă, mi-am văzut copiii (care aveau atunci 9, 12 și 14 ani) luând parte frecvent la acest fenomen. Acest lucru m-a intrigat: care era motivul și ce îi determina pe ei? Bucuria pe care o simțeau în procesul de predare-învățare și faptul că o făceau în mod voluntar m-au captivat. Am simțit că aici aș putea găsi o cheie unică pentru a înțelege ce îi motivează pe copii să danseze și cum învață sau predau în practică. Privind în ansamblu, mi-am dat seama că aș putea învăța de la copii cum să-i înveț!

Explicațiile pentru acest fenomen pot fi înrădăcinate în teoriile constructivismului, ale conectivismului și ale învățării socio-emoționale, toate acestea fiind aprofundate în Capitolul I. Din punct de vedere academic, fenomenul NIV-TL poate evidenția un proces important în educație, care poate fi numit "învățare semnificativă". De fapt, cursanții independenți pot deveni profesori/mentori capabili, care pot oferi informații despre învățarea eficientă.

Abordarea, etapele, obiectivele și întrebările de cercetare

Această cercetare a fost realizată utilizând o **abordare bazată pe metode mixte de cercetare** care a implicat colectarea și analiza datelor calitative și cantitative pentru a identifica diferitele strategii de predare-învățare (TLS) folosite de copii, pentru a analiza frecvența, varietatea și calitatea acestora și pentru a explora motivele, sentimentele și gândurile (beneficii și costuri) ale copiilor în ceea ce privește NIV-TL. Cercetarea a fost structurată pe trei etape (studii):

1. Pentru **Studiul I** s-a utilizat metodologia cercetării calitative pentru a identifica și descrie TLS aplicate de copii în HAD-TV-urile de pe rețelele

sociale. Rezultatele acestui studiu au contribuit la dezvoltarea standardelor pentru definirea TLS în analiza cantitativă din Studiul II.

2. Pentru **Studiul al II-lea** s-a utilizat metodologia cercetării cantitative pentru a analiza frecvența TLS și relațiile dintre frecvența și varietatea TLS și caracteristicile copiilor (gen, limbă), caracteristicile HAD-TV (tip de dans, muzică) și calitatea predării dansului. Rezultatele au contribuit la dezvoltarea TLS elaborate în Studiul I și au permis generalizarea acestora.
3. Pentru **Studiul al III-lea** s-a folosit metodologia cercetării calitative, iar datele au fost colectate prin discuții cu grupurile de lucru ale copiilor pentru a determina percepțiile (motive, sentimente și gânduri) și practicile acestora în cadrul NIV-TL. Rezultatele acestui studiu au ajutat la detalierea și completarea rezultatelor cantitative ale Studiului II prin anexarea explicațiilor și perspectivelor grupurilor de lucru care nu au putut fi obținute din analizele Studiilor I și II.

Obiectivele principale ale prezentei cercetări au fost:

1. Identificarea și descrierea TLS aplicate de copii în HAD-TV-uri pe rețelele sociale.
2. Evaluarea calității TLS aplicate de copii în HAD-TV-urile de pe rețelele de socializare.
3. Explorarea percepțiilor și practicilor copiilor care participă la fenomenul NIV-TL în ceea ce privește motivele, experiența și sentimentele lor.

Întrebări de cercetare:

Studiu I

Ce TLS sunt aplicate de către copii în HAD-TV-uri pe rețelele de socializare?

Studiu II

1. Care sunt frecvențele TLS aplicate de copii în HAD-TV pe rețelele de socializare?
2. Care este relația dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii în HAD-TV și genul și limba copiilor implicați?
3. Care este relația dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii în HAD-TV și tipul de dans (o mișcare repetată sau secvențe de mișcări) și prezența muzicii?
4. Care este relația dintre varietatea TLS și calitatea predării dansului?
5. Care este relația dintre calitatea predării dansului și prezența muzicii în HAD-TV-uri?

Studiu III

1. Cum descriu copiii percepțiile și practicile lor privind situațiile de dans în NIV-TL în ceea ce privește aspectele emoționale și cognitive?
2. Care sunt recompensele și costurile raportate de copii în situațiile de dans NIV-TL?

CAPITOLUL I: CONTEXTUL TEORETIC AL CERCETĂRII

Acest capitol se axează pe NIV-TL în rândul copiilor care folosesc rețelele de socializare și este împărțit în trei secțiuni. **Partea I prezintă trei teorii de predare-învățare** - constructivismul, conectivismul (învățarea colaborativă online) și învățarea socio-emoțională - care sunt relevante pentru procesele de NIV-TL ale copiilor. **Partea a II-a** abordează **predarea-învățarea în dans** și dezbate TLS derivate din teoriile menționate anterior, motivațiile pentru învățarea voluntară a dansului și aspecte legate de educația în domeniul dansului în SUA și Israel. **Partea a III-a explorează rolul noilor rețele de socializare în viața copiilor.** Aceasta subliniază impactul mediilor de învățare, utilizarea pe scară largă a mediilor digitale pentru învățarea independentă și interacțiunile sociale și implicarea platformelor de socializare precum TikTok, Fortnite și YouTube în procesele de predare-învățare ale copiilor. Capitolul I se încheie cu un rezumat al cadrului conceptual al cercetării.

PARTEA I

TEORII FUNDAMENTALE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Constructivism

Constructivismul, promovat de Piaget și Vygotsky, este o teorie fundamentală în educație care redefinește rolul elevilor, punând accentul pe implicarea activă a acestora în construirea cunoștințelor. Spre deosebire de modelul pasiv al behaviorismului, constructivismul evidențiază importanța interacțiunii sociale și a colaborării în învățare (Vygotsky & Cole, 1978). Această teorie rămâne relevantă și astăzi, oferind un cadru solid pentru înțelegerea modului în care cursanții își modelează în mod activ cunoștințele și a rolului esențial al interacțiunilor sociale în procesul de învățare (Siemens, 2005; 2006). Abordările active de învățare, cum ar fi învățarea autodirijată și învățarea bazată pe probleme, promovează învățarea semnificativă, retenția cunoștințelor, gândirea de ordin superior și motivația (Gardner & Belland, 2012; Hakkarainen et al., 2007; Keskitalo et al., 2011). Cu toate acestea, ele includ o serie de provocări, cum ar fi constrângerile de timp și complexitatea evaluării (Hui et al., 2021; McManus & Taylor, 2009), iar abordarea acestor provocări

este crucială pentru a valorifica potențialul învățării active, îmbunătățind în același timp experiența generală de învățare.

Constructivismul subliniază, de asemenea, importanța învățării semnificative, care implică îmbinarea noilor cunoștințe cu înțelegerea existentă și stimularea implicării emoționale (Daves & Roberts, 2010; Novak, 2002). Cu toate acestea, echilibrarea angajamentului emoțional cu dezvoltarea cognitivă rămâne o provocare în educație. Strategii precum crearea unor medii de susținere și exploatarea intereselor elevilor pot facilita conexiunile emoționale în învățare (Jonassen & Strobel, 2006; Kostianen et al., 2018). În plus, conceptul de "învățare pentru înțelegere" se aliniază cu schimbarea percepțiilor privind învățarea eficientă și pune accentul pe înțelegerea profundă, contextualizarea, creativitatea și implicarea empatică (McTighe & Wiggins, 2013). Înțelegerea este multifacetată; implică aspecte cognitive și emoționale, consolidând astfel necesitatea unei abordări holistice a educației (Shulman, 2016; Perkins, 2016).

Conectivismul: Învățare colaborativă online

Conectivismul, o teorie contemporană a învățării, recunoaște influența transformatoare a tehnologiei asupra educației și natura descentralizată a cunoașterii (Downes, 2010; Harasim, 2017; Siemens, 2008). Aceasta postulează că cunoștințele nu se limitează la mințile individuale, ci sunt distribuite într-o rețea de conexiuni formate prin interacțiuni cu o comunitate de cursanți și că învățarea implică nu doar accesarea cunoștințelor existente, ci și participarea activă la crearea și diseminarea cunoștințelor în cadrul comunității (Harasim, 2017; Kop & Hill, 2008). Cele opt principii-cheie ale conectivismului, enunțate de Siemens, subliniază importanța diversității opiniilor, rolul conexiunilor informaționale, integrarea dispozitivelor non-umane în învățare, valoarea capacității de învățare în detrimentul cunoștințelor statice și necesitatea de a alimenta și de a înțelege conexiunile dintre domenii (Siemens, 2005). Această schimbare de paradigmă către învățarea conectivă și către învățarea autodirijată, non-formală, reflectă un peisaj educațional în schimbare, în care cursanții trebuie să se adapteze la contexte în evoluție și să se bazeze mai mult pe conexiunile lor cu conținutul și cu colegii (Mackness et al., 2013). Aceasta subliniază rolul vital al învățării independente în cultivarea competențelor din secolul XXI, aliniindu-se la cerințele în evoluție ale unei lumi dinamice (Harpaz, 2016; Morgenshtern et al., 2018).

În era digitală, în care elevii navighează într-o mare de informații în continuă expansiune, fuziunea principiilor constructivismului și conectivismului oferă un cadru puternic pentru crearea unor medii de învățare eficiente (McTighe et al., 2016). Această abordare îi echipează pe cursanți cu competențe esențiale, cum ar fi creativitatea, gândirea critică, rezolvarea problemelor, comunicarea și colaborarea, așa cum sunt definite de Partnership for 21st Century Skills (2019) (*Parteneriatul pentru dezvoltarea competențelor secolului XXI*). Adoptând interacțiunea dinamică a învățării constructiviste, prin formarea de cunoștințe, și a învățării conectiviste, prin interacțiuni în rețea, educatorii pot pregăti mai bine cursanții pentru a prospera într-o lume aflată în continuă schimbare (McTighe et al., 2016). Această orientare oferă, de asemenea, perspective valoroase în ceea ce privește natura evolutivă a învățării transformative, influențată de noile rețele de socializare, în rândul copiilor care utilizează mediile digitale.

Învățarea socio-emoțională

Învățarea socio-emoțională (SEL) joacă un rol crucial în înțelegerea motivației care stă la baza angajării voluntare a copiilor în educația prin dans. SEL integrează cogniția, emoțiile și comportamentul și cultivă abilități interpersonale și intrapersonale, cum ar fi recunoașterea, înțelegerea, gestionarea și empatia emoțională (Brackett et al., 2019). Aceste abilități le permit indivizilor să stabilească și să atingă obiective pozitive, să construiască relații, să ia decizii responsabile și să gestioneze situații dificile (Greenberg et al., 2017; Thomson et al., 2018). Bazat pe diverse teorii psihologice, inclusiv teoria social-cognitivă și teoriile privind dezvoltarea copilului, SEL subliniază importanța competențelor sociale și emoționale în promovarea unei dezvoltări sănătoase și a bunăstării. Cercetările demonstrează că programele de SEL, precum modelul CASEL, îmbunătățesc performanța academică, consolidează relațiile sociale și reduc provocările emoționale și comportamentale (Durlak et al., 2011; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Taylor et al., 2017).

Dansul apare ca un instrument valoros pentru dezvoltarea abilităților de SEL, deoarece oferă o cale pozitivă de autoexprimare și de reglare a emoțiilor (Keun, 2021; Stinson, 1997; Thomson et al., 2018). Studiile indică faptul că integrarea dansului în educație îmbunătățește abilitățile de SEL (Baxter, 2020; Napoli et al., 2005; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Victorson et al., 2022). În concluzie, principiile de SEL sunt aplicabile în diverse domenii, inclusiv în dans, și oferă o platformă unică pentru

dezvoltarea conștiinței de sine, autoreglarea, conștientizarea socială și abilitățile de relaționare. Această integrare a principiilor de SEL în educația prin dans se extinde dincolo de contextele formale de predare-învățare, demonstrând valoarea durabilă a SEL în mediile non-formale de educație prin dans.

PARTEA A II-A

PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN DANS

Strategii de predare-învățare în dans

Această secțiune oferă o imagine de ansamblu a TLS generice derivate din teoriile principale prezentate anterior. Acestea pot fi întâlnite în toate domeniile din dans și se aplică, de asemenea, la NIV-TL pentru copii. Strategiile pot fi împărțite în TLS dirijate (de sine sau de alții) și cele bazate pe practică.

TLS direcționate pot fi clasificate în două tipuri principale: interne și externe. Strategiile interne cuprind "**învățarea autodirijată**", în care cursanții preiau inițiativa și responsabilitatea pentru învățarea lor, ceea ce are ca rezultat dobândirea de experiențe personalizate, motivate și de îmbunătățire a abilităților (Candy, 1991; Touati, 2016). Sunt recunoscute provocările legate de identificarea nevoilor de învățare și de menținere a motivației, care pot fi atenuate cu sprijinul extern din partea mentorilor, a colegilor și a comunităților online (Bandura, 1997). O altă strategie internă este "**Învățarea prin predare**", care implică explicarea conceptelor altora, aprofundând astfel înțelegerea, ajutând la identificarea și stoparea lacunelor sau a concepțiilor greșite. Acest lucru face ca această strategie să fie deosebit de benefică pentru elevii cu performanțe scăzute (Fiorella & Mayer, 2016; McManus & Taylor, 2009).

Pe plan extern, "**învățarea prin ucenicie**" se aliniază principiilor constructiviste. În cadrul acesteia, mentorii îi ghidează pe cursanți prin sarcini și transferă treptat responsabilitatea, favorizând înțelegerea în profunzime și feedback-ul imediat (Collins et al., 1991; Lave, 1997). În contextul acestei cercetări, copiii care învață și își învață reciproc mișcările de dans împărtășesc similitudini cu procesele de învățare prin ucenicie. În cele din urmă, "**Învățarea prin intermediul colegilor**" sau învățarea colaborativă promovează responsabilitatea, schimbul de idei și înțelegerea mai profundă între elevi, îmbunătățind performanța academică, dezvoltarea profesională și competențele sociale și emoționale (Johnson & Johnson, 2009; Roseth

et al., 2008). Această abordare prosperă în medii diverse, promovând empatia și cooperarea între elevii din medii diferite (Cohen & Lotan, 2014).

TLS centrate pe practică în educația în domeniul dansului cuprind tehnici tradiționale precum **demonstrația, repetiția, evaluarea și feedback-ul**, care sunt vitale pentru dobândirea și înțelegerea abilităților (Ophir & Nativ, 2016; Stevens et al., 2003). În acest context, cursanții imită demonstrațiile profesorului, favorizând abilitățile de performanță și procesele cognitive (Bolwell, 1998; Sims & Erwin, 2012). Practica și repetiția joacă un rol esențial în dezvoltarea atributelor fizice, deși eficacitatea lor în promovarea unei înțelegeri profunde este discutabilă (Bransford et al., 2000; Ophir & Nativ, 2016). Strategiile de evaluare și feedback includ evaluarea profesorului, autoevaluarea și evaluarea de către colegi, precum și evaluările formative și sumative, care sunt esențiale în educația formală (Alzabidi, 2022; Mainwaring & Krasnow, 2010; van Ginkel et al., 2016). În timp ce autoevaluarea favorizează autocunoașterea, feedbackul extern este crucial pentru o evaluare cuprinzătoare (Schiekirka et al., 2013; Schmidt & Wrisberg, 2008). Evaluarea formativă, care se concentrează pe dezvoltare, motivează învățarea (Bryant & Carless, 2009). Prin urmare, selectarea atentă a metodei (metodelor) de evaluare este esențială pentru un sprijin eficient al învățării. Aceste strategii se aliniază cu mecanismele de învățare pe care copiii le folosesc atât în contexte formale, cât și în cele non-formale.

Motivații pentru predare-învățare în dans

În această secțiune a cercetării sunt dezbătute motivele care îi determină pe copii să aleagă să predea și să învețe dansul în mod voluntar și independent. Aceste motivații pot fi împărțite în motive centrate pe persoană și motive centrate pe societate.

Motivele centrate pe persoană, în procesul de învățare, cuprind plăcerea personală, autonomia, auto-exprimarea și descoperirea de sine, toate acestea jucând un rol esențial în motivarea elevilor. **Plăcerea personală**, determinată de distracție, entuziasm și interacțiuni pozitive, contribuie în mod semnificativ la implicare, în special în rândul tinerilor (Beiswenger & Grolnick, 2009; Mahoney et al., 2006). **Autonomia**, practica de a permite cursanților să ia decizii independente, le permite indivizilor să își însușească parcursul de învățare, favorizând motivația și gândirea critică (Ryan & Deci, 2020; Smith, 2007). Cu toate acestea, găsirea unui echilibru între libertate și îndrumare este crucială. **Auto-exprimarea și descoperirea de sine**,

fie prin dans ca exprimare artistică, fie pe platformele de socializare, cum ar fi TikTok, pentru o auto-exprimare autentică, sunt motivatori puternici, înrădăcinați în nevoia umană de înțelegere emoțională și de formare a identității (Krämer & Winter, 2008; Yang et al., 2020). În ambele contexte, acestea facilitează exprimarea artistică, comunicarea emoțională, explorarea creativă și dezvoltarea identității. Integrarea acestor elemente poate spori motivația și rezultatele învățării în diverse contexte educaționale.

Motivele centrate pe societate, în procesul de învățare, cuprind antreprenoriatul social și interacțiunea și afilierea socială, ambele jucând un rol crucial în promovarea angajamentului comunitar și a învățării colaborative. **Antreprenoriatul social** se concentrează pe abordarea problemelor societale și de mediu, prin soluții inovatoare și sustenabile, încurajând colaborarea informată în societate și activismul (Germak & Robinson, 2014; Scolari et al., 2018). Acesta a dus la apariția conceptului de "educație antreprenorială socială", care promovează competențele antreprenoriale și abordările trans-disciplinare (Basci & Alkan, 2015). Acest lucru presupune încurajarea competențelor de conducere, a inovării sociale și a colaborării și pune accentul pe creativitate și dezvoltarea competențelor media în era digitală (Byun et al., 2018; Dacin et al., 2010). Antreprenoriatul social permite indivizilor, inclusiv copiilor, să aibă un impact pozitiv asupra societății prin intermediul platformelor rețelelor de socializare.

Pe de altă parte, **interacțiunea și afilierea socială** fac parte integrantă din dezvoltarea din timpul copilăriei și adolescenței, promovând un sentiment de apartenență și colaborare (Dishion & Piehler, 2009). În educația în domeniul dansului și în mediile de învățare digitală, organizarea pe grupuri oferă diverse perspective și sprijin, îmbunătățind dobândirea abilităților și creșterea motivației (Cisneros et al., 2019; Larson et al., 2007). Cu toate acestea, trebuie luată în considerare și influența potențială a colegilor asupra comportamentelor riscante (MacDonald & Leary, 2005). În concluzie, motivațiile centrate pe societate încurajează implicarea în comunitate, activismul și învățarea colaborativă și subliniază importanța atât a antreprenoriatului social, cât și a interacțiunii sociale în mediile educaționale.

Educația în domeniul dansului în SUA și Israel

Deoarece HAD-TV-urile analizate în această cercetare sunt realizate în principal de copii din SUA și Israel, studierea tipurilor de programe de educație prin

dans din sistemele de educație formală, din fiecare dintre aceste țări, poate atrage atenția asupra NIV-TL a copiilor și oferă o mai bună perspectivă asupra fenomenului. Educația în domeniul dansului, atât în SUA, cât și în Israel, oferă diverse genuri și stiluri pentru elevi de toate mediile, vârstele și cu diferite seturi de abilități.

Predarea dansului în școli este o disciplină cu multiple fațete care combină aspecte artistice, fiziologice, culturale și sociale, implică funcții senzoriale, motorii, cognitive, emoționale și creative și promovează condiția fizică, munca în echipă și conștientizarea culturală. Programele "Dans pentru toți" pledează pentru o educație incluzivă, holistică a dansului, accesibilă tuturor copiilor și acordă prioritate procesului de învățare în detrimentul rezultatelor. Sunt utilizate strategii de predare diverse, care sunt eficiente pentru diverse grupuri sociale și încurajează exprimarea individuală, demonstrând astfel adaptabilitatea educației prin dans dincolo de contextele formale (Basso et al., 2021; Brinson, 2016; Hanna, 2015; McKenzie, 2017; Masunah, 2016; Perlstein & Tubul, 2020; Ronen-Tamir, 2020; Soot & Viskus, 2013).

În SUA, Organizația Națională pentru Educație în Domeniul Dansului (NDEO) a fost forța propulsoare din spatele educației în domeniul dansului K-12 din 1998. Prin colaborări strategice cu organizații cheie, NDEO a influențat semnificativ domeniul prin oferirea de oportunități inovatoare de dezvoltare profesională și prin efectuarea de cercetări de impact. Cadrul K-12 pune un accent puternic pe promovarea relațiilor în cadrul comunității de dans, pe facilitarea experiențelor de învățare eficiente și pe cultivarea implicării și dezvoltarea leadership-ului. NDEO crede cu tărie că educația în domeniul dansului servește ca un catalizator pentru exprimarea de sine și implicarea în comunitate. În centrul misiunii lor se află conceptul "**Dansul pentru toți**", care abordează în mod cuprinzător dezvoltarea fizică, emoțională, socială și cognitivă. Scopul său principal este de a promova dezvoltarea competențelor în domeniul dansului și de a perfecționa patru procese artistice cheie: expresia creativă, performanța de calitate, înțelegerea cuprinzătoare a mișcării și comunicarea semnificativă prin dans. Aceste procese sunt detaliate cu atenție în 11 standarde fundamentale care oferă principii clare și practice pentru elevii din fiecare ciclu școlar, având ca scop final să inspire o pasiune pentru dans pe tot parcursul vieții (NDEO, 2023).

Programul "Dansul pentru toți" din Israel este o tendință educațională cuprinzătoare care promovează incluziunea și recunoaște dansul ca fiind un drept fundamental în educația formală (Ronen, 2001). Programul evidențiază legătura

profundă dintre corp și minte și capacitatea sa de a promova exprimarea de sine, gândirea critică, creativitatea, patrimoniul cultural și conștientizarea globală, îmbunătățind în același timp bunăstarea fizică și mentală. Ghidat de trei principii pedagogice - integrare, personalizare și aplicare -, acesta utilizează o gamă variată de instrumente de evaluare, analizând aspecte precum cunoașterea corpului, tehnica, creativitatea și comunicarea interpersonală (Ministerul Educației, 2017; Ronen, 2001).

PARTEA A III-A

NOILE REȚELE DE SOCIALIZARE

În partea a III-a, accentul se mută pe noile rețele de socializare ca medii de învățare, explorând impactul acestora asupra experiențelor de învățare ale copiilor cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani.

Noile rețele de socializare ca parte din cultura vieții și a timpului liber a copiilor cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani

"Noile rețele de socializare" cuprind o serie de canale de comunicare digitală, caracterizate prin caracteristici precum vizibilitatea, accesibilitatea, interactivitatea și relaționare socială digitală, și care permit schimbul de idei și conținut, la scară largă, pe internet (Henning-Thurau et al., 2010). Acestea joacă un rol vital în conectarea indivizilor, favorizând comunicarea personală și interpersonală și oferind o platformă dinamică pentru exprimarea de sine și modelarea identității (Regev, 2011). Era digitală a democratizat comunicarea, a dat putere vocilor marginalizate și a creat oportunități de implicare și participare activă (Gillmor, 2009).

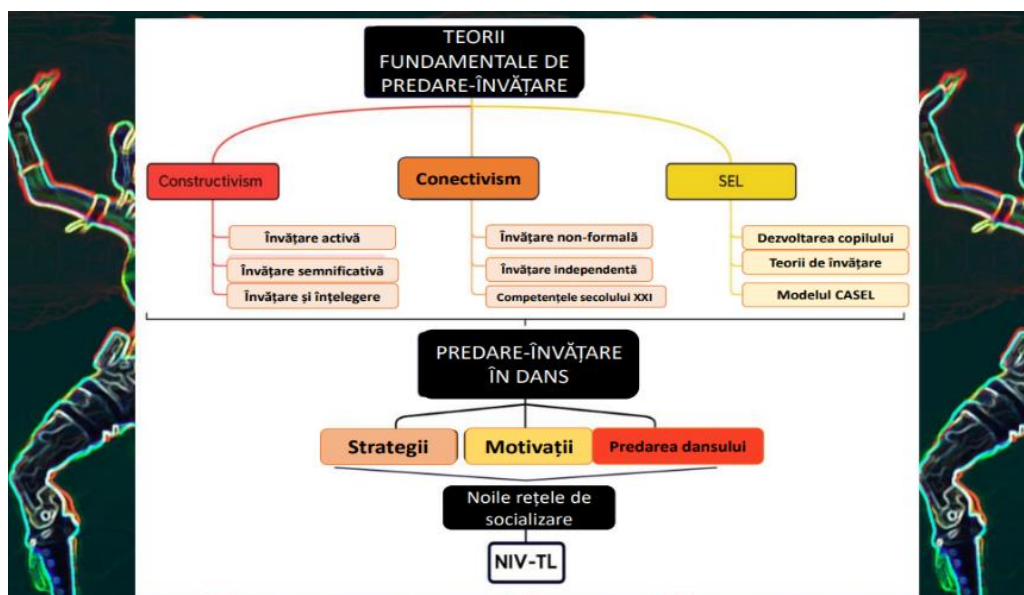
"**Mass-media digitală**", inclusiv platformele de socializare, au devenit parte integrantă din viața de zi cu zi a copiilor, îmbunătățind conexiunile sociale și oferind căi de comunicare și de exprimare de sine (Lange, 2014). Acestea sprijină învățarea socială, dezvoltarea abilităților tehnologice și învățarea independentă, permițând copiilor să-și exploreze interesele și să-și dezvolte competențele (Robelia et al., 2011). Cu toate acestea, mass-media digitală prezintă, de asemenea, provocări, cum ar fi expunerea la conținuturi necorespunzătoare și la riscuri online, necesitând îndrumare pentru a asigura o navigare sigură (Prensky, 2010; Shirky, 2009). Mediile digitale joacă un rol multifacțat în dezvoltarea copiilor, oferind atât beneficii, cât și provocări în procesele de învățare ale acestora.

"**Rețelele de socializare**" cuprinde platforme precum YouTube, Fortnite și TikTok, care facilitează comunicarea în timp real, crearea de conținut și schimbul de informații generate de utilizatori (Henning-Thurau et al., 2010; Ito et al., 2019). Această evoluție de la pagini web statice la platforme interactive din punct de vedere social, administrate de utilizatori, pune accentul pe colaborare și comunicare socială (Dror, 2011; Kaplan & Haenlein, 2010). Este de remarcat faptul că YouTube servește drept centru pentru partajarea de videoclipuri și auto-expunere, Fortnite oferă un spațiu virtual pentru interacțiune socială și jocuri, iar aplicația de partajare de videoclipuri bazate pe muzică, TikTok, încurajează participarea creativă a colegilor, în special prin provocări de dans (Klug, 2020). Aceste platforme reprezintă diverse căi pentru implicarea socială și exprimarea creativă a copiilor, mișcările de dans jucând un rol semnificativ în activitățile lor online.

Cadrul conceptual al cercetării

Cadrul conceptual al acestei cercetări are la bază combinarea teoriilor constructivismului, conectivismului și SEL, toate acestea fiind la baza NIV-TL în rândul copiilor. Aceste teorii sunt aplicate în procesul de predare-învățare în dans și sunt analizate pe noile rețele de socializare în care apare acest fenomen. Figura 01 ilustrează cadrul conceptual al cercetării.

Figura 01 Cadrul conceptual al cercetării



Lacune în domeniul cunoașterii

În ciuda cantității mari de informații disponibile în prezent, în materie de predare-învățare, a importanței mediilor sociale online în viața copiilor de astăzi și a prevalenței și popularității aplicațiilor online pentru partajarea HAD-TV, o analiză a literaturii de specialitate pare să indice că nu există o cercetare sistematică cu privire la aceste aspecte și, în special, cu privire la tutorialele de dans. Chiar dacă aceste videoclipuri oferă o sursă bogată de strategii de predare, potențial semnificative, părerea cercetătoarei este că dovezile empirice ale acestui fenomen sunt rare. (Un motiv ar putea fi faptul că este o situație relativ nou apărută.) Astfel, cercetarea de față își propune să reducă această lacună în domeniul cunoașterii printr-o analiză aprofundată a acestui fenomen în rândul copiilor, ceea ce duce la construirea unui model teoretic din care pot fi derivate instrumente practice pentru educația în domeniul dansului și al educației în general.

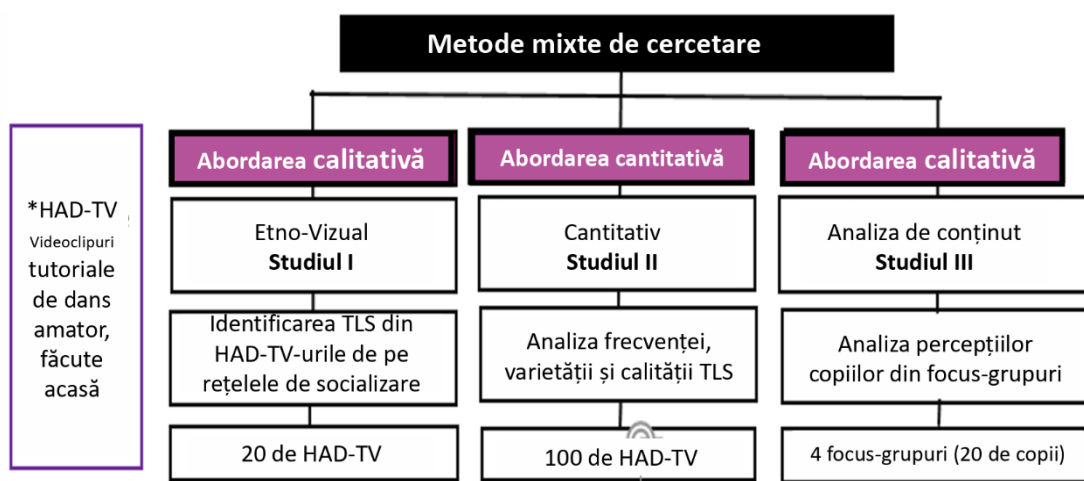
CAPITOLUL II: PLANUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

II.1 Paradigma de cercetare

Paradigma de cercetare este o abordare bazată pe metode mixte. Aceasta combină metodele calitative și cantitative pentru a obține o înțelegere mai cuprinzătoare a fenomenului investigat. Abordarea cantitativă (utilizată în Studiul al II-lea) oferă o imagine statistică de ansamblu care permite generalizarea rezultatelor și compararea grupurilor în contexte temporale (Bryman, 2016; Creswell & Creswell, 2018), concentrându-se pe frecvența, varietatea și calitatea TLS ale copiilor, aplicate în HAD-TV. Abordarea calitativă (utilizată în studiile I și III) aprofundează motivațiile, procesele, recompensele și costurile asociate, oferind o viziune autentică din perspectiva participanților (Bryman, 2016; Creswell & Creswell, 2018). În această cercetare, aspectul calitativ se bazează pe două genuri de cercetare calitativă: cercetarea etno-vizuală (studiul I) și cercetarea bazată pe focus-grupuri (studiul III).

Figura 02 ilustrează paradigma de cercetare bazată pe metode mixte:

Figura 02 Paradigma de cercetare bazată pe metode mixte



II.2 Sinteza planului de cercetare

Tabelul 01 prezintă o sinteză a planului de cercetare: obiective, întrebări, participanți, instrumente și analiza datelor pentru fiecare studiu.

Tabelul 01

Sinteza planului de cercetare

Obiective	Întrebări	Participanți/Surse de date	Instrumente	Analiza datelor
Studiul I: Calitativ				
1. Identificarea și descrierea TLS-urilor aplicate de copiii în HAD-TV de pe rețelele de socializare	1. Ce TLS sunt aplicate de copii în HAD-TV de pe rețelele de socializare	20 de HAD-TV selectate aleatoriu de pe YouTube, create de copii din Israel și SUA	Nu au fost necesare instrumente specifice pentru colectarea datelor	Au fost utilizate două modele de bază în identificarea TLS: 1. Analiza etno-vizuală (Rose, 2016) 2. Dicționarul neutru de dans (Harbonnier-Topin și Barbier, 2012)
Studiul II: Cantitativ				
1. Analiza frecvenței TLS aplicate de copii în HAD-TV de pe rețelele de socializare 2. Analiza relației dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii și caracteristicile copiilor: gen (băieți/fete) și limbă (engleză/ ebraică) 3. Analiza relației dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii și caracteristicile HAD-TV: tipul de dans (o singură mișcare repetată/ o secvență de micări) și muzică (prezență/absența ei) 4. Evaluarea calității predării dansului în HAD-TV de pe rețelele de socializare și analiza relației dintre calitatea și varietatea TLS și prezența muzicii	1. Cu ce frecvență sunt aplicate TLS de către copii în HAD-TV de pe rețelele de socializare? 2. Care este relația dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii în HAD-TV și genul și limba copiilor implicați? 3. Care este relația dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii în HAD-TV și tipurile de dans și prezența muzicii? 4. Care este relația dintre varietatea TLS și calitatea predării dansului? 5. Care este relația dintre calitatea predării dansului și prezența muzicii în HAD-TV?	100 de HAD-TV selectate aleatoriu	Ghid de evaluare a calității predării dansului (dezvoltat de cercetătoare) Validare din partea experților: Evaluat de 8 experți (cu aprobare mai mare de 90%) Fiabilitate: verificată (0.92-0.95)	Întrebare 1: Frecvența TLS Întrebările 2, 3: ANOVA Întrebarea 4: Corelația Pearson Întrebarea 5: T-test Regresia multiplă
Studiul III: Calitativ				
Amalaza metodelor, sentimentelor, gândurilor și practicilor copiilor cu privire la situațiile de NIV-TL în cazul dansului	1. Cum descriu copiii percepțiile lor despre situațiile de NIV-TL în cazul dansului cu privire la aspectele emoționale și cognitive? 2. Care sunt beneficiile și costurile descrise de copii în situațiile de NIV-TL în cazul dansului?	20 de copii israelieni în 4 focus-grupuri (alcătuite din 4 și 6) care învață și predau mișcări de dans de pe web, ca parte a activităților lor non-formale	Un ghid de interviu pentru colectarea datelor din focus-grupurile formate din copii	Analiza de conținut: 1. O descriere verbală a interacțiunii din focus-grupuri și păreriile lor 2. O propunere de interpretare prin împărțirea în categorii

II.3 Rolul cercetătoarei

În cercetarea de față, cercetătoarea a îndeplinit două funcții principale: cea de "instrument uman" și cea de observator obiectiv și imparțial. Denzin și Lincoln (2018)

susțin că, în cercetarea calitativă, cercetătorul servește ca instrument de colectare a datelor și trebuie să recunoască prejudecățile și să își evalueze în mod onest capacitatea de a efectua cercetarea.

În ceea ce privește prima funcție, cercetătoarea din acest studiu are o experiență vastă în predarea-învățarea dansului în special și este profund familiarizată cu fenomenul NIV-TL în dansul copiilor. Această familiaritate are argumente pro și contra. Un avantaj este cel motivațional: cercetătoarea este implicată emoțional și are dorința și interesul personal de a realiza studiul. Un al doilea avantaj este cel profesional: cercetătoarea poate oferi un cadru teoretic pentru datele cercetării, conectându-le și legându-le în același timp de literatura de specialitate. În această cercetare, identificarea și extragerea TLS pe care copiii le-au aplicat în dansurile din HAD-TV-uri (Studiul I) și furnizarea de comentarii pentru focus-grupurile din Studiul III au fost un rezultat al cunoștințelor profesionale ale cercetătoarei, completate de literatura de specialitate. Dezavantajele includ familiarizarea excesivă cu subiectul studiat și implicarea emoțională care poate limita, de exemplu, identificarea TLS care nu sunt familiare cercetătoarei. Pentru a atenua aceste dezavantaje, un coleg cu cunoștințe despre subiect a asistat la analiza datelor, iar doi experți în educația în domeniul dansului, imparțiali, s-au alăturat studiului II în calitate de judecători.

În ceea ce privește cea de-a doua funcție, cercetătoarea din acest studiu a păstrat un rol de observator obiectiv. Potrivit lui Shkedi (2011), în cercetarea calitativă, cercetătorul poate adopta un rol vizibil sau un rol imparțial. În Studiul I (calitativ), cercetătoarea a urmărit HAD-TV-uri pe care copiii le-au încărcat voluntar online (nu au fost create în mod explicit pentru acest studiu) și a extras TLS din ele fără a interacționa direct cu copiii care le-au creat. În Studiul III, cercetătoarea a avut grijă să rămână un observator, dar de data aceasta din perspectiva unui lider al grupurilor de discuție ale copiilor, ghidând discursul și interacționând cu aceștia.

II.4 Considerații de natură etică

Pentru această cercetare a trebuit să se ia în considerare unele aspecte etice legate de participarea copiilor la grupurile de discuție și de utilizarea HAD-TV care au în conținutul lor copii. Potrivit lui Sperling (2016), copiii care sunt implicați într-un studiu sunt populații defavorizate care au nevoie de protecție din cauza vârstei lor. Există reguli stricte pentru a obține consimțământul copiilor de a participa la

cercetare, pentru a le menține confidențialitatea și pentru ghidarea relației dintre cercetător și participanți.

În cadrul acestei cercetări, a fost depusă o cerere oficială la cercetătorul-șef al Ministerului Educației și s-a obținut aprobarea de a efectua cercetarea cu grupuri de discuție care au în componența lor copii minori. Sesiunile copiilor în cadrul focus-grupurilor (Studiul III) au început cu o explicație a studiului și au fost informați că înregistrarea video era destinată doar pentru uzul personal al cercetătoarei și va fi folosită doar în scopuri de cercetare. În plus, au fost asigurați că cercetătoarea va avea obligația de a le păstra confidențialitatea și, prin urmare, nici numele lor, nici alte detalii de identificare nu vor fi dezvăluite și că toate datele cercetării vor fi securizate și păstrate confidențiale. Din acest motiv, transcrierile integrale ale discursului care a avut loc în cadrul grupurilor de discuții rămân în posesia cercetătoarei și nu sunt publicate. În plus, copiilor li s-a cerut consimțământul de a participa la cercetare (părinții lor își dăduseră anterior consimțământul) și au fost asigurați că, dacă doresc, pot părăsi studiul în orice moment.

II.4.1. Aspecte referitoare la utilizarea HAD-TV de pe rețelele de socializare

Atunci când se utilizează HAD-TV în conținutul cărora apar copii, trebuie luate în considerare două aspecte etice principale: "**privat versus public**" și "**anonimat versus asumarea creditului**". În ceea ce privește prima problemă etică, cercetătoarea a trebuit să-și pună problema dacă HAD-TV-urile, care sunt publicate pe rețelele de socializare, pot fi considerate proprietate publică pentru cercetare (în special atunci când în HAD-TV-uri apar copii) sau dacă trebuie obținut consimțământul. Această dilemă a fost alimentată de o serie de alte perspective, precum: Bruckman (2002) a privit conținutul generat de utilizatori ca pe o formă de artă, sugerând că ar putea fi utilizat cu o creditare adecvată; Rosenberg (2010) a subliniat intimitatea percepută a utilizatorilor în spațiile lor virtuale; iar Markham și Buchanan (2012) au considerat că acest conținut face parte din identitatea scriitorilor și, prin urmare, nu este destinat utilizării publice. După ce a luat în considerare argumentele menționate mai sus, această cercetătoare a concluzionat că există o legitimitate etică pentru utilizarea HAD-TV-urilor. Simplul act de a încărca HAD-TV-urile într-un spațiu public, unde oricine este liber să le urmărească, indică faptul

că copiii sunt conștienți de faptul că fac HAD-TV-urile publice pentru oricine, precum și de posibilitatea ca acestea să fie folosite în diverse moduri.

A doua chestiune, "anonimat versus apreciere", implică problema modului în care se acordă creditul la care creatorii HAD-TV-urilor au dreptul, protejându-le în același timp viața privată. Kantanen și Manninen (2016) subliniază că această problemă se referă la raportarea și diseminarea rezultatelor unui studiu. Deoarece acest studiu tratează doar de procesele de predare și învățare voluntară independentă a copiilor în domeniul dansului și nu se referă la identitatea copiilor înșiși sau la viața lor personală, se pare că menționarea numelor lor (sau a poreclelor) nu va fi o sursă de prejudicii pentru copii și le va acorda creditul pe care îl merită pentru contribuția lor în mediul rețelelor de socializare.

CAPITOLUL III: REZULTATELE CERCETĂRII

III.1 Rezultate derivate din strategiile de predare-învățare aplicate de către copii în tutorialele de dans amator, realizate acasă și distribuite pe rețelele de socializare (Studiul I)

Întrebarea studiului I s-a axat pe tipul de TLS aplicate de copii în HAD-TV-urile de pe rețelele de socializare. Analiza a evidențiat șase categorii și treizeci și șapte de TLS. Patru categorii au fost preluate din literatura de specialitate, iar două au fost introduse de către cercetătoare: "TLS muzicale despre cum se face" și "Mesaje". Primele cinci categorii au avut ca scop îmbunătățirea abilităților de dans, în timp ce "Mesaje" s-a axat pe abilitățile de viață. Tabelele 02-04 și figura 03 sintetizează rezultatele studiului I.

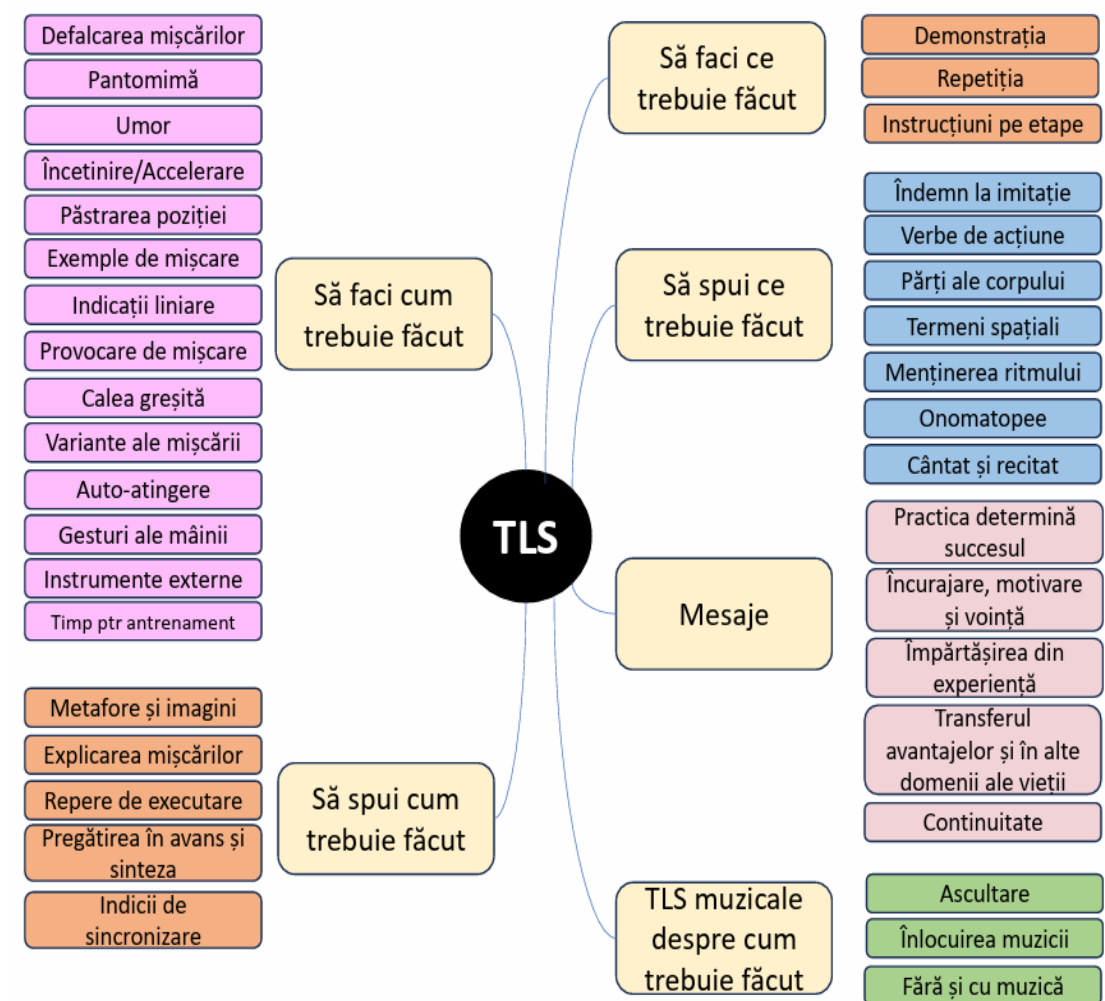
Tabelul 02

Categoriile de strategii de predare-învățare și numărul de strategii din fiecare categorie

Categoriile de TLS	Definiție	Numărul de TLS
"Să faci ce trebuie făcut"	Strategii care prezintă <u>ce</u> mișcări de dans sunt făcute (spre exemplu: Demonstrația)	3
"Să spui ce trebuie făcut"	Strategii de acompaniament verbal simultane cu mișcările de dans (spre exemplu: numărarea ritmului, utilizarea verbelor de acțiune)	7
"Să faci cum trebuie făcut"	Strategii care explică <u>cum</u> se fac mișcările de dans prin demonstrație fizică în același timp, pentru a obține rezultatul dorit (spre exemplu: Încetăm/ accelerăm)	14
"Să spui cum trebuie făcut"	Strategii care utilizează doar explicațiile verbale, fără demonstrație (spre exemplu: pregătirea în avans și sinteza)	5
"TLS muzicale despre cum trebuie făcut"	Strategii care ajută la înțelegerea <u>cum</u> să se realizeze mișcările de dans prin utilizarea muzicii (spre exemplu: fără sau cu muzică)	3
"Mesaje"	Strategii psihologice educaționale bazate doar pe vorbe și mesaje etice, fără demonstrarea mișcărilor de dans (spre exemplu: Practice conduce la succes)	5
Totalul Strategiilor de predare-învățare		37

Figura 03

Categoriile împărțite pe strategii



Tabelul 03*Sinteza definițiilor TLS*

Nr.	TLS	Definiție
1.	<i>Demonstrația</i>	Prezentarea mișcărilor de dans în diferite moduri pentru a fi imitate.
2.	<i>Repetiția</i>	Repetarea mișcărilor de dans de mai multe ori în moduri diferite.
3.	<i>Instruire pe etape</i>	Predare în mai multe etape, utilizând o metodă diferită în fiecare dintre ele
4.	<i>Îndemn la imitație</i>	Folosirea cuvintelor care se referă la acțiunea de demonstrație, de exemplu: "Așa "
5.	<i>Verbe de acțiune</i>	Folosirea verbelor care descriu și amintesc ce trebuie făcut, de exemplu, "Încrucișează".
6.	<i>Termeni spațiali</i>	Folosirea unor termeni care se referă la modul în care mișcările se raportează la spațiu, de exemplu, "În partea cealaltă".
7.	<i>Părți ale corpului</i>	Utilizarea cuvintelor care se referă la părțile corpului și la poziția lor în spațiu, de exemplu, "Piciorul drept".
8.	<i>Onomatopee</i>	Utilizarea fredonării sau a silabelor pentru a semnifica ritmul, de exemplu, "Boom".
9.	<i>Numărarea ritmului</i>	Utilizarea numerelor pentru a număra ritmul, de exemplu, "Unu, doi, trei".
10.	<i>Cântec și recitare</i>	Cântarea sau recitarea versurilor, de exemplu, "Why don't you say so".
11.	<i>Încetinire/ Accelerare</i>	Încetinirea atunci când se explică mișcările de dans sau accelerarea pentru a arăta cum trebuie executate.
12.	<i>Defalcarea mișcărilor</i>	Împărțirea în mișcări unice sau secvențe scurte.
13.	<i>Gesturi cu mâna</i>	Utilizarea unor gesturi familiare care ilustrează ce, cum sau când trebuie realizată o acțiune
14.	<i>Păstrarea poziției</i>	Rămânerea într-o poziție statică atunci când se dau explicații.
15.	<i>Indicații liniare</i>	Defalcarea mișcărilor prin metoda asamblare a pașilor.
16.	<i>Auto-atingere</i>	Atingerea părților corpului implicate în mișcare pentru a sublinia modul de executare a acesteia.
17.	<i>Umor</i>	Utilizarea elementelor comice sau a exagerărilor.
18.	<i>Alternative de mișcare</i>	Sugerarea de feluri alternative pentru executarea dansului.
19.	<i>Calea greșită</i>	Accentuarea modului corect prin demonstrarea modului incorect.
20.	<i>Timp pentru antrenament</i>	Acordarea timpului necesar pentru ca elevii să se antreneze.
21.	<i>Exemple de mișcări</i>	Crearea de noi exemple de mișcări folosind elemente din dansul original.
22.	<i>Provocare pentru executarea unei mișcări</i>	Sugerând o "provocare pentru executarea unei mișcări".
23.	<i>Instrumente externe</i>	Utilizarea accesoriilor care ilustrează vizual modul de efectuare a mișcărilor.
24.	<i>Pantomimă</i>	Utilizarea unei mișcări pentru a "explica" o instrucțiune verbală
25.	<i>Pregătirea în avans și sinteza</i>	Explicarea în avans a ceea ce va fi predat sau sintetizarea a ceea ce a fost învățat , de exemplu: "Vă voi arăta următoarea mișcare".
26.	<i>Explicații privind executarea mișcării</i>	Utilizarea descrierilor verbelor de acțiune, a părților corpului, a spațiului și a timpului, de exemplu: "Oriunde merg brațele tale, șoldurile vor merge în direcția opusă".
27.	<i>Indicii de sincronizare</i>	Folosirea numărătorii, a cuvintelor sau a versurilor pentru a semnala când trebuie să se facă mișcarea, de exemplu, "și!".
28.	<i>Metafore și imagini</i>	Folosirea unor cuvinte care amintesc de dans, de exemplu: "Scoateți o armă".
29.	<i>Repere de executare a mișcării</i>	Punerea accentului pe modul de executare a mișcărilor, de exemplu: "Asigurați-vă că o faceți foarte repede".
30.	<i>Fără și cu muzică</i>	Predarea fără muzică și apoi predarea cu muzică.

31.	<i>Înlocuirea muzicii</i>	Înlocuirea muzicii originale cu o altă muzică.
32.	<i>Ascultare</i>	Redarea muzicii înainte de a preda mișcările.
33.	<i>Împărtășirea din experiență</i>	Împărtășirea de experiențe, sentimente, emoții sau interjecții din timpul executării sau predării mișcărilor de dans, de exemplu: " <i>Este distractiv</i> ".
34.	<i>Încurajare, motivație și voință</i>	Transmiterea de mesaje de încurajare și recunoașterea contribuției celorlalți, de exemplu, " <i>Continuă, poți să o faci!</i> ".
35.	<i>Practica duce la succes</i>	Utilizarea mesajelor etice de succes sau eșec, de exemplu: " <i>Dacă vrei să știi acest dans, trebuie să exersezi</i> ".
36.	<i>Continuitate</i>	Utilizarea mesajelor de continuitate cu privire la ceea ce se învață și la ceea ce a fost sau va fi învățat, de exemplu: " <i>Vom învăța acest lucru în următorul videoclip</i> ".
37.	<i>Transferul avantajelor și în alte domenii ale vieții</i>	Explicarea avantajelor cunoștințelor asimilate asupra altor domenii ale vieții, de exemplu, " <i>perfecționarea bătăilor rapide din palme, poate ajuta și la realizarea trucurilor de magie</i> ".

Tabelul 04

Sinteza categoriilor, TLS asociate și frecvența acestora (în procente) în HAD-TV-uri

Să faci ce trebuie făcut	Să spui ce trebuie făcut	Să faci cum trebuie făcut	TLS muzicale despre cum trebuie făcut	Să spui cum trebuie făcut	Mesaje
<i>Demonstrație</i>	<i>Îndemn la imitație</i>	<i>Încetinire/ Accelerare</i>	<i>Fără și cu muzică</i>	<i>Pregătirea în avans și sinteza</i>	<i>Împărtășirea din experiență</i>
<i>Repetiție</i>	<i>Verbe de acțiune</i>	<i>Defalcarea mișcărilor</i>	<i>Înlocuirea muzicii</i>	<i>Explicații privind executarea mișcării</i>	<i>Încurajare, motivație și voință</i>
<i>Instruire în etape</i>	<i>Termeni spațiali</i>	<i>Gesturi cu mâna</i>	<i>Ascultare</i>	<i>Indicii de sincronizare</i>	<i>Practica duce la succes</i>
	<i>Părți ale corpului</i>	<i>Păstrarea poziției</i>		<i>Metafore și imagini</i>	<i>Continuitate</i>
	<i>Onomatopee</i>	<i>Indicații liniare</i>		<i>Repere de executare a mișcării</i>	<i>Transferul avantajelor și în alte domenii ale vieții</i>
	<i>Numărarea ritmului</i>	<i>Auto-atingere</i>			
	<i>Cântec și recitare</i>	<i>Umor</i>			
		<i>Alternative de mișcare</i>			
		<i>Calea greșită</i>			
		<i>Timp pentru antrenament</i>			
		<i>Exemple de mișcări</i>			
		<i>Provocare pentru executarea unei mișcări</i>			
		<i>Instrumente externe</i>			
		<i>Pantomimă</i>			

Legenda:	5-20%	25-40%	45-55%	60-80%	85-95%	100%
-----------------	--------------	---------------	---------------	---------------	---------------	-------------

Notă: Deși studiul II este cantitativ și se referă la frecvențe, este interesant să vedem aceste rezultate și aici în tabelul 04.

III.2 Rezultate derivate din frecvența strategiilor de predare-învățare aplicate de copii în tutorialele de dans amator realizate acasă (Studiul II)

Prima întrebare a studiului II s-a axat pe frecvențele TLS aplicate de copii în HAD-TV-urile de pe rețelele de socializare. Pentru a analiza acest aspect, a fost calculată frecvența fiecărei TLS în fiecare HAD-TV. Tabelul 05 prezintă TLS organizate în funcție de cele patru grupuri de frecvență: Foarte ridicat (mai mult de 75%), Ridicat (între 50% și 75%), Mediu (între 25% și 50%) și Scăzut (mai puțin de 25%).

Tabelul 05

TLS repartizate în funcție de frecvență

Foarte mare		Mare		Mediu		Scăzut	
TLS	f	TLS	f	TLS	f	TLS	f
<i>Demonstrație</i>	100	<i>Verbe de acțiune</i>	73	<i>Cântec și recitare</i>	43	<i>Alternative de mișcare</i>	17
<i>Pregătirea în avans și sinteza</i>	100	<i>Explicații privind executarea mișcării</i>	70	<i>Repere de executare a mișcării</i>	32	<i>Timp pentru antrenament</i>	15
<i>Repetiția</i>	92	<i>Împărtășirea din experiență</i>	70	<i>Indicații liniare</i>	31	<i>Calea greșită</i>	14
<i>Instruire pe etape</i>	87	<i>Păstrarea poziției</i>	67	<i>Metafore și imagini</i>	31	<i>Instrumente externe</i>	12
<i>Încetinire/ Accelerare</i>	79	<i>Părți ale corpului</i>	66	<i>Indicii de sincronizare</i>	31	<i>Ascultare</i>	12
<i>Îndemn la imitație</i>	77	<i>Fără și cu muzică</i>	66	<i>Numărarea ritmului</i>	29	<i>Pantomimă</i>	9
<i>Defalcarea mișcărilor</i>	77	<i>Termeni spațiali</i>	63	<i>Auto-atingere</i>	29	<i>Provocare pentru executarea unei mișcări</i>	9
<i>Gesturi cu mâna</i>	76	<i>Încurajare, motivație și voință</i>	54	<i>Practica duce la succes</i>	28	<i>Înlocuirea muzicii</i>	8
				<i>Onomatopee</i>	27	<i>Exemple de mișcări</i>	7
				<i>Continuitate</i>	26	<i>Transferul avantajelor și în alte domenii ale vieții</i>	4
				<i>Umor</i>	25		

Acest tabel arată că opt TLS apar cu o frecvență foarte mare, dintre care două - *Demonstrație și Pregătire în avans și sinteza* - au fost prezente în fiecare HAD-TV. La celălalt capăt al spectrului, o TLS – *Transferul avantajelor și în alte domenii ale vieții* - a apărut în doar patru tutoriale.

O analiză a frecvențelor categoriilor TLS a fost realizată prin calcularea frecvenței medii și a deviației standard pentru fiecare categorie. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 06 și în figura 04.

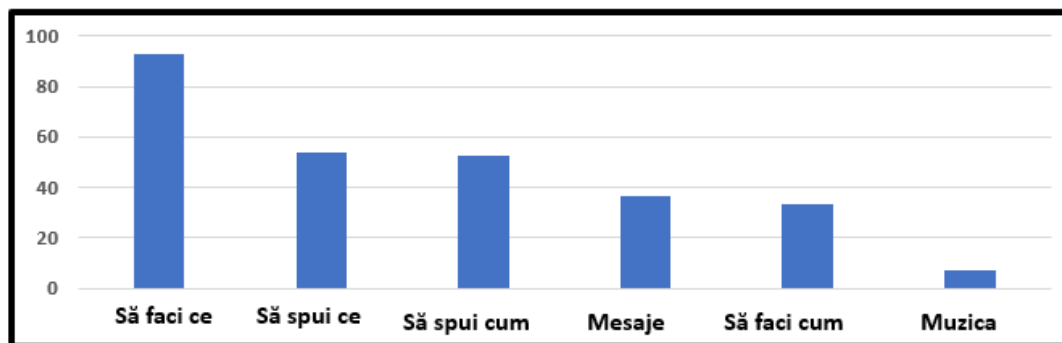
Tabelul 06

Frecvențe ale categoriilor de TLS

Categorii	Media	SD
Să faci ce trebuie făcut	93.00	18.52
Să spui ce trebuie făcut	54.00	24.16
Să spui cum trebuie făcut	52.80	24.04
Mesaje	36.40	23.67
Să faci cum trebuie făcut	33.35	17.29
TLS muzicale despre cum trebuie făcut	7.16	10.66

Figura 04

Frecvențe ale categoriilor de TLS



Rezultatele arată că există o categorie, "Să faci ce trebuie făcut", care apare cu o frecvență foarte mare în comparație cu toate celelalte.

III.3 Rezultate derivate din relațiile dintre frecvența și varietatea strategiilor de predare-învățare și caracteristicile copiilor (Studiul II)

Cea de-a doua întrebare din Studiul II s-a concentrat pe relația dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii în HAD-TV-uri și genul și limba copiilor implicați. Pentru a analiza această relație, au fost efectuate două analize de varianță (ANOVA),

"genul" fiind variabila independentă în prima analiză și "limba" în cea de-a doua. Variabilele dependente au fost utilizarea celor șase categorii de TLS și varietatea TLS. Deoarece HAD-TV-urile au fost diferite în ceea ce privește durata lor, această variabilă a fost controlată prin tratarea ei ca o covariantă.

III.3.1 Compartie între genuri în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS

Tabelul 07 prezintă comparația dintre băieți și fete în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS. **Ipoteza a fost că varietatea TLS în HAD-TV va fi mai mare în rândul fetelor decât în rândul băieților.**

Tabelul 07

Comparație între băieți și fete în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS (N=100)

Variabila independentă Categorii de TLS	Băieți (N=50)		Fete (N=50)		f	p
	Media	SD	Media	SD		
Să faci ce trebuie făcut	94.66	14.06	91.33	22.14	2.22	<i>ns</i>
Să spui ce trebuie făcut	50.85	20.64	57.14	27.07	0.21	<i>ns</i>
Să faci cum trebuie făcut	37.14	19.09	29.57	14.50	12.75	.001
Să spui cum trebuie făcut	53.60	22.65	52.00	25.55	2.22	<i>ns</i>
TLS muzicale despre cum trebuie făcut	4.66	10.12	9.66	10.69	3.08	<i>ns</i>
Mesaje	42.00	27.18	30.80	18.16	10.23	0.01
Varietatea TLS	16.38	5.53	15.02	5.32	7.62	0.01

Rezultatele arată că băieții au folosit semnificativ mai mult decât fetele categoriile "Să faci cum trebuie făcut" și "Mesaje". În plus, băieții au pus în aplicare o varietate mai mare de TLS decât fetele.

Aceste rezultate nu susțin prima ipoteză de cercetare.

Pot fi luate în considerare trei posibile explicații:

- A. Studiile raportate, care au condus la formularea ipotezei, au fost realizate în contextul predării-învățării formale. Este posibil ca experiența fetelor în domeniul non-formal să le reducă imaginația și creativitatea. Astfel, NIV-TL ar putea avea o influență mai mare asupra băieților, care trec printr-o experiență de dans diferită.
- B. Ipoteza s-a bazat pe un studiu care a raportat că utilizarea unei varietăți de TLS este legată de aplicarea abilităților creative, iar fetele au o tendință mai mare

de a fi creative în ceea ce privește rezolvarea problemelor decât băieții (Lamm, 2008). Poate că utilizarea creativității depinde de domeniul de practică, iar conceptele referitoare la utilizarea creativității nu ar trebui să fie transferate de la un domeniu la altul. Prin urmare, rezultatele sunt unice și implică cercetări suplimentare.

- C. Cele mai multe dintre dansurile din HAD-TV-urile din acest studiu sunt preluate din "Fortnite", un joc mai popular printre băieți. Este posibil ca familiaritatea și practica băieților cu aceste mișcări să îi fi determinat să folosească o varietate mai mare de TLS în comparație cu fetele.

III.3.2 Comparație între limbile utilizatorilor în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS

Rezultatele arată că copiii a căror limbă era engleza au folosit semnificativ mai multe TLS în categoria "Să faci cum trebuie făcut" decât cei a căror limbă era ebraica. Cu toate acestea, nu a fost formulată nicio ipoteză cu privire la această comparație.

III.4 Rezultate derivate din relațiile dintre frecvența și varietatea strategiilor de predare-învățare și caracteristicile HAD-TV (Studiul II)

Cea de-a treia întrebare a studiului II s-a axat pe relația dintre frecvența și varietatea TLS aplicate de copii în HAD-TV și tipul de dans și prezența muzicii. Pentru a analiza acest aspect au fost efectuate două analize de varianță (ANOVA), cu "tipul de dans" ca variabilă independentă în prima analiză și "prezența muzicii" ca variabilă independentă în cea de-a doua. Variabilele dependente au fost utilizarea celor șase categorii de TLS și varietatea de TLS. Deoarece HAD-TV-urile au fost diferite în ceea ce privește durata lor, această variabilă a fost controlată prin tratarea ei ca o covariantă.

III.4.1. Comparație între tipul de dans și utilizarea și varietatea TLS

Rezultatele arată că HAD-TV-urile cu o singură mișcare repetată au avut frecvențe semnificativ mai mari de TLS în patru categorii - "Să faci ce trebuie făcut", "Să faci cum trebuie făcut", "Mesaje" și "Variatatea de TLS" - decât cele cu secvențe de mișcări. În plus, HAD-TV-urile cu secvențe de mișcări au avut frecvențe semnificativ mai mari ale TLS în categoria "TLS muzicale despre cum trebuie făcut"

decât cele cu o singură mișcare repetată. Nu s-a formulat nicio ipoteză în ceea ce privește comparația dintre o singură mișcare repetată și o secvență de mișcări.

III.4.2. Comparație între prezenței muzicii în HAD-TV și utilizarea și varietatea TLS

Tabelul 08 prezintă comparația dintre HAD-TV cu și fără muzică în ceea ce privește utilizarea și varietatea TLS. **Ipoteza a fost următoarea: varietatea de TLS va fi mai largă în HAD-TV fără muzică în comparație cu HAD-TV cu muzică.**

Tabelul III.08

Comparație între HAD-TV cu și fără muzică cu privire la utilizarea și varietatea TLS

Variabila independentă Categorია TLS	Prezent (N=50)		Absent (N=50)		f	p
	Media	SD	Media	SD		
Să faci ce trebuie făcut	92.00	20.82	94.00	16.06	1.17	ns
Să spui ce trebuie făcut	49.71	26.95	58.28	20.37	9.48	0.01
Să faci cum trebuie făcut	31.42	16.45	35.28	18.04	4.76	0.05
Să spui cum trebuie făcut	50.00	23.64	55.60	24.34	6.03	0.01
Mesaje	30.80	18.16	42.00	27.18	10.05	0.01
Varietate de TLS	14.68	5.47	16.72	5.28	21.60	0.001

Cu excepția categoriei "Să faci ce trebuie făcut", rezultatele arată frecvențe semnificativ mai mari ale TLS în cazul HAD-TV-urilor fără muzică în toate categoriile .

Aceste rezultate confirmă cea de-a doua ipoteză.

III.5 Rezultate derivate din relația dintre calitatea predării dansului cu varietatea strategiilor de predare-învățare și prezența muzicii (Studiul II)

III.5.1 Comparație între calitatea predării dansului și varietatea de TLS

Cea de-a patra întrebare s-a axat pe relația dintre varietatea TLS și calitatea predării dansului. S-au calculat corelații Pearson între varietatea TLS și calitatea predării dansului, așa cum a fost evaluată de experții în dans. **Ipoteza a fost următoarea: cu cât varietatea TLS din HAD-TV este mai mare, cu atât mai mare este calitatea predării dansului (evaluată de experții în dans).** Tabelul 09 prezintă rezultatele.

Tabelul 09*Corelații Pearson între varietatea de TLS și calitatea predării dansului*

		Criterii de calitate a predării dansului				
		Creativitate și originalitate	Claritatea explicațiilor	Calitatea demonstrației	Charisma	Expertiză
Varietatea numărului de strategii diferite	Corelația Pearson	.666**	.757**	.640**	.591**	.743**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
** Corelația este semnificativă la nivelul de 0,01 (2-tailed).						

Rezultatele arată corelații pozitive semnificative între varietatea de TLS și fiecare dintre criteriile folosite pentru a evalua calitatea predării dansului.

Aceste rezultate confirmă cea de-a treia ipoteză.

III.5.2. Comparație între calitatea predării dansului și prezența muzicii

Cea de-a cincea întrebare s-a axat pe relația dintre calitatea predării dansului și prezența muzicii în HAD-TV. Pentru a analiza acest aspect, au fost efectuate teste t pentru eșantioane independente între cele 50 de HAD-TV cu muzică și cele 50 de HAD-TV fără muzică în ceea ce privește calitatea predării dansului. **Ipoteza a fost următoarea: calitatea predării dansului va fi evaluată ca fiind mai mare în HAD-TV-urile fără muzică în comparație cu HAD-TV-urile cu muzică.**

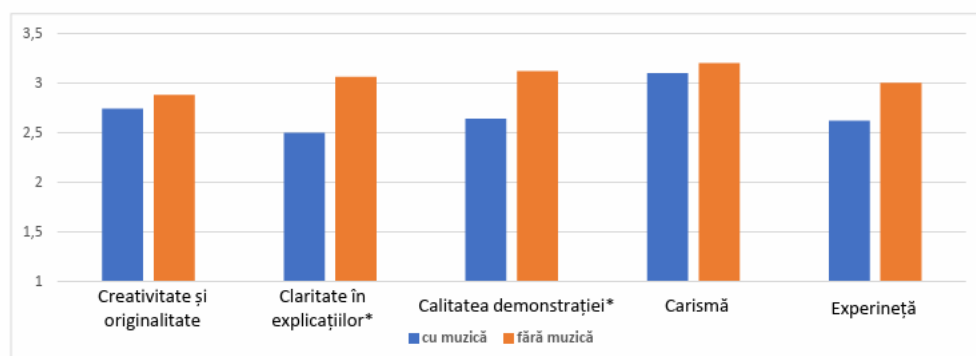
Rezultatele sunt prezentate în tabelul 10 și în figura 05.

Tabelul 10*Comparație a calității predării dansului între HAD-TV cu și fără muzică*

Criterii de calitate a predării dansului	Cu muzică (N=50)		Fără muzică (N=50)		t	p
	Media	SD	Media	SD		
Creativitate și originalitate	2.74	1.33	2.88	1.40	0.51	<i>ns</i>
Claritatea explicațiilor	2.50	1.37	3.06	1.47	1.96	0.01
Calitatea demonstrației	2.64	1.29	3.12	1.36	1.85	0.05
Charisma	3.10	1.19	3.20	1.34	0.39	<i>ns</i>
Expertiză	2.62	1.29	3.00	1.35	1.45	<i>ns</i>

Figura 05

Comparație între HAD-TV cu muzică și HAD-TV fără muzică din punct de vedere al calității predării dansului



Rezultatele arată că HAD-TV-urile fără muzică au fost evaluate ca fiind mai bune în ceea ce privește calitatea predării dansului în comparație cu HAD-TV-urile cu muzică, la două dintre criteriile: claritatea explicației și calitatea demonstrației. Celelalte trei criterii au indicat, de asemenea, o tendință similară, dar fără semnificație statistică.

Aceste rezultate au confirmat parțial cea de-a patra ipoteză.

III.6 Rezultate derivate din percepțiile copiilor despre situațiile de predare-învățare non-formală, independentă și voluntară a dansului (Studiu III)

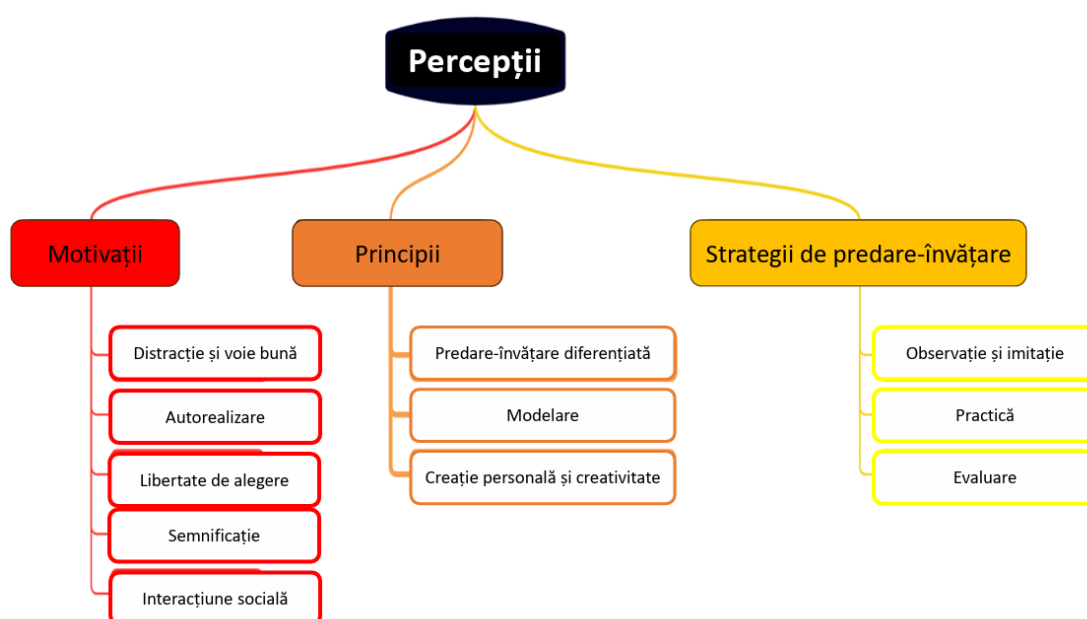
Studiul III prezintă o analiză calitativă a patru focus-grupuri de 20 de copii din Israel implicați în activități de predare-învățare non-formală, voluntară și independentă (NIV-TL) în domeniul dansului. În timp ce Studiile I și II s-au concentrat pe strategiile aplicate de copii în timpul predării mișcărilor de dans în cadrul HAD-TV, scopul Studiului III este de a extinde cunoștințele empirice obținute în cele două studii anterioare prin evidențierea aspectelor emoționale și cognitive ale procesului de predare-învățare. Analiza calitativă a Studiului III prezintă două aspecte: *Percepțiile copiilor* asupra situațiilor de NIV-TL în cazul dansului și *Beneficii vs. Costuri*, așa cum sunt raportate de copii în situațiile de NIV-TL în cazul dansului.

Prima întrebare din Studiul III s-a axat pe aspectele emoționale și cognitive ale modului în care copiii își descriu percepțiile și practicile cu privire la situațiile de

NIV-TL în cazul dansului. O analiză de conținut a celor patru grupuri de discuții a fost efectuată pentru a analiza acest aspect și a generat trei categorii majore care reflectă percepțiile copiilor despre NIV-TL: **Motivații, Principii și Strategii de predare-învățare (TLS)**. Fiecare categorie a fost împărțită în mai multe subcategorii. Figura 06 ilustrează diviziunile categoriei "Percepții" și a subcategoriilor acestora. Sinteza acestora este prezentată în Tabelul 11.

Figura 06

Percepții despre predarea-învățarea non-formală independentă și voluntară împărțită în categorii și subcategorii



Tabelul 11

Sinteza asupra percepțiilor copiilor despre NIV-TL

Categoria	Definiție și scop
Motivații	
<i>Distracție și plăcere</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sentimentul de bucurie și de eliberare în urma învățării și executării mișcărilor și nu neapărat în urma reușitei. Trei tărâmuri: eliberare fizică, eliberare mentală și un sentiment de bucurie.
<i>Împlinirea de sine</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sinele are nevoie să fie "cine sunt" și să "fac ce fac pentru mine" fără a fi judecat de alții. Sentimente de competență, pricepere, încredere și plenitudine interioară.
<i>Libertatea de alegere</i>	<ul style="list-style-type: none"> Dorința de a decide ce este potrivit pentru sine și eliberarea de reguli și reglementări. Libertatea de a alege ce, când, cum și cu cine.
<i>Semnificație</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sentimentul intern care alimentează stima de sine ca urmare a abilității de a-i învăța pe alții. Dorința de a dăruși și de a-i ajuta pe alții, de a împărtăși cunoștințe și de a simți mândria succesului.

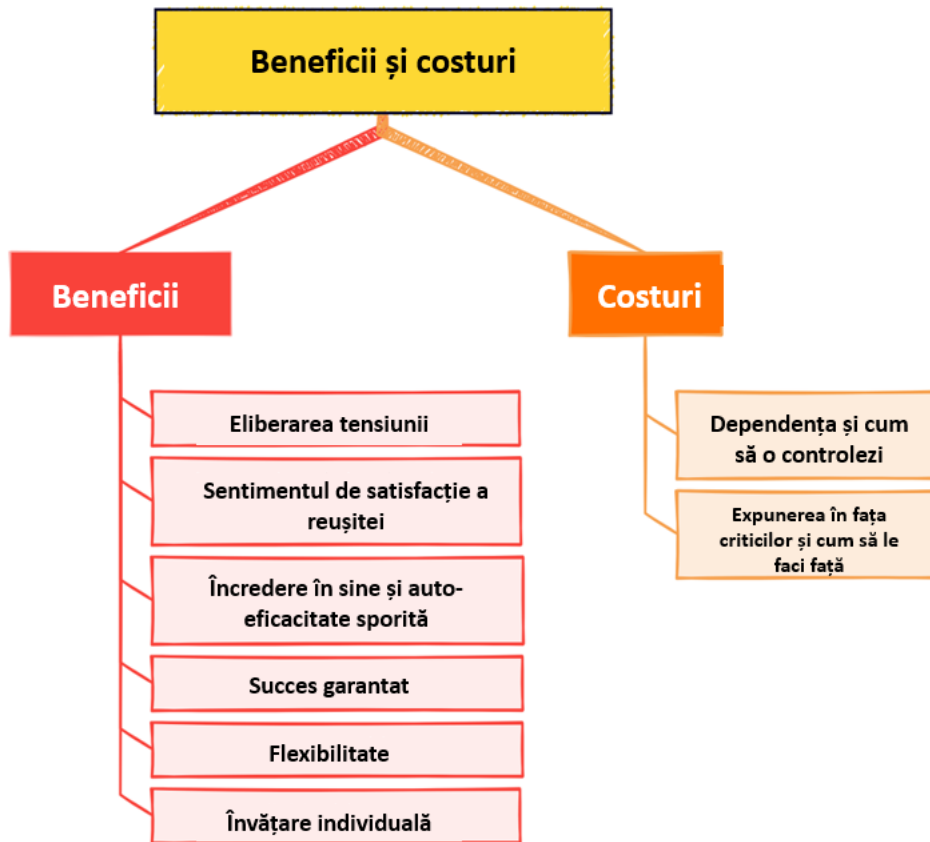
Interacțiunea socială	<ul style="list-style-type: none"> • Plăcerea socială: Sentimentul de plăcere, de conexiune și de fericire provocat de petrecerea timpului cu ceilalți. • Validarea socială: Dorința de a primi complimente și de a crea o impresie pozitivă asupra celorlalți. • Afilieră la grupul de colegi: Dorința de a aparține și de a se simți parte a unui grup de colegi și de a avea același succes ca și ceilalți. • Experiența online: Dorința de a se simți relevant pentru timpul și era din care face parte prin intermediul rețelelor de socializare, precum și posibilitatea sporită de a întâlni vedete din social media.
Principii	
Predare-învățare diferențiată	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptarea procesului de predare-învățare la abilitățile elevului, preferințe și nevoi. • Adaptarea conținutului, a procesului și a abordării la persoana care învață.
Modelare	<ul style="list-style-type: none"> • Imitarea comportamentului modelului în executarea mișcărilor. • Adoptarea abordării și a caracteristicilor de personalitate ale modelului.
Creație personală și creativitate	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacerea nevoii de a inventa, crea și construi în timpul predării-învățării. • Se manifestă prin improvizație, reorganizarea mișcărilor și inventarea de noi dansuri.
Strategii de predare-învățare	
Observație și imitație	<ul style="list-style-type: none"> • Primul și principalul pas în procesul de învățare. • Trei moduri: <i>A face cu</i>, <i>A face după</i> și <i>A privi fără a face</i>.
Practică	<ul style="list-style-type: none"> • Al doilea pas în procesul de învățare. Implică repetarea mișcărilor ca modalitate de a le învăța. • Ajută la memorarea, reținerea și perfecționarea mișcărilor cu și fără muzică.
Evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Al treilea pas în procesul de învățare. Are loc în momente diferite: în timpul procesului de învățare și la sfârșit. • Se aplică și sub formă de autoevaluare și prin solicitarea de feedback de la prieteni. • Influențează decizia de a încărca sau nu videoclipul pe rețelele de socializare.

III.7 Rezultate derivate din beneficiile și costurile raportate de copii în situațiile de predare-învățare non-formală, independentă și voluntară a dansului (Studiul III)

A doua întrebare din Studiul III s-a concentrat pe beneficiile și costurile raportate de copii în situațiile de NIV-TL în cazul dansului. Pentru a răspunde la această întrebare, analiza de conținut s-a axat pe **Beneficii** și **Costuri** ca două categorii prestabilite: "Beneficiile" sunt diferitele recompense obținute în urma experienței de NIV-TL în domeniul dansului, iar "Costurile" sunt dificultățile și pierderile care rezultă direct din această experiență. Fiecare dintre aceste categorii a dat naștere la mai multe subcategorii. Figura 07, de mai jos, ilustrează împărțirea celor două categorii și a subcategoriilor acestora, iar Tabelul 12 prezintă sinteza acestora.

Figura 07

Subcategoriile de beneficii și costuri



Tabelul 12

Sinteza beneficiilor vs. costuri raportate de copii în situații de predare-învățare non-formală independentă și voluntară a dansului

Categoria	Definiție și scop
Beneficii	
<i>Eliberarea tensiunii</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducerea stresului și capacitatea de a face față așteptărilor din partea propriei persoane și a mediului social. • Sentimente de libertate interioară și de eliberare față de tot ceea ce se întâmplă în jur. • Abilitatea de a se relaxa și de a exprima ceea ce simte prin dans.
<i>Sentimentul de satisfacție derivat din reușită</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Creșterea sentimentului de mândrie și a respectului de sine datorită atingerii unui obiectiv stabilit și a îndeplinirii provocării. • Rezultatul executării cu succes a mișcărilor după antrenament. • Rezultatul învățării cu succes a altora.
<i>Creșterea încrederii în sine și a autoeficienței</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea încrederii în capacitatea de a învăța sau de a preda dansul. • Exprimată în capacitatea de a îndrăzni, de a încerca și de a nu renunța atunci când apar dificultăți.
<i>Succes garantat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Succes imediat ca urmare a caracteristicilor dansurilor: mișcări simple, secvențe scurte și "limbaj" familiar. • Succesul ca rezultat al unei provocări viabile care poate fi (aproape întotdeauna) îndeplinită. • Utilizarea caracteristicilor tehnologice de pe rețelele sociale duce la succes.
<i>Reziliența personală</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitatea de a face față provocărilor în învățare, interpretare sau predare. • Devenind mai puternic și învățând cum să aplice strategii de adaptare similare în alte situații.
<i>Învățare individuală</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Îmbogățirea repertoriului de cunoștințe, idei și abilități de învățare în general, învățare în mediul online și abilități interpersonale. • Dezvoltarea abilităților interpersonale precum empatia, capacitatea de a-i asculta pe cei din jur și colaborarea.
Costuri	
<i>Dependența și cum să o controlezi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Petrecerea unui timp îndelungat în fața ecranului, în detrimentul altor lucruri. • Efect negativ asupra interacțiunii cu prietenii. • Soluția sugerată de copii: limitarea pro-activă a timpului petrecut în fața ecranelor.
<i>Expunerea la critică și cum să faci față acesteia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teama de comentarii abuzive sau de comparații neplăcute cu alții. • Efectul emoțional: scade încrederea în sine și afectează plăcerea. • Strategii de adaptare: utilizarea caracteristicilor tehnologice pentru a bloca și a împiedica identificarea, ignorarea deliberată sau deschiderea unui canal privat.

CAPITOLUL IV. CONCLUZIILE CERCETĂRII

Concluziile acoperă trei aspecte: pedagogic-didactic, socio-emoțional și rețelele de socializare ca mediu care facilitează NIV-TL.

IV.1 Concluzii referitoare la aspectul pedagogic-didactic

Această cercetare a identificat 40 de TLS utilizate de copii. Concluziile pot fi analizate din trei perspective generale:

Principiul ierarhiei: Opt TLS au avut loc la o frecvență foarte mare:

Demonstrație, Pregătirea în avans și sinteza, Repetarea, Instruirea în etape, Încetinirea și Accelerarea, Îndemn la imitație, Defalcarea mișcărilor și Gesturile mâinilor. Primele patru strategii sunt generice, "meta-strategii" care sunt aplicabile și în afara dansului. Celelalte patru TLS sunt mai specifice dansului. Celelalte 32 de TLS sunt adaptabile în funcție de scopul specific de predare-învățare.

Avantajele utilizării unei varietăți de TLS: Concluziile concrete care derivă din această cercetare au fost că predarea de calitate este rezultatul unei predări-învățări diferențiate și că, cu cât este mai mare varietatea de TLS, cu atât crește calitatea predării dansului. Concluzia conceptuală care derivă din acest fapt este că utilizarea unei varietăți de TLS permite predarea-învățare diferențiată, ceea ce duce la o predare-învățare de calitate. Conștientizarea categoriilor de TLS extrase poate contribui la îmbunătățirea predării nu numai în domeniul dansului, ci și în alte discipline.

Predarea ca o abilitate dobândită: Rezultatele arată că copiii sunt capabili să îmbrățișeze în mod natural identitatea de profesori. Acest lucru este evidențiat de faptul că NIV-TL utilizate de ei a depășit strategiile practice și s-a extins în domeniul psihologic-educațional. Concluzia care se desprinde este că predarea este o abilitate care poate fi dobândită. Acest rezultat contestă credința comună conform căreia "ai sau nu ai" această abilitate, atunci când vine vorba de predare. A învăța cum să predai prin recunoașterea varietății de strategii care apar în NIV-TL ale copiilor, care, conform acestei cercetări, conduce la o predare și învățare de calitate, este o revelație semnificativă. Dacă predarea este într-adevăr o abilitate care poate fi dobândită și având în vedere că cel mai bun mod de a învăța ceva este prin predarea aceluia lucru,

atunci predarea poate deveni o experiență reciproc avantajoasă atât pentru educatori, cât și pentru elevi.

IV.2 Concluzii referitoare la aspectul socio-emoțional

Rezultatele au evidențiat faptul că procesul de predare-învățare într-un mediu non-formal poate fi o experiență socio-emoțională bogată și plină de satisfacții, care poate duce la o participare și o motivație sporită. Oferirea libertății elevilor de a alege ce și cum să învețe este esențială pentru participarea lor voluntară. Prin urmare, se poate concluziona că aplicarea unor **principii precum libertatea de alegere și un mediu de sprijin propice, poate produce o experiență de predare-învățare bogată, plină de satisfacții și plăcută, chiar și în cadrul învățării formale**. Astfel, în ciuda limitărilor și a regulilor inerente încorporate în predarea formală, încorporarea acestor principii în educația formală poate motiva predarea și învățarea. Deși această concluzie nu este una complet nouă, cercetarea actuală sugerează modalități inovatoare de promovare a bucuriei în învățare în cadrul contextelor educaționale formale.

IV.3 Concluzii referitoare la rețelele de socializare ca mediu ce facilitează NIV-TL

Deși cercetarea nu s-a axat în mod specific pe influența rețelelor de socializare asupra proceselor NIV-TL, concluziile arată că rețelele de socializare joacă un rol semnificativ din punct de vedere al aspectelor personal-emoțional, social și pedagogic-didactic, deoarece NIV-TL se desfășoară exclusiv pe rețelele de socializare.

La nivel **personal-emoțional**, avantajele sunt exprimate în motivațiile copiilor de a se implica voluntar în NIV-TL și în recompensele pe care le primesc. Mediul rețelelor de socializare, ca mediu online, elimină inhibițiile, făcând învățarea plăcută și alimentând sentimentul de auto-realizare. Acest sentiment este, de asemenea, legat de libertatea de alegere. Copiii decid ce vor să învețe și să împărtășească prin intermediul rețelelor de socializare. Acest lucru le dă un sentiment de semnificație. Deși învățarea formală poate oferi și ea acest lucru, cercetarea actuală sugerează că platforma online amplifică această senzație. În plus, mediul online promovează "succesul garantat" și oferă mijloacele necesare în acest sens. Chiar dacă există

condiții care îngreunează procesul de învățare a copiilor, cum ar fi teama de critică, rețelele de socializare le oferă mijloacele tehnologice pentru a le depăși.

La **nivel social**, rețelele de socializare le oferă copiilor care se implică în NIV-TL avantajele interacțiunii sociale, în special de când pandemia COVID-19 a înlocuit întâlnirile fizice tradiționale. Rețelele de socializare completează bucuria interacțiunii sociale prin eliminarea granițelor timpului și a distanței, și fiecare se poate bucura de interacțiunea socială fără limitări fizice. Mai mult, feedback-ul imediat și răspunsurile primite pe rețelele de socializare reprezintă un avantaj distinct atunci când se caută aprobarea socială.

Avantajele la nivel **pedagogic-didactic** sunt:

1. Rețelele de socializare oferă copiilor o platformă pentru a experimenta rolul de profesori. Acest lucru i-ar putea ajuta să își înțeleagă profesorii și i-ar putea motiva să învețe în mod voluntar.
2. Rețelele de socializare oferă instrumente unice de evaluare formativă, cum ar fi ecranele divizate, care nu se găsesc în mediile tradiționale.
3. Învățarea și predarea dansului prin intermediul rețelelor de socializare îi determină pe copii să dezvolte diverse competențe digitale: competențe tehnice, competențe media dar și dezvoltarea creativității.

Beneficiile sunt reciproce: copiii beneficiază de rețelele de socializare prin dobândirea de cunoștințe și de competențe pentru secolul XXI, iar ei contribuie la dezvoltarea acestor rețele prin faptul că permit ca proprietatea lor intelectuală să devină proprietate publică. Pe baza celor menționate anterior se desprinde concluzia că **este important să se integreze mediul digital în procesul de predare-învățare-evaluare**. Deși acest proces a evoluat în ultimii ani, cercetarea actuală sugerează aplicații suplimentare care pot fi utilizate. Astfel, **se consolidează influența pe care o are învățarea online, pentru a îmbunătăți procesul de predare-învățare**.

IV. 4 Implicații generale: NIV-TL ca o punte către un context general de predare -învățare

Deși cercetarea de față este aparent limitată, deoarece s-a concentrat pe un domeniu specific (predarea-învățarea dansului) predat de anumiți profesori (copii), folosind un mod specific de predare-învățare (independent, non-formal) într-un mediu specific (rețelele de socializare), concluziile formulate pot fi transferate într-o gamă largă de contexte. Acest lucru se bazează pe presupunerea că procesele de predare-

învățare au caracteristici comune și, prin urmare, transferul poate fi făcut de la condițiile din prezenta cercetare la un context mai larg. Acest transfer se poate manifesta pe patru căi:

1. De la învățarea non-formală, independentă și voluntară la învățarea formală
2. Din la mediul rețelelor de socializare într-un mediu fizic, față în față
3. De la dans la alte discipline
4. De la copii la adulți (adică, adulții pot învăța de la copii tehnici de predare).

IV.5 Principalele limitări ale cercetării

Rezultatele acestei cercetări trebuie analizate din perspectiva a două limitări principale:

1. TLS au fost extrase în mare măsură din HAD-TV (adică din mediul online) și, prin urmare, nu au inclus TLS legate în mod specific de predarea față în față sau cele legate de managementul clasei.
2. Datele din Studiul I și Studiul II au fost videoclipuri "naturale" (HAD-TV), adică videoclipuri originale care nu au fost create pentru cercetare, ci au fost preluate de pe rețelele de socializare. Acest lucru înseamnă că informațiile importante, cum ar fi, vârsta copiilor, nu erau disponibile. Prin urmare, cercetătoarea a fost nevoită să estimeze vârsta copiilor, ceea ce înseamnă că nu a putut fi postulată nicio ipoteză cu privire la relația dintre vârsta copiilor și variabilele dependente. Cu toate acestea, cercetătoarea consideră că absența acestor date specifice nu a afectat în niciun fel concluziile derivate din această cercetare.

IV. 6 Contribuțiile cercetării la domeniul cunoașterii

Această cercetare oferă o serie de contribuții teoretice, metodologice și practice. Un exemplu de contribuție teoretică unică este dezvoltarea unui model integrativ al procesului NIV-TL.

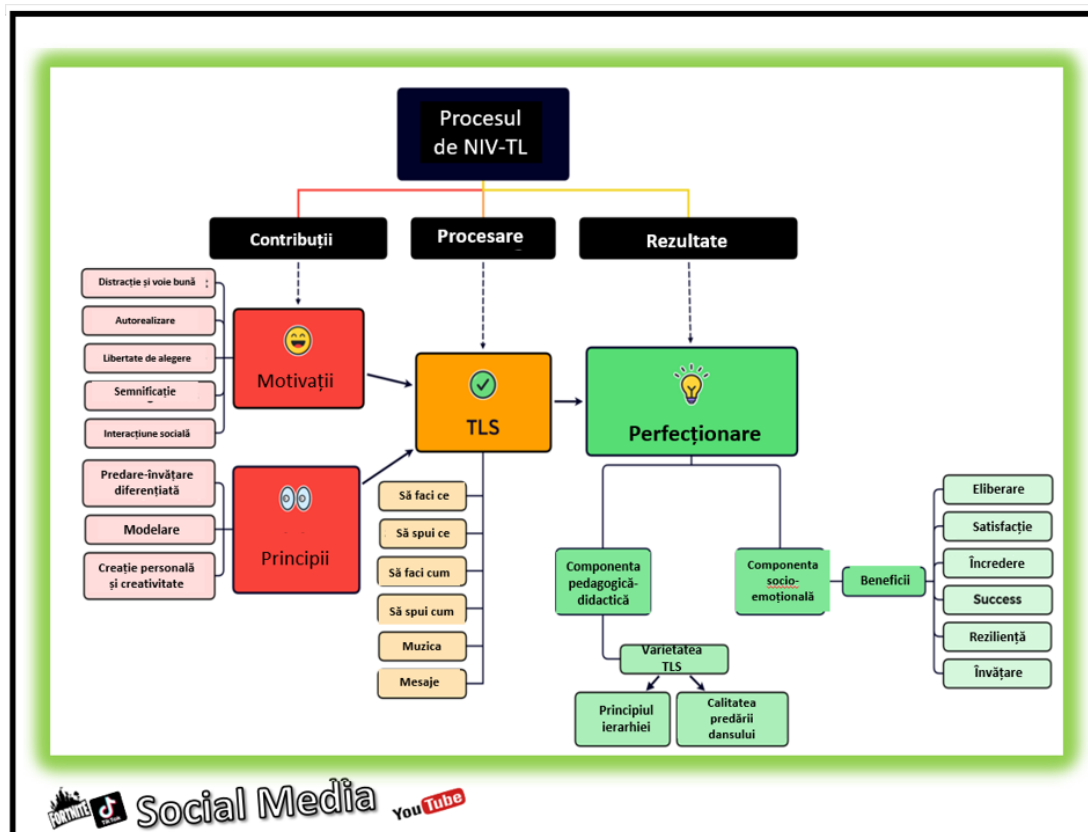
Modelul integrativ al procesului NIV-TL

Astăzi, integrarea aspectelor pedagogice-didactice și socio-emoționale în predare-învățare este considerată o condiție esențială pentru o predare-învățare semnificativă, așa cum este demonstrat de ideea de SEL în sistemul educațional formal. Integrarea componentelor în procesul NIV-TL este prezentată în figura 08,

care ilustrează cum are loc această integrare în contextul rețelelor de socializare ca mediu educațional.

Figura 08

Modelul integrativ al procesului NIV-TL



După cum se prezintă în figura de mai sus, modelul NIV-TL este un proces în trei etape pentru o predare-învățare semnificativă:

Contribuții: Începe cu înțelegerea motivațiilor emoționale ale copiilor (de exemplu, distracție, auto-realizare) și a principiilor pedagogice care îi ghidează (de exemplu, predare-învățare diferențiată, modelare).

Procesare: A doua etapă se concentrează pe implementarea strategiilor de predare bazate pe aceste principii directoare.

Rezultate: Rezultatul este **profesionalismul obținut prin NIV-TL** folosind două componente: (1) componenta pedagogică-didactică, reprezentată prin varietatea de TLS care determină o predare de calitate a dansului și oferă principiul ierarhiei; și (2) componenta socio-emoțională, reprezentată prin recompensele pe care le primesc copiii care se implică în NIV-TL. Există o afinitate între acestea două și, împreună,

ele conduc la obținerea profesionalismului în procesul de predare-învățare. Tabelul 13 prezintă o sinteză a contribuțiilor acestei cercetări.

Tabelul 13

Contribuțiile cercetării la domeniul cunoașterii

Contribuția cercetării la domeniul cunoașterii	
La nivel teoretic	Extinderea și aprofundarea cunoștințelor despre procesele de predare-învățare în dans și în educație în general
	Sublinierea valorii mediului online pentru o predare-învățare semnificativă
	Dezvoltarea unui model integrator al procesului de NIV-TL
La nivel metodologic	Utilizarea unei metodologii relativ noi de tip bottom-up cu top-down pentru a îmbunătăți analiza calitativă.
	Dezvoltarea unui instrument de identificare a TLS prin codificarea strategiilor și testarea fiabilității acestora.
	Elaborarea unui ghid original și unic pentru a evalua calitatea predării dansului, ghid care poate fi utilizat în alte domenii artistice
La nivel practic	Aplicarea TLS identificate în cadrul acestei cercetări în predarea formală a dansului și în educație, în general
	Utilizarea practicilor dobândite în urma acestei cercetări prin implicarea în NIV-TL pentru a învăța și a preda altora, în cadrul proiectelor sociale și comunitare, care vor duce la cooperare sau mediere între grupuri aflate în conflict
	Permiterea copiilor să ia rolul de profesori în clasă determină o mai bună înțelegere a materialului predat
	Utilizarea TLS, folosite pentru predarea-învățarea la distanță, în predarea dansului și a altor domenii
	Utilizarea ghidului elaborat pentru a evalua calitatea predării-învățării de către studenți și profesori începători.

IV.7 Direcții viitoare de cercetare

Ar fi benefică extinderea cercetării actuale în mai multe direcții:

1. În această cercetare s-a folosit o metodologie calitativă pentru a analiza percepțiile copiilor în NIV-TL (Studiul III). Un studiu cantitativ ar fi mai în măsură să obțină o generalizare statistică a acestui fenomen interesant și, de asemenea, să analizeze dacă există vreo corelație între percepțiile copiilor și variabilele personale (gen, vârstă, cultură etc.). Cercetările viitoare ar putea analiza relația dintre vârsta copiilor și variabilele utilizate în cadrul prezentei cercetări (gen, cultură, utilizarea unei varietăți de TLS etc.). Acest lucru ar putea oferi profesorilor o viziune cuprinzătoare, specifică vârstei, asupra strategiilor eficiente.
2. Una dintre concluzii este că ar putea fi posibil transferul rezultatelor derivate în urma acestei cercetări axate pe dans și la alte domenii, pornind de la ipoteza că

procesele de predare-învățare au caracteristici comune. Ar fi interesant realizarea unui studiu care să analizeze dacă TLS extrase din această cercetare pot fi aplicate cu succes și în predarea formală în alte domenii de conținut.

BIBLIOGRAFIE

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1295835>
- Abhari, K. (2017). A connectivist approach to meeting the needs of diverse learners: The role of social technologies. *Teaching, Colleges & Community Worldwide Conference. Honolulu*. Technology, Colleges & Community (TCC), Hawaii.
<https://www.researchgate.net/publication/314554159>
- Agra, G., Formiga, N. S., de Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. D. G. M., & Nóbrega, M. M. L. D. (2019). Analysis of the concept of meaningful learning in light of the Ausubel's theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248–255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Ahlse, J., Nilsson, F., & Sandström, N. (2020). *It's time to TikTok: Exploring Generation Z's motivations to participate in #Challenges*. [Student thesis, Jönköping University]. Jönköping University Portal.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-48708>
- Alzabidi, A. S. (2022). Self-assessment as an effective learning strategy in e-learning: Promoting learner contribution. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1129–1140.
- Andrade, D., & Ferreira, A. (2021). Fortnite and new kids' sociabilities. *European Journal of Social Sciences*, 4(1), 40–51. <https://doi.org/10.26417/273vgt97c>
- Andrzejewski, C. E. (2009). Toward a model of holistic dance teacher education. *Journal of Dance Education*, 9(1), 17–26.
<https://doi.org/10.1080/15290824.2009.10387380>

- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). The Guilford Press.
- Ausubel, D. P. (1996). *Ego development and psychopathology*. Transaction Publishers.
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179–192.
<https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
<https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bang, T. G., Fdili Alaoui, S., & Schwartz, E. (2023). Designing in conversation with dance practice. *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 684, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3544548.3581543>
- Bannon, F. (2010). Dance: The possibilities of a discipline. *Research in Dance Education*, 11(1), 49–59. <https://doi.org/10.1080/14647890903568313>
- Başçı, E. S., & Alkan, R. M. (2015). Entrepreneurship education at universities: Suggestion for a model using financial support. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 856–861.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.364>
- Basso, J. C., Satyal, M. K., & Rugh, R. (2021). Dance on the brain: Enhancing intra- and inter-brain synchrony. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.584312>

- Batson, G., & Schwartz, R. E. (2007). Revisiting the value of somatic education in dance training through an inquiry into practice schedules. *Journal of Dance Education*, 7(2), 47–56. <https://doi.org/10.1080/15290824.2007.10387334>
- Baxter, A. (2020). Participation in ballroom dancing: The effects on the social and emotional intelligence of adolescents [Master's thesis, University of Northern Colorado]. In *www.proquest.com* (pp. 13–68).
- Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2009). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *The Journal of Early Adolescence*, 30(3), 369–394. <https://doi.org/10.1177/0272431609333298>
- Benson, P. (2014). The philosophy and politics of learner autonomy. In *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18–34). Routledge.
- Berthon, P., Pitt, L., & Campbell, C. (2008). Ad lib: When customers create the ad. *California Management Review*, 50(4), 6–30. <https://doi.org/10.2307/41166454>
- Bolwell, J., & Shapiro, S. B. (1998). *Dance, power, and difference: Critical and feminist perspectives in dance education*. Human Kinetics.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322–330. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>
- Bonbright, J. (2011). Threats to dance education: Our field at risk. *Journal of Dance Education*, 11(3), 107–109. <https://doi.org/10.1080/15290824.2011.596405>
- Boose, D., & Hutchings, P. (2016). The scholarship of teaching and learning as a subversive activity. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(1), 40–51.

<https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.1.6>

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144–161.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>

Brackett, M. A., Elberstone, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weisberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (Vol. 1, pp. 20–32). The Guilford Press.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. In National Research Council, *Early childhood development and learning: New knowledge for policy*. National Academy Press.

Brinson, P. (2016). *Dance as education: Towards a national dance culture*. Routledge. (Original work published 1991).

Brown, G. T., & Hirschfeld, G. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: Self-regulation raises achievement. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 7*, 63–74.

Brown, P. C., Roedige, H. L., & McDaniel, M. A. (2020). Make it stick. The science of successful learning. *South Asian Journal of Management, 27*(4), 208–211.

Bruckman, A. (2002). Studying the amateur artist: A perspective on disguising data collected in human subjects research on the internet. *Ethics and Information Technology, 4*(3), 217–231. <https://doi.org/10.1023/a:1021316409277>

Bryant, D. A., & Carless, D. R. (2009). Peer assessment in a test-dominated setting: Empowering, boring, or facilitating examination preparation? *Educational*

- Research for Policy and Practice*, 9(1), 3–15. <https://doi.org/10.1007/s10671-009-9077-2>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bunus, P. (2010). The social network classroom. *International Conference on Technology Enhanced Learning*, 517–524.
- Byun, C. G., Sung, C., Park, J., & Choi, D. (2018). A study on the effectiveness of entrepreneurship education programs in higher education institutions: A case study of Korean graduate programs. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(3), 26. <https://doi.org/10.3390/joitmc4030026>
- Cakmakci, G., Aydeniz, M., Brown, A., & Makokha, J. M. (2020). Situated cognition and cognitive apprenticeship learning. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (pp. 293–310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_20
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- CASEL. (2022). *Fundamentals of SEL*. Casel. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Charmaz, K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Cisneros, R. E., Stamp, K., Whatley, S., & Wood, K. (2019). WhoLoDancE: Digital tools and the dance learning environment. *Research in Dance Education*, 20(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1566305>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). John Wiley & Sons.

- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 15(3). 6–11.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.8616&rep=rep1&type=pdf>
- Cook, S. W., Yip, T. K., & Goldin-Meadow, S. (2012). Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math. *Language and Cognitive Processes*, 27(4), 594–610.
<https://doi.org/10.1080/01690965.2011.567074>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed., pp. 85–105). Sage.
- Crawford, T. O., & Pardo, C. A. (1996). The neurobiology of childhood spinal muscular atrophy. *Neurobiology of Disease*, 3(2), 97–110.
<https://doi.org/10.1006/nbdi.1996.0010>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed., pp. 263–297). Sage.
- Cronqvist, M. (2021). Joy in learning: When children feel good and realize they learn. *Educare*, 3, 54–77. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.3>
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basicbooks.
- Dacin, P. A., Dacin, M. T., & Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we

- don't need a new theory and how we move forward from here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37–57.
- Daves, D., & Roberts, J. (2010). Online teacher education programs: Social connectedness and the learning experience. *Journal of Instructional Pedagogies*, 4, 1–9.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Dishion, T. J., & Piehler, T. F. (2009). Deviant by design: Peer contagion in development, interventions, and schools. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 589–602). The Guilford Press.
- Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27–33.
<https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33>
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5–12.
<https://doi.org/10.3102/0013189x023007005>
- Dror, Y. (2011). *Itonut mikuvenet* [Journalism online]. Open University of Israel.
- Duan, J., Xie, K., Hawk, N. A., Yu, S., & Wang, M. (2019). Exploring a personal social knowledge network (PSKN) to aid the observation of connectivist interaction for high-and low-performing learners in connectivist massive open online courses. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 199–217.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12687>
- Dunbar, R. I. M., Baron, R., Frangou, A., Pearce, E., van Leeuwen, E. J. C., Stow, J., Partridge, G., MacDonald, I., Barra, V., & van Vugt, M. (2012). Social

- laughter is correlated with an elevated pain threshold. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1731), 1161–1167.
- <https://doi.org/10.1098/rspb.2011.1373>
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.
- Dunne, Á., Lawlor, M., & Rowley, J. (2010). Young people's use of online social networking sites – a uses and gratifications perspective. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4(1), 46–58.
- <https://doi.org/10.1108/17505931011033551>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed., pp. 49–86). Corwin Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2016). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 571–643). Psychology Press.
- Eddy, M., Williamson, A., & Weber, R. (2014). Reflections on the spiritual dimensions of somatic movement dance education. In S. Whatley, R. Weber, A. Williamson, & G. Batson (Eds.), *Dance, somatics and spiritualities: Contemporary sacred narratives* (pp. 159–194). Intellect.
- Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.
- <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>

- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
<https://doi/10.1017/CBO9781316544884>
- Evetts, J. (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 29–56). Springer.
- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Feuerstein, M. (2016). *Midabrim actualiya: Oryanut tikshoret* [Talking current affairs: Media literacy]. MOFET.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), 717–741.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9>
- Flicker, S., Haans, D., & Skinner, H. (2004). Ethical dilemmas in research on internet communities. *Qualitative Health Research*, 14(1), 124–134.
<https://doi.org/10.1177/1049732303259842>
- Florenthal, B. (2015). Applying uses and gratifications theory to students' LinkedIn usage. *Young Consumers*, 16(1), 17–35. <https://doi.org/10.1108/yc-12-2013-00416>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 645–672). Sage.
- Foster, S. L. (1997). Dancing bodies. In J. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New*

cultural studies of dance. Duke University Press.

Frankl, V. E. (2011). *Man's search for ultimate meaning*. Rider.

Frankl, V. E. (2017). *Man's search for meaning: Young adult edition*. Beacon Press.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement:

Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational*

Research, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

García-Gonzalez, A., Ramírez-Montoya, M. S., De Leon, G., & Aragon, S. (2021).

Social entrepreneurship as a transversal competency: Construction and

validation of an assessment instrument in the university context. *Revesco*

Revista de Estudios Cooperativos, 136(e71862).

Gardner, J., & Belland, B. R. (2012). A conceptual framework for organizing active

learning experiences in biology instruction. *Journal of Science Education and*

Technology, 21(4), 465–475. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9338-8>

Garrett, R., & Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in

physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 97–113.

<https://doi.org/10.1177/1356336x16668201>

Geber, S., Baumann, E., Czerwinski, F., & Klimmt, C. (2021). The effects of social

norms among peer groups on risk behavior: A multilevel approach to

differentiate perceived and collective norms. *Communication Research*, 48(3),

319–345. <https://doi.org/10.1177/0093650218824213>

Germak, A. J., & Robinson, J. A. (2014). Exploring the motivation of nascent social

entrepreneurs. *Journal of Social Entrepreneurship*, 5(1), 5–21.

<https://doi.org/10.1080/19420676.2013.820781>

Ghielen, S. T. S., Van Woerkom, M., & Christina Meyers, M. (2017). Promoting

positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The*

Journal of Positive Psychology, 13(6), 573–585.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>

- Ghorbani, S., Ghanati, P., Dana, A., & Salehian, M. H. (2020). The effects of autonomy support on observational motor learning. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 3(11), 77–87.
- Giguere, M. (2021). The social nature of cognition in dance: The impact of group interaction on dance education practices. *Journal of Dance Education*, 21(3), 132–139. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1928676>
- Gilat, I. (2007). *Lihiyot karov: Ezra rishona l'moreh b'hitmodedut im mitzuket talmidim* [Listening to the voice of the pupils: How can teachers help their pupils cope with emotional distress]. MOFET.
- Gilat, I., Tobin, Y., & Shahar, G. (2011). Offering support to suicidal individuals in an online support group. *Archives of Suicide Research*, 15(3), 195–206. <https://doi.org/10.1080/13811118.2011.589675>
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillmor, D. (2009). Principles for a new media literacy. *SSRN*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1323889>
- Godard, J. (2001). High performance and the transformation of work? The implications of alternative work practices for the experience and outcomes of work. *Industrial and Labor Relations Review*, 54(4), 776. <https://doi.org/10.2307/2696112>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Golshani, F., Vissicaro, P., & Park, Y. (2004). A multimedia information repository

- for cross cultural dance studies. *Multimedia Tools and Applications*, 24(2), 89–103. <https://doi.org/10.1023/b:mtap.0000036838.87602.71>
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Green Gilbert, A. (2019). *Brain-compatible dance education* (2nd ed., pp. 61–63). Human Kinetics, Inc.
- Green, J. (2001). Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education*, 2(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/14647890120100782>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Hager, P. J., Lee, A., & Reich, A. (2012). *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning*. Springer.
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T., & Ruokamo, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video supported, case based teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 87–109. <https://doi.org/10.14742/ajet.1275>
- Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K–12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491–506. <https://doi.org/10.3102/0013189x08326032>
- Hanna, J. L. (2015). *Dancing to learn: The brain's cognition, emotion, and movement*. Rowman & Littlefield.

- Hanrahan, C., & Vergeer, I. (2001). Multiple uses of mental imagery by professional modern dancers. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 231–255.
<https://doi.org/10.2190/rlbe-xqk9-c65f-x05b>
- Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315716831>
- Harbonnier-Topin, N., & Barbier, J. M. (2012). “How seeing helps doing, and doing allows to see more”: The process of imitation in the dance class. *Research in Dance Education*, 13(3), 301–325.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2012.677423>
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Harpaz, Y. (2016). *L'havin havana: L'lamed l'havin. Musagim uma'asim* [Understanding understanding: Teaching to understand. Theory and practice]. MOFET.
- Harris, P. L. (2015). *Trusting what you're told: How children learn from others*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Heinrich, A., Schneider, B. A., & Craik, F. I. M. (2008). Investigating the influence of continuous babble on auditory short-term memory performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(5), 735–751.
<https://doi.org/10.1080/17470210701402372>
- Henning-Thurau, T., Malthouse, E. C., Friege, C., Gensler, S., Lobschat, L., Rangaswamy, A., & Skiera, B. (2010). The impact of new media on customer relationships. *Journal of Service Research*, 13(3), 311–330.
<https://doi.org/10.1177/1094670510375460>

- Hershkoviz Michaeli, M., & Chiş, V. (2022). Teaching strategies created by children in dance tutorial videos. In I. Albulescu & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2021. European Proceedings of Educational Sciences* (Vol. 2, pp. 777–784). European Publisher.
<https://doi.org/10.15405/epes.22032.77>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hockerts, K. (2018). The effect of experiential social entrepreneurship education on intention formation in students. *Journal of Social Entrepreneurship, 9*(3), 234–256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., Espeland, Å., & Boylan, M. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education, 3*(1), 1204142.
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1204142>
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.
https://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf
- Hostetter, A. B., & Alibali, M. W. (2008). Visible embodiment: Gestures as simulated action. *Psychonomic Bulletin & Review, 15*(3), 495–514.
<https://doi.org/10.3758/pbr.15.3.495>
- Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Bureau, J. S. (2020). The tripartite model of intrinsic motivation in education: A 30-year retrospective and meta-analysis. *Journal of Personality, 88*(6). <https://doi.org/10.1111/jopy.12570>
- Hoyer, W. D., Chandy, R., Dorotic, M., Krafft, M., & Singh, S. S. (2010). Consumer

- cocreation in new product development. *Journal of Service Research*, 13(3), 283–296. <https://doi.org/10.1177/1094670510375604>
- Hui, L. M., Halili, S. H. binti, & Razak, R. binti A. (2021). Pre-design for primary school active learning module: A triadic reciprocal needs analysis framework. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(3), 299–312. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314033>
- Hunt, D., Atkin, D., & Krishnan, A. (2012). The influence of computer-mediated communication apprehension on motives for Facebook use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/08838151.2012.678717>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martinez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2019). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Mit Press.
- Jiang, J. (2020). “I never know what to expect”: Aleatory identity play in Fortnite and its implications for multimodal composition. *Computers and Composition*, 55, 102550. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102550>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon report*. New Media Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED510220>
- Jonassen, D. H., & Strobel, J. (2006). Modeling for meaningful learning. In D. Hung & M. S. Khine (Eds.), *Engaged learning with emerging technologies* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3669-8_1

- Kaleja-Gasparovica, D. (2021). Pupils' creative self-expression in visual art: The challenge of the prospective teachers. *International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)*, 12(3).
<https://doi.org/10.4018/IJSEUS.2021070103>
- Kantanen, H., & Manninen, J. (2016). Hazy boundaries: Virtual communities and research ethics. *Media and Communication*, 4(4), 86–96.
<https://doi.org/10.17645/mac.v4i4.576>
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kassing, G., & Jay, D. M. (2021). *Dance teaching methods and curriculum design: Comprehensive K-12 dance education*. Human Kinetics.
- Keren, M. (2006). *Blogosphere: The new political arena*. Lexington Books.
- Keskitalo, T., Pyykkö, E., & Ruokamo, H. (2011). Exploring the meaningful learning of students in second life. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 16–26.
- Keun, L. L. (2021). Initiating children to the fun of creative dance movements. *Research in Dance and Physical Education*, 5(3), 37–49.
<https://doi.org/10.26584/rdpe.2021.12.5.3.37>
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kjellberg, A., Ljung, R., & Hallman, D. (2008). Recall of words heard in noise. *Applied Cognitive Psychology*, 22(8), 1088–1098.
<https://doi.org/10.1002/acp.1422>

- Klatte, M., Bergström, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4(578). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00578>
- Kliewer, W., Fearnow, M. D., & Miller, P. A. (1996). Coping socialization in middle childhood: Tests of maternal and paternal influences. *Child Development*, 67(5), 2339–2357. <https://doi.org/10.2307/1131627>
- Klug, D. (2020, Aug. 29). “It took me almost 30 minutes to practice this”. *Performance and production practices in dance challenge videos on TikTok*. arXiv:2008.13040v1 [cs.HC] <https://doi.org/10.48550/arXiv.2008.13040>
- Kol, O., & Lev-On, A. (2014). *Mikommon shel reshetot hevrativot b'tahalihei kabalat haḥlatot rechisha* [The place of social networks in the process of purchase decision making]. Ministry of Economy (Israel).
- Koopmans, W. J. A., Goverts, S. T., & Smits, C. (2018). Speech recognition abilities in normal-hearing children 4 to 12 years of age in stationary and interrupted noise. *Ear and Hearing*, 39(6), 1091–1103. <https://doi.org/10.1097/aud.0000000000000569>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Kornell, N., & Son, L. K. (2009). Learners’ choices and beliefs about self-testing. *Memory*, 17(5), 493–501. <https://doi.org/10.1080/09658210902832915>
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers’ basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., &

- Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Ethnographic research in the age of the internet*. Sage Publications Ltd.
- Krämer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression management 2.0. *Journal of Media Psychology*, 20(3), 106–116. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.20.3.106>
- Lamm, Z. (2008, September 3). *Kav ha'yitzur l'pituah yitziratyut* [The production line for developing creativity]. <http://mop.ort.org.il/yozma/about5.htm>.
- Lan, X. (2023). Does peer acceptance promote active academic engagement in early adolescence? A robust investigation based on three independent studies. *Personality and Individual Differences*, 203, 112012. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112012>
- Lange, P. G. (2014). *Kids on YouTube: Technical identities and digital literacies*. Routledge
- Larson, J. J., Whitton, S. W., Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2007). Being close and being social: Peer ratings of distinct aspects of young adult social competence. *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 136–148. <https://doi.org/10.1080/00223890701468501>
- Lave, J. (1997). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. in Kirshner D. & Whitson, J. A. (Eds.), *situated cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, C. S., & Ma, L. (2012). News sharing in social media: The effect of gratifications and prior experience. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 331–339. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.002>
- Lefebvre, B. (1998). Art et technique, art et enseignement [Art and technique, art and

- teaching]. In C. G. Bruni (Ed.), *L'enseignement de la danse et après!* [Dance teaching and then what!] (pp. 87–89). GERMS.
- Lehner, O. M., & Kansikas, J. (2011). Social entrepreneurship research across disciplines: Paradigmatic and methodological considerations. In *EMES Conference Series, 3rd EMES International Research Conference, Roskilde University*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=1896380>
- Libai, B., Bolton, R., Bügel, M. S., de Ruyter, K., Götz, O., Risselada, H., & Stephen, A. T. (2010). Customer-to-customer interactions: Broadening the scope of word of mouth research. *Journal of Service Research, 13*(3), 267–282. <https://doi.org/10.1177/1094670510375600>
- Lopez-Garrido, G. (2022, November 3). *Self-Determination Theory: How it explains motivation*. Simply Psychology. <https://simplypsychology.org/self-determination-theory.html>
- Lu, Z., & Lu, X. (2019). Fifteen seconds of fame: A qualitative study of Douyin, a short video sharing mobile application in China. In G. Meiselwitz (Ed.), *Social computing and social media. design, human behavior and analytics* (Vol. 11578). Springer.
- Lury, C. (2013). *Prosthetic culture: Photography, memory and identity*. Taylor and Francis. (Original work published 1998.)
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Roles of social pain and defense mechanisms in response to social exclusion: Reply to Panksepp (2005) and Corr (2005). *Psychological Bulletin, 131*(2), 237–240. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.237>
- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for

- higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1548>
- Maeland, K., & Espeland, M. (2017). Teachers' conceptions of improvisation in teaching: Inherent human quality or a professional teaching skill? *Education Inquiry*, 8(3), 192–208. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314>
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 1–32. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00049.x>
- Mainwaring, L., & Krasnow, D. (2010). Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image. *Journal of Dance Education*, 10(1), 14–21. <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.10387153>
- Markham, A., & Buchanan, E. (2012). *Ethical decision making and internet research. recommendations from the AoIR ethics working committee*. Association of Internet Researchers.
- Marlatt, R. (2020). Capitalizing on the craze of Fortnite: Toward a conceptual framework for understanding how gamers construct communities of practice. *Journal of Education*, 200(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/0022057419864531>
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1476718x09345406>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2016). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge Revivals. (Originally published in 1990.) <https://doi.org/10.4324/9781315715926>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Masunah, J. (2016). Multicultural dance education for teaching students with disabilities. *Multicultural Education*, 23, 2–6.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics.
- McKenzie, V. (2017). Only the envelope: Opening up participation, surveillance, and consent in performance. *Performance Matters*, 3(2), 57–71.
- McLoughlin, C. E., & Alam, S. L. (2014). Game-based experiential learning in online management information systems classes using intel's IT Manager 3. *Journal of Information Systems Education*, 25(2), 125.
- McManus, M., & Taylor, G. (Eds.). (2009). *Active learning and active citizenship: Theoretical context (C-SAP monograph 10)*. The Higher Education Academy: Sociology, Anthropology, Politics (C-SAP).
- McTighe, J., Seif, E., & Harpaz, Y. (2016). *L'havin havana* [Understanding understanding]. In Y. Harpaz (Ed.) *L'lamed l'havin: Musagim u'ma'asim* [Understanding understanding: Theory and practice] (pp. 142–150). MOFET.
- McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. ASCD.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1008–1021. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9730-y>
- Melchior, E. (2011). Culturally responsive dance pedagogy in the primary classroom. *Research in Dance Education*, 12(2), 119–135.

<https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575223>

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Clark, M. C. (1993). Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 129–138.

<https://doi.org/10.1080/0260137930120205>

Miller, G., & Dingwall, R. (1997). *Context and method in qualitative research* (pp. 51–65). Sage.

Ministry of Education, Inspection of Dance. (2017). *Toh'nit limudim b'ma'hol l'beit ha'sefer ha'yisodi* [Dance curriculum for elementary school].

<https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/dance1-6.pdf>.

Morgenshtern, O., Pinto, I., Vegerhof, A., Hoffman, T., & Loutaty, S. (2018). *Future-oriented pedagogy 2: Trends, principles, implications and applications*. Publications Division, Ministry of Education.

https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/eng_fop2summary.pdf

Motshoane, J. G. R. (2006). *Demonstrations as a teaching-learning technique in natural science* [Doctoral dissertation, North-West University, South Africa].

<http://hdl.handle.net/10394/1319>

Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>

Muntinga, D. G., Moorman, M., & Smit, E. G. (2011). Introducing COBRAs. *International Journal of Advertising*, 30(1), 13–46. <https://doi.org/10.2501/ija-30-1-013-046>

Murray, G., Gao, X. (Andy), & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781847693747>

- Murthy, D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *sociology. Sociology*, *42*(5), 837–855.
<https://doi.org/10.1177/0038038508094565>
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2004). *Report 11: Literature review in mobile technologies and learning*. Nesta Futurelab.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99–125.
https://doi.org/10.1300/j370v21n01_05
- Narr, R. K., Allen, J. P., Tan, J. S., & Loeb, E. L. (2017). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health. *Child Development*, *90*(1), 298–313.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12905>
- Nawir, M. S. (2022). Students' perception of imitation technique in learning pronunciation: A survey study of Islamic high school students. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, *8*(02).
<https://doi.org/10.24252/eternal.v82.2022.a7>
- NDEO (2023). *About dance & dance education*. National Dance Education Organization. <https://www.ndeo.org/About/Dance-Education>
- Ndou, V. (2021). Social entrepreneurship education: A combination of knowledge exploitation and exploration processes. *Administrative Sciences*, *11*(4), 112.
<https://doi.org/10.3390/admsci11040112>
- Nefrod, R. (2004). *Shinuim b'hinuch l'omanut: Haḥipus aḥar mashma'ut* [Changes in art education: The search for meaning]. *Hamidrasha*, *7*, 161–188.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the

- we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538.
- <https://doi.org/10.1023/a:1010480003929>
- Newton, D. P. (2016). There's more to thinking than the intellect. In *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*, 58–68. Routledge.
- Nilson, L. B. (2016). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (4th ed., pp. 137–172). Jossey-Bass.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548–571.
- <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
- O'Brien, D., & Fitzgerald, B. (2006). Digital copyright law in a YouTube world. *Internet Law Bulletin*, 9(6-7), 71–74.
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD Indicators*. OECD.
meyda.education.gov.il/files/edu/data/eag2022.pdf
- Ohio Department of Education (2021). *Partnership for 21st Century Skills–Core content integration*. Marietta College.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. *Autism and Child Psychopathology Series*, 175–197.
- https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Okukawa, H. (2008). If your learning experience is meaningful for you, how have you been constructing that meaning? A study of adult learners in Bangkok. In *International Forum of Teaching and Studies*, 4(1), 46–61. American Scholar's Press, Inc.
- Ophir, H., & Nativ, Y. (2016). L'asot im ha'guf [Doing with the body]. In H. Naveh,

- H. Herzog, & N. Cifroni (Eds.) *Sdekim shel herut: Guf, migdar v'iddiologiya b'hinuch l'rikud b'Yisroel* [Fractured freedom: Body, gender and ideology in dance education in Israel] (pp. 149–171). Hakibbutz Hameuchad Sifriat Poalim.
- Pain, R., & Francis, P. (2004). Living with crime: Spaces of risk for homeless young people. *Children's Geographies*, 2(1), 95–110.
<https://doi.org/10.1080/1473328032000168796>
- Papenfuss, J., Merritt, E., Manuel-Navarrete, D., Cloutier, S., & Eckard, B. (2019). Interacting pedagogies: A review and framework for sustainability education. *Journal of Sustainability Education*, 20, 1–19.
- Park, N., Kee, K. F., & Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 729–733.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0003>
- Parrill, F., Lavanty, B., Bennett, A., Klco, A., & Demir-Lira, O. E. (2018). The relationship between character viewpoint gesture and narrative structure in children. *Language and Cognition*, 10(3), 408–434.
<https://doi.org/10.1017/langcog.2018.9>
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *A framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student

- engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. *Higher education: Handbook of theory and research*, 25, 257–306.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_7
- Perkins, D. (2016). Ma ra'u'i l'havin? [What's worth understanding?] In Y. Harpaz (Ed.) *L'lamed l'havin: Musagim u'ma'asim* [Understanding understanding: Theory and practice] (pp. 172–175). MOFET.
- Perlstein, T., & Tubul, R. (2020). Hen omrot li: “At midaberet yihudit,” v’ani omeret lahen: “Ani midaberet humanism” [They tell me: “You speak Judaism,” and I tell them: “I speak humanism”]. In Y. Gilat, L. Biberman-Shalev, R. Sagee (Eds.), *Hinuch b'mirhavim rav tarbuti'im* [Education in multi-cultural spaces] (pp. 373–392). Resling.
- Peters, K., & Seier, A. (2009). Home dance: Mediacy and aesthetics of the self on YouTube. In P. Snickars & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (pp. 390–407). Columbia University Press.
- Piaget, J., Campbell, R., & Emler, N. (1995). *Sociological studies*. Psychology Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationship and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography* (4th ed.). SAGE.
- Portales, L. (2019). Social innovation: Origins, definitions, and main elements. In *Social innovation and social entrepreneurship* (pp. 1–14). Springer

- International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13456-3_1
- Prensky, M. (2010). Why YouTube matters, why it is so important, why we should all be using it, and why blocking it blocks our kids' education. *On the Horizon*, 18(2), 124–131. <https://doi.org/10.1108/10748121011050469>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. Guilford Press.
- Pritchard, A. (2018). *Ways of learning: Learning theories for the classroom* (4th ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Puteh, F., Kaliannan, M., & Alam, N. (2015). Learning for professional development via peers: A system theory approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.340>
- Pymm, B. (2013). From 8 mm to iPhone: Views from the crowd provide a rich source of local history. *Australian Library Journal: Kingston*, 62(2), 140–147. <https://doi.org/10.1080/00049670.2013.805459>
- Raheb, K. El., Katifori, A., & Ioannidis, Y. (2016). HCI challenges in dance education. *ICST Transactions on Ambient Systems*, 3(9), 151642. <https://doi.org/10.4108/eai.23-8-2016.151642>
- Ratten, V., & Jones, P. (2021). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100431. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100431>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–

218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Regev, M. (2011). *Sociologia shel ha'tarbut: Mavo clali* [The sociology of culture: Introduction]. Open University of Israel.

Reid, A. (2022). *Examining the relationship between parental attachment style and child behavior* [Doctoral dissertation, Alliant International University].

<https://www.proquest.com/openview/4e0bfb2f30b25726660360b790b9b302/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Renninger, K. A., Bachrach, J. E., & Hidi, S. E. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction, 23*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>

Robelia, B. A., Greenhow, C., & Burton, L. (2011). Environmental learning in online social networks: Adopting environmentally responsible behaviors.

Environmental Education Research, 17(4), 553–575.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565118>

Ronen, D. (2001). Maḥol l'kol: Al rav tarbutiyot b'Yisroel v'hashpa'a'ta al hitpatḥut ha'maḥol [Dance for everyone: On multi-culturalism in Israel and its influence on the development of dance]. *Dance Diaries, 6*, 46–52.

Ronen-Tamir, R. (2020). Ḥinuḥ l'maḥol u'maḥol l'ḥinuḥ – Hitbonenut al olam hora'at ha'maḥol menikudat mabat ḥinuḥit [Education for dance and dance for educational dance – Observing dance teaching from an educational perspective]. *Maḥol Aḥshav, 37*, 31–34.

Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions.

Review of Educational Research, 77(4), 534–574.

<https://doi.org/10.3102/0034654307309920>

- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage.
- Rosenberg, A. (2010). Virtual world research ethics and the private/public distinction. *International Journal of Internet Research Ethics*, 3(12), 23–35.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rosha, A. (n.d.) *Daf l'manhe kvutzot mikud l'yiladim* [Page for student focus group leaders]. Avney Rosha Organization. kvutzat_mikud_nihul.indd (avneyrosha.org.il)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sabar, G., & Sabar Ben-Yehoshua, N. (2017). I'll sue you if you publish my wife's interview': Ethical dilemmas in qualitative research based on life stories. *Qualitative Research*, 17(4). <https://doi.org/10.1177/1468794116679727>
- Sastry, V. L. N., Rao, K. S., Rao, N. V., Clee, P., & Kumari, G. R. (2016). Effective and active learning in classroom teaching through various methods. In *IEEE*

- 4th International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education (MITE)*, 105–110. <https://doi.org/10.1109/mite.2016.030>
- Scheffler, I. (2010). *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. Routledge.
- Schiekirka, S., Reinhardt, D., Beibarth, T., Anders, S., Pukrop, T., & Raupach, T. (2013). Estimating learning outcomes from pre- and posttest student self-assessments. *Academic Medicine*, *88*(3), 369–375. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e318280a6f6>
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach* (4th ed., pp. 187–318). Human Kinetics.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, *54*(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, *1*(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Sciara, S., Contu, F., Bianchini, M., Chiochi, M., & Sonnewald, G. G. (2021). Going public on social media: The effects of thousands of Instagram followers on users with a high need for social approval. *Current Psychology*, *42*. 8206–8220. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02172-x>
- Sciberras, E., Mulraney, M., Silva, D., & Coghill, D. (2017). Prenatal risk factors and the etiology of ADHD - Review of existing evidence. *Current Psychiatry Reports*, *19*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0753-2>

- Scolari, C. A., Masanet, M-J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M-J. (2018).
Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and
informal learning strategies. *El Profesional de La Información*, 27(4), 801.
<https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Secundo, G., Mele, G., Vecchio, P. D., Elia, G., Margherita, A., & Ndou, V. (2021).
Threat or opportunity? A case study of digital-enabled redesign of
entrepreneurship education in the COVID-19 emergency. *Technological
Forecasting and Social Change*, 166, 120565.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120565>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of
Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. In
Knowledge Solutions (pp. 329–339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Shida, R. Y., & Gater, W. (2007). I tune, you tube, we rule. *Communicating
Astronomy with the Public Journal*, 1, 30–31
- Shilcutt, J. B., Oliver, K. L., & Aranda, R. (2022). “I wish dance class NEVER
ended”: An activist approach to teaching dance. *Journal of Dance Education*,
22(2), 108–118. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1791337>
- Shin, D. D., & Kim, S. (2019). Homo Curious: Curious or interested? *Educational
Psychology Review*, 31(4), 853–874. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09497-x>
- Shirky, C. (2009). *Here comes everybody: The power of organizing without
organizations*. Penguin Books.

- Shkedi, A. (2011). *Hamashmaut me'ahorei hamilim: Metodologiyot b'mehkar eyhutani halacha l'ma'aseh* [Words of meaning: Qualitative research theory and practice]. Ramot.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, *134*(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Shulman, L. S. (2016). L'hityaḥes l'limidah b'ritzinut [Taking learning seriously]. In Y. Harpaz (Ed.) *L'lamed l'havin: Musagim u'ma'asim* [Understanding understanding: Theory and practice] (pp. 64–76). MOFET.
- Shutenko, E. (2015). Motivational and conceptual aspects of students' self-fulfillment in university education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *214*, 325–331. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.652>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, *10*(1), 1–28.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu.
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, *27*, 1–26.
- Sims, M., & Erwin, H. (2012). A set of descriptive case studies of four dance faculty members' pedagogical practices. *Journal of Dance Education*, *12*(4), 131–140. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.654106>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education*, *43*(1), 3–13.
- Smith, R. (2007). Learner autonomy. *ELT Journal*, *62*(4), 395–397. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education*. A. & C. Black.
- Solomon, G. T., Alabduljader, N., & Ramani, R. S. (2019). Knowledge management

- and social entrepreneurship education: Lessons learned from an exploratory two-country study. *Journal of Knowledge Management*, 23(10), 1984–2006. <https://doi.org/10.1108/jkm-12-2018-0738>
- Soot, A., & Viskus, E. (2013). Teaching dance in the 21st century: A literature review. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 1193–1202. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.99>
- Soot, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy – the challenges of the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 290–299. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Sperling, D. (2016). *Etika b'mihkar ha'hinuchi: Ekronot yisod, asdara formalit u'va'adot mosadiyot* [Ethics in the educational research: Basic principles, formal series and institutional committees.] MOFET.
- Sperling, D. (2018). *Lemida hevratit rigshit: mipui musagi, basis tiyoreti v'empiri* [Social-emotional learning: Conceptual mapping, theoretical and empirical basis]. In L. Yosefsberg Ben-Yohshua, Ed., *Skira muzmenet k'homer rekah l'avodat tzevet mumhim l'noseh tipuah v'hatma'a shel limida hevratit-rigshit b'ma'arechet ha'hinuch* [A requisitioned review as background material for work by the team of experts on the subject of nurturing and integrating social-emotional learning in the education system]. MOFET. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>
- Stein, S. J., Isaacs, G., & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190813>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Mariner Books, Houghton Mifflin Harcourt.

- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, *43*(6), 1531–1543.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Steiner, S. D., Brock, D. D., Pittz, T. G., & Liguori, E. (2018). Multi-disciplinary involvement in social entrepreneurship education: A uniquely threaded ecosystem. *Journal of Ethics & Entrepreneurship*, *8*(1), 73–91.
- Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *5*(1), 2–12.
<https://doi.org/10.1037/1931-3896.s.1.2>
- Stevens, C., Malloch, S., McKechnie, S., & Steven, N. (2003). Choreographic cognition. *Pragmatics and Cognition*, *11*(2), 297–326.
<https://doi.org/10.1075/pc.11.2.06ste>
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, *29*(2), 49. <https://doi.org/10.2307/1478734>
- Stinson, S. W. (2005). The hidden curriculum of gender in dance education. *Journal of Dance Education*, *5*(2), 51–57.
<https://doi.org/10.1080/15290824.2005.10387285>
- Suha, H., Ii, Y., & Gündüz, N. (2017). Formative and summative assessment in higher education: Opinions and practices of instructors. *European Journal of Education Studies*, *3*(8). <https://doi.org/10.5281/zenodo.832999>
- Sulistiyorini, L. (2019). An analysis of teacher interaction strategies: A case study in English massive program in Kediri. *Language-Edu*, *8*(1).
<http://jim.unisma.ac.id/index.php/LANG/article/view/2423>
- Swain, M. (2006). *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The*

- contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Sweller, J. (2006). The worked example effect and human cognition. *Learning and Instruction, 16*(2), 165–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.02.005>
- Sweller, J. (2012). Human cognitive architecture: Why some instructional procedures work and others do not. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook. Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 295–325). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-011>
- Symons, A. E., El-Deredy, W., Schwartze, M., & Kotz, S. A. (2016). The functional role of neural oscillations in non-verbal emotional communication. *Frontiers in Human Neuroscience, 10*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00239>
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: Assessing the theory and evidence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3015–3022. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.457>
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2016). Silent disco: Dancing in synchrony leads to elevated pain thresholds and social closeness. *Evolution and Human Behavior, 37*(5), 343–349. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.02.004>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The middle years development instrument. *Journal of Applied*

- Developmental Psychology*, 55, 107–118.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.005>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Pearson Education.
- Touati, A. (2016). Self-directed learning in MOOCS: A disconnect between theory and practice. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 19(1), 15-30.
- Valli, R., Valli, P., & Lähdesmäki, S. (2017). Meaningful learning experiences in the Finnish teacher education. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 5(2).
<https://doi.org/10.24203/ajeel.v5i2.4471>
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2016). Fostering oral presentation performance: Does the quality of feedback differ when provided by the teacher, peers or peers guided by tutor? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 953–966.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212984>
- Van Hout-Wolters, B., Simons, R. J., & Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In P. R. J. Simons, J. L. Linden, & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 21–36). Springer Netherlands.
- VanLehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T., & Baggett, W. B. (2003). Why do only some events cause learning during human tutoring? *Cognition and Instruction*, 21(3), 209–249. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2103_01
- Victorson, M. K., Spears, G., & Foshay, E. (2022). Practical resources for dance educators! Using SEL strategies in the K–12 dance classroom: Practices from three Chicago dance educators. *Dance Education in Practice*, 8(2), 4–9.
<https://doi.org/10.1080/23734833.2022.2059219>

- Vizcaíno, F. V., Cardenas, J. J., & Cardenas, M. (2020). A look at the social entrepreneur: The effects of resilience and power distance personality traits on consumers' perceptions of corporate social sustainability. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17(1), 83–103.
<https://doi.org/10.1007/s11365-019-00626-0>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, J., & Fan, Y. (2023). Based on online and offline dance classroom teaching integration model analysis. In *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2022)*, 726, 572–579. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_73
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225.
<https://doi.org/10.3102/0091732x09349791>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1348/000709908x380772>
- Weber, R. (2019). Somatic movement dance education: A feminist, cognitive, phenomenological perspective on creativity in dance. *Dance and the Quality of Life*, 73, 307–324. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95699-2_18
- Weiss, M. R., & Stuntz, C. P. (2004). A little friendly competition: Peer relationships and psychosocial development in youth sport and physical activity contexts. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 165–196). Fitness Information Technology.

- Wernholm, M., & Reneland-Forsman, L. (2019). Children's representation of self in social media communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100346. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100346>
- Wertheimer, M. (2020). *Max Wertheimer productive thinking* (V. Sarris, Ed.). Springer.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed., pp. 13–34). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD. *Colombian Applied Linguistics Journal* 19(1), 140–142. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11490>
- Williams, P. (2014). Squaring the circle: A new alternative to alternative-assessment. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 565–577. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.882894>
- Williams, R., & Brennan, J. (2004). *Collecting and using student feedback date: A guide to good practice*. www.heacademy.ac.uk. <http://oro.open.ac.uk/11875/>
- Williams, R., Runco, M. A., & Berlow, E. (2016). Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385–394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>
- Willis, J. (2012). Bad for the brain: Goodbye to unsustainable education models. *Edutopia*. The George Lucas Educational Foundation.
- Wolfe, P. (2006). The role of meaning and emotion in learning. In S. Johnson & K. Taylor (Eds.), *The Neuroscience of Adult Learning* (pp. 35–41). John Wiley & Sons.
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2012.723728>

Yang, Y., Advised, E., Jack, C., & Zilberg, E. (2020). *Understanding young adults' TikTok usage ----- Real people, creative videos that makes your day.*

[Undergraduate honors student thesis, University of California San Diego]

https://communication.ucsd.edu/_files/undergrad/yang-yuxin-understanding-young-adults-tiktok-usage.pdf

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zull, J. E. (2020). *The art of changing the brain*. Stylus Publishing, LLC.