

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

THE STUDENTS' EMOTIONAL SECURITY AND COPING STRATEGIES IN THE CONTEXT OF THE COVID 19 PANDEMIC

Securitate emoțională și adaptare la studenți în contextul pandemiei de Covid-19

Roxana BOBU, Oana JITARU

Journal of Pedagogy, 2022 (1), 31 – 48

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2022.1/31>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/rp-2022-1/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

SECURITATE EMOTIONALĂ ȘI ADAPTARE LA STUDENȚI ÎN CONTEXTUL PANDEMIEI DE COVID-19

Roxana Bobu*
Oana Jitaru**

Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi”,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Iași, România
roxana.bobu@gmail.com, oana.jitaru@academic.tuiasi.ro

Rezumat

Pandemia de COVID-19 a provocat schimbări sociale, economice și în plan personal. Strategiile impuse de guverne la nivel mondial au generat un model de acțiune, care ulterior a fost preluat și particularizat la nivel de țară. Deși aceste strategii au avut rolul proactiv de reducere a riscului de infectare, consecințele lor au fost multiple. În acest context, sistemul educațional a fost determinat să se regândească modul de realizare a activităților. Analiza realizată de noi are în vedere sentimentul de securitate emoțională trăit de studenți în timpul activităților didactice online.

În acest context, a fost realizată o cercetare calitativă, bazată pe utilizarea metodei focus-grup. Participanții la investigație au fost studenți aparținând celor 11 facultăți cu profil tehnic din cadrul Universității „Gheorghe Asachi”. Au fost organizate trei focus-grupuri pe ani de studiu – I, II și III. Scopul urmărit a vizat efectele educației online în context pandemic asupra studenților, din perspectiva „sentimentului de securitate emoțională”. Obiectivele s-au axat pe identificarea dificultăților individuale trăite de studenți și analiza strategiilor de adaptare utilizate. Rezultatele au identificat sentimente precum frică, anxietate, tristețe, nesiguranță care s-au acutizat odată cu distanțarea de facultate și prieteni. În alegerea felului în care pandemia a afectat studenții este important pentru profesori să le permită să identifice modalități adecvate de a veni ulterior în sprijinul lor.

* Lector universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi”, Iași, România.

** Lector universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi”, Iași, România.

Cuvinte-cheie: educa ie online, securitate emo ional , strategii de adaptare.

Abstract

The Covid-19 pandemic brought about changes both at the socio-economic level and in our private life. The measures that were taken by governments worldwide have generated a model of action, subsequently customized by each nation. Although the implemented measures aimed at proactively reducing the risk of infection, their consequences were multiple. In this context, the education system was forced to rethink the way of carrying out teaching-learning-assessing activities. Our analysis looks into the feeling of emotional security experienced by students during the online courses.

In this context, we conducted a qualitative research, based on the use of the focus group method. The participants in the investigation were students belonging to the 11 departments with a technical profile within the “Gheorghe Asachi” University in Ia i. We organized three focus groups per year of study – respectively years I, II and III. The aim was to understand the effects of online education on students in the pandemic context from the perspective of “the emotional security feeling”. The objectives focused on identifying the individual difficulties experienced by students and on analyzing the coping strategies they applied. The results highlighted feelings such as fear, anxiety, sadness, insecurity, that worsened with the distance from college and friends. Understanding how the pandemic has affected students is important for teachers in order to identify appropriate ways to come to their support later.

Keywords: *coping strategies, emotional security, online education.*

1. Introducere

Situația existentă la nivel mondial din cauza apariției pandemiei a generat, pentru fiecare regiune de pe glob, pentru fiecare țară în parte, pentru fiecare domeniu de activitate și pentru indivizi, luați separat, pe lângă efectele care în desăvârșirea populației, o serie de schimbări care au apărut pe neașteptate. Acestea au fost mereu imprevizibile și au activat modalități diferite de înțelegere a fenomenului, atitudini diverse de raportare la acest context și de asumare a unor comportamente în ceea ce privește derularea activităților. Fiecare gândim la acțiunile fiecăruia dintre noi, legate de rutina cotidiană, sau la cele asociate diferitelor roluri/statusuri, pentru toate acestea, acest eveniment mondial a reprezentat o transformare. Aceasta a fost de natură emoțională, atitudinală și acțională. Practic, sentimentul de nesiguranță și de fiecare a generat o stare de incertitudine despre cum trebuie acționat pe diferite paliere. Demersul de schimbare a fost asociat cu un nivel ridicat de stres. Lazarus și Folkman (1987, pp. 141-169) asociază stresul unui proces de tranziție, deoarece fiecare încearcă să realizeze o evaluare cognitivă a factorilor stresanți și amenințarea asociată acestora.

Preocupările specialiștilor din sfera educațională au urmărit să identifice dificultăți din punct de vedere administrativ al activităților, din perspectiva realizării actului didactic de transmitere a cunoștințelor și a calității acestuia, identificarea nevoilor de formare ale cadrelor didactice etc. (Dr. Ghicescu & Stăncescu, 2021).

În cazul nostru, avem în vedere modul în care studenții au perceput, din punct de vedere emoțional, implicarea lor în activitatea educațională desfășurată online. Fiecare parte a echipei, profesor sau student, pe lângă rolurile distincte și responsabilitățile asumate intrinsec conform statutului, aduce cu sine și o contribuție personală la actul educativ. Ne gândim la rutina interiorizată a fiecăruia conform sarcinilor de lucru curente, la modul personal de abordare a acestora, la curajul de a încerca ceva diferit, la creativitatea și la disponibilitatea de a dori ca acțiunile realizate să fie mai bune. Contextul pandemic a generat un blocaj, deoarece comportamentele specifice rolurilor învățate/exersate ale studenților și ale profesorilor se cereau să fie modificate. Acest aspect a generat fricțiune – „Cum vom proceda?“, „Ne

vom descurca?”, „Vom obține rezultatele scontate?”. Astfel de abilități și atitudini insuficient valorizate în contextul anterior devin indispensabile. Gestionarea emoțiilor, disponibilitatea de a solicita și furniza sprijin informațional, instrumental celorlalți devin prioritare, creativitatea de a *proceda în altfel decât am fost obișnuiți* devine un nou instrument de lucru. Practic, discutăm despre o reconfigurare a *soft-skills*-urilor, despre o prioritizare de a învăța să identifici sau să construiești strategii adaptative, despre dorința de a învăța să faci ceva diferit și nou în același timp. În fond, lipsa sau insuficienta dezvoltare a acestor atitudini, concretizate în competențe instrumentale specifice provocărilor sociale la viitorii absolvenți erau aspecte care generau dificultăți în inserția profesională în afara contextului pandemic (Pavlenko & Hajdeu, 2019).

Considerăm că astfel s-a readus în prim-plan nevoia de a dezvolta, în paralel, competențe profesionale, dar și competențe emoționale necesare pentru adaptarea în diverse contexte de viață.

2. Metodologie

Colectarea datelor s-a realizat utilizând metoda calitativă *focus-grup*. Au fost organizate trei focus-grupuri cu scopul de a obține informații despre efectele educației online în context pandemic asupra studenților, din perspectiva *sentimentului de securitate emoțională*. Obiectivele s-au axat pe identificarea dificultăților individuale trăite de studenți și analiza strategiilor de adaptare utilizate.

Pentru participanții la interviurile de grup a fost important faptul că împărtășeau trăiri asemănătoare din cel puțin două perspective: cum au fost influențați de realizarea actului educațional online și experiențele comune de învățare (deși studenții erau înmatriculați la diferite facultăți din cadrul Universității Tehnice „Gheorghe Asachi” din Iași, urmau cu toții modulul psihopedagogic). Astfel, ei au avut ocazia de a identifica asemănări din punctul de vedere al trăirilor emoționale, atitudinilor și comportamentelor, dar și opinii diferite cu privire la aspectele aduse în discuție (Krueger & Casey, 2005). Focus-grupurile au fost organizate pe ani de studiu. Primul grup a fost format din zece studenți din anul I de la următoarele facultăți: doi studenți de la

Facultatea de Tiin a i Ingineria Materialelor, doi studen i de la Facultatea de Inginerie Electric i Informatic Aplicat , doi studen i de la Facultatea de Construc ii de Ma ini i Management Industrial, doi studen i de la Facultatea de Mecanic , un student de la Facultatea de Hidrotehnic , Geodezie i Ingineria Mediului, un student de la Facultatea de Construc ii i Instala ii. Al doilea grup a fost format din 12 studen i din anul II, de la urm toarele facult i: doi studen i de la Facultatea de Tiin a i Ingineria Materialelor, doi studen i de la Electronic , Telecomunica ii i Tehnologia Informa iei, doi studen i de la Facultatea de Mecanic , un student de la Facultatea de Arhitectur , doi de la Inginerie Chimic i Protec ia Mediului, doi studen i de la Facultatea de Hidrotehnic , Geodezie i Ingineria Mediului, un student de la Facultatea de Automatic i Calculatoare. Grupul al treilea a fost format din zece studen i de anul III de la urm toarele facult i: patru de la Facultatea de Mecanic , doi de la Facultatea de Construc ii i Instala ii, doi de la Facultatea de Construc ii de Ma ini i Management Industrial i doi de la Facultatea de Arhitectur .

Pentru selectarea participan ilor am folosit strategia de e antionare inten ionat (Krueger & Casey, 2005), ceea ce înseamn c participan ii au fost selecta i pe baza scopului studiului. Am folosit metoda listei pentru a identifica subiec ii din grupele de studen i. Aceast metod a presupus întocmirea unei liste de studen i care au fost prezen i, peste 80%, la trei discipline fundamentale i apoi înfiin area aleatorie a trei grupuri de câte 12 persoane fiecare. În dou din grupuri au participat doar zece studen i din cei selecta i. Cele trei ateliere au fost concepute i dezvoltate în func ie de scenariile implicate în metoda focus-grupurilor, un set de 14 întreb ri semi-structurate fiind scheletul pe care s-a construit dezbaterea pentru fiecare dintre ele (Bulai, 2018; Krueger & Casey, 2005; Williams & Katz, 2001). Întreb rile au fost împ r ite în cinci categorii: o întrebare de deschidere, o întrebare introductiv , trei întreb ri de tranzi ie, ase întreb ri cheie, trei întreb ri de închidere. Pentru elaborarea ghidului de interviu am format o echip compus din cinci exper i psihologi, cadre didactice la Universitatea Tehnic „Gheorghe Asachi” din Ia i, c rora li s-a cerut s ofere idei cu privire la întreb rile care ar putea fi adresate în cadrul interviului, în conformitate cu scopul studiului. În pasul urm tor, ghidul de interviu a fost testat ca un interviu individual pe trei persoane care s-au potrivit ca profil cu focus-grupurile studiului nostru. În urma acestui test, a fost decis forma final a ghidului de interviu.

Discuțiile din cadrul interviurilor de grup au avut intervale de timp diferite (între 90-120 de minute, în funcție de numărul participanților și intervențiile lor în raport cu opiniile prezentate). Din cauza contextului pandemic, activitatea s-a derulat online. În prealabil, a fost solicitat, prin intermediul unui formular electronic (transmis prin e-mail), acordul de participare al studenților și cel de a înregistra discuțiile, precizând că se va asigura confidențialitatea datelor personale (Sim & Waterfield, 2019). Înregistrările obținute în urma derulării tuturor celor trei focus-grupuri au fost transcrise și analizate.

Rezultatele cercetării calitative au fost obținute în urma analizei răspunsurilor generate în cadrul celor trei întâlniri de focus-grup organizate. Analiza datelor a constat în examinarea, clasificarea, tabelarea sau recombinația observațiilor acumulate în orice alt mod pentru a servi scopului inițial al studiului (Bulai, 2018; Krueger & Casey, 2005). Am transcris complet discuțiile din focus-grup, pentru a fi folosite ca material pentru analiză. De asemenea, am comparat stenograma cu notele luate de co-moderator în timpul interviurilor. Pentru analiza datelor, am folosit metoda „mesei încropitoare” recomandat de Krueger & Casey (2005). Aceasta presupune distribuirea răspunsurilor participanților în funcție de temele de analiză stabilite. În fiecare dintre atelierile focus-grupului, au fost regsite cele două teme pe care le-am investigat și subtemele lor. Astfel, prima temă – *dificultățile studenților din punct de vedere emoțional* a avut ca subteme *îngrijorarea și anxietatea*. Cea de-a doua temă este centrată pe *strategiile de adaptare* și site de studenți pentru a gestiona stările emoționale perturbatoare.

3. Prezentarea rezultatelor focus-grupurilor

3.1. Dificultăți identificate de studenți din punct de vedere emoțional

Dificultățile emoționale trăite de studenți în perioada activității online derulat în contextul pandemiei reprezintă prima temă de analiză, având ca subteme *îngrijorarea și anxietatea*. Acestea au fost declanșate de pericolul indus de pandemie și schimbarea modului de lucru.

Îngrijorarea este modul prin care ne pregătim pentru a aborda o situație pe care ne-o putem imagina, iar starea de îngrijorare poate determina persoana

s evalueze situa ia tr it , s i identifice poten iale riscuri i s ac ioneze în consecin . Este normal ca o persoan s - i fac griji atunci când se afl într-un context evaluat ca fiind periculos. Tocmai această evaluare a mediului, a modului de lucru a determinat i apari ia anxiet ii. Aceasta este o stare emo ional care apare din cauza îngrijor rii i fricii constante. Se refer la o stare afectiv de nelini te, de team nemotivat . Persoana afectat de anxietate este într-o **continu alert** . Dic ionarul de psihologie Doron & Parot (1999) prezint anxietatea ca pe o emo ie generat de anticiparea unui pericol difuz, greu de prev zut i controlat. Pornind de la aceste subteme de analiz a r spunsurilor s-au eviden iat i alte st ri emo ionale precum incertitudinea, nesiguran a, frica, triste ea care au leg tur direct cu îngrijorarea i anxietatea. Toate acestea s-au reflectat în comunicarea i rela ionarea cu ceilal i (profesori i colegi), în capacitatea de a face fa într-un mod mai rapid sau mai lent la schimbarea modului de lucru (sunt studen i care recunosc nici dup un an i jum tate de activitate online nu s-au acomodat).

Majoritatea participan ilor au prezentat, în moduri diferite, tr irea frecvent a unui *sentiment de incertitudine*. Br tianu (2015) precizeaz c incertitudinea este o stare determinat de informa iile incomplete pe care le de inem despre un eveniment. Astfel, discut m despre conflictul tr it de studen i dintre nesiguran a privind viitorul lor, faptul c nu aveau informa ii suficiente (despre situa ia pandemic , dar i despre ceea ce trebuiau s fac) i faptul c exista posibilitatea ca planurile lor de via s fie schimbate total. Lipsa mediului fizic concret de realizare a activit ilor didactice a generat i sus inut în permanen un sentiment de insecuritate la nivel ideatic. O dilem tr it de ei, care s-a reg sit în relat ri, este faptul c , de i te conectezi, po i face orice altceva i ceilal i nu tiu. Profesorul poate considera c participan ii sunt aten i, studentul consider c i colegii s i îl ascult atunci când vorbe te. Apare în mod firesc întrebarea: *Mai are sens s m implic? Intereseaz pe cineva?*. În fond, această ambivalen este sus inut i de absen a rela ion rii directe cu ceilal i, de mediul de lucru impus i implementat f r timp de acomodare sau de preg tire din partea celor implica i. Orice schimbare genereaz i un fenomen de rezisten referitor la acceptarea i în elegerea a ceea ce se preconizeaz c se va întâmpla. Abilitatea de a în elege i controla emo iile reprezint un aspect important pentru fiecare dintre noi i ne ajut s ne adapt m, s accept m provoc rile cu care ne confrunt m (Gross & Thompson, 2007).

Pare un fapt contradictoriu să fii acasă la tine, în zona ta de confort, alături de cei care ți-au oferit atât siguranță, dar și tristețea unei stări de îndoială, de nesiguranță. Contextul pandemic a modificat datele în acest sens, pentru că și cei dragi se confruntau cu aceleași sentimente. Absența mediului instituțional a fost puternică pentru toți studenții, indiferent de anul de studiu. Au fost nevoi ca în plan mental să-și configureze singuri un mediu de lucru propice, să se implice în derularea activităților didactice online, cu asumarea tuturor responsabilităților, ca și cum în afara zidurilor locuinței nu se întâmpla nimic. Diferența generată de modul de lucru a fost percepută de către studenți la intensitate maximă, mai ales că ei au considerat că nu au fost pregătiți pentru acest stil de predare-învățare.

Prezentăm câteva din opiniile participanților:

„Așa deodată am aterizat într-un mediu pe care nu îl înțelegeam, mai ales că mediul de acasă te distrage (frații, părinții)”.

„Eu am simțit în primul rând confuzie și apoi nesiguranță generată de această confuzie, deoarece nu știam cum se vor desfășura activitățile în general, dar în mod special cele legate de orele de la facultate.”

„La început am luat pandemia ca pe o joacă, eu locuind în mediul rural, nu aveam senzația că sunt închis deoarece aveam oportunitatea să ies afară...înșis, mai târziu, când am revenit la cursuri în sistemul hibrid inițial, iar ulterior online, sentimentele mele s-au schimbat total. Am trăit teamă, nesiguranță și mă întrebam dacă se va termina odată.”

„Eu am fost în zona care a fost carantinată total. Mi se pare ireal, credeam că aceste lucruri sunt undeva departe și mie nu mi se poate întâmpla!”

Un aspect care a apărut cu intensitate crescută l-a reprezentat *starea de anxietate*. A fost generată și întreținută de presiunea exercitată de tirile din mass-media, dar în plan educațional, chiar de presiunea de a cunoaște modul de utilizare a diferite mijloace de comunicare electronică – aplicații diverse, platforme de comunicare. Studenții au resimțit stări de anxietate în planuri diferite: cel social, care era generalizat, viața personală și familială, deoarece fiecare familie a fost nevoită să-și reseteze întregul mod de viață pentru o anumită perioadă, nu în ultimul rând, planul responsabilităților care decurg din statutul de student. Studenții din anul I de studiu au adus în atenție ideea că, pentru ei, rolul de student este valorizator și important pentru imaginea în grupurile lor de interes. Din punct de vedere emoțional, ei se simțeau investiți cu

un anumit rol, care, în fapt, reprezintă proiectele lor în viitor. Acest statut trebuie să fie vizibil și apreciat de ceilalți din jurul lor – prieteni, prinși, cunoștințe. Pentru mulți dintre cei aflați în primul an de studiu a fost imposibil să simtă pulsul vieții dintr-un campus universitar, să trăiască alături de cei la fel ca ei, să participe la viața și activitățile unui grup. Ei au rămas doar cu propriile proiecte despre cum ar studia într-o bibliotecă universitară, cum ar audia un curs într-un amfiteatru, cum arată un laborator.

Un respondent spunea: *„Este un vis deoarece nu s-a schimbat nimic...am terminat liceul realizând ore online și stând majoritatea timpului acasă ...acum sunt student, dar stau acasă ...eu îmi închipuiam că va fi cu totul altfel”*.

Dintr-o altă perspectivă, ei au punctat ideea că participarea fizică într-o sală de curs sau în laborator, alături de profesor, nu garantează automat interesul studentului pentru activitatea respectivă sau performanțele academice ulterioare. Este vorba și despre atitudinea față de învățare, de asumarea unei responsabilități, în fapt, nu doar de o poziție ocupată.

Cei din anii de studiu II și III au recunoscut faptul că ei au avut această ocazie de a simți ce înseamnă să fii student, să îți găsești și să lucrezi în cadrul unui grup cu cei care au aceleași preocupări, au prezentat emoțiile copleșitoare generate de festivitățile deschiderii anului universitar, emoțiile generate de evaluări, bucuria de a petrece timp în pauze sau după cursuri cu ceilalți etc. Au conștientizat că aceste aspecte au avut un rol motivator pentru a continua activitatea și a nu renunța. Studenții din anul II au rețut cu o intensitate mai mică această anxietate, deoarece ei erau deja familiarizați cu responsabilitățile rolului de student, deja se acomodaseră cu cerințele din partea profesorilor. Multitudinea de platforme, de aplicații recomandate și faptul că fiecare profesor își reconfigurase propriul mod de lucru au constituit pentru toți studenții, indiferent de anul de studiu, un factor de stres. Mulți au resimțit mult timp o stare de îngrijorare excesivă, împovărate. Se întrebau: *„Am procedat bine? Am primit profesorul răspunsul meu? Eram conectat când s-a generat lista de prezențe? Am primit punctajul necesar pentru a fi acceptat în examen?”* etc.

Evident că pentru o altă categorie activitatea online a fost considerată o

oportunitate, indiferent de anul de studiu. Unii dintre studenți au încercat să disimuleze interesul pentru activități considerând că, dacă sunt conectați online, le va rămâne astfel mai mult timp ca în paralel să facă și altceva, ceva ce le place mai mult. Ei au fost sinceri, recunoscând acest lucru. Discutau în timpul orelor pe canale diferite (platforme deschise în paralel cu activitatea didactică, ori utilizând alte dispozitive electronice) cu ceilalți colegi, ori alte persoane. Interesant este că, ulterior, au conștientizat că nivelul lor de stres a crescut. De ce? Erau îngrijorată că vor fi descoperiți realizând activități în afara actului didactic, mereu trebuiau să manifeste o atenție distributivă (la oră și acțiunile din afara orei), efortul era mare, starea de tensiune creștea dacă erau solicitați să își spună punctul de vedere. Aceste relații aduc în lumină altă fațetă a anxietății: preocupările lor constante că vor fi identificați că nu se implică și-au determinat pe unii dintre ei să devină mai motivați pentru a face ceea ce trebuie (să fie activi la ore).

Studenții anului III au resimțit intensitățile de anxietate. Lipsa efectivă a activităților practice din timpul orelor de laborator a fost cel mai neplăcut aspect, deoarece au considerat că astfel procesul lor de pregătire pentru viitoarea profesie este mult prejudiciat. Cel mai frustrant a fost absența stagiilor de practică din sectorul productiv, deoarece putea fi una din conexiunile directe cu piața muncii. Sentimentul de îngrijorare descris de mulți a fost generat de conștientizarea efectelor a ceea ce fac în prezent asupra proiectelor de viitor. Aceasta pentru că, în funcție de domeniul de studiu, au înțeles că nu este suficient ca activitatea să fie doar online. Avem în vedere că respondenții sunt studenți la o universitate tehnică, ei au considerat că au pierdut foarte mult și aveau sentimentul că vor fi insuficient de pregătiți atunci când vor avea primele contacte cu potențialii angajatori. Ei văzuseră această situație ca pe un obstacol în calea pregătirii lor profesionale. Faptul că ei înșiși au sesizat acest aspect este încurajator din prisma seriozității rolului asumat de studenți dorința ei de a identifica un loc de muncă. Încrederea în sine, în capacitățile proprii, și conștientizarea nevoii de sprijin din partea celorlalți reprezintă în fapt predictorii ai angajării (Inavatin, Muarifah & Hidayah, 2020).

Un alt aspect care a contribuit la creșterea anxietății a fost cel al expunerii și al atitudinii de respect față de ceilalți. S-a constatat frecvent la studenții din anul I. O posibilă explicație poate fi lipsa intercunoașterii la nivel de grup. Spicuim din relațiilor studenților:

„Mie mi se pare că ar fi corect să ne cerem scuze când nu putem deschide camerele, indiferent de motiv. Și chiar este neplăcut când profesorul te roagă și doar că iva dintre noi fac acest lucru. De ce oare? Dacă am fi în sala de curs ne ascundem sau suntem invizibili?”

„Lipsa contactului vizual, faptul că nu puteam vedea chipurile, fizionomia celor care vorbeau au generat sentimente stranie.”

„Eu nu mă simt în siguranță când tu te uiți cineva la mine. Eu îmi imaginez că suntem într-o sală, într-un amfiteatru și suntem cu toții colegi care ne cunoaștem... aici în online suntem mulți care nu ne-am întâlnit fizic niciodată și acest lucru mă sperie.”

Alt fapt al stării de anxietate a vizat îngrijorarea că ei pot fi percepuți de propriii lor colegi drept incapabili, mai ales pentru studenții din anii II și III. Această îngrijorare a condus pentru unii la absența intervențiilor cu rol clarificator pentru ei, rămânând astfel cu aspecte neînțelese, neclare care ulterior se pot reflecta în rezultatele lor. Au precizat că este mult mai ușor să ceri ajutor când ești fizic alături de cineva. Pare un paradox. Mulți ar spune că ar fi mai simplu să o faci indirect, din spatele unui ecran, al unui dispozitiv. De fapt, dificultatea vine din simplul fapt că toți sesizează acest lucru. În sala de curs sau laborator, deși teoretic ei sunt alături, fiecare se concentrează pe aspecte diferite ale activității.

3.2. Analiza strategiilor de adaptare aplicate/utilizate

Strategiile de adaptare identificate de studenți pentru a gestiona stările emoționale perturbatoare reprezintă cea de-a doua temă de analiză a răspunsurilor furnizate de participanți. Eforturile de adaptare la noul mod de lucru au fost resimțite de ambele părți, studenți și profesori. A fost o perioadă când unii dintre ei au conștientizat eforturile pe care le depun profesorii pentru pregătirea orelor susținute. Până în acel moment nu acordau importanță acestui aspect: pentru student, și înainte, dar și în pandemie, era firesc să participe la oră, să fie prezent și să asculte ceea ce profesorul transmite. La început mulți au considerat că a lucra online poate fi interesant. Era curiozitatea unui nou mod de lucru pentru unii; însă pentru alții a fost destabilizator. A fost o etapă de familiarizare cu diferite platforme, de asumare a sarcinilor de lucru din timpul orelor, dar și a celor individuale. O parte

dintre studen i au manifestat o capacitate mai rapid de adaptare, având abilit i tehnice mai dezvoltate, i au reu it s se descurce, familiarizându-se u or cu diferite platforme. Al ii nu au reu it acest lucru, resim ind noile cerin e ca pe un efort major, chiar i în prezent, dup un an de activitate online. Un element important în procesul de adaptare la activitate l-a reprezentat motiva ia lor i încrederea în capacitatea lor de a se descurca. Cei care, în general, aveau o atitudine optimist au încercat s se axeze pe dezvoltarea competen elor digitale. Un alt respondent a spus: „*Am înv at s valorific timpul petrecut acas . Faptul c nu suntem nevoi i s ne deplas m înseamn timp câ tigat pentru mine*”. Ei au v zut aceast situa ie ca pe o provocare de a i i demonstra c sunt capabili s se descurce cu noile modalit i de lucru online. Dificultatea era dat de noutatea modului de lucru, îns atitudinea pozitiv i-a determinat s persevereze.

O alt dimensiune comportamental identificat a fost disponibilitatea lor de a se cunoa te mai bine. Astfel, un student din anul I spunea: „*Eu, ca student în primul an, am prins dou momente diferite ale pandemiei: atunci când eram la liceu în ultimul an am fost într-o situa ie deoarece ne bucuram de ceea ce se întâmpl . Spuneam c este ansa noastr de a avea mai mult timp pentru examenele de finalizare a studiilor liceale, de preg tirea examenului de admitere la facultate. Acum, când sunt la facultate, percep ia noastr este diferit deoarece ne dorim cu totul altceva, vrem timp s fim împreun cu ceilal i colegi. Facem tot posibilul s ne cunoa tem online. Am ini iat un grup de studiu pentru colegii mei care au dificult i la anumite materii.*”

Unii au considerat o mare oportunitate s participe la activit ile de consiliere online organizate de facult i. Prezent m din relat rile studen ilor:

„Pentru mine, care m cunosc destul de bine,...am un ritm lent de lucru i nu în pasul mereu cu ce se discut în timpul orelor, a fost o oportunitate, deoarece primeam suficiente materiale electronice pe care le puteam relua ulterior i s le în eleg în ritmul meu.”

„La început m-am panicat, ca majoritatea colegilor din jurul meu, i credeam c nu am s în eleg nimic online. M întrebam dac nu era mai bine s fiu în amfiteatru. Dar acum nu mai este a a greu online, dac e ti atent po i s te descurci.”

Unul dintre aspectele care s-au regăsit în relații a fost analiza atitudinii lor față de rolul lor de studenți ce simt ei în acest context. O studentă spunea: „*Mă gândeam mereu că totul depinde de mine, că timpul nu stă în loc*”. Opinia ei a fost că elementul declanșator pentru ceilalți participanți sunt conștientizarea că acceptarea și implicarea sunt importante.

În general, oamenii au tendința să se raporteze într-o manieră pozitivă sau negativă la ei înșiși, la cei din jur, la situații și la muncă. O atitudine pozitivă poate ajuta persoana să fie mai calmă, mai optimistă, poate chiar contribui la o stare de sănătate mai bună, la o mai mare productivitate și la obținerea succesului în viață. O atitudine negativă generează o stare de nemulțumire, iar acest lucru îi afectează pe toți cei din jur.

Referitor la comportamentele aleptate de profesori, studenții au înțeles că este important să privească altfel către tehnologie și să o includă în rutina activităților. Majoritatea au inițiat sau reactivat diferitele grupuri de comunicare (Facebook, WhatsApp) existente deja la nivel de facultate/grupe de studenți pentru a transmite și primi informații. Ce era diferit acum? Importanța acordată acestor grupuri de comunicare. Ele nu mai erau utilizate în scop personal și astfel au fost investite cu rolul de instrument de lucru.

Considerăm că în noul context de realizare a activităților s-au evidențiat două tipuri de strategii: *de a oferi ajutor celorlalți, de a veni în întâmpinarea nevoilor colegilor și cea de a solicita sprijin în cadrul unor grupuri restrânse*. O studentă spunea: „*Ajutorul acordat altor persoane mi-a oferit un sentiment de împlinire*”. Neoficial, unii studenți au avut inițiativa de a organiza grupe de tutorat pentru colegi, motivând că beneficiile sunt multiple. Astfel, au fost nevoiți să învețe cum să gestioneze mai bine timpul, își sistematizau materia de învățat câștigând timp în perioada alocată evaluărilor semestriale; era și o variantă de socializare (tot virtuală), realizată în afara activităților didactice.

Referitor la această temă de analiză a strategiilor de adaptare, considerăm că studenții: au conștientizat faptul că actul didactic este un efort comun student-profesor; au resimțit nevoia de a-și dezvolta noi abilități de lucru, valorificând tehnologia; au manifestat deschidere către ceilalți, manifestând dorința de intercunoaștere; au acceptat un nou mod de a studia. Evident,

punctele lor de vedere s-au referit la impactul emoțional, realizând astfel o analiză introspectivă a acestei situații (Botnariuc et al., 2020) și nu pot fi generalizate.

4. Concluzii

Studiul realizat a urmărit identificarea efectelor educației online asupra studenților, din perspectiva sentimentului de securitate emoțională. S-a constatat că prin realizarea unor ateliere de focus-grup s-a generat un cadru favorabil pentru exprimarea unor realități emoționale mai puțin explorate de către studenți. Diversitatea de răspunsuri a pus la dispoziția noastră o paletă largă de emoții și strategii de gestionare a lor utilizate de către studenți în perioada pandemiei generate de SARS-CoV-2. Educația online în contextul unei universități cu profil tehnic a determinat o foarte bună și rapidă adaptare la modalitățile de operare cu platforme digitalizate, dar, în același timp, și nevoia de suport pentru a crea interactivitate didactică și disponibilitate empatică în relația profesor-student sau student-student.

4.1. Obiectivele axate pe identificarea dificultăților individuale trăite de studenți

Cu toții au învățat să utilizeze diferite platforme de lucru, dar putem presupune că atunci când activitățile didactice directe cu studenții vor reîncepe, relaționarea din sala de curs va fi valorizată mai mult și nivelul de interactivitate va fi unul sporit.

Pentru studenții nontradiționali, contextul pandemic a generat o oarecare stare de confort, în sensul că aceștia au avut ocazia să-și asume mult mai ușor responsabilitățile (participare la ore). Pare un paradox, dar pentru ei sentimentele de nesiguranță și incertitudine au trecut în plan secund. Într-un studiu explorativ privind anxietatea la studenții nontradiționali (ei având multiple responsabilități în plan profesional, familial etc.) se precizează că la nivel european sunt preocupați de a veni în sprijinul lor, în sensul facilitării procesului de învățare pe tot parcursul vieții și că reprezintă un fenomen asupra căruia Uniunea Europeană se orientează (Ivan, Iorga & Stănescu,

2014). Surprinzător, activitatea online determinată de apariția pandemiei a oferit o abordare flexibilă pentru această categorie de studenți.

Considerăm că, indiferent de anul de studiu, cu toții au descris dificultăți de ordin emoțional: îngrijorare, anxietate. Trăirile emoționale au fost complexe și au condus la multiple trăiri (incertitudine, insecuritate) care sunt legate între ele. La extreme am regăsit studenții din anul I (aflați în etapa de adaptare la cerințele rolului de student) și pe cei din anul III (care realizau proiecte privind viitorul lor profesional). Studenții din anul II au reușit să gestioneze mult mai bine aceste stări emoționale și credem că acest fapt este susținut de familiarizarea cu statutul de student, iar presiunea de a reflecta la ceea ce vor face după finalizarea studiilor este mai redusă.

Nivelul ridicat al anxietății în rândul studenților este identificat și de Jalongo (2021) într-un articol despre efectele pandemiei asupra activității didactice online. În același context, Scorsolini-Comin, Patias, Cozzer, Flores și Hohendorff (2021) au constatat faptul că implicarea în activitățile cotidiene și menținerea unei constante în acest sens a reprezentat o modalitate de reducere a anxietății trăite și o strategie de adaptare utilizată de studenții din spațiul brazilian. Ideea prezentată în acest articol susține analiza realizată de noi în privința strategiilor de adaptare utilizate de studenți ca fiind un aspect important.

4.2. Analiza strategiilor de adaptare utilizate de studenți în raport cu stările de îngrijorare și anxietate trăite de aceștia

Pentru a face față dificultăților generate de activitatea online, considerăm că studenții au identificat diferite căi de abordare: un plan interior, personal, un plan exterior, interpersonal, inclusiv un plan al nivelului aspirațional.

Putem afirma că planul personal se înscrie pe linia dezvoltării personale. Au resimțit nevoia să se cunoască mai bine, să înțeleagă de ce au anumite reacții, de ce procedează într-un anumit mod, ce au nevoie să achiziționeze pentru a face față solicitărilor. Aceste lucruri au fost realizate prin multiple modalități: unii au citit foarte mult literatură din sfera dezvoltării personale, alții au discutat mult mai mult decât de obicei cu persoane apropiate (prietenii,

membri din familie), au acceptat să participe la activitățile de consiliere pentru dezvoltare personală organizate de facultăți.

Planul interpersonal poate fi privit dintr-o perspectivă bidimensională: inițiativa de a organiza și coordona diferite grupuri de comunicare și dorința de a face parte dintr-un astfel de grup. Astfel, studenții cu abilități de comunicare și întreprinzătorii au ieșit în evidență prin acest tur de foră din punct de vedere organizatoric, menținând mereu în contact un grup numeros de participanți. Nevoile membrilor grupurilor au fost reciproce – unii și-au valorificat nevoia intrinsecă de a fi alături de ceilalți și de a furniza sprijin (informațional, instrumental), ceilalți au beneficiat de ajutor. Astfel, unii vor putea valorifica pe viitor în plan profesional aceste abilități de leadership, de management al unui grup de persoane, de ordin organizatoric, chiar administrativ.

Conchidem că au fost obținute informații valoroase care pot fi utilizate ulterior de către profesori pentru a cunoaște și înțelega mai bine studenții, indiferent de modul cum se vor derula activitățile didactice în continuare. Este firesc să ne dorim cu toții revenirea la activitățile didactice *fa în fa* din sălile de curs, seminar sau laboratoare. În același timp, se impune să acceptăm cu toții că fiecare etapă parcursă, chiar dacă a fost impusă de factori exteriori, produce o schimbare în noi. Astfel, va trebui să ne reorganizăm modul de acțiune, ținând cont de experiențele anterioare, pentru a ne optimiza rezultatele viitoare. Orice act didactic este un proces aflat într-o dinamică continuă, care se bazează pe conștință și pe construirea unui context de învățare. Dialogul educațional a fost mereu o temă de interes pentru specialiști (Hennessy, Kershner, Calcagni, & Ahmed, 2021) și ar putea atrage atenția unor cercetări viitoare despre cum putem optimiza și integra comunicarea online în actul didactic pentru a mări interactivitatea dintre profesori și studenți. Platformele care susțin activitatea educațională online pot fi considerate instrumente de lucru care oferă flexibilitate pentru ambii parteneri ai actului educațional și este important să le cunoaștem, să înțelegem cum este mai indicat să le valorificăm, să reprezentăm repere pentru diversificarea activității (Mostafa, 2021). Un posibil aspect asupra căruia putem reflecta cu toții se referă la modul în care putem armoniza utilizarea tehnologiei educaționale cu principiile pedagogice (Martin, 2021).

Referin e

- Botnariuc, P., Cuco , C., Iancu, D.E, Ilie, M., Istrate, O., Lab r, A.V., Pâni oar , I.O., tef nescu, D., & Velea, S. (2020). *coala online. Elemente pentru inovarea educa iei. Raport de cercetare calitativ* . Editura Universit ii din Bucure ti.
- Br tianu, C. (2015). *Gândirea strategic* . Editura ProUniversitaria.
- Bulai, A. (2018). *Focus grup*. Editura Paideea.
- Doron, R., & Parot, F. (1999). *Dic ionar de psihologie*. Editura Humanitas.
- Dr ghicescu, L.M., & St ncescu, I. (2021). Higher education in Online Environment–Challenges and Possible Solutions. *Revista de pedagogie*, 69(1), 51-72. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2021.1/51>
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Hennessy, S., Kershner, R., Calcagni, E., & Ahmed, F. (2021). Supporting Practitioner-led Inquiry into Classroom Dialogue with a Research informed Professional Learning Resource: A Design-based Approach. *Review of Education*, 9(3), 1-48. <https://doi.org/10.1002/rev3.3269>
- Inavatin, D., Muarifah, A., & Hidayah, N. (2020). Internal and External Predictors of Vocational High School Students' Employability: The Role and Functions of School Counselors. *Psikopedagogia jurnal bimbingan dan konseling*, 9(2), 62-72. <http://dx.doi.org/10.12928/psikopedagogia.v9i2.19280>
- Ivan, L., Iorga, E.M., & St nescu, D.F. (2014). Studiu explorativ privind anxietatea i afectivitatea la studen ii tradi ionali vs. nontradi ionali. In L. Ivan, E.M. Iorga & D.F. St nescu (Eds.), *Competen emo ional i evaluare interpersonal* (pp. 17-31). Editura Tritonic.
- Jalongo, M.R. (2021). The Effects of COVID 19 on Early Childhood Education and Care: Research and Resources for Children, Families, Teachers, and Teacher Educators. *Early Childhood Education Journal*, 49, 763-774. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01208-y>
- Krueger, R., & Casey, M.A. (2005). *Metoda focus grup*. Editura Polirom.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Martin, B.A. (2021). Teachers Perceptions of Google Classroom: Revealing Urgency for Teacher Professional Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(1), 1-16. <https://doi.org/10.21432/cjlt27873>
- Mostafa, F. (2021). Social Media: A Flexible Collaborative Learning Space for Teacher Professional Learning to Integrate Education for Sustainability in Schools. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 25(1), 1-13.

- Pavlenko, L., & Hajdeu, M. (2019). Cercetarea manifest rii competen elor sociale i emo ionale la studen i. *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 15(1), 97-106.
- Scorsolini-Comin, F., Patias, N.D., Cozzer, A.J., Flores, P.A.W., & Hohendorff, J. (2021). Mental Health and Coping Strategies in Graduate Students in the COVID-19 pandemic. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5012.3491>
- Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus Group Methodology: Some Ethical Challenges. *Quality and Quantity*, 53, 3003-3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some theoretical and practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3), 1-10.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2019-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi g sit la:
<http://revped.ise.ro/category/2019-ro/>



Aceast lucrare este licen iat sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licen e, vizita i <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimite i o scrisoare c tre Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.