

Rezumat

Conexiunile multiple, oriunde și oricând, au permis o nouă abordare a educației, prin eficientizarea distribuției de la distanță a informațiilor, cunoștințelor și practicii. Mai mult, predarea față în față nu mai este necesară, mediul virtual permițând interacțiunea între mai mulți participanți din locații diferite, singura condiție fiind o conexiune la internet sigură și aceeași limbă pentru a putea comunica direct. Astfel, învățământul la distanță a devenit accesibil, utilizatorii putând beneficia în același timp de suportul didactic autorizat, bibliografie, și un conținut educațional complet, corespunzător temei de interes.

Adoptarea e-learning-ului în instituții s-a realizat treptat, începând cu cursuri hibride: un amestec de e-learning cu lecții tradiționale la clasă. Treptat, s-au impus sistemele LMS (sisteme de management al învățării) la distanță, în funcție de scopurile, disponibilitatea și resursele implicate la nivelul conducerii facultății.

În același timp cu creșterea rețelelor sociale, studenții formează rețele online cu scopul de a accesa suport informațional pentru a face față tranziției către un nou mediu. Folosind teoria învățării sociale, în special cadrul comunității de practică (CoP), această cercetare își propune să investigheze modul în care studenții internaționali se implică în rețelele online și măsura în care aceste grupuri afișează în practică principalele caracteristici ale comunităților de practică.

Obiectivele prezentei teze sunt:

- Să analizeze spațiul european ca societate de rețea de învățare (Husen, 1974, Castells, 2004) care recunoaște necesitatea învățării pe tot parcursul vieții și a dezvoltării

competențelor transferabile (etica muncii, respect, adaptabilitate, rezolvare de probleme etc.) prin utilizarea rețelelor de învățare (cum ar fi Erasmus).

- Să studieze efectele pe care instrumentele online și digitale le aduc învățării și să aplice conceptul de CoP în acest spațiu supraconectat de comunicare amplificată
- să vadă cum implicarea reciprocă și expertiza comună ajută la negocierea limitelor multiple (atât geografice, cât și culturale)

- Aplicarea acestor concepte la două studii de caz: studenți migranți (studenți români care au decis să migreze în Marea Britanie) și studenți internaționali care participă la programul european de schimb, Erasmus+ (axat pe învățarea limbii engleze).

Pentru primul studiu de caz, cercetătorul și-a propus să observe o comunitate preexistentă online (un grup Facebook (FB)). Acesta a fost explorată pentru a identifica dacă „obiceiul” comunității există și pentru a verifica interacțiunea dintre membrii acesteia. Scopul a fost de a vedea dacă au într-adevăr premisele unei CoP prin interviuri semi-structurate analizate tematic.

Pentru cel de-al doilea studiu de caz, cercetarea a extins conceptul de CoP la comunitatea europeană mai mare de studenți internaționali care, în virtutea participării lor în diferite contexte de învățare și a interacțiunii cu diferite medii culturale, au creat o nouă rețea de învățare socială morfo-culturală reprezentativă pentru spațiul european. Se exemplifică acest lucru prin analiza documentelor europene și analiza tematică calitativă a interviurilor cu studenții Erasmus.

Structura tezei este următoarea:

Introducerea prezintă schimbările aduse de învățarea/învățarea online în educație și descrie principalul cadru teoretic ales de cercetător pentru a explora studiile de caz propuse: învățarea socială și anume CoP. Este urmată de o prezentare generală a structurii tezei, cu o scurtă prezentare a fiecărui capitol.

Pe lângă obiectivele tezei, capitolul introductiv prezintă cadrul mai larg (teoretic, geografic, educațional) care va fi dezvoltat în capitolele următoare.

Lucrarea susține că o comunitate online poate forma o CoP în care studenții împărtășesc expertiza și se angajează pentru a-și îmbunătăți procesul de învățare. De asemenea, anunță perspectiva de a vedea programul Erasmus ca având caracteristicile unui mega-CoP. Primul capitol introduce conceptul de Europa ca societate în rețea de învățare (Husen 1974) (Castells, 2001), în care schimburile și parteneriatele formează noile procese de învățare într-un spațiu definit de spiritul comunitar. Deși Europa este în mod obișnuit identificată cu UE, în realitate, Europa are o realitate culturală multiplă unită de scopuri economice și instituționale. Ca atare, unul dintre pilonii unei Europe unite este școlarizarea, prin programe la nivel european precum Erasmus+.

O societate de rețea este o societate a cărei structură socială este formată din rețele, care la rândul lor sunt seturi de noduri neconectate care absorb și procesează informații prin fluxuri. Fluxurile de informații circulă între noduri conform unui program care conține algoritmi de evaluare a performanței și criteriile pentru succesul eșecului. (Castells, 2004). Societatea-rețea este o societate globală, dar experiența umană este locală: astfel, fragmentarea este o trăsătură

structurală a societății-rețea. Este o structură dinamică, foarte maleabilă la forțele sociale, la cultura locală, la politică, la strategiile economice și se bazează pe protocoale de comunicare între diferite culturi care interacționează constant și se modifică reciproc pentru a funcționa.

Uniunea Europeană este un exemplu de astfel de societate de rețea. Este un stat co-național pentru că puterea de decizie se află în mâinile Consiliului (unde toate statele membre sunt reprezentate și au dreptul de veto la decizii), dar este în același timp o instanță de suveranitate comună prin supranaționalitate. instituțiilor. Astfel de instituții, precum Comisia Europeană și Parlamentul European, deși sunt dependente de statele membre, au autonomie, sau chiar independență (Banca Centrală Europeană) (Castells, 2001). Nodurile, statele membre, și-au păstrat controlul asupra granițelor lor istorice, dar funcționează ca o unitate pentru a asigura prosperitatea și libertatea bunurilor și a oamenilor pe întregul domeniu al UE. În cadrul rețelei, informațiile sunt partajate și returnate de la un nod la altul. În acest sens, UE are o serie de schimburi și parteneriate care contribuie la învățare. În contextul teoriilor învățării sociale, schimbul de informații și expertiză între membrii/nodurile comunității/rețelei creează un nou sens, care promovează învățarea și o nouă identitate prin diseminarea simbolurilor și crearea de conexiuni sociale și culturale.

Deși Europa se identifică des cu UE, în realitate, Europa are o realitate culturală care este mai mare decât granițele UE și nu este congruentă cu granițele geografice. Identitatea europeană nu poate conta pe omogenizarea culturală și lingvistică a cetățenilor săi, ci mai degrabă pe împărtășirea unei culturi politice specifice și a beneficiilor economice derivate din apartenența la UE. Un pilon al acestei construcții este școlarizarea europeană. Elevii identifică cetățenia europeană ca un stil de viață transnațional, bazat pe mobilitate și multilingvism (Rohde-

Liebenau, 2020). Lucrarea de față susține că, prin programele europene precum Erasmus, un sentiment de comunitate europeană de învățare comună apare ca practică a unui set de valori în rândul participanților săi, creând în același timp noi valori prin participarea și împărtășire reciprocă de experiență.

Subcapitolul 1.1 explorează concepte precum: digitalizarea, noi competențe, impactul pandemiei asupra învățării online (la nivel general), precum și documentele strategice ale UE privind viitorul învățării și al societății în rețea, bazate pe Acțiunea Educație Digitală - Plan 2021-2027.

Europa și învățarea digitală nu sunt o discuție nouă. Înainte de 2002, politicile de educație digitală se concentrau mai ales pe infrastructură. Următoarele politici, sugerate a fi început ca o reacție la Strategia de la Lisabona (2000) și la Planul de acțiune eLearning (2001), se concentrează pe măsuri complementare, cum ar fi inovarea educațională prin formarea profesorilor, dezvoltarea competențelor și dezvoltarea conținutului, cu o integrare tot mai mare a tehnologiile digitale în cadre politice mai largi. Până în 2011, toate țările europene aveau în portofoliu unele politici de educație digitală (Comisia Europeană, 2011), dar nu toate școlile au beneficiat de acestea, deoarece obiectivele strategice trebuiau transpuse în strategii operaționale naționale eficiente. Pentru politicile ulterioare, au fost combinate nivelurile strategice și operaționale, cu secțiuni de monitorizare și analiză de impact, precum și cu infrastructura îmbunătățită și capacitatea de predare ca obiective primare.

Centrul Comun de Cercetare a început în 2005 o cercetare cu peste 20 de studii majore și peste 100 de publicații pentru a oferi Uniunii Europene sprijin politic bazat pe dovezi privind

potențialul tehnologiilor digitale de a inova învățarea și de a face față noilor competențe digitale și competențe necesare pentru ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și dezvoltarea și creșterea personală. Aceasta a fost, de asemenea, o prioritate cheie în mai multe dintre programele Strategiei Europa 2020, inclusiv Agenda pentru noi competențe și locuri de muncă, Tineretul în mișcare, Agenda digitală, Agenda pentru inovare și Agenda reînnoită a UE pentru învățământul superior.

Raportul final a fost publicat în 2017 și oferă contextul european pentru educația digitală, noile tendințe și caracteristici, factorii determinanți și barierele pentru politicile digitale, precum și potențialul de transferabilitate, scalabilitate și durabilitate. Cercetările existente la momentul studiului au arătat că există beneficii în învățare electronică, dar tehnologia nu a putut compensa predarea deficitară, deoarece ingredientele principale pentru o tranziție de succes la online au fost încrederea profesorilor în utilizarea tehnologiilor digitale într-un mod pedagogic semnificativ și dorința lor de a inova prin utilizarea lor. Din punct de vedere al politicii, cercetarea a subliniat necesitatea unei abordări politice generale coerente și a unui sprijin tangibil pentru părțile interesate din domeniul educației (JSR, 2017).

Din cauza focarului de COVID-19 și a blocării fără precedent a unităților de educație și formare, site-urile de educație au fost forțate să treacă la educația digitală de urgență. Această utilizare masivă globală a tehnologiei pentru învățarea online și la distanță a dezvăluit atât oportunități, cât și provocări: pe de o parte, profesorilor și studenților li s-a cerut să se organizeze și să interacționeze diferit pentru a crea un spațiu virtual care să faciliteze învățarea și înțelegerea. În comunicarea pentru realizarea spațiului european al educației până în 2025, se afirmă că „Criza COVID-19 a scos în lumină factorii cheie pentru o educație și formare digitală

eficace: conectivitate și echipamente digitale adecvate pentru cursanți și educatori; profesori și formatori care sunt încrezători și au abilitati în utilizarea tehnologiei digitale pentru a-și sprijini predarea și pedagogia adaptată; leadership; colaborarea și împărtășirea de bune practici și metode de predare inovatoare.”

Din conștientizarea faptului că este nevoie de acțiune, UE a pus în aplicare o inițiativă de politică menită să sprijine o adaptare eficientă a sistemului de educație și formare al membrilor UE: Planul de acțiune pentru educație digitală (2021-2027). Are două priorități tactice: creșterea capacității digitale și a capacității de transformare digitală prin educație în materie de calcul, alfabetizare digitală și înțelegere intensivă a datelor; sprijinirea dezvoltării unui ecosistem de educație digitală de înaltă calitate prin echipamente digitale, infrastructură și conectivitate; educatori competenți digital; conținut de învățare actualizat, capabilități organizaționale actualizate, platforme securizate și aplicații ușor de utilizat.

Abordarea este structurată în jurul mai multor priorități strategice

1. Îmbunătățirea calității, echității, incluziunii și succesului pentru toți în educație și formare
2. Transformarea învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității într-o realitate pentru toți
3. Creșterea competențelor și a motivației în profesia de educație
4. Consolidarea învățământului superior european
5. Sprijinirea tranzițiilor verzi și digitale în și prin educație și formare

Un acord suplimentar prevede că învățarea socială și schimbul de informații și expertiză (care sunt piloni de bază în cadrul unei CoP) îmbunătățesc actul de educație, sprijinit

de învățarea de la egal la egal, consilierea de la egal la egal și schimbul de bune practici, cu accent pe diseminare, impactul național și vizibilitatea rezultatelor

În subcapitolul 1.2 este analizat rolul rețelei sociale și al socializării online, precum și noul spirit comunitar apărut din raportul Delors al UNESCO și cei patru piloni ai săi pentru învățarea pe tot parcursul vieții: a fi, a face, a cunoaște și a trăi împreună. De asemenea, enumeră schimbările în învățare și predare așteptate în următorii douăzeci și cinci de ani, bazate în principal pe integrarea noilor tehnologii de comunicare în procesul educațional, atât la nivel individual, cât și la nivel instituțional.

Cele două publicații emblematice UNESCO, *Learning to Be: The world of education today and tomorrow* (1972), „Raportul Faure” și *Learning: The treasure within* (1996), „Raportul Delors” au adus în discuție importanța educației în secolul 21 ca o forță transformatoare pentru a promova drepturile omului și demnitatea, pentru a crea durabilitate, pentru a eradica sărăcia și a elimina inegalitățile și, în ansamblu, pentru a crea un viitor mai bun pentru toți.

Viitorul învățării constă în personalizare, colaborare, informalizare și dezvoltare de noi abilități generice, transversale și transversale, cum ar fi: reflecție, rezolvare de probleme, gândire critică, creativitate, a învăța să înveți, colaborare și antreprenariat, care vor permite cetățenilor să reacționeze în mod proactiv și flexibil la schimbare și să beneficieze de oportunități de învățare pe tot parcursul vieții. Odată cu evoluția tehnologiei, învățarea trece la căi de învățare personalizate și experiențe care sunt captivante, motivaționale, dar în același timp relevante și provocatoare.

În ceea ce privește limbajul, se pare că consecințele lingvistice ale globalizării sunt atât "englezizarea" (Dor, 2004), cât și complementul acesteia, pierderea limbii. Rețeaua are, de asemenea, creștere multilingvă, deoarece agenții economici și-au dat seama că adaptarea la limbile și culturile locale îi ajută să rămână competitivi. Viitorul agent lingvistic major „nu va fi nici englezizarea globală, nici libertatea multilingvă,[...] multilingvismul impus pe piață”. (Dor, 2004, p.21).

Engleza este încă limba de legătură pentru afaceri și majoritatea cercetărilor din diferite domenii se desfășoară în engleză. Lucrarea de față este un astfel de exemplu. Învățarea limbii engleze va fi un aspect cheie al cercetării actuale. La nivel european, British Council a comandat un raport pentru a investiga cererea de engleză în 2025 - un studiu de metodologie mixtă care investighează șapte țări europene (Franța, Grecia, Italia, Polonia, Portugalia, România și Spania). (Traiectorie, 2018).

Constatările cheie arată că engleza va continua să fie limba dominantă în Europa și, la nivel individual, este un factor important pentru asigurarea unui loc de muncă sau îmbunătățirea perspectivelor de angajare în multe sectoare, iar Brexitul nu este o amenințare semnificativă. Toate guvernele europene din studiu au introdus politici de îmbunătățire a cantității și calității instrucțiunilor în limba engleză în școli, care vor avea beneficii pe termen lung, dar este puțin probabil ca până în 2025 elevii să aibă nivelul de competență necesar angajatorilor. Va exista o cerere pentru o engleză mai bună și mai specifică, deoarece cursanții mai maturi vor învăța engleza ca hobby sau pentru dezvoltare personală. Concluzia este că numărul cursanților de limba engleză în Europa va scădea, precum și proporția cursanților adulți într-o clasă. Cu toate

acestea, va exista o creștere a cererii din partea cursanților care doresc să-și îmbunătățească competențele în limba engleză prin învățarea mixtă (Trajectory, 2018).

Subcapitolul 1.3 explorează în profunzime conceptul de CoP de la începuturi, prin dezvoltarea și aplicabilitatea sa în contextul rețelelor academice și de învățare.

Conceptul de CoP a evoluat de-a lungul timpului și a fost folosit în mai multe domenii. Se bazează inițial pe modelul de ucenicie (Wenger & Lave, 2002) în care noii veniți trec granița comunității de la periferie și se deplasează spre centru. Este o călătorie care îi îmbogățește și îi ajută să obțină expertiză, folosind astfel învățarea ca o „evoluție din apartenență” (Wenger & Lave, 2002, p. 52). În cadrul CoP, membrii unei comunități împărtășesc experiență și expertiză „la intersecția dintre angajamentul/practica zilnică și identitatea/formarea socială și riturile de trecere” (Wenger, 1999, p.122). Prin întreprindere comună (responsabilitate reciprocă), repertoriu comun (concepțe, povești, instrumente, acțiuni) și angajament reciproc (diversitate, relații, complexitate socială), ei formează o comunitate de practică. CoP reprezintă vehiculul care îi leagă împreună și le permite să crească și să învețe atât ca indivizi, cât și în cadrul comunității însăși. (Wenger, 1999).

Există doi indicatori ai valorii produse de CoP: nivelul de expertiză detinut de participanți și artefactele obținute într-un proces pe care Wenger îl numește „reificare” - o gamă largă de procese care includ proiectarea, realizarea, denumirea, codificarea, precum și interpretarea, utilizarea, decodificare, reutilizare” (Wenger, 1999, p.62). Reificarea poate fi folosită ca indicator pentru fuzionarea CoP (Pausan, 2018, 2019, 2020; Freese and Strong în Samaras et al, 2008, capitolul 8). Rezultatele obținute în echipă sunt mai bune decât cele

individuale, datorită îmbinării dintre autonomie și responsabilitate fără rezultate, precum și faptului că mediul de echipă oferă oportunități multiple indivizilor de a-și împărtăși abilitățile și talentele colective și complementare pentru obținerea acestora.

O comunitate trece prin diferite etape înainte de a deveni CoP: potențial, fuzionare, maturizare, administrare, transformare (Wenger, 2002). Fiecare etapă este importantă și are caracteristici diferite. De la potențial până la dispariția sa, CoP-urile creează un nexus de devenire și creștere pentru membrii săi care se mută de la periferie la centru, învățând participantii să negocieze limite multiple de abilități și sine.

Întreprinderea comună, repertoriul comun și angajamentul reciproc se combină pentru a reapărea ca un amestec de continuitate (periferii) și discontinuitate (limite) pe care membrii comunității îl experimentează în mod constant, pe măsură ce se schimbă și se adaptează la noi contexte (Wenger, 1998). Învățarea devine astfel o negociere constantă a sensului, prin practică. Identitatea este, de asemenea, supusă reîncadrării, în timp ce cea mai importantă provocare rămâne apartenența multiplă. „[...]reconcilierea identităților poate fi cea mai importantă provocare cu care se confruntă cei care se mută dintr-o comunitate în alta (cum ar fi imigranții); apartenența multiplă înseamnă a experimenta în direct granițele dintre viața privată și punțile sociale, familie și școală. Asta se face în limbi diferite și atunci cele trei moduri de apartenență (angajare, imaginație și aliniere) se destramă din cauza valorilor culturale diferite (Wenger, 1999, p.160-168).

O parte a cercetării de față investighează dacă un grup FB online pentru studenții migranți români prezintă caracteristicile CoP. Exemplul studenților care se conectează prin

instrumente digitale, și anume rețelele sociale, creând în mod eficient rețele autentice de cursanți, are implicații asupra practicii academice și dezvoltatorilor academici care urmăresc să-și îmbogățească cunoștințele prin conectarea și învățarea unii de la alții în moduri noi. (Guerin, Carter și Aitchison, 2015, pp. 3–4). Cealaltă parte explorează CoP la o scară macro, la nivel european, prin aplicarea principiilor CoP studenților europeni participanți la programul de mobilitate Erasmus+.

Cercetătorul a trăit timp de un an experiența de a fi student în Marea Britanie. În timp ce cerceta pentru capitolul de revizuire a literaturii, ea și-a dat seama că trăiește într-un cadru CoP, ceea ce a contribuit la adoptarea acestuia în teza de față: „Este interesant să trăiești chiar conceptele pe care le studiezi: comunități de practică (CoP). într-un anumit punct, mi-am dat seama că pot aplica vieții și învățării într-o comunitate diferită, cum ar fi participarea periferică, negocierea granițelor, nexus de membri multiplu, realinierea identității: toate fac parte din cadrul CoP.” (Pausan, 2018).

Mai mult, cercetătoarea împărtășește perspectiva lui Wenger asupra comunității și rețelei ca două aspecte ale țesutului social al învățării. Comunitatea este parteneriat și angajament comun de a învăța, în timp ce rețeaua formează un set de relații și conexiuni între aceleași persoane „Aparența la mai multe comunități dă naștere la experiențe personale de învățare care sunt unice, chiar și în contextul unei anumite comunități ((Wenger, Trayner, & de Laat, 2011 p.18)

Subcapitolul 1.4 explorează mobilitatea studenților și studenții internaționali în UE, explicând mai întâi termenii utilizați pentru cercetarea de față: studenți migranți și studenți

internaționali. Apoi investighează modul în care a apărut programul Erasmus și valoarea acestuia, folosind o serie de articole existente:

- cu privire la valoarea mobilității Erasmus;
- privind internaționalizarea instituțiilor de învățământ superior prin participarea la proiecte comune și schimburi Erasmus;
- despre cum și dacă Erasmus contribuie la un sentiment european de identitate

Dintre toate grupurile de migranți, studenții internaționali sunt grupul cu cea mai rapidă creștere. Studenții internaționali sunt definiți ca persoane care și-au părăsit țara de origine și s-au mutat în altă țară pentru studii: „Un student mobil internațional este o persoană care a trecut fizic o graniță internațională între două țări cu scopul de a participa la activități educaționale într-o țară de destinație, unde țara de destinație este diferită de țara sa de origine” (UNESCO, 2015).

Există multe definiții pentru „studenți internaționali”. Pentru teza actuală, cercetătorul va folosi termenul student internațional așa cum este definit mai sus pentru a se referi la studenții Erasmus. Pentru a se diferenția de aceștia, teza folosește eticheta „studenti emigranți” pentru studenții români din Marea Britanie. Sunt studenți români înscriși în instituțiile de învățământ superior din Marea Britanie (deci studenți străini sau internaționali, așa cum este descris mai sus), dar au decis să rămână în Marea Britanie pentru a-și continua cariera și a continua să locuiască aici cu familiile lor (marcându-i drept emigranți).

Riaño și Piguet, în studiul lor din 2016 privind migrația internațională a studenților, fac o trecere în revistă amănunțită a studiilor până în prezent referitoare la acest fenomen și le grupează pe direcții de cercetare. Cercetarea actuală s-ar încadra în cadrul grupului de experiență

în străinătate și documente de viață transnaționale, deoarece investighează mobilitatea studenților europeni (sub termenul general de studenți internaționali) și studenții români care au decis să migreze în Marea Britanie și să-și continue viața ca cetățeni britanici (deci supranumit „studenți emigranți”).

Lucrările grupate în articolul lor investighează:

- modul în care studenții sunt afectați de cultura țării gazdă (cu studenți internaționali în China și studenți indieni și Australia),
- ce strategii elaborează pentru a trăi într-o țară străină (cu studenți sud-coreeni în Noua Zeelandă și studenți peruvieni în Brazilia);
- cu ce provocări se confruntă în timpul studiilor (cu studenți internaționali din Africa și America Latină în Elveția, migrarea absolvenților internaționali de medicină în Marea Britanie, absolvenți în Hong-Kong),
- și efectele pe care mobilitatea europeană le are asupra identității europene a studenților (folosind programe Erasmus) (Riaño și Piguet, 2016).

Erasmus a început în 1987 ca un program de schimb pentru studenții din învățământul superior. Numele este un acronim pentru **EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students** (Schema de acțiune comunitară europeană pentru mobilitatea studenților universitari) (și, de asemenea, numele celebrului savant în renaștere Erasmus din Rotterdam). O evaluare din 2006 privind valoarea profesională a mobilității Erasmus a arătat că programul a fost eficient, a avut impact și toți cei implicați au fost de acord că acesta va juca un rol important în viitor. Studenții care au participat la ea au perceput-o ca fiind raspunzătoare pentru sporirea competențelor academice, inclusiv cunoștințelor academice, abilităților de limbi străine,

abilităților sociale și de comunicare, precum și de rezolvare a problemelor și de conducere. Contextul internațional, comunicarea în limbi străine și lucrul cu oameni din medii diferite au fost considerate importante din punct de vedere profesional pentru viitoarele lor cariere.

Într-un raport din 2010, motivele pentru care studenții englezi au participat la programul Erasmus au fost în principal dezvoltarea personală, înțelegerea unei alte țări/cultură/limbă, dar și oportunitatea de a călători, o carieră internațională și abilități de transfer care arată bine pe CV, precum și ajutor cu perspectivele de angajare (King și colab., 2010). Cercetările ulterioare se concentrează pe motivele din spatele sprijinului continuu pentru programul Erasmus: Wilson, 2011 recunoaște că schimbul poate facilita învățarea limbilor străine și o conștientizare sporită a altor culturi europene, combinată cu cunoștințele de specialitate disponibile în acele alte culturi, dar acesta este un semn al cooperării europene.

Subcapitolul 1.5 prezintă cazul studenților români din Marea Britanie și explică cele trei axe care conduc cercetarea: CoP, Facebook (FB) și studenții emigranți (români).

În ceea ce privește numărul de studenți, România a înregistrat 10.830 de studenți înscriși în universitățile din Marea Britanie în 2019-20, ocupând locul cinci după Italia, Franța, Germania și Spania (Romania Journal, 2021), cu 7.440 de studenți și 1.215 de studenți postuniversitari (Study in UK, 2021). Există puțină literatură despre studenții emigranți români. Prezenta teză vine să completeze și să extindă corpul de literatură despre studenții emigranți români, privit dintr-o perspectivă teoretică a CoP și analizat cu o lentilă nouă a cadrului de evaluare ciclică a valorii. De asemenea, surprinde perspectiva participanților ca studenți care

studiază exclusiv online de acasă (din cauza blocării globale în urma pandemiei de Covid-19) și ca emigranți (datorită noilor condiții economice și sociale impuse de Brexit).

Cel mai potrivit instrument s-a decis a fi Facebook (FB). FB este în principal o platformă de socializare. Este ușor accesibil, disponibil gratuit pentru utilizatori și accesibil din forme mobile de tehnologii, cum ar fi telefoanele inteligente și tabletele. Are o interfață intuitivă și ușor de utilizat. Mulți studenți folosesc deja Facebook pe scară largă și este profund integrat în practicile lor de zi cu zi. „Facebook este cu adevărat o aplicație ucigașă pentru [studenții] sosiți – în timp ce se pregătesc să înceapă o nouă viață într-un loc nou, înconjurați de o nouă rețea socială, Facebook prezintă o modalitate extrem de interactivă de a explora acest nou spațiu”. (Stutzman, 2006, citat în Selwyn, 2007). În scopul cercetării actuale, a fost ales un grup FB existent de studenți români care studiază și locuiesc în Marea Britanie.

Pe parcursul capitolului doi, cercetătoarea prezintă toți pașii făcuți în vederea realizării unei analize sistematice a literaturii despre CoP și studenții internaționali, inclusiv analiza tematică a celor douăzeci și două de articole care corespund criteriilor de includere. De asemenea, este subliniată lipsa de cunoștințe/articole legate de acestea.

Autoarea a căutat articole în cinci baze de date: CMMC (Communication and Mass Media Complete); ERIC (Centrul de informare a resurselor educaționale); ACM (Biblioteca digitală ACM); Science Direct; și IEEE (IEEE Xplore) după cuvinte cheie: CoP, online, emigrant, student și sinonime. Au fost citite titlurile și rezumatele celor 8.556 de articole rezultate din căutările concatenate în toate bazele de date și au fost aplicate criteriile de includere/excludere. Includerea „e/imigrant” a fost eliminată pentru căutarea din martie din

cauza deficitului de documente aferente în căutarea din februarie (mai puțin de 5 – Tabelul 19). După citirea titlului și rezumatului și aplicarea criteriilor de includere, numărul rezultatelor obținute a fost de 184 care au fost citite în totalitate și criteriile de includere/excludere aplicate din nou, rezultând un număr de douăzeci de studii de evaluat calitativ.

Fiecare dintre cele douăzeci și două de articole a fost recitit în detaliu și lista de verificare a CASP. Toate articolele au un fundal teoretic foarte bine construit, în principal constructivism (Vygotsky) cu și cadru adăugat al CoP. Există dovezi solide ale unei CoP internaționale cu artefacte generate de colaborare și învățare partajată (Cochrane et al, 2013), iar integrarea dintre Twitter și o platformă locală a avut succes, adică studenții online au generat mai multe discuții per student (în postările de pe Twitter) și studenți. Cei care au urmat învățare combinată au experimentat niveluri mai ridicate de învățare, dar „rămâne dificil de identificat” motivul pentru care se întâmplă acest lucru. (Thoms & Eryilmaz, 2013).

Principalele teme găsite au fost: învățarea socială (douăzeci și unu de articole), implicarea (paisprezece articole, cu subteme feedback și angajament și comunicare între egali); suport (patru lucrări); identitate (patru articole).

Încadrate în lentila teoretică constructivistă socială a CoP, toate articolele revizuite discută despre modul în care rețelele sociale, alături de instruirea academică obișnuită, pot aduce studenții mai aproape, creând un spațiu sigur pentru reflecție și argumentare și permițându-le să dezvolte noi abilități și să învețe atât prezentând propria lor muncă sau fiind critici sau urmărind criticile la adresa operelor altora.

Conflictul dintre privat și public apare drept motivul utilizării reticente a rețelelor sociale la nivel de instituție (de Lima & Zorrilla, 2017; Stephansen & Couldry, 2012; Waycott et al., 2017) cu câteva povești de succes (Novakovich și colab. ., 2017; Stephansen & Couldry, 2014), cu rezultatul schimbării relațiilor tradiționale dintre profesori și elevi, astfel încât elevii înșiși să devină creatori de conținut de învățare (Churcher et al., 2014).

Elevii percep în general rețelele sociale (Facebook în special) ca un instrument pentru relațiile sociale, nu neapărat pentru învățare (Stephansen & Couldry, 2012), deși utilizarea acesteia ca instrument de învățare duce la activități de colaborare de succes (Rachtam & Firpo, 2017) și produc artefacte.(de Lima & Zorrilla, 2017; Thoms & Eryilmaz, 2015; Weller, 2007). Este important de remarcat faptul că există optimism în ceea ce privește posibilitățile social media pentru învățarea formală, în sensul că aduce „generare de conținut la micronivel, bazată pe utilizator, comunitatea ca întreg corp contribuind împreună la conturarea unei colecții abstracte de fragmente de informații” (Churcher, Downs și Tewksbury, 2014). Această producție colectivă abstractă generează conținut prin unirea practicilor și expertizei individuale într-un schimb reciproc avantajos.

Deși căutarea inițială a evidențiat un decalaj în baza de cunoștințe pentru studenții emigranți, în general, și pentru studenții emigranți care folosesc instrumente online/rețele sociale, în special, cercetătoarea a luat notă și de deficitul de studii complexe legate de sentimentele și experiențele participanților implicați. . Majoritatea articolelor s-au concentrat în principal pe rezultatele comunității și pe sprijinul dintre participanți. Foarte rar au apărut probleme, cum ar fi conflictul între privat și public și problemele legate de stima de sine (Stephansen & Couldry, 2012) sau anxietatea (Waycott et al., 2017), care au fost ignorate în favoarea aspectelor mai

pozitive, cum ar fi implicarea socială , suport și comunicare. Acest lucru rezonază cu chestiunile de putere ale lui Pemberton în cadrul CoP (Pemberton et al, 2007), ceea ce indică că este nevoie de investigații suplimentare pentru a evalua potențialele aspecte negative într-o CoP și depășirea acestora.

Unele dintre ele sunt lucrări parțiale (Plutino, 2017), dar chiar și așa, cercetătoarea consideră că legătura dintre date este prea optimistă și necoroborată de dovezile expuse.

Capitolul 3 prezintă problema cercetării, întrebările generice de abordat, obiectivele, ipoteza, metodologia cercetării, populația și limitele cercetării. Cercetarea este îndreptată spre explorarea participării și motivației studenților internaționali din perspectiva învățării, folosind cadrul teoretic CoP.

Cercetarea se bazează pe necesitatea de a cunoaște și explica în mod obiectiv motivația și participarea studenților internaționali în contextul specific al schimburilor și parteneriatelor europene. Întrebările generice de adresat sunt:

- A) este posibil ca un grup FB pentru studenți emigranți sa formeze o CoP?
- B) este Erasmus CoP?

Acestea sunt punctul central al celor două cazuri de studiu din prezenta lucrare. În primul caz, cercetătorul a luat o comunitate FB existentă și a analizat-o pentru a vedea dacă s-a dezvoltat într-o CoP. Ulterior, ea a realizat interviuri semi-structurate cu voluntari din grupul FB respectiv pentru a determina participarea, angajamentul reciproc și expertiza comună pentru aceasta. Pentru al doilea caz, a fost efectuată mai întâi o analiză documentară a documentelor

europene Erasmus. Ulterior, interviurile structurate cu studenții Erasmus au fost folosite pentru a explora experiența plecării la studii în străinătate, precum și interacțiunea și împărtășirea atât cu studenții locali, cât și cu colegii Erasmus.

Unul dintre obiectivele prezentei teze a fost de a explora modul în care principiile și/sau etapele CoP se aplică mediilor online. Acesta a inclus utilizarea CoP ca o lentilă pentru învățarea studenților internaționali și pentru a aplica un nou instrument metodologic de analiză: Wenger et al (2011) cadru ciclic de valoare pentru a reformula noțiunea de succes în eforturile lor.

Prima fază a fost cercetarea de birou a literaturii actuale pe acest subiect, analizată în capitolul anterior. Pentru a explora modul în care principiile CoP se aplică mediului online, a fost selectat un grup Facebook de studenți emigranți, pe baza popularității FB în rândul studenților: sunt studenți români care studiază la diferite universități din Marea Britanie. Cercetătoarea a fost, de asemenea, un membru activ al grupului și și-a folosit observațiile pentru teza curentă. La început, intenția a fost de a analiza calitativ (tematic) conținutul grupului FB și apoi extinderea temelor cu câteva interviuri. După ce a petrecut timp pe grupul FB, cercetătorul și-a dat seama că nu este nevoie să analizeze conținutul, dar ar aduce mai multă valoare cercetării să conducă interviuri cu voluntari dispuși.

Cercetarea a folosit o metodologie calitativă constructivistă cu interviuri semistructurate și structurate. Populația a fost:

- Pentru primul studiu de caz, Studenții români din Marea Britanie, toți cei nouăsprezece intervievați sunt studente și vârstele lor variază, cei mai tineri având douăzeci de

ani și cei mai în vârstă de patruzeci și trei de ani. Interviul a constat dintr-o serie de zece întrebări pentru a descrie situația lor ca studenți emigranți și pentru a-și exprima sentimentul despre sistemul de învățare din Regatul Unit, precum și modul în care s-au integrat în societate. Analiza a scos la iveală câteva teme foarte interesante privind educația, limbajul, integrarea, diferența, sprijinul. A fost explorată și o interpretare suplimentară prin prisma ciclurilor de valori ale lui Wenger & de Laat (2011).

- A fost realizat un al doilea lot de interviuri cu studenți internaționali care participă la programul Erasmus+. Au fost două seturi de interviuri, unul cu studenți internaționali dintr-un program Erasmus din Lituania și altul cu un grup de studenți de la Școala Națională de Studii Politice și Administrative care au participat la programele Erasmus

În capitolul 4, accentul este pus pe interviurile calitative cu studenții emigranți români și le analizează tematic dintr-o perspectivă CoP, cu lentila adăugată a cadrului ciclic de valori (Wenger & de Laat, 2011). Au fost cinci teme generale explorate în interviuri: educație, limbă, integrare, diferență, sprijin.

Pentru studenții emigranți care au participat la această cercetare, una dintre principalele provocări, recunoscută deschis de 16 studenți, a fost limba engleză. Unii erau vorbitori începători, dar chiar dacă cei care cunoșteau limba au recunoscut că au fost nevoiți să se adapteze atât la uzul ei de zi cu zi, cât și la cel academic. În cadrul revizuirii sistematice a literaturii efectuate, trei articole dau dovadă a importanței învățării unei limbi străine (italiană – Plutino, 2017, sau engleză – Razak & Saeed, 2014, 2015) și a conștientizării culturale care decurge din astfel de exerciții.

Limba are un rol foarte important în promovarea învățării situate și a trecerii de la periferie la centru prin obținerea unei înțelegeri tacite a metacontextului (Lave & Wenger, 1991). Unul dintre studenți a mărturisit că: „provocările inițiale erau legate de limbaj, am înțeles. ceea ce spuneau ei, dar nu am putut găsi o modalitate de a mă exprima într-un mod în care ei să înțeleagă că nu [...] sunt ca un robot. Am și profesori care nu știu să vorbească engleza, vreau să spun că mai întâi trebuia să înțeleg ce spun ei, apoi să înțeleg ce predau. Am avut și câțiva profesori chinezi care abia vorbeau engleza”. Dobândirea nivelului de a înțelege și de a se face înțeleasă în engleză a însemnat să depună efortul suplimentar de integrare atât a limbii de învățare, cât și a contextului de învățare, o negociere continuă a sensului și o participare sporită. (Wenger, 1998). Acest lucru dovedește trecerea de la valoarea pur și simplu realizată la reîncadrarea structurii de învățare care a venit odată cu noul limbaj (Wenger & de Laat, 2011) Cu alte cuvinte, studenții au negociat cu succes provocarea pe care Wenger a descris-o drept „cea mai semnificativă provocare cu care se confruntă. de către cei care se mută dintr-o comunitate în alta (cum ar fi imigranții); multimembership înseamnă trăirea în direct a granițelor, dintre viețile private și punțile sociale, familie și școală. Acest lucru se face într-o limbă diferită și cele trei moduri de apartenență (angajament, imaginație și aliniere) se destramă din cauza valorilor culturale diferite (Wenger, 1999).”, (p160-168).

Integrarea și diferența, două laturi ale unui context multicultural, aduc atât provocări, cât și recompense. Din perspectiva cercetătorului, este important să se sublinieze și aspectele mai puțin pozitive care apar în negocierea noului context. Integrarea nu are loc peste noapte și sunt obstacole de trecut: extern, în ciocnirea cu mediul existent, și intern, în adaptarea la noile contexte sociale și personale.

Toți studenții, în diferite grade, au vorbit despre provocările lor și despre cum le-au depășit. Cuvântul „dificil” a fost folosit ca atare de douăzeci și șapte de ori, „depășit” de șaisprezece ori, „provocare” de douăsprezece ori, întotdeauna cu un sentiment de realizare pentru că „da, a fost o provocare, dar consider că oricine o poate depăși” (AL), deși aveți nevoie de „multă ambiție și determinare” (AF). Câțiva (LM, ES) și-au exprimat nevoia de ajutor și sprijin suplimentar, dar, în ciuda numărului lor, nu există o comunitate de studenți români. Grupul FB nu este o CoP, ci acționează mai degrabă ca un punct de întâlnire, un spațiu comun în care studenții pun întrebări și alți studenți răspund cât știu. Totuși, grupul îndeplinește o funcție necesară, oferind un punct de contact atunci când/dacă este necesar, sfaturi și ajutor pentru noii veniți.

Învățarea într-un nou context lingvistic și cultural generează astfel schimbări de identitate pentru a stimula adaptabilitatea, rezolvarea problemelor, toleranța și rezistența. Acest lucru se întâmplă pentru toți studenții internaționali, fie că aleg să rămână în țara gazdă (și să devină imigranți), fie să se întoarcă în țara lor la sfârșitul perioadei de studii, cum este cazul studenților Erasmus.

Capitolul 5 oferă perspectiva programului Erasmus ca mega-CoP, în care membrii se alătură și fluctuează în funcție de nevoile lor. Studenții se alătură CoP Erasmus, împărtășesc experiențe și expertiză, sunt de acord reciproc să învețe și să creeze împreună noi valori și proiecte la nivel european și internațional. Erasmus a creat un spațiu CoP cu valori comune de respect, toleranță, înțelegere, unde studenții sunt provocați de multiple contexte culturale și lingvistice și învață să negocieze noi semnificații și limite.

A doua rundă de interviuri a inclus un prim grup de opt voluntari de la participanți la programul Erasmus+ de zece zile numit: Making Culture Gr8, care a avut loc în 2019 în Daugirdiskes, Lituania: trei bărbați și cinci femei din șase țări. Cercetătorul a făcut parte din acest curs de șapte zile și a implicat participanții într-un interviu scurt și structurat pentru a-și evalua experiența Erasmus+. Grupul s-a comportat ca un CoP pe termen scurt (Pausan, 2020) reunindu-se pentru a-și împărtăși poveștile și expertiza și pentru a crea noi artefacte împreună (Wenger, 1998).

Studentii au vorbit despre realizările lor: valori dobândite, înțelegere, toleranță, perspective noi, dar și despre provocările lor: departe de familie, bariere lingvistice, legături de transport. Dar toți au fost de acord că s-au transformat în acea perioadă, au învățat noi abilități și au devenit mai împliniți: „când m-am întors [...] oamenii au observat că m-am schimbat, am devenit mai matură, mai prietenoasă, mi-a fost ușor să rezolv problemele și să-mi gestionez timpul, pe măsură ce am început și eu să lucrez [...] A devenit foarte important pentru mine să fac lucruri care ușurează viața altor oameni, că munca mea le face bine altora”, a spus unul dintre ei.

Al doilea grup de respondenți au fost voluntari care au participat la programul Erasmus+ al Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, șase femei și doi bărbați, majoritatea la nivel de master și doctorat). Acești studenți au recunoscut că experiența lor Erasmus+ i-a modificat prin expunerea la granițe fluide în ceea ce privește limba, cultura, atitudinea, metodele și procesele de învățare.

Toate interviurile au un fir comun: experiența Erasmus a fost extraordinară, plină de provocări și lucruri noi. A schimbat studenții în moduri fundamentale, construind noi abilități, creând noi povești, învățând noi procese. Cadrul Erasmus a deschis oportunitatea de a crea o rețea de colegi interconectați care au ales să îmbrățișeze schimbarea atât pe plan personal, cât și cultural, angajându-se să schimbe contextele și să extindă limitele pentru partajare și învățare, care reprezintă esența unei CoP. În acest context, rețeaua Erasmus+ poate fi privită ca o CoP mai mare, în care membrii sunt identificați prin participarea la unul dintre programele mai mici.

Capitolul 6 prezintă concluziile finale ale cercetării, precum și limitările și recomandările pentru cercetările viitoare. De asemenea, validează CoP ca un cadru valoros atât pentru învățarea studenților, cât și pentru rolul său în rețelele academice și eficacitatea sa pentru învățarea limbilor străine. Capitolul final subliniază importanța utilizării noilor resurse de învățare: social media, online și comunitate, agregarea spațiului digital într-o comunitate de învățare ale cărei caracteristici sunt incluziunea, participarea, implicarea, personalizarea și colaborarea. (Redecker et al, 2011).

Autorul a dorit să descopere dacă CoP a existat pentru a oferi o perspectivă asupra aplicării principiului CoP într-o instanță de social media (un grup Facebook) și pentru a identifica caracteristicile și valorile împărtășite de participanți. În concluzie, CoP nu s-a format deoarece membrii au dezvoltat legături slabe și au oferit doar valoare imediată celorlalți membri (adică sprijin, fără angajamentul reciproc generator pe care îl are o CoP), ceea ce deschide spațiul pentru cercetări suplimentare asupra modului de introducere și promovează CoP în setările online.

În schimb, Erasmus acționează ca o CoP-umbrelă, în care membrii sunt identificați prin participarea la diferite schimburi. Din analiza tematică a lotului de interviuri cu studenții Erasmus, se poate concluziona că studenții Erasmus împărtășesc repertoriul și sunt de acord reciproc să împărtășească experiența, se conectează și creează împreună. Astfel, Erasmus+ poate fi privit ca o CoP ideală neadministrată, între etapele de fuzionare și maturizare (Wenger, 2002). Studenții înșiși devin administratori pentru CoP mai mici, unde atrag colegi cu interese și pasiuni similare, așa cum se evidențiază atât în interviuri, cât și în literatură.

Rețeaua Erasmus+ poate fi privită ca un CoP mai mare, în care studenții se alătură, împărtășesc experiențe și expertiză, învață și creează împreună și se conectează și se deconectează fluid la grupul mai mare, în funcție de nevoile lor. Această perspectivă de a privi Erasmus ca o CoP validează experiența de învățare a participanților, ca un acord reciproc de a urmări valori comune de respect, toleranță, înțelegere și de a crea noi valori și proiecte la nivel european și internațional. Este, de asemenea, congruent cu CoP ca spațiu sigur pentru partajare și învățare care facilitează angajamentul, imaginația și alinierea (Wenger, 1999).

Lucrarea validează valoarea pe care CoP-urile o aduc rețelei academice, în măsura în care îndeplinesc rolul de a concentra resursele pentru ca colegii să aibă acces la noi învățări, întrucât spațiul digital poate deveni accesibil pentru a crea comunități de învățare.

Există câteva contribuții unice pe care această teză le aduce în corpul cercetării actuale:

1. A explorat cadrul CoP în contextul unei noi populații (studenți migranți români),
2. A adăugat atât literatura despre CoP, cât și despre migranți/studenți

3. A dat dovadă de „multi-membership”, adică de negociere a identității peste mai multe granițe, ceea ce nu a avut loc la o asemenea scară în articolele studiate
4. Oferă o perspectivă suplimentară asupra valorii CoP pentru învățare, prin utilizarea programului mega-proiect Erasmus+ care funcționează la nivel european.
5. A extins experiențele personale ale studenților individuali din diferite universități din Marea Britanie, ceea ce a permis percepțiile și punctele de vedere ale participanților asupra educației și s-a extins la contextele culturale și societale.
6. A folosit un nou instrument metodologic: modelul ciclic de valori (Wenger et al 2011)
7. A pus în contrast două sisteme educaționale diferite prin feedback-ul participanților direcți

Toate cele de mai sus pot fi explorate în continuare în studii suplimentare aprofundate, alături de alte teme precum aculturația, multiculturalismul, alte analize ale programului Erasmus+ sau alte multiple direcții deschise pentru a explora spațiul digital de învățare ca și CoP.