

ILEANA ROTARU

**COMUNICAREA VITURTUALĂ.
IMPACTUL NOILOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI
COMUNICAȚIONALE ÎN SPAȚIUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN**

București

2010

LISTA TABELELOR ȘI A FIGURILOR

Tabel 1:	<i>Aspecte comparative ale modernismului și postmodernismului</i>	15
Tabel 2:	<i>Dimensiunile diferite ale comunicării</i>	20
Tabel 3:	<i>Diferite sensuri ale virtualului</i>	21
Tabel 4:	<i>Prezentarea societății hipertext</i>	56
Tabel 5:	<i>Aspecte pozitive și negative ale comunicării virtuale</i>	70
Tabel 6:	<i>Tipuri de interactivitate</i>	92
Tabel 7:	<i>Tipologia atitudinilor interindividuale</i>	147
Tabel 8:	<i>Competențele Secolului XXI (2003)</i>	149
Tabel 9:	<i>Structura eșantionului – etapa I</i>	158
Tabel 10:	<i>Percepția cadrelor didactice cu privire la efectele și recompensele media</i>	160
Tabel 11:	<i>Cele 12 dimensiuni ale competenței mediatice</i>	160
Tabel 12:	<i>Structura eșantionului – etapa a II-a</i>	162
Tabel 13:	<i>Exemplele comportamentale</i>	164
Tabel 14:	<i>Structura eșantionului – etapa a III-a</i>	168
Tabel 15:	<i>Distribuția procentuală a realocării dimensiunilor comportamentale</i>	169
Tabel 16:	<i>Structura eșantionului - etapa a IV-a</i>	170
Tabel 17:	<i>Valorile standard pentru cele 9 dimensiuni</i>	171
Tabel 18:	<i>Cele 7 dimensiuni finale ale competenței mediatice</i>	173
Tabel 19:	<i>Distribuția pe specializare</i>	178
Tabel 20:	<i>Distribuția pe sexe</i>	178
Tabel 21:	<i>Distribuția în funcție de vechimea în învățământ</i>	178
Tabel 22:	<i>Distribuția în funcție de gradul didactic</i>	179
Tabel 23:	<i>Descrierea sintetică a celor 7 dimensiuni</i>	179
Tabel 24:	<i>Valori ale notelor minime și maxime pe cele 7 dimensiuni</i>	180
Tabel 25:	<i>Etalonul pe 7 clase</i>	181
Tabel 26:	<i>Exemplu de prezentare a transformărilor de tip S, M și I (superior, mediu și inferior) în note</i>	181
Tabel 27:	<i>Relația dintre specializări și competența mediatică, ca medie a notelor</i>	185
Tabel 28:	<i>Media notelor din relația dintre gen și dimensiunile competenței mediatice</i>	186
Tabel 29:	<i>Abaterea medie de vechime</i>	189
Tabel 30:	<i>Media notelor din relația dintre vechimea în învățământ și competența mediatică</i>	189
Tabel 31:	<i>Media notelor din relația dintre gradul didactic și competența mediatică</i>	192
Tabel 32:	<i>Dimensiunea de Analiză media</i>	202
Tabel 33:	<i>Dimensiunea de Accesare media</i>	203
Tabel 34:	<i>Dimensiunea de Evaluare media</i>	204
Tabel 35:	<i>Dimensiunea de Producție media</i>	204
Tabel 36:	<i>Plan de învățământ pentru Pedagogie media</i>	206

Figura 1:	<i>Cele 3 stadii ale ciberneticii</i>	24
Figura 2:	<i>Relația dintre adolescent și mass-media</i>	123
Figura 3:	<i>Corelația dintre specializări și cele 7 dimensiuni</i>	183
Figura 4:	<i>Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenței mediatice – sex feminin</i>	187
Figura 5:	<i>Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenței mediatice – sex masculin</i>	187
Figura 6:	<i>Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenței mediatice după criteriul vechimii în învățământ</i>	190
Figura 7:	<i>Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenței mediatice după criteriul gradului didactic</i>	192
Figura 8:	<i>Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și sex în funcție de dimensiunile competenței mediatice – sex feminin</i>	193
Figura 9:	<i>Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și sex în funcție de dimensiunile competenței mediatice – sex masculin</i>	194
Figura 10:	<i>Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și vechimea în învățământ în funcție de dimensiunile competenței mediatice</i>	195
Figura 11:	<i>Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și gradul didactic în funcție de dimensiunile competenței mediatice</i>	196

CUPRINS

<i>Lista tabelelor și a figurilor</i>	1
INTRODUCERE	6
Capitolul I	
POSTMODERNISMUL ȘI COMUNICAREA VIRTUALĂ	
1. Postmodernismul în științele sociale	9
1.2. Valențe postmoderniste ale virtualității	14
2. Comunicare și virtualitate în societatea informațională (Pierre Lévy, Sherry Turkle)	28
3. Critica perspectivelor contemporane asupra comunicării și tehnologiei - Paul Virilio, Jean Baudrillard	36
3.1. Paulo Virilio – reflecții critice asupra determinismului tehnologic	41
3.2. Comunicare și societate de consum - Jean Baudrillard	45
4. Manifestări comunicaționale în spațiul virtual	49
4.1. Comunicarea virtuală și Comunicarea Mediată de Computer (CMC- <i>Computer Mediated Communication</i>)	50
4.2. Comunitățile virtuale și specificul lor	54
4.3. Comunicarea culturală digitală (<i>Digital Cultural Communication</i>)	58
4.4. Dificultăți de conceptualizare: „socializarea în rețea”	59
5. Forme comunicaționale în spațiul virtual	63
5.1. ROM și RAM	64
5.2. Întâlnirile on-line și off-line	65
6. Trăsături ale comunicării în spațiul virtual	66
7. Aspecte pozitive și negative ale comunicării virtuale	70
Capitolul II	
NOILE MEDIA	
1. Noile media – cadrul conceptual	73
1.1. Alte valențe ale conceptului de <i>noile media</i>	75
2. Convergența media	79
2.1. Dimensiunea culturală a convergenței media	82
3. Caracteristicile noilor media	85
3.1. Digitalitatea	86
3.2. Interactivitatea	88
3.3. Hipertextualitatea	92
3.4. Dispersia	96
3.5. Virtualitatea	100
3.6. Ubicuitatea și re-mediarea	103
4. Provocările noilor media	105
5. Posibile utilizări ale noilor media în educație	109
Capitolul III	
PEDAGOGIA MEDIA	
1. Cadrul conceptual - alfabetizarea media	113
2. Spre o pedagogie media	117
2.1. Mass-media ca factor educațional	119
2.2. Perspectiva noilor educații: educația pentru comunicare și mass-media	122
2.3. Dimensiuni ale unei pedagogii media	126
3. Pragmatica pedagogiei media - Modelul celor Cinci Întrebări Cheie	133

(Five Key Questions)	
4. Competența mediatică și comunicațională	136
4.1. Modelul competențelor de utilizare NTIC în procesul instructiv-educativ	140
5. Provocări și mize ale pedagogiei media	151
Capitolul IV	
FORMAREA ȘI EVALUAREA COMPETENȚEI MEDIATICE	
1. Măsurarea și evaluarea competenței mediatice	154
1.1. Premisele și obiectivele cercetării	155
1.2. Descrierea instrumentului de cercetare - Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM)	156
1.3. Descrierea eșantionului	157
1.4. Metodologia de cercetare	158
1.5. Aplicarea pe teren a fișei de evaluare a competenței mediatice prin utilizarea SESM	177
1.5.1. Interpretarea rezultatelor	180
1.6. Avantaje și dezavantaje ale utilizării SESM	198
2. Formarea și exersarea competenței mediatice	201
2.1. Cadrul metodologic al programului de formare „ <i>Pedagogia media</i> ”	201
3. Concluzii ale cercetării	207
CONCLUZII	209
BIBLIOGRAFIE	212
ANEXE	
Anexa 1: Realocarea exemplurilor comportamentale	218
Anexa 2: Scalarea exemplurilor – Acordarea de note	223
Anexa 3: Forma finală a Fișei de evaluare a competenței mediatice	227

INTRODUCERE

Comunicarea virtuală și impactul „virtualității” în toate domeniile vieții sociale contemporane determină prin intermediul noilor media și al noilor tehnologii comunicaționale și informaționale o serie de provocări și identificarea unor răspunsuri adecvate. Aceste răspunsuri se întemeiază pe conceptul *pedagogiei media*, educația fiind responsabilă pentru a le formula, teoretiza și pune în practică.

Pe baza argumentelor socio-culturale regăsite în paradigma postmodernă se urmărește demonstrarea necesității introducerii pedagogiei media atât epistemologic, cât și praxiologic în cercetarea din domeniul științelor comunicării. Pedagogia media presupune ca obiect de studiu și ca activitate științifică introducerea efectivă a NTIC (noile tehnologii de informare și comunicare) în procesul instructiv-educativ; delimitarea formării și exersării competenței mediatice și informaționale la cadrele didactice; formarea deprinderilor de *alfabetizare media* a tinerilor și a adulților prin programe de formare speciale introduse în curriculumul școlar; utilizarea noilor media ca obiect de studiu și ca mijloace de învățământ specifice societății contemporane.

O altă coordonată a acestui volum vizează operaționalizarea conceptului de „comunicare virtuală” ca element specific spațiului cultural contemporan cu mize și implicații în toate domeniile, inclusiv în cel educațional care este supus analizei de față.

Din punct de vedere al cercetării metodologice întreprinse, temele abordate s-au referit la: delimitarea teoriilor și dezbaterilor despre „virtualitate” ca spațiu comunicațional în cadrul postmodernismului; identificarea elementelor specifice comunicării virtuale; identificarea relației dintre noile media, comunicare și educație; elaborarea scalei de măsurare a competenței mediatice a cadrului didactic ca instrument de creștere a performanței profesionale; și, în consecință, propunerea unui program de formare continuă în domeniul pedagogiei media în vederea îmbunătățirii activității profesionale a cadrelor didactice pe dimensiunile componente ale competenței mediatice.

Lucrarea de față urmărește să identifice unele valențe ale impactului noilor media în spațiul educațional în contextul paradigmatic al dezbaterilor teoretice contemporane. Printre temele abordate se numără „spațialitatea virtuală”, cadrul didactic și elevul ca subiecți virtuali sau membri ai comunității virtuale. De asemenea, conceptul de „virtualitate” determină interpretări și re-interpretări ale *comunicării* în cadrul curentului de gândire postmodernist. Comunicarea virtuală sau cea aferentă cyberspațiului cunoaște redefiniri care au ca punct nodal viziuni cel

puțin diferite, chiar antagonice. În acest cadru teoretic, sunt prezentate două perspective cadru, specifice postmodernismului: prima își are originea în criticismul ontologic al lui Jean Baudrillard și punctează elementele disonante și temerile prezente în fața unui tehnicism exacerbat și a unei „comunicări” mediate golită de semnificații și uman regăsite în lucrările lui Paulo Virilio; cea de a doua este prezentă mai mult ca un răspuns moderat la problematica expusă în prima perspectivă, la care sunt adăugate elemente pragmatice, creative, transformări necesare ale realității contemporane și ale evoluției umanității din punctele de vedere conturate de Pierre Lévy și Sherry Turkle.

Conceptul de comunicare virtuală este analizat ca formă nouă de manifestare a comunicării în contextul paradigmatic postmodern. Sunt prezentate formele comunicării virtuale, modalitățile sale de manifestare, avantajele și dezavantajele utilizării sale, dar și relația dintre comunicarea virtuală și cea mediată de computer (CMC). Este subliniată ideea că apariția unei noi forme de comunicare (cum ar fi cea virtuală) este determinată de contextul social, informațional și tehnologic.

În partea a doua a acestui volum este tratat subiectul „mijloacelor”, este abordată problematica „noilor media”, a mijloacelor de comunicare și informare în masă. Din perspectiva dezvoltării societății, au fost observate mutații profunde determinate de fiecare apariție, respectiv dezvoltare a mijloacelor de comunicare. Istoria mijloacelor de comunicare demonstrează existența acestor procese. De aceea am considerat că trebuie evidențiată ideea conform căreia societatea contemporană (caracterizată prin metafore precum „cyberspațiu”, „sat global”, „națiunea rețea”) este influențată profund de apariția noilor media și de convergența mijloacelor de comunicare. Prin urmare, în acest capitol sunt abordate aspecte legate de apariția noilor media, de convergența media, trăsăturile și formele lor de manifestare prin crearea spațiului virtual și a dimensiunilor sale interactive.

În partea a treia, este analizată relația dintre noile media și spațiul educațional. Din perspectiva teoretică abordată, a comunicării mediatice, sunt subliniate transformările organice pe care procesul educațional le cunoaște la rândul său: schimbări ale perspectivei teoriei pedagogice privind rolul profesorului în procesul instructiv-educativ, introducerea noilor media ca mijloace didactice inerente procesului didactic, influența crescută a educației non-formale, a conținutului mediatic asupra procesului de învățare și asupra conținuturilor didactice. Totodată, modificările majore surprinse la nivelul elevului sunt cauzate de: transformările statutului și rolului profesorului (devenirea sa în sursă de informație posibilă și alternativă), apariția „paradoxului informațional” și, implicit, a excesului de informație și de comunicare, evoluția propriu-zisă a

societății contemporane. Elevul devine actor de sine stătător în spațiul mediatic, fiind prins, fără competențele necesare, între „tehnicismul tautologic sfezian” și imposibilitatea utilizării, între excesul necontrolat, lipsit de orientarea adultului și absența datorată lipsei resurselor sau a controlului excesiv. Orientarea cercetării urmărește identificarea unui răspuns adecvat din partea școlii și a profesorului, implicit, ca modalitate rațională de micșorare a clivajului existent și ca formă de utilizare eficientă a elementelor comunicaționale (noile media, tehnologii comunicaționale, conținut mediatic etc.).

În capitolul următor sunt definite și caracterizate conceptele de „pedagogie media” și „educație pentru comunicare și mass-media”. De asemenea, este operaționalizat conceptul de „competență mediatică” prin crearea unui sistem de competențe comunicaționale și informaționale specific cadrului didactic. În acest scop, este elaborată Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM) de măsurare și evaluare a competenței mediatice la cadrul didactic din învățământul preuniversitar (învățământul secundar). Cercetarea realizată a vizat trei aspecte corelate: definirea elementelor componente ale competenței mediatice, crearea unui instrument de măsurare și evaluare și elaborarea unui program de formare continuă adresat cadrelor didactice în scopul formării și exersării competenței mediatice. Scala a fost elaborată și aplicată pe un eșantion format din cadre didactice din județele Caraș-Severin, Hunedoara și Timiș.

Am considerat că utilitatea scalei de măsurare a competenței mediatice va fi demonstrată de o adecvare a tipurilor de intervenții comunicaționale în spațiul educației virtuale și în cel al „clasei tradiționale”, va determina o creștere a calității mesajului tranzacționat în procesul instructiv-educativ ca act de comunicare și o creștere a performanței actorilor comunicaționali principali (elevi și cadre didactice).

Astfel, școala își va putea corela răspunsul la cerințele societății informaționale și comunicaționale, realizând prin competențele mediatice ale cadrului didactic „alfabetizarea media” necesare elevului ca utilizator fidel și neinstruit al spațiului mediatic.

Am utilizat un raționament de tip deductiv pentru a demonstra impactul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale asupra actorilor procesului educațional. De asemenea, am propus modalități de ajustare constituite în instrumente de cercetare (SESM) și în programe de formare continuă în domeniul pedagogiei media și al educației pentru comunicare și mass-media. Consider că în cadrul cercetării, acestea sunt răspunsurile identificate la provocările virtualității și ale presiunilor mediatice și informaționale constante.

POSTMODERNISMUL ȘI COMUNICAREA VIRTUALĂ

1. Postmodernismul în științele sociale

1.2. Valențe postmoderniste ale *virtualității*

1. Comunicare și virtualitate în societatea informațională (Pierre Lévy, Sherry Turkle)

2. Critica perspectivelor contemporane asupra comunicării și tehnologiei - Paul Virilio, Jean Baudrillard

3.1. Paul Virilio – reflecții critice asupra determinismului tehnologic

3.2. Comunicare și societate de consum - Jean Baudrillard

4. Manifestări comunicaționale în spațiul virtual

4.1. Comunicare virtuală și Comunicarea Mediată de Computer (CMC-*Computer Mediated Communication*)

4.1. Comunitățile virtuale și specificul lor

4.2. Comunicarea Culturală Digitală (DCC – *Digital Cultural Communication*)

4.3. Dificultăți de conceptualizare: „socializarea în rețea”

5. Forme comunicaționale în spațiul virtual

5.1. ROM și RAM

5.2. Întâlnirile on-line și off-line

6. Trăsături ale comunicării în spațiul virtual

7. Aspecte pozitive și negative ale comunicării virtuale

1. Postmodernismul în științele sociale

Curentul postmodern a ridicat o serie de dezbateri și de problematizări încă de la începuturile sale din anii '70, manifestându-se pregnant în diferite domenii sociale (literatură, muzică, artă plastică, teatru, cinematografie, arhitectură, filozofie, sociologie și geografie).

Una dintre dificultățile majore întâlnite în analiza postmodernismului a fost aceea de definire a acestui concept care, deși devenit uzual, este destul de ambiguu surprins. Anvergura deosebită pe care postmodernismul a cunoscut-o în domeniile sociale amintite anterior a condus la definiri interne, la un sens comun folosit în cadrul fiecăruia dintre acestea.

Pentru a surprinde unele particularități ale sensurilor, înțelesurilor conceptului de „postmodernism” Mike Featherstone (1988, 197) le analizează comparativ în cadrul familiei de cuvinte. Astfel, argumentează, de exemplu, că în relație cu „modern”, prefixul „post” semnifică fără echivoc ceva care se întâmplă „după”, o „ruptură”. Termenul de postmodern implică o negație a modernului, de care se desprinde, pe care îl abandonează. În consecință, a vorbi despre postmodernism înseamnă a sugera o răsturnare de la modernitate ce implică o nouă ordine socială cu principii de organizare distincte. Douglas Kellner într-o serie de scrieri (1988, 1991) dedicate postmodernismului detectează în scrierile lui Jean-François Lyotard și Jean Baudrillard aspecte aparținând postmodernismului, ale unei mișcări spre o epocă post-industrială. Lyotard (1984/2003) vorbește despre societatea postmodernă ca premisă a unei mișcări a ordinii post-industriale. În acest context se preocupă de efectele „computerizării societății” asupra cunoașterii și argumentează că pierderea sensului în postmodernitate nu ar trebui deplânsă deoarece are loc o reșezare a cunoașterii prin pluralitatea limbajelor jocurilor, prin înlocuirea universalismului cu localismul. În *Condiția postmodernă* (1984/2003) Lyotard descrie schimbările care au loc în cunoașterea ce însoțește mișcarea către societatea post-industrială. Postmodernismul este considerat o mișcare culturală ce are loc în cea de a treia perioadă a capitalismului târziu de după cel de Al Doilea Război Mondial, deși însăși periodizarea în sine este o trăsătură clasică a modernității.

În altă ordine de idei, Lyotard (1984/2003) afirmă că *postmodernismul* desemnează o trăire, o stare, un fel de a fi. Această perspectivă indică un alt sens al dualismului modernitate-postmodernitate care își are originea în franțuzescul *modernité*. Termenul implică experiența modernității văzută ca pe o calitate a unei vieți moderne, civilizate, în sensul unei discontinuități a timpului, ca o ruptură față de tradiție. La acest sens se referă și Foucault (1986) când afirmă că omul modern este cel care se reinventează pe sine constant. Este vorba despre noi experiențe de viață care încep să se dezvolte odată cu a doua jumătate a secolului XIX, cea a noului spațiu urban și a nașterii culturii de consum. Trăsăturile culturii postmoderne identificate de Featherstone (1988, 200) se referă la transformarea realității în imagini și la fragmentarea timpului într-un prezent perpetuu. În acest context intervine rolul central jucat de media care subsumează ambele trăsături ale postmodernității. La acest rol se referă lumea simulacrului descrisă de Baudrillard (1983), o lume în care „televiziunea este lumea”. Schimbarea practicilor culturale determinate de consumul mediatic reprezintă una dintre temele centrale ale dezbaterilor teoreticienilor postmoderni. Modul în care consumatorul alternează diferite media, diferite canale sau cum acesta surprinde și integrează semnificațiile imaginilor percepute cu rapiditate

influențează viața de zi cu zi și produce mutații în viața socială. În descrierea lumii simulate postmoderne, Baudrillard (1983) adoptă o poziție extremă atunci când proclamă sfârșitul socialului datorat determinismului sociologic.

Revenind la dualismul modernism-postmodernism, modernismul s-a manifestat preponderent și cu forță în literatura începutului de secol prin scrierile lui Joyce, Kafka, Proust, Faulkner ș.a., urmând apoi să se reflecte și în celelalte domenii ale culturii (arte, filosofie). Prin urmare, primele preocupări de teoretizare a conceptului de postmodernism s-au manifestat în domeniul literaturii. O problemă care se ridică în privința definirii prin opoziție, este aceea că o parte din trăsăturile postmodernismului se apropie de cele ale modernismului așa cum sunt identificate de Featherstone (1988, 202): respingerea structurilor narative în favoarea simultaneității și colajului, respingerea personalității integrate în favoarea subiectului destructurat și dezumanizat, o estetică a conștiinței și a reflexivității.

Potrivit lui Ihab Hassan (1985) termenul de postmodernism a fost pentru prima dată folosit în 1930 de Federico de Onis cu scopul de a surprinde o reacție minoră la modernism. Popularitatea termenului s-a manifestat în New York-ul anilor '60 printre tinerii artiști, scriitori și critici care făceau parte dintr-o mișcare de respingere a instituționalizării culturii în muzee și academii. Începând cu anii '70 postmodernismul a devenit un concept larg utilizat atât în Statele Unite cât și în Europa, generând dezbateri și teoretizări în scrierile lui Lyotard, Derrida, Habermas, Foucault, Baudrillard etc. Printre trăsăturile centrale ale postmodernismului se numără (Featherstone, 1988, 203-205; Bauman, 1988, 225-226): diminuarea granițelor dintre artă și viața cotidiană; colapsul distincției ierarhice dintre cultura înaltă și cultura de masă; un stil nedefinitivat care favorizează eclectismul și amestecul de coduri; parodia, ironia, ludicul și celebrarea culturii „de suprafață”, superficiale; declinul originalității și geniului artistic și afirmarea principiului repetiției în artă; deconstrucția, lipsa sistematizărilor și proclamarea intertextualității, a hipertextului (Lyotard 1979, Turkle, 1994, 2005); pluralismul culturilor și al cunoașterii (Bauman, 1988). Kellner (1998, 83) consideră, totodată, că paradigma postmodernă implică implozia granițelor, gândirea transdisciplinară, diferențierile radicale și atacul hermeneuticii asupra realismului și fundamentalismului. Schimbările aduse de paradigma postmodernă trebuie văzute în relație cu noile dezvoltări ale societății (cum ar fi impactul tehnologiilor computerizate și al restructurării globalizante a capitalismului). În aceeași ordine de idei, postmodernismul reprezintă o caracteristică a societății contemporane care prezintă schimbări ale sferei culturale, formarea unor noi tipuri de audiențe și de public. În acest tip nou de societate are loc emergență a spațiului simbolic generat de multiplicarea mijloacelor de

comunicare și informare, de diversificarea audiențelor și publicului. De asemenea, se produc de-clasificări, de-monopolizări și apar legitimări ale „enclavelor culturale” la niveluri diferite intra și inter societale.

Una din lucrările fundamentale care tratează problema postmodernismului este cea a lui Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, apărută în 1979 și a cărei traducere în limba engleză împreună cu eseul *An answer to the Question What is Postmodernism?* în 1984 a devenit un text cheie al difuzării postmodernismului în lumea vorbitoare de limba engleză. Odată cu această lucrare, postmodernismul se identifică cu critica cunoașterii fundamentale, a ideii că filosofia poate restaura umanității cunoașterea universal validă, cu anti-fundamentalismul. Lyotard afirmă că nu se mai poate discuta despre ideea totalizatoare a rațiunii deoarece nu mai există o rațiune, ci mai multe (1993, 5). Pentru Lyotard, modernitatea metanarativă face loc unei multitudini de narațiuni locale, mărunte, parțiale în care fiecare își exprimă propria diferență. Încă din primele pagini ale lucrării, se arată că perioada postmodernă corespunde unei mutații globale a statutului cunoașterii, mutație care are loc datorită dezvoltării științelor informaționale și comunicaționale (1993, 12-14).

Urmând logica moștenirii filosofiei postmoderne, ideea deconstrucției se regăsește în diferite forme și în opera lui Foucault (de exemplu în analiza conceptului de „putere”), dar mai ales în cea a lui Derrida (2001). Deconstructivismul derridian își are originea în teoria cibernetică a lui Norbert Wiener, iar înțelesul său se referă la un flux informațional nesfârșit și la un proces indeterminat (Lafontaine, 2007, 38). Această filiație este recunoscută și de Katherine Hayles (1999) când afirmă că „deconstrucția este copilul erei informaționale atunci când urmărește să sublinieze exterioritatea radicală a scrisului și natura sa non-subiectivă” (1999, 43). Derrida susține că nu există în general o „origine absolută a sensului” atâta timp cât „prezența nu este niciodată prezentă”, iar subiectivismul nu poate decât să fie o iluzie construită și deconstruită prin scris (Derrida, 2001). Analiza întreprinsă de Céline Lafontaine (2007) asupra influenței istorice pe care teoria cibernetică fundamentată de Norbert Wiener și de întâlnirile de lucru din cadrul Conferințelor de la Macy, completează perspectiva cadrului teoretic al postmodernismului.

O interpretare originală a postmodernismului este realizată de Foucault pornind de la analiza „*Aceluiași*” și a „*Diferitului*” din *Cuvintele și lucrurile* (1966/2006). În acest sens, taxonomia comentată de Foucault (2006, 39) pornind de la un text a lui Borges (taxonomie de la care se revendică întreaga „arheologie” a discursului și limbajului din *Cuvintele și lucrurile*) privind „o anume enciclopedie chineză” asupra clasificării animalelor reflectă „alăturările” și „asemănările” cu perspectiva postmodernă. De asemenea, întreaga viziune foucauldiană asupra

Aceluiași (a unei „închideri care (se) deschide”) și care nu poate exista decât sub chip de *Alții*, în continuă mobilitate și negociere a sensului, se transpune cu ușurință ca mod de interpretare a spațiului virtual. Practic, se poate afirma că tocmai în acest spațiu „omul nu moare” datorită detașării sale de obiect, de lucru, de reprezentare. Prin permanenta reînnoire, remodelare, omul foucauldian se recrează perpetuu. În acest context, antiumanismul promovat de Foucault deține pe lângă dimensiunea epistemică și una politică.

În spațiul comunicării, se constată proeminența figurativului în contrast cu discursul, clivaj care derivă din opera lui Lyotard. În postmodernism se constată o favorizare a imaginilor, a vizualului față de cuvinte, preferința pentru imersiunea spectatorului decât pentru o distanțare sa. Această idee este pe larg dezbătută într-o altă lucrare de referință a lui Scott Lash *Discourse or Figure? Postmodernism as a Regime of Signification* (1988). Lash (op.cit.,323) atrage atenția asupra asemănării dintre *simulacrul* lui Baudrillard și distincția discursiv/figurativ a lui Lyotard. Proclamând o societate a imaginii, Baudrillard se înscrie în paradigma postmodernă. Societatea actuală se caracterizează prin predominanța imaginii, a vizualului față de narativ și verbal. Distincția lui Lyotard se fundamentează pe teoria psihanalitică freudiană. Discursivul reprezintă procesul secundar prin care ego-ul operează după principiul realității. Figurativul, prin contrast, este procesul primar al inconștientului care operează în conformitate cu principiul plăcerii. Prin urmare, limbajul, cuvintele aparțin procesului secundar și se manifestă după principiul realității, pe când imaginea (ca memorie perceptivă) este rezultatul procesului primar prin care dorința este îndeplinită. Această distincție caracterizează și opoziția limbaj/imagine: spre deosebire de cuvinte imaginile semnifică iconic, prin asemănarea cu referentul care este modificat prin utilizarea limbajului.

Un statut aparte îl au intelectualii în producerea bunurilor culturale postmoderne. Atât Lyotard, dar mai ales Zygmunt Bauman (1988) consideră că rolul intelectualității a fost modificat datorită lărgirii și pluralității piețelor de bunuri culturale, autoritatea proiectului lor de educație universală este diminuată. Din normatori, legislatori, rol privilegiat dat de deținerea cunoașterii universale, ei dețin, în consecință, un rol de interpreți, de intermediari culturali (Featherstone, 1988, 213; Kellner, 1998, 74), de facilitatori pentru ceilalți într-un univers al lumilor multiplicate, diversificate, al jocurilor și limbajelor. Ideea aceasta se va extinde și în alte domenii ale vieții sociale, în special în pedagogia contemporană care accentuează modificarea rolului cadrului didactic din actor central al procesului educațional în cel de partener, tutore și mentor al elevului. Datorită creșterii culturii de masă și a consumerismului, este tot mai dificilă menținerea autorității și a rolului lor distinctiv în cultura „înaltă”. În acest context, Bauman propune o „sociologie a

postmodernității” (1988, 235) care să aibă ca obiect de studiu pluralismul societății contemporane, care să fie hermeneutică și interpretativă în vederea descrierii și analizării noilor schimbări ale socialului. Cu toate acestea, sociologia postmodernității a lui Bauman nu tratează problema noilor tehnologii, a modalităților în care tehnocultura schimbă natura sferei publice. De asemenea, nici nu explorează felul în care multimedia produc noi forme de text și dislocă centralismul cuvântului și al discursului. Astfel, deși caracteristic postmodernismului, Bauman nu analizează rolul central al media și al noilor tehnologii în constituirea societății contemporane (Kellner, 1998, 82).

Una din aserțiunile importante de care ar trebui să se țină seama într-o analiză a postmodernismului, este aceea că postmodernismul nu reprezintă cheia explicativă a universului contemporan. Prin urmare, nu există o teorie postmodernă unitară, ci mai degrabă un set de perspective, teorii postmoderne care uneori coexistă unele cu celelalte, inclusiv cu perspectiva modernă. Acest fapt este determinat de existența unei largi comunități de teoreticieni postmoderni care de cele mai multe ori se găsesc pe poziții explicative diferite. Astfel, se poate afirma că se remarcă diferențieri semnificative între gânditori, teoreticieni precum Baudrillard, Derrida, Foucault, Lyotard, Bauman. Mai mult decât atât, scrierile lui Foucault, Lyotard și Baudrillard evoluează prin diferite stadii, cu unele modificări de poziții. În concluzie, postmodernismul – ca și modernismul – este un teren contestat, dar, cu toate acestea, reprezintă o aventură complexă (Kellner, 1998, 79).

1.2. Valențe postmoderniste ale *virtualității*

Virtualitatea reprezintă unul din conceptele fundamentale vehiculate în paradigma postmodernă datorită trăsăturilor pe care le implică și a formelor sale de manifestare. Spațiul virtual, comunicarea și tehnologiile media sunt punctele de reper care se regăsesc în dezbaterile contemporane privind specificul societății și culturii. De asemenea, elementele centrale care conturează paradigma postmodernă sunt efecte sau forme culturale ale noilor media, ale virtualului sau ale comunicării mediate tehnologic.

În încercarea de a defini istoric și teoretic postmodernismul, Ihab Hassan (1985) realizează un tabel comparativ cu scopul de a surprinde principalele idei din diferite domenii caracteristice postmodernismului comparativ cu modernismul. Consider motivată prezentarea acestui demers prin surprinderea ca element intrinsec și în unele relații, definitoriu a „conceptului de virtualitate” în spațiul postmodernismului.

Tabel 1: Aspecte comparative ale modernismului și postmodernismului
Sursa: I. Hassan (1985, 123-124)

MODERNISM	POSTMODERNISM
Romanticism/ symbolism	Patafizica/ Dadaism
Forma (conjunctivă, închisă)	Antiformă (disjunctivă, deschisă)
Intenție (scop)	Joacă
Design	Întâmplare
Ierarhie	Anarhie
Stăpânire/logos	Epuizare/tăcere
Obiect de artă/ lucrare terminată	Proces/performață/ happening
Distanță Creație/ totalizare/sinteză	Participare
Prezență	Decreație/ deconstrucție/antiteză
Siguranță	Absență
Stil/ limite	Dispersare
Semantică	Text/ intertext
Paradigmă	Retorică
Hypotaxis	Sintagmă
Metaforă	Parataxis
Selecție	Metonimie
Rădăcină/ Adâncime	Combinare
Interpretare/ citire	Rizom/ Suprafață
Semnificat	Împotriva interpretării/‘necitare’
Lizibil	Semnificant
Narativ/ marea istorie	Scriptibil
Master code	Anti-narativ/ mica istorie
Simptom	Limbaj individual
Topologic	Dorința
Genital/ falic	Mutant
Paranoia	Polimorf/ androgin
Origine/cauză	Schizofrenia
Dumnezeu Tatăl	Diferență/ urmă
Metafizica	Sfântul Spirit
Determinare	Ironie
Transcendență	Indeterminare
	Imanență

Virtualitatea precum și comunicarea în spațiul virtual conțin cele mai multe din trăsăturile enumerate de Ihab Hassan ca aparținând postmodernismului. De la forma ludică preponderentă, la metafizica (regăsită în scrierile lui Baudrillard), la imanență, narațiunea scurtă, hipertextualitate și dispersie, toate acestea reprezintă puncte pe harta virtualității.

Încadrarea virtualității în paradigma postmodernă se datorează și unui argument istoric, așa cum însăși Baudrillard subliniază, considerând modernitatea ca întinzându-se în perioada de după cel de Al Doilea Război Mondial și până la apariția internetului. De fapt, dezvoltarea internetului și noilor media se constituie în mijloace ce au conturat perioada postmodernă,

contemporană, odată cu noile forme de artă și cultură, noile tipuri de relații sociale și noile forme de învățământ, din punct de vedere faptic, istoric. Din perspectiva epistemologică, așa cum Hassan argumentează, postmodernitatea își are originea în formele culturale avangardiste cum ar fi dadaismul, cubismul, futurismul etc. de la începutul secolului XX, urmând a se fi imaginat ca pe o recapitulare (revizie) semnificativă, dacă nu chiar o cunoaștere originală a societăților vestice din secolul XXI (Hassan, 1985)

Dezbaterile contemporane ce aparțin curentului postmodernist se axează, în general, în jurul a două concepții asupra *virtualității*. Prima dintre acestea, este perspectiva *osmotică* prin care alteritatea este acceptată, diversitatea și valențele multiple ale cotidianului vieții sociale fac parte din același tot care îmbracă astfel mai multe forme. Cea de a doua perspectivă, *antagonică* celei dintâi, adoptă viziunea catastrofică a evoluției socialului prin pierderea inerentă a ființei umane într-o existență matriceală de tip rețea, în care umanul este în cele din urmă închis, uitat într-una din multiplele ferestre deschise în existența virtuală a cyberspațiului.

Astfel, tema *virtualității* reprezintă una din temele generale actuale de dezbatere în domeniul științelor comunicării, în special abordându-se problematica impactului transformărilor produse de noul spațiu tehnocomunicațional sau tehnocultural. Implicațiile sunt căutate în strânsă legătură cu dezvoltarea societății contemporane și cu avântul considerabil pe care tehnologiile informaționale și comunicaționale le-au marcat în toate domeniile.

În acest context, virtualitatea, păstrându-și înțelesurile etimologice din rădăcina indo-europeană de „wir”= curaj, virtute, valoare, voință, virtuozitate, nu contrastează dihotomic cu realitatea sau cu umanul. În paradigma postmodernă, se consideră, din acest punct de vedere, că realitatea virtuală poate fi înțeleasă ca o realitate mediată prin tehnologiile informaționale și comunicaționale, iar procesul de virtualizare reprezintă o valorificare creativă a valențelor multiple ale umanului. Această valență creativă se manifestă prin forța interpretativă a realităților din jurul activităților cognitive, pragmatice, a relaționărilor din jurul ființei umane, deci implicit și a realității virtuale care devine interpretativă și socială. Pe baza acestei logici, tehnicitatea nu este o prelungire intrinsecă a corporalității sau a imaginației, nu este subsumată totalmente umanului, ci reprezintă o relație mediată a acestuia cu tehnicul, manifestându-se ca mijloc, și nu ca mod autonom de ființare.

Virtualitatea ca mod de manifestare are loc la intersecția ființei umane cu tehnicul, cu mașina, fiind o prelungire a naturii ontologice și epistemologice, o prelungire extindere a corpului și a minții individuale. „*Virtualul este coevoluția ființei umane cu mașinile computaționale sub forma unei interfațări complementare la fel cum pielea corpului separă și simultan, unește*

exteriorul trupului cu interiorul său, interfața digitală, indiferent de natura ei, generându-se ca spațiu al reciprocității, mediază între ființa umană și alteritatea tehnologică” (Dinescu, 2007, 10). Metafora utilizată este sugestivă pentru a reda nu doar abordarea osmotică, dar și viziunea umanistă a coexistenței civilizației între tehnicitate și umanitate de-a lungul întregii evoluții istorice, nu doar din ultima jumătate de secol. Cu alte cuvinte, virtualitatea nu reprezintă decât un element, un produs al dezvoltării societății contemporane, al tehnicii și descoperirilor actuale, așa cum cartea a fost un produs al tiparului în perioada gutenbergiană.

Odată cu extinderea gradului de utilizare a mijloacelor de comunicare și de informare în masă, o nouă lume se deschide omului contemporan. Ancorat în realitatea fizică prin diferite funcționalități pe care le dă mijloacelor moderne, tot acestea sunt cele care treptat încep să impună o altă dimensiune care face concurență celei știute: lumea virtuală. Această lume este interpretată în diferite tonalități, tocmai pentru că surprinderea tuturor aspectelor sale pare a fi un demers dificil. Virtualitatea reprezintă pe de o parte imaginarul, lumea fără legătură cu realul, deși realul poate avea prelungiri în imaginar – este o perspectivă antagonică a celor două lumi; pe de altă parte, lumea virtuală reprezintă o potențare a realului de mâine, fundamentul spiritului prospectiv al omului.

Încă din Evul Mediu, termenul de „virtual”, provenit din latinescul *virtus* (ce desemna „putere”, „forță”), se referea la existența ca putință, posibilitatea „întrupării”, și nu act în sine. Prin urmare, virtualul nu se opune realului, ci actualului, iar din perspectiva procesuală reprezintă o potențare a activităților în sfera posibilului, indiferent de determinările spațiale și temporale. Pornind de la acest înțeles al virtualului coborât până la accepțiunile sale medievale, Pierre Lévy (1995) găsește pe baza unei scheme explicative patru moduri de ființare bazate pe opoziția dintre posibil și real, dintre virtual și actual. Așadar, posibilul devine un real latent, actualul reprezintă manifestarea propriu-zisă a unor soluții la probleme, iar virtualul este „unul din cei mai importanți vectori ai creării realității” (Lévy, 1995). Virtualitatea are menirea de a se desprinde de subiectul generator, ființând autonom, fără înrădăcinări concrete, dar cu toate acestea ea are și capacitatea de a se abate asupra realității care devine redescoperită, reinventată, influențată.

Realitatea virtuală devine astfel un concept complex, cu o multitudine de fațete care încearcă să explice și să exprime o lume reală prin existența ei propriu-zisă, și ireală prin manifestarea ei (Cucoș, 2006a, 15). Astfel, realitatea virtuală este prezentată ca modalitate de simulare a lumii, obținută prin manipularea de obiecte, cum ar fi computerul, el însuși fiind un simulacru al creierului uman. De asemenea, un alt sens vizează o lume a posibilităților infinite în care proprietățile obiectelor și ale proceselor lumii reale se potențează și îmbracă noi forme de

manifestare (vizitarea unui muzeu virtual, a unui laborator în care poți atinge obiectele). O altă perspectivă a realității virtuale este conturată de relația de fuziune reciprocă dintre om și mașină, relație în care omul împrumută o serie de instrumente de maximizare a unor funcțiuni naturale (ochelari, proteze, simulatoare), iar mașina este înzestrată cu proprietăți umane (de a vorbi, de a reacționa printr-o conduită antropoidă). Nu în ultimul rând, realitatea virtuală este înțeleasă ca proiectare a visurilor și promisiunilor, ca stare pregătitoare apariției unor proiecte și a unor realizări.

De asemenea, și spațiului virtual îi sunt asociate o serie de reprezentări printre care cele de mediu de reconstituire a identității umane și de manifestare a „identității fluide”. Sherry Turkle (1994) utilizează metafora „ferestrei” în descrierea spațiului virtual pentru a sublinia posibilitatea multiplicării aspectelor eului la modul infinit asemănător cu deschiderea mai multor ferestre pe ecranul calculatorului.

Conceptul de virtualitate nu poate fi analizat decât în relație cu tehnologia, relația fiind una emergentă și complementară. Virtualitatea reprezintă de asemenea, o caracteristică distinctivă a noilor forme informaționale și comunicaționale. Ea conține un nou tip de mesaje care sunt produse de computere și rețele: hipertextul, hiperdocumentele, simulările interactive și lumile virtuale. Iar digitalizarea este, în același timp, fundamentul tehnic al virtualității.

Pierre Lévy (2001, 29) consideră, la rândul său, că termenul de „virtual” este folosit cu trei înțelesuri: unul tehnic asociat cu tehnologia informației, unul contemporan și unul filosofic. Fascinația față de „realitatea virtuală” provine tocmai din confuzia generată de folosirea acestor trei înțelesuri. În sensul filosofic, virtualul reprezintă existența potențială înaintea celei actuale, un câmp de forțe și probleme care sunt rezolvate prin procesul de actualizare (de aducere în realitate). De exemplu, copacul este prezent virtual în sămânță, deci virtualul precede concretizarea formală, având astfel o dimensiune filosofică extrem de importantă asupra realității. Cu toate acestea, la modul comun, „virtualul” desemnează lipsa legăturii cu realitatea, prin realitate înțelegându-se o prezență materială, tangibilă. Se presupune că un obiect nu poate deține cele două stări: de realitate sau de virtualitate în același timp, acestea aflându-se într-o stare de opoziție și de excludere reciprocă. Diferența semnificativă se produce în momentul în care virtualitatea este înțeleasă nu în opoziție cu realul, ci cu actualul deoarece virtualul și actualul sunt două stări diferite ale realității. Păstrând metafora copacului, acesta este suficient de real prezent virtual în sămânță, dar nu este actual căci nu a ajuns încă la maturitate.

O entitate devine virtuală dacă este deteritorializată sau privată de ancorarea într-un anumit context, anume capabilă să suporte mai multe manifestări concrete în diferite spații și la

diferite momente fără să fie atașată unui anume loc sau timp (Lévy, 2001, 29). Fără a-i putea da coordonate spațiale și temporale, virtualul nu este mai puțin real. El este în același timp ubicuu, există prin sine însuși fără a fi undeva anume. Din această trăsătură conturată de Lévy, se dezvoltă un alt concept adiacent ariei virtualizării și a problematicii tehnologiei și noilor media, anume cel de „computerizare ubicuă” (engl. „ubiquitous computing”). Acesta a fost conturat de reprezentanții XEROX PARC (Palo Alto Research Center) desemnând procesul de personificare a computerelor, de „prindere” a acestora în interiorul caselor și al locului de muncă prin transformarea *pattern*-urilor de viață și de arhitectură socială contemporană (Mitchell, 1996).

Virtualitatea dispune de trăsătura de digitalizare a informației, fiind asimilată de aceasta în mod direct și indirect. Direct, ea se referă la procesul de codare computerizată a informației și a mesajului, implicit, pe dischete, CD-uri sau alte drive-uri, invizibile și ușor de copiat și transferat dintr-un nod de rețea către altul. Astfel, în cadrul rețelei digitale informația este în mod evident fizic prezentă pretutindeni, pe un anume medium, dar este și prezentă virtual în orice punct al rețelei unde este solicitată. Indirect, dezvoltarea rețelelor digitale interactive promovează alte forme ale virtualizării în completarea celor asociate informației. Împreună cu tehnologia digitală și noile media, comunicarea a fost de-a lungul anilor în plin proces de mișcare spre virtualizare prin intermediul tehnicilor de scris, sunet și imagine din radio, televiziune și telefonie. Mediul virtual, cyberspațiul încurajează o relație aproape independentă de orice locație geografică (telecomunicațiile, teleprezența) și de coincidența temporală (comunicarea asincronă). Această idee nu este complet nouă așa cum recunoaște și Lévy, atâta timp cât telefonica ne-a obișnuit deja cu telecomunicațiile interactive, iar sistemul poștal cu o comunicare asincronă și îndepărtată. Doar odată cu dezvoltarea tehnologică, caracteristică spațiului virtual, a fost posibilă capacitatea membrilor unui grup de a coopera, de a consulta memoria împărtășită (memoria colectivă) și de a nutri idei într-un timp aproape real și fără limite spațio-temporale.

„Ubicuitatea informației, documentele interactive și interconectate, comunicarea asincronă și reciprocă din cadrul grupului/comunității, virtualizarea și deteritorializarea cyberspațiului se constituie în vectori ai universului deschis. În același timp, extinderea unui nou spațiu universal mărește aria de acțiune a procesului de virtualizare” (Lévy, 2001, 32).

În demersul de trasare a caracteristicilor cyberspațiului, Lévy recunoaște că acesta a introdus două sisteme informaționale originale care nu au mai existat în media anterioare: *lumea virtuală și fluxurile informaționale*. Lumea virtuală aranjează informația într-un spațiu continuu – nu într-o rețea, pe baza poziției utilizatorului sau a reprezentantului său în această lume (cunoscută ca imersiune). Fluxul informațional este o secvență a unor date aflate în continuă

schimbare, dispersate prin diferite spații de depozitare interconectate și prin canale care pot fi traversate, filtrate și prezentate cybernautului pe baza instrucțiunilor sale prin intermediul programelor și sistemelor de navigare.

Din perspectiva lui P. Lévy sistemul de comunicare desemnează relația dintre mai mulți participanți care comunică. Există trei tipuri majore de comunicare: unul către mulți; unul către altul și mulți către mulți. Primul tip aparține televiziunii, presei scrise și radioului, fiind considerate sisteme de transmitere a mesajelor de la unul către mulți, în care receptorii sunt numeroși, pasivi și dispersați. În cel de al doilea tip major de comunicare se încadrează telefonica și sistemul poștal datorită trăsăturii acestora de a angaja relații reciproce între interlocutori. Celui de-al treilea tip îi este caracteristic spațiul virtual care implementează un sistem de comunicare original ce permite comunităților să construiască treptat, pe bază de cooperare un spațiu comun împărțit. De exemplu, pe un forum pe Internet, participanții trimit mesaje care pot fi citite de către alți membri ai comunității și la care aceștia pot răspunde. O comunicare neîntreruptă sedimentează o memorie colectivă care se naște din procesul comunicațional al participanților. Astfel, World Wide Web-ul poate fi considerat răspunzător la scară largă de introducerea sistemului multiparticipativ din lumea virtuală în spațiul educațional sau/și organizațional. Prin urmare, *„noile sisteme informaționale (lumile virtuale, fluxurile informaționale) și comunicaționale (mulți către mulți) sunt răspunzătoare de mutațiile culturale contemporane”* (Lévy, 2001, 44)

Tabel 2: Dimensiunile diferite ale comunicării
Sursa: P. Lévy (2001, 46)

Tipul de comunicare	Definiția	Exemplul
Media	Substrat al informării și comunicării – vehicul	Material tipărit, film, radio, televiziune, telefon, CD-ROM, Internet (computer plus telecomunicații)
Modalitatea perceptivă	Înțelesul dat de receptarea informației	Văz, auz, simțul tactil, miros, gust, kinestezic
Limbaaj	Tipul de reprezentare	Limbaajul vorbit, muzică, fotografii, desene, animații, simboluri, dans
Codificare	Metodă de a înregistra și de a transmite informația	Analog și digital
Sistemul informațional	Relații între elementele informației	Mesaje structurate linear (texte convenționale, muzică, film), mesaje în cadrul rețelelor (dicționare, hyperdocumente),

		lumi virtuale (informația este spațiu continuu, exploratorul sau reprezentantul acestuia este scufundat în acest spațiu), fluxurile informaționale
Sistemul comunicațional	Relația dintre participanții la comunicare	Sistemul unul către mulți într-un model cu un singur centru (presa scrisă, radio, televiziune), sistemul rețelei unul la unul (poșta, telefonul), sistemul spațial mulți către mulți (listele de poșta electronică și news-grupurile, sistemele de învățare și colaborare, lumile virtuale multiparticipative și WWW)

Așadar, virtualitatea aparține sistemului comunicațional, mai mult ea fiind interpretată în viziunea lui P. Lévy ca o formă a comunicării interpersonale, indiferent de încadrarea ei în zona comunicării de tipul mulți către mulți. De fapt această încadrare denotă trăsătura de interactivitate ce caracterizează sistemul virtual și în același timp se poate extinde aria de cuprindere și de manifestare și la nivelul celorlalte forme ale comunicării (unul la mai mulți – de exemplu în cadrul platformelor de învățământ on-line, unul către unul – în cadrul formelor de mentoring și tutoriat educațional etc.). De asemenea, comunicarea virtuală se extinde și în cadrul mijloacelor de comunicare în masă (presa scrisă, radio și televiziune) prin apariția și dezvoltarea sistemelor de media on-line.

P. Lévy realizează și o sinteză a diferitelor înțelesuri ale virtualului, pornind de la cele mai comune sensuri către cele mai profunde.

Tabel 3: Diferite sensuri ale virtualului
Sursa: P. Lévy, 2001, 56

Sensuri ale virtualului	Definiri	Exemplificări
Sensul comun al virtualului	Ceva fals, iluzoriu, ireal, imaginar, posibil	
Sensul filosofic	Existență potențială, nu actuală; există fără a fi prezent	Copacul și sămânța (comparativ cu copacul propriu-zis ajuns la maturitate); Un cuvânt într-o limbă (comparativ cu actualitatea pronunției)
Lumea virtuală în sensul	Univers de posibilități care pot	Set de mesaje care pot

tehnologiei informației	fi calculate pe baza unui model digital și a inputurilor furnizate de utilizator	transmise de: - programe (software) de scris, citit, desenat; - sisteme hipertext; - sisteme expert; - simulări interactive etc.
Lumea virtuală în sensul sistemelor informaționale	Mesajul este spațiul proximității interacțiunii în care utilizatorul poate controla în mod direct propria reprezentare	- hărți de date dinamice care prezintă informația pe baza „punctelor de vedere”, pozițiilor, istoriei utilizatorului; - joc de rol de rețea; - jocurile video; - simulările de zbor; - realitățile virtuale etc.
Lumea virtuală în sensul unei reducții tehnologice	Iluzia senzo-motorie a interacțiunii cu un model generat de computer	Folosirea ochelarilor stereo, a mănușilor de date sau a costumelor pentru vizitarea unor muzee istorice regenerate, exersarea unor operații chirurgicale etc.

În sensul cel mai general cu putință, lumea virtuală este un univers de posibilități care pot fi calculate pe baza unui model digital. Prin interacțiunea cu lumea virtuală, utilizatorii explorează și actualizează informații în același timp. Când aceste tipuri de interacțiuni sunt capabile să îmbogățească sau să modifice un model, lumea virtuală devine vector al inteligenței colective și al creației. Ca urmare, computerele și rețelele devin infrastructuri ale noului univers informațional al virtualității. Cu cât acestea se extind, își măresc puterea, capacitatea de stocare și mărimea canalului de transmisie, cu atât crește numărul lumilor virtuale și varietatea acestora.

Originile discuțiilor contemporane privind tehnologizarea, informaționalizarea și produsul acestora, respectiv virtualul se regăsesc în primele modele teoretice comunicaționale și nu numai provenite din domeniul ciberneticii, al roboticii și mai târziu ale informaticii. Aceste discuții scot în evidență și problematica postumanismului. Desigur, pentru acele începuturi, nu de puține ori, aceste discuții și dezbateri păreau utopice sau, în cel mai fericit caz, ca aparținând domeniului science-fiction. Un astfel de exemplu este constituit de lucrarea lui Hans Moravec, *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence* (1988) care prezintă ca pe un fapt de un viitor apropiat *download*-area conștiinței umane într-un computer printr-un fel de intervenție chirurgicală asemănătoare celei de liposucție. Aceste exemple se constituie în contraargumente ale postumanității, înțeleasă de data aceasta nu ca „dincolo de umanitate”, în completarea ei, ci pierderea umanului prin înlocuirea sa cu roboți și computere. De altfel, nici ideea de dispariție a

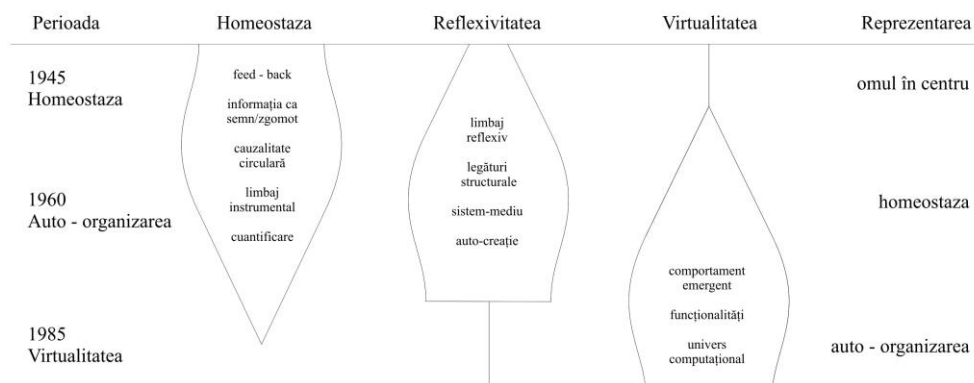
omului nu este una cu totul nouă, ea regăsindu-se la Michel Foucault în *The Order of Things: An Archeology of Human Science* (1973) unde este sugerat că omul este o construcție istorică a cărei eră este pe cale să se finalizeze. Câțiva ani mai târziu, această idee este preluată și de Ihab Hassan (1985) care, la rândul său, afirmă că trebuie să re-interprețăm umanismul și să acceptăm că se transformă în altceva pe care nu putem decât să-l numim „postumanism”.

Postumanismul dislocă locul central al individului din studiile sociale și consideră că perspectiva de analiză ar trebui modificată. Reversul îl constituie apriorismul tehnologiilor față de umanism (postumanismul radical al lui Frederich Kittler) sau relația de reciprocitate, de interșanjabilitate dintre om și mașină. Postumanismul consideră societatea contemporană determinată de tehnologiile informaționale și comunicaționale, acestea reprezentând forța conducătoare a acțiunilor sociale. Prin urmare, în timp ce Katherine Hayles nu concepe postumanismul în afara corporalității umane, Kittler este de părere că în epoca media nu se mai poate face o distincție clară între om și mașină (1999, 46). Kittler insistă pe ideea conform căreia tehnologiile dețin puterea de a contura și de a controla viețile oamenilor, fiind mai mult decât simple obiecte: ele reprezintă *procesori* ai informației. Astfel, analiza lui Kittler nu se mai centrează pe înțelesurile pe care audiența sau utilizatorii le dau obiectelor sau mașinilor, ci pe modul în care înțelesurile sunt generate de contextul tehnologic și, în consecință, pe modul în care aceste tehnologii își exercită controlul asupra utilizatorilor. În contextul erei mașinilor inteligente, se ridică întrebarea în ce măsură se mai poate vorbi de uman sau de social. Un răspuns este formulat de Nicholas Gane (2005, 40) care propune în spiritul lui Kittler o *sociologie postumanistă* care să studieze mașinile, programele și codurile (posibilitățile lor de manifestare și pericolele utilizării lor) și care să nu plaseze subiectul uman ca punct de pornire al analizei, ci să îl surprindă în relație cu obiectele, tehnologiile și alte forme ale transmiterii informației. Metoda de analiză postumanistă este diferită de tradiția sociologică a studiului tehnologiilor și media (de la Weber la Castells care le abordează prin sublinierea rolului central al subiectului uman). Prin această metodă se denunță iluzia antropocentrică, respectiv proiectarea umanismului asupra tehnologiilor și se afirmă că înțelesul nu este intrinsec sau aprioric tehnologiilor, ci devine posibil doar în prezența acestora.

Revenind la discuțiile referitoare la originile virtualității, în analiza postumanismului, K. Hayles distinge trei faze ale ciberneticii (1999, 16):

- 1945-1960: homeostaza;
- 1960-1985: reflexivitatea;
- 1985-prezent: virtualitatea.

Figura 1: Cele trei stadii ale ciberneticii
Sursa: K. Hayles (1999, 16)



Primul stadiu, al ciberneticii, este reprezentat prin întemeietorii primelor modele comunicaționale, Claude Shanon și Norbert Wiener (stabilitatea sistemului mecanic), al doilea stadiu prin Humberto Maturana și Francesco Varela (accentul asupra observatorului), iar al treilea prin diverși autori și teoreticieni ai inteligenței și ai vieții artificiale, unul din cei mai importanți reprezentanți fiind Pierre Lévy. Asemeni altor teoreticieni (Lafontaine, 2003) și Hayles consideră că teoria cibernetică a lui N. Wiener poartă o amprentă majoră asupra dezvoltărilor teoretice ulterioare. Feed-back-ul sistemului este transformat de Humberto Maturana și Francesco Varela în sistemul închis auto-poietic (purtând influența cunoștințelor biologice ale celor doi). Prin auto-organizarea și auto-creația sistemului (viu sau mecanic) este realizat transferul spre conceptul de virtualitate definit de Lévy și care caracterizează societatea contemporană.

Așadar, a treia perioadă este caracterizată din perspectiva teoriilor actuale ca o reîmprospătare a ideii de identitate subiectivă, intenționalitate și activitate în spațiul virtual. Existența umană se desfășoară la interfața tehnologiilor comunicaționale existând extensii de o parte și de alta, viețuirea fiind însoțită de medieri tehnologice și de simulări în spațiul virtual.

Atunci când încearcă surprinderea diferențelor dintre umanismul liberal inițiat de Hobbes și Locke și postumanism, pentru a contura trăsăturile celui din urmă, Hayles (1999, 3) își fundamentează demersul pe o serie de afirmații:

1. Perspectiva postumanistă privilegiază matricea informațională în defavoarea materialului astfel încât corporalitatea biologică este văzută mai degrabă ca pe un accident al istoriei decât ca pe un fapt inevitabil al vieții.
2. Perspectiva postumanistă consideră conștiința, în pofida îndelungatei tradiții a filosofiei europene, ca loc al identității umane, ca pe un epifenomen, un început evolutiv care încearcă să se prezinte ca pe un întreg spectacol, când în realitate, nu este decât un proces minor.
3. Perspectiva postumanistă consideră corpul ca pe proteza originală pe care ulterior învățăm să o manipulăm astfel încât extinderea sau înlocuirea corpului cu alte proteze nu devine decât continuarea unui proces care a început cu mult înainte ca noi să ne naștem.
4. Ultima și cea mai importantă afirmație este aceea că perspectiva postumanistă concepe umanul că fiind de așa natură încât să poată fi cu ușurință articulat cu inteligența mecanică. Astfel, în postumanism nu există diferențe esențiale sau demarcații absolute între existența corporală și simularea computațională, între mecanismele cibernetice și organismele biologice sau între teleologia robotică și aspirațiile umane.

Cu alte cuvinte, subiectul postuman este o colecție de componente eterogene, o entitate material-informațională ale cărei granițe și limite se construiesc și se reconstruiesc nelimitat.

Postmodernismul vizează analiza pătrunzătoare a relației dintre comunicare, tehnologie și virtualitate. Primele modele comunicaționale își au originea în spațiul ciberneticii, iar dezvoltarea tehnologică a determinat poziționări și interogări privind granițele dintre uman și virtual, respectiv corporalitatea cyber. Aceste interogări s-au constituit într-un epicentru care a provocat analize și dezbateri în toate domeniile, dar în special în cele ale culturii și educației, de la rolul și statutul comunicării până la cel al școlii și al educației.

Postumanismul devine prin afirmarea decorporalității și a imaterialității informației una din teoriile explicative ale virtualității, a cyberculturii și cyberspațiului. Relația este una evolutivă atât din perspectiva morfologică, cât și din cea epistemică. Așa cum arată K. Hayles, rădăcinile erei ciberneticiene se regăsesc în Conferințele Macy (de la numele Fundației Josiah Macy) care au reunit în perioada 1943-1954 personalități distinse și cercetători din cele mai diverse domenii precum Norbert Wiener, John von Neumann, Claude Shannon, Warren McCulloch cu scopul de a formula conceptele centrale ale unei viitoare teorii a comunicării și controlului care să fie în egală măsură aplicabilă oamenilor, animalelor și mașinilor. Celebrele conferințe asupra ciberneticii aveau să sublinieze o nouă ipostază a ființei umane: oamenii sunt entități procesatoare de informații și sunt în mod esențial asemănători cu mașinile inteligente. Descoperirea fluxului

informațional din cadrul conexiunilor feed-back-ului din anii '30 – '40 și nașterea ciberneticii, atunci când s-a produs reunirea dintre teoria controlului și teoria informației, au semnalat apariția a trei actori puternici: informația, controlul și comunicarea, actori care vor opera împreună pentru a produce o sinteză fără precedent dintre organic și mecanic.

Demersul argumentativ inițiat de K.Hayles vizează, așa cum însăși autoarea recunoaște, transformarea din uman în postuman, nu doar ca formă procesuală a evoluției și a perspectivei studiilor culturale, ci și ca modalitate de a ne înțelege în calitatea noastră de creaturi corporale care împărtășesc cuvinte și lumi corporale (1999, 24). În același timp, apropierea inițiată nu este doar întreprinsă între literatură și știință, dar și între două paradigme care adesea sunt percepute ca antagonice: respectiv cea a cyberului, a mecanicismului și a tehnologiei, și cea a umanismului. Nu este altceva decât fundamentul postmodernismului ca teorie cadru a virtualității.

Postmodernismul ca teorie cadru a virtualității, este însoțit și de concepte legate ca cel de „subiect virtual” (K. Hayles) , „realitate virtuală” (S. Turkle) sau „avatar”.

Primul dintre acestea, „subiectul virtual” este produsul interacțiunii perceptive și cognitive, trupești și mentale, zilnice a omului cu calculatorul, în condițiile în care utilizatorul fuzionează cu spațiul creat de tehnologiile virtuale: *„Virtualitatea nu înseamnă a trăi într-o activitate imaterială a informației, ci desemnează percepția culturală că obiectele materiale sunt inter-penetrare de pattern-uri informaționale”* (Hayles, 1999, 204).

Avatarul reprezintă o interfațare a umanului în cadrul spațiului virtual, o realitate vizuală, creată și îmbogățită de imaginație, spre deosebire de „cyborg” care desemnează o prelungire fizică, corporală în spațiul virtual. Realitatea virtuală este cea care plasează individul în interiorul media, fie că este film, joc sau altă imagine. Ea duce mai departe imaginarul cuvântului prin plasarea individului între și în lumile alternative, simulând și alternând condițiile de formare ale identității. De asemenea, realitatea virtuală trebuie înțeleasă și interpretată ca un proces de creație, și nu de căutare sau producere a unui *eu* adevărat.

Prin urmare, cultura digitală este o cultură ce aparține postmodernismului, un construct discursiv alături de o realitate contingentă și de o identitate mediată tehnologic.

Așa cum a fost prezentat anterior, paradigma postmodernă își găsește începuturile în teoretizările dezvoltate de teoria informației. În acest sens, C. Lafontaine (2007) explică cum teoria informației și modelul cibernetic au exercitat o influență covârșitoare asupra teoreticienilor postmoderniști (Derrida, Foucault, Deleuze și Guatari). Este meritul modelului teoretic inițiat de Claude Shannon și Warren Weaver (1949) care definesc informația ca pe o funcție probabilă, fără dimensiune, fără materialitate și fără nici o necesară legătură cu înțelesul. Este mai mult un model

decât o prezență. Astfel, teoria informației subliniază clar distincția dintre mesaj și semnal. În termenii acestei teorii, mesajul poate să nu ajungă întotdeauna la destinație, ceea ce este transmis este semnalul. Dar atunci când mesajul este codat într-un semnal cu ajutorul unui medium, acesta își asumă componenta materială. Implicațiile acestei abordări a teoriei informației din perspectiva postmodernă, sunt mult mai profunde, ele atingând chiar și un anume nivel ideologic dat de etnocentrismul care caracterizează spațiul anglo-american. Informația a devenit parte din viața de zi cu zi odată cu dezvoltarea tehnicii și tehnologiilor informaționale și comunicaționale. De asemenea, de aici nu a mai fost nevoie decât de un pas pentru ca perspectiva informației mobile, importante și esențiale să devină parte integrantă a matricei culturale. Aceasta este însăși condiția virtualității (Hayes, 1999, 19).

În prezent cultura a devenit extrem de eterogenă din perspectiva condiției virtualității. Elite intelectuale (precum Xerox Palo Alto Resources Center – PARC, Bell Laboratories) și sute de companii au încorporat tehnologiile virtuale în propriile infrastructuri, iar informația a devenit parte integrantă a existenței lor cotidiene așa cum este pentru civilizația contemporană curentul electric sau plasticul. Există un număr crescut de persoane care împărtășesc experiențe în spațiul virtual și care șterg diferența dintre corpul material existent pe o parte a ecranului și „simulacrul” din computer care generează propriul spațiu în interiorul ecranului. În pofida acestui număr crescut de participanți la spațiul virtual, peste 70 % din populația globului nu a dat vreodată un telefon (Hayes, 1999, 20).

Împărtășesc astfel punctul de vedere al lui Katherine Hayes care argumentează că doar înțelegerea perspectivelor care au condus la crearea virtualității poate demistifica „progresul spre virtualitate” proclamat de utopici și poate avea drept rezultat o viziune mult mai realistă: virtualitatea ca urmare a negocierilor evoluției istorice și a dezvoltării umanității în detrimentul forței irezistibile a determinismului tehnologic. Virtualitatea reprezintă parte integrantă și inherentă a vieții cotidiene și a perspectivei postmoderne. Doar punctarea și înțelegerea dimensiunilor sale critice și a manifestărilor sale, poate sublinia necesitatea unei analize nepărtinitoare și elocvente.

Pentru susținerea acestui punct de vedere, argumentez prin prezentarea anumitor dezbateri teoretice inițiate de autori importanți contemporani privind pe de o parte aspectele pozitive, benefice și necesare ale tehnicii și virtualității (îi încadrez aici pe Pierre Lévy și Sherry Turkle), iar pe de altă parte critica virulentă formulată la adresa societății contemporane, începând cu vizionarismul tehnicist al lui Paul Virilio și finalizând prin prezentarea *simulacrului* societății de consum descris și antamat de Jean Baudrillard.

2. Comunicare și virtualitate în societatea informațională (Pierre Lévy, Sherry Turkle)

Adepții virtualității propun o viziune nouă orientată de și înspre tehnică și noile media. Ei consideră umanul ca fiind îmbunătățit și extins prin tehnică, prin înțelegerea și utilizarea media în mod eficient. În pofida reprezentanților utopiei media, a extremelor care se manifestă la modul unui schizo-tehnicism dat de contopirea om-mașină, de o „reteritorializare” a corpului și a identității umane, reprezentanții perspectivei moderate pornesc de la acceptarea și analiza existenței umane cu interacțiunea de la interfața tehnologiilor comunicaționale, căutând semnificația medierii tehnologice și a simulării în spațiul virtual.

Pierre Lévy este considerat unul din cei mai importanți scriitori reprezentativi pentru viziunea moderată asupra relației dintre tehnologie și cultură, dintre viziunea tehnicistă și cea culturalistă. Autor a numeroase scrieri legate de spațiul virtual și invazia noilor tehnici informaționale, cum ar fi *Collective Intelligence. Mankind's emerging world in cyberspace* (1997) sau *Cyberculture* (2001), P. Lévy este apreciat drept un vizionar datorită manierei de prezentare a revoluției comunicaționale specifice erei digitale, dar și un optimist în ceea ce privește potențialul viitor al cyberspațiului. Lévy argumentează că tehnologia poate avea un efect transformator asupra societății globale în același timp cu schimbul nelimitat de idei ce are loc în cyberspațiu, schimb ce va determina eliberarea de ierarhiile politice și sociale care au stat la baza dezvoltării omenirii. Domeniile la care face referire în analiza sa sunt din cele mai diverse: formele noii arte, transformările survenite în cunoaștere, educație și formare, conservarea diferențelor lingvistice și culturale, emergența inteligenței colective, problemele excluziunii sociale, impactul noilor tehnologii asupra democrației în general.

Tezele sale centrale se concentrează în jurul explicării fenomenului de cybercultură. Deși nu consideră internetul că fiind capabil să rezolve într-un mod magic problemele sociale sau culturale ale planetei, autorul asumă următoarele: în primul rând, creșterea cyberspațiului este rezultatul unei mișcări internaționale a tinerilor dornici să experimenteze, să trăiască colectiv noi forme de comunicare, altele decât cele puse la dispoziție de media tradiționale; în al doilea rând, noul spațiu comunicațional este acum accesibil și depinde de fiecare persoană cum îi exploatează potențialul pozitiv la nivel economic, politic, cultural și uman.

Cu scopul înțelegerii poziției sale, Lévy aseamănă mișcarea de denunțare a cyberspațiului și cyberculturii cu cea din anii '50 și '60 care denunța muzica rock. Este considerată o obligație identificarea implicațiilor culturale ale cyberculturii în toate dimensiunile sale. Citând o afirmație

a lui Albert Einstein asupra celor trei bombe cu repercusiuni globale ale secolului XX, anume bomba atomică, bomba demografică și bomba telecomunicațională, Lévy reafirmă efectele covârșitoare ale telecomunicațiilor datorită creșterii lor haotice, exponențiale și explozive. Cantitatea de date disponibile se multiplică cu o viteză accelerată. Densitatea legăturilor dintre diferite surse de informații crește cu o rată amenințătoare în interiorul bazelor de date, hipertextelor și rețelelor. De asemenea, se proliferază într-o manieră anarhică contactele non-ierarhice dintre indivizi. Toate acestea au ca rezultat o revărsare necontrolată de informații, o inundație de date sorbite de curențele repezi ale comunicării, o cacofonie asurzitoare a media repetitive, un război al imaginilor, o confuzie propagandistică și intelectuală.

Un răspuns probabil este acela al formării deprinderilor și competențelor necesare, competențe tehnice și mediatice. Este răspunsul practic, rațional.

Răspunsul dat de Lévy, corelat cu acesta, este acela al exaltării individului, al reconsiderării omului ca sursă principală de valori, o resursă neprețuită și încântătoare. În altă ordine de idei, prin repoziționarea umanului în centrul interogărilor asupra valențelor cyberspațiului, Lévy se înscrie în curentul postmodernist formulând-și astfel răspunsul la adresa criticilor umaniste privind izolarea, exploatarea și masacrarea umanului. Mai mult decât atât, pentru a sublinia această valorizare, se remarcă neobișnuitul efort de a împleti legături între generații, genuri, naționalități și culturi în pofida tuturor dificultăților și conflictelor. Soluția este dată de telecomunicații care, în accepțiunea lui Lévy, implică recunoașterea *celuilalt*, acceptarea mutuală, ajutorul, cooperarea, asocierea și negocierea dincolo de punctele divergente de vedere. De la un capăt la celălalt al lumii, telecomunicațiile au extins posibilitatea contactului amiabil, al tranzacțiilor contractuale, al răspândirii cunoașterii în schimbul înțelegerii și al descoperirii pașnice a diferențelor.

Lévy este de părere că umanitatea formează o rețea fragilă, dar singulară și fină, deschisă și interactivă, caracterizată în toate formele ei culturale (artă și educație) de comunicarea interactivă generalizată.

Una din ipotezele lui Lévy este aceea că cybercultura reinstituie coprezența mesajelor și a contextului lor, care au fost obișnuite pentru societățile orale trecute, dar la o scară diferită și la un alt plan. Noua universalitate nu mai depinde de textele auto-suficiente sau de fixitatea și independența semnificației. Ea este construită și extinsă de mesajele interconectate, de ramificațiile lor continue prin comunitățile virtuale care la rândul lor au menirea de a le atribui înțelesuri variate și în permanență reînnoite. Tehnologia este cea care face posibilă această universalitate, ea este cea care ne face răspunzători colectiv de felul în care o utilizăm.

Unul din conceptele centrale ale scrierilor lui P. Lévy (2001, XVI) este cel ce „*cyberspațiu*” (cunoscut și ca rețea – *network*) pe care îl definește succint ca pe nou medium de comunicare născut din interconectările globale ale computerelor. Termenul se referă nu doar la infrastructura materială a mijloacelor de comunicare digitale, ci și la universul de informații deținut și la ființele umane care navighează și îi hrănesc infrastructura. Totodată, „*cybercultura*” reprezintă setul de tehnologii (materiale și intelectuale), practici, atitudini, moduri de gândire, valori care s-au dezvoltat în același timp cu cyberspațiul. Efortul lui Lévy este acela de supune atenției implicațiile culturale ale dezvoltării noilor tehnologii de informare și comunicare, atitudinea generală față de noile tehnologii, de virtualizarea informației și comunicării, de mutațiile globale ale civilizației contemporane.

Viziunea lui Lévy este optimistă și moderată în același timp prin adresarea unor întrebări firești cu privire la implicațiile noilor tehnologii asupra societății și culturii. Perspectiva sa este aceea că tehnologiile creează noi condiții și pun la dispoziție oportunități inimaginabile pentru dezvoltarea individuală și societală. Cu toate acestea, nu este adeptul determinismului tehnologic și al utopismului prin afirmarea necondiționată a relației de cauzalitate dintre dezvoltarea tehnologică și dezvoltarea umanității.

Trăsătura fundamentală a cyberculturii în evoluția umanității este aceea a menținerii universalității fără a dizolva totalitatea. În accepțiunea lui Lévy, „*totalitatea reprezintă unitatea stabilizată de înțeles asociată cu diversitatea*” (2001,234). Cu toate acestea, cybercultura nu impune o unitate de înțelesuri. De-a lungul evoluției umanității, Lévy identifică trei tipuri de societăți (2001, 234): societățile mici, orale și centrate spre sine care trăiau o totalitate nonuniversală, societățile imperiale „civilizate” care foloseau scrisul și au condus la dezvoltarea universului totalizator; cybercultura, care corespunde globalizării propriu-zise a societăților și care inventează universul fără totalitate.

Așadar, cultura viitorului este cea a „universului fără totalitate” în măsura în care „universul” reprezintă prezența virtuală a umanității în sine. Scopul universal al cyberspațiului este acela de a interconecta toate persoanele și de a le încuraja să participe la inteligența colectivă într-un mediu ubicuu. Corespunde cu momentul în care specia umană, prin globalizarea economică și intensificarea rețelilor de comunicare și transport, tinde să formeze o singură comunitate globală, chiar dacă acea comunitate este caracterizată de inegalitate și conflict. De asemenea, comunitățile virtuale, conectate la universal, construiesc și dizolvă în mod constant propriile micrototalități dinamice, imersive, schimbătoare și noi în cadrul turbulentelor fluxuri informaționale și comunicaționale.

În același timp, cyberspațiul este mediumul și una dintre principalele condiții de dezvoltare a „inteligenței colective”. Cu toate acestea, creșterea cyberspațiului nu determină în mod automat dezvoltarea „inteligenței colective”, ci doar un mediu propice pentru ea. Astfel, P. Lévy (2001, 11) identifică o varietate de noi forme care prind viață în orbita rețelelor interactive digitale.

O astfel de formă se referă la izolare cognitivă și supraîncărcare determinate de stresul provocat de folosirea computerelor și a comunicării inutile. Dependența, înțeleasă ca adicția pentru web sau pentru jocurile din spațiul virtual, reprezintă o formă rezultată din interiorul rețelelor digitale, alături de dominație și exploatare. Ultimele două prezintă o încărcătură economică și politică datorate distribuției inegale a centrelor de decizie și control, a controlului monopolist al puterilor economice și a relației inegale față de statele Lumii a Treia. *Prostia colectivă* căreia Lévy îi atribuie zvonurile, conformismul față de rețea și comunitățile virtuale, acumularea datelor fără informație, „televiziunea interactivă” reprezintă, la rândul său, o nouă formă ce a prins viață în cadrul rețelelor digitale.

Aceste forme specifice sunt caracteristice nonparticipanților care vor fi lăsați deoparte, în afara ciclului pozitiv al schimbării, incluzând înțelegerea și apropierea. De data aceasta, nonparticiparea înseamnă excludere radicală și determină o participare activă obligatorie din partea celorlalți pentru a diminua efectele negative ale cyberspațiului.

Datorită participării, a socializării și a emancipării sale, inteligența colectivă oferită de cybercultură reprezintă cel mai bun remediu pentru efectele destabilizatoare, uneori exclusiviste ale ratei transformărilor tehnologice. Pentru a susține concepția conform căreia inteligența colectivă accelerează această mutație (2001, 12), Lévy se referă la conceptul grecesc de „*pharmakon*” (rădăcina cuvântului „farmacie”) care avea înțelesul atât de otravă, cât și de remediu. Astfel, noul *pharmakon*, inteligența colectivă determinată de cybercultură, se comportă atât ca otravă pentru neparticipanți (și nimeni individual nu poate participa complet datorită mărimii și complexității sale) cât și ca remediu pentru cei care sunt dispuși să se arunce în turbulența curenților.

Prin urmare, Lévy implicit promovează ideea formării competențelor mediatice și informaționale din două motive: pentru a feri pe neparticipanți de posibilitatea eșecului și a devierilor odată intrați în lumea virtuală, iar pentru cei inițiați de a le crește capacitatea folosirii optime a cyberspațiului în concordanță cu necesitățile lor.

Urmând liniile conturate anterior de Marshall McLuhan și Douglas Engelbart care au promovat ideea unei comunități globale și pe cea a folosirii tehnologiilor nu doar ca simple

instrumente, ci și ca mijloace de dezvoltare intelectuală, P. Lévy creează o simbioză originală între tradiția teoriei sociale franceze și domeniul tehnologic și mediatic specific anglo-saxon. Ideile sale și conceptualizările sale rămân valabile și în prezent, mai ales datorită puterii lor semnificativ-metaforice. Noul spațiu al cunoașterii, dinamic și interactiv, numit de Lévy *cosmopedia* (1997) este o realitate, mai puternică decât un deziderat. Astfel, *cosmopedia*, spațiul cunoașterii din jurul inteligenței colective, merge dincolo de imagine și text, ca forme comunicaționale specifice unei anumite perioade și combină „*imaginile statice, cu cele video, cu sunete, cu simularea interactivă, cu hărțile interactive, cu realitatea virtuală, viața artificială etc.*” (1997, 174-175). Mai mult decât atât, acest concept presupune relativizarea granițelor dintre discipline, făcând cunoașterea o „imensă cârpeală” în care fiecare domeniu poate fuziona cu un altul. Puterea cunoașterii disciplinare este dizolvată, iar „inteligența colectivă” devine posibilă. Inteligența colectivă devine o formă de „*inteligență distribuită universală*”, o juxtapunere de inteligențe individuale. Inteligențele individuale sunt rezultatul unor competențe dobândite prin interacțiunea noastră cu semne, informații și lucruri. Astfel se acumulează cunoașterea, iar prin intermediul relației noastre cu ceilalți se nasc înțelegerea și comunitatea.

Cu ajutorul noilor sisteme de comunicare, a tehnologiilor informaționale digitale, membrii comunității dețin mijloacele pentru a coordona propriile acțiuni în relație cu ceilalți în cadrul aceluiasi univers virtual al cunoașterii. Lévy (1997, 14) afirmă că aceasta nu este o modalitate de a descrie un mediu fizic convențional, ci de a oferi membrilor unor comunități delocalizate posibilitatea interacțiunii într-un câmp mobil de semnificații.

Universul virtual împărtășit este un flux comunicațional continuu, atât prin metodă cât și prin mod de ființare în care se manifestă semnificații perpetuate și îmbogățite în permanență. În acest sens, cyberspațiul devine spațiul de turnură al interacțiunii dintre cunoaștere și oameni în cadrul comunităților inteligente deterritorializate – „inteligența colectivă”.

În cadrul spațiului virtual, Sherry Turkle analizează, din perspectiva discursului postmodernist, competiția dintre identitatea fizică și cea digitală ca o formă de excludere reciprocă, care nu poate să le situeze pe acestea una în continuarea celeilalte. Contraargumentele oferite se referă la construirea unei identități îmbogățite, împlinite de intersectarea dintre lumea fizică și cea digitală ca răspuns la criticile lui Baudrillard și Virilio privind dezintegrarea subiectului în lumea virtuală, pierderea identității de sine prin translarea mai multor lumi și roluri simultane, dispariția umanului înghițit de rețea. Turkle (1995) analizează internetul din perspectiva identității umane postmoderne construite ca urmare a folosirii computerului, în care sub metafora „ferestrelor” și a „eurilor multiple” sinele se reconstruiește. Existența acestui eu

multiplu perpetuat poate deveni patologică, așa cum și Lévy a arătat, iar cyberspațiul își poate pierde integritatea. Mai mult decât atât, autoarea analizează din perspectiva procesului transformării psihologiei utilizatorilor de computere din prima parte a anilor '80, modificarea distanței tradiționale om-mașină care s-a micșorat datorită modificării contextelor comunicaționale. Linia de demarcație clară între ceea ce este specific tehnologic (*just a machine*, trad. „doar o mașină”) cu ceea ce este specific uman nu mai reprezintă un etalon în momentul în care în actualul univers digital, oamenii (în special tinerii: copiii și adolescenții) interacționează emoțional cu computerele, le personifică și le atribuie trăsături psihologice de personalitate și caracter („efectul Pinocchio”, în care mașinile, respectiv computerele prind viață). Dacă dezbateră despre inteligența artificială s-a concentrat pe răspunsul la întrebarea dacă mașinile vor gândi ca oamenii, în introducerea la *Second Self* (2005) Turkle este de părere că mai relevantă ar fi întrebarea dacă nu cumva oamenii au gândit dintotdeauna asemenea mașinilor. Acest punct poate fi considerat cheia analizei întregului demersul teoretico-analitic întreprins de cercetătoarea americană de-a lungul timpului.

Relația om-mașină este una din temele pe care Turkle le analizează. În *Construction and Reconstructions of the Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs* (1994), Turkle prezintă printr-o radiografiere a unora din cele mai populare jocuri virtuale, modificarea sinelui în cadrul spațiului virtual, creat de relația om-computer. Lumile prezente în spațiul virtual produc interacțiuni sociale, sunt lumi în care te poți auto-prezenta ca pe un personaj, poți fi anonim, poți deține și interpreta un rol sau mai multe apropiate sau nu de sinele tău real (1994, 158). În MUD (acronimul de la engl. *MultiUser Domains* și care se referă la spațiul social virtual ce există prin intermediul unei mașini) proiecțiile sinelui sunt ancorate într-un context postmodern conturat de diseminarea autorității, de multiplicarea fără limitare a sinelui. În acest spațiu coexistă și interacționează diferite forme culturale, iar autoritatea nu aparține unei singure persoane (ca în modernism), ci este deținută concomitent de sute de persoane aflate în spații geografice și culturale diferite. În viziunea lui Turkle, în relația cu sinele, computerul folosit ca mijloc comunicațional ajută sinele uman nu doar să exploreze un anumit context social, ci să și reflecteze asupra propriei naturi și puteri (1994, 159). Astfel, jocurile virtuale sunt folosite pentru reconstruirea sinelui: proiectarea în alte lumi, împărtășirea idealurilor, dobândirea de noi relații, prietenii, cunoștințe. Turkle recunoaște influența tradiției psihanalitice în analiza asupra „ego-ului ideal” prin posibilitatea creată jucătorilor din MUD de a se identifica cu persoane pe care le îndrăgesc sau le urăsc din viața lor. În acest fel, spațiul virtual are un efect de catarsis și poate fi privit ca un cadru de dezvoltare personală.

În lucrarea *Second Self* (1984/2005), Sherry Turkle numește computerul un „obiect evocativ” deoarece provoacă auto-reflecția și stimulează gândirea (1984/2005, 2). Astfel, în realitatea virtuală cotidiană oamenii explorează, construiesc și își reconstruiesc propriile identități, realizând acest lucru într-un mediu pătruns de etosul postmodern al identităților multiple. Spațiul virtual lasă loc pentru nașterea unei noi culturi care este clădită pe relația om – mașină, în care sinele devine construit. *Second Self* rămâne una dintre primele lucrări care acordă o atenție deosebită relației psihologice dintre om și mașină. Autoarea consideră că, prin virtualitate, impactul computerelor este considerabil deoarece creează posibilitatea oamenilor de a se gândi la ei înșiși, iar prin punerea în practică a visurilor și idealurilor este permis contactul cu preocupările tabu, cu latura agresivă, cu sexualitatea sau cu dorințele ascunse, inconștiente.

Într-o altă lucrare din 1996, *Virtuality and Its Discontents*, Turkle reafirmă poziția sa despre MUD ca noul spațiu public ce revigorează spațiul public descris de Habermas. Odată cu atomizarea socială produsă după cel de Al Doilea Război Mondial, cu singularitatea individului din suburbii, computerele sunt considerate capabile să modifice această stare, prin revitalizarea comunității. Dar acest lucru înseamnă tot un individ care se regăsește singur în fața computerului, dar care își leagă prietenii socializând în cafenele sau mall-uri virtuale. Astfel, computerele și lumile virtuale adaugă o nouă dimensiune experienței mediate. Turkle este de părere că ușurința și naturalețea utilizării computerelor (pe care o analizează într-o serie de interviuri cu diverși utilizatori) provine din asemănarea obiceiului de a urmări programele de televiziune, activitate ce a constituit experiența socială dominantă din ultimii 40 de ani (1996, 52). Cu toate acestea, găsesc contradictorie această comparație întrucât, utilizând termenii lui McLuhan, televiziunea reprezintă un mijloc rece, pe când computerul, internetul și jocurile virtuale se încadrează în categoria mijloacelor calde. Acest fapt se datorează unui grad ridicat de implicare emoțională, cognitivă despre care discută și Turkle. Cercetătoarea adoptă un optimism moderat asupra viitorului virtualității, fiind de părere că persoana virtuală poate deveni o sursă de auto-reflecție și transformare de sine. De asemenea, comunitățile virtuale pot deveni la rândul său factor de îmbunătățire a relațiilor din cadrul comunităților exterioare spațiului virtual. „Precum un antropolog care revine acasă după ce a studiat o cultură străină, călătorul din lumea virtuală se poate întoarce în lumea reală mai capabil să înțeleagă arbitrariul și lucrurile ce pot fi schimbate” (1996, 57).

Dacă în *Second Self* computerele au adus în discuție experiența celui de al doilea sine, în *Always on/Always On-You: The Tethered Self* (2008), Turkle surprinde o nouă stare a sinelui, sinele ca obiect (engl. *itself*). Mijloacele de comunicare moderne se ancorează într-un permanent

contact cu ceilalți, Turkle explicând acest fapt prin prepoziția *on* (rom. *pe*) utilizată într-o serie de expresii ale limbii engleze: *online*, *on the Web* (pe web), *on my cell* (pe telefonul mobil) ș.a. Aceste expresii exprimă nu doar legătura pe care oamenii o dețin cu aceste mijloace, ci pun într-o lumină nouă relațiile sociale – permanentizează contactul. În acest context, Turkle aduce în discuție o nouă formă socială de conexiune, anume cu cei care „contează” și care este determinată de distanța față de tehnologiile comunicaționale funcționale. Ea exemplifică printr-o serie de comportamente datorate utilizării noilor mijloace, comportamente pe care oamenii le manifestă zilnic, indiferent de locul în care se află (un spațiu public oarecare precum o stație de metrou, o cafenea, un mijloc de transport în comun etc.). Telefonul mobil, conexiunea la internet aruncă individul în spațiul virtual. Această plonjare se bazează pe anonimitatea sa, pe o absență a sa din spațiul fizic în care se află, pe imersiune (2008, 123).

În acest context, Turkle atrage atenția și asupra unui tip de „adicție” față de media tocmai datorită faptului că acestea nu stau niciodată în umbră, ci sunt întotdeauna pregătite pentru a fi utilizate. Astfel, sinele poate să își piardă simțul conștientului atunci când alege să comunice. Perspectiva dată de Turkle în *Always On/ Always On-You* este asemănătoare cu Panopticul lui Jeremy Bentham descris de Foucault (1997) în care este creată senzația că ești în permanență urmărit fără ca paznicul să fie prezent. Pentru Foucault sarcina statului modern este aceea de a avea cetățeni care nu au nevoie să fie supravegheați și care respectă singuri legile. Pornind de la această idee, Turkle afirmă că încercăm să ținem pasul cu viețile noastre așa cum ne sunt prezentate de tehnologia disciplinatoare. Cu alte cuvinte, „*încercăm să avem un sine care ține pasul cu e-mailul nostru*” (2008, 130). Tehnologia *always on* însoțește individul pretutindeni și subminează ritualurile tradiționale de demarcație între oprit/pornit. Această tehnologie reprezintă o nouă formă de cultură ce caracterizează anumite pătri sociale, anumite persoane din zone geografice diferite, dar care au în comun posibilitatea de a accesa și de a utiliza noile tehnologii comunicaționale.

Prin urmare, Turkle afirmă necesitatea reconsiderării relației cu spațiul virtual, acum îmbogățit și cu anumite conotații emoțional – afective, nu în sensul stopării evadării din realitate, ci înspre optimizarea depășirii complexelor psihologice în viața de zi cu zi, în realitatea fizică sau virtuală.

Dacă Pierre Lévy provine din spațiul critic francez și cu rădăcini în cultura europeană, Sherry Turkle se situează în spațiul cultural anglo-american. Consider reprezentativă prezentarea operei celor doi autori în acest demers teoretic asupra impactului virtualității datorită faptului că cei doi demontează prejudecata unei anume specificități de analiză caracteristică unui spațiu

cultural (tehnicismul și empirismul spațiului anglo-american și criticismul celui francez), iar pe de altă parte, datorită poziționării moderate adoptate în scrierile și în rezultatele cercetărilor lor în problematica efectelor noilor tehnologii informaționale și comunicaționale asupra societății contemporane. De asemenea, expunerea unor anumite elemente din opera lui Pierre Lévy și a lui Sherry Turkle are ca scop identificarea unei imagini, reprezentări a mizelor virtualității, surprinderea unei viziuni de ansamblu în cadrul celor mai puternice poziții exprimate în curentul postmodernist. Alegerea acestor reprezentanți în analiza comparativă întreprinsă a fost fundamentată pe poziționările critice reciproce, pe apropierea și afiliațiile conceptuale și pe construcțiile și demontările succesive privind impactul virtualității asupra societății și individului atât la nivel procesual, cât și la nivel structural și simbolic.

3. Critica perspectivelor contemporane asupra comunicării și tehnologiei – Paul Virilio, Jean Baudrillard

Problematica comunicării virtuale a fost de cele mai multe ori prezentată în termeni antagonici, opozabili între prima formă, cea de comunicare on-line și cea de a doua, față în față. Astfel una devalorizează viața în dimensiunile realității fizice în favoarea virtualității și cealaltă critică mediile computerizate din perspectiva unei „comunicări adevărate”, a unei *cuminecări*. Din nefericire, ambele orientări sunt împinse spre extreme, neacceptându-se modurile prin care fie se facilitează interacțiunea, fie se produce dezacordul. Dacă pentru o parte din adepții virtualului acesta reprezintă o evoluție intrinsecă a societății contemporane, pentru ceilalți „*lumea umană a pășit în inuman prin tehnică*” (Baudrillard, 2001), iar virtualul devine sinonim cu viralul, cu boala societății actuale.

Astfel, școala filosofic-culturală franceză, care își are rădăcinile primare în criticismul virulent ale Școlii de la Frankfurt, inițial orientate înspre industriile culturale, abordează subiectul virtualității criticând discursurile media utopice. Dintre reprezentanții acestui curent, voi prezenta perspectivele întemeiate de Paul Virilio, Jean Baudrillard. În acest registru critic accentuat, Virilio și Baudrillard prezintă limitele modelului comunicațional expus de actualele dezvoltări ale societății, ei fiind considerați unii dintre cei mai virulenți exponenți ai acestei noi stări comunicaționale influențate de tehnologie și mass-media.

În același timp, scrierile lui Marshall McLuhan abordează anticipativ problematica contemporană a internetului și a mediului online astfel încât prin formă și conținut opera sa se încadrează în gândirea postmodernă.

„Pentru McLuhan, tehnologia este o extensie a ființei umane. (...) Particularitatea tehnologiei comunicaționale constă în faptul că reprezintă prin excelență o extensie a minții”.
(Dobrescu, 2007a, 11)

Această afirmație subliniază relația inedită existentă între comunicare și tehnologie de-a lungul evoluției civilizației. Fiecare etapă de dezvoltare a tehnicii comunicaționale a adus cu sine primordialitatea unui simț uman căruia i s-a adresat cu precădere. Este ideea susținută de Paul Dobrescu în capitolul dedicat contribuției lui Marshall McLuhan la dezvoltarea științei comunicării (2007a). Conversația a fost cea care a dominat „epoca oralității” până la apariția tiparului, ca prim mijloc de comunicare. Deși a apelat la celelalte simțuri (auz, văz, simțul tactil, cel olfactiv și cel gustativ), a fost utilizat cel mai frecvent auzul. Perioada gutenbergiană, prin descoperirea tiparului, a adus în prim plan cultura scrisă orientată către simțul vizual. La nivelul ființei umane se produce fenomenul de „dtribalizare” și anume instituirea dominației unui singur simț în defavoarea celorlalte coborâte la rang de servanți minori. Consecințele acestei „dtribalizări” sunt majore căci oferă posibilitatea închiderii în sine a individului pentru a interpreta, înțelege, reflecta și formula răspunsuri asupra textului scris. Individul se poate sustrage comunității și dialogului inter-individual, păstrând comunicarea la nivelul interior, profund și ascuns. Comunicarea în acest caz devine mai accentuată ca interpretare decât ca împărtășire, cea din urmă formă fiind caracteristică inter-subiectivității, înțelesurilor construite prin interacțiune.

Pornind de la acest context, și implicațiile conceptului de „sat global” sunt mult mai profunde. Tehnologia comunicațională și respectiv, rodul acesteia, comunicarea virtuală (sau mediată de computer) au adus în lumină înțelesurile apriorice ale comunicării, respectiv cele de punere în comun, de împărtășire. În *satul* contemporan, tehnologiile informației și comunicării au determinat convergența media și, prin urmare, o reîntoarcere a comunicării la ființa umană prin utilizarea totală, în plenitudinea tuturor simțurilor (cu o singură excepție poate – simțul olfactiv). Comunicarea în spațiul virtual nu se poate realiza fără a pune în valoare atât comunicarea orală, cât și pe cea vizuală. Astfel se poate vorbi dintr-o dată de folosirea concomitentă a cel puțin două simțuri. Mai mult decât oricând, comunicarea în spațiul virtual permite o reintegrare a individului în comunitate, o reîntoarcere îmbogățită (datorită utilizării facultăților cognitive), subliniindu-se astfel înțelesul mcluhian de „extensie a minții”. Individul se reafirmă prin tehnologie în pofida criticilor și temerilor formulate față de pericolul tautologiei ca boală a închiderii în sine, al dezamăgirilor și al pierderilor succesive și finale. Este meritul noilor media, al convergenței media de a redescoperi în spațiul virtual complexitatea și multitudinea valențelor comunicării.

Există unele idei criticabile privind înțelesurile dintre *cuminecare* și *N-e-comunicare*, idei care au fost formulate în spații vecine științei comunicării (Nadolu, 2007,189). Dacă primul concept face trimitere la înțelesul primar al comunicării, respectiv acela de împărtășire, de punere în comun, cel de-al doilea desemnează o formă a comunicării, cea mediată de computer care este o e-cuminecare multidimensionată și multiplicată la n utilizatori. Din perspectiva lui B. Nadolu, comunicarea în spațiul virtual este caracterizată de *vehiculare* a mesajului, de ne-comunicare, care nu lasă loc la interpretări, la participări subiective. Dimpotrivă, însă, comunicarea în spațiul virtual, al comunicării mediate de computer se manifestă preponderent sub forma împărtășirilor, fapt semnalat de o serie de autori români și străini (vezi analiza corpului în spațiul virtual realizată de L.S. Dinescu, problematica subiectului virtual la K. Hayles, R. Ascott și conceptul de „cyberpercepție”, studiile etnologice ale lui S. Turkle privind spațiul virtual postmodern etc.). Un alt exemplu care poate fi dat pentru susținerea ideii de împărtășire provine din analiza celor două tipuri clasice de manifestări în spațiul virtual, al indivizilor de tip RAM și ROM ce vor fi detaliate în capitolul dedicat formelor de manifestare în spațiul virtual. Comunicarea în spațiul virtual revigorează înțelesul primar de *cuminecare*. De asemenea, comunicarea se poate produce, implicit, fără existența cunoscută a unui receptor/destinatar adresabil care să facă posibil procesul de transmitere (exemplu: semnalele SOS). Procesul comunicațional semnifică sine qua non existența celuilalt sau a alter-ului și nu pune în discuție gradul de implicare a participanților (aceasta realizându-se doar din perspectiva calității procesului comunicațional și nu al producerii ca atare). Totodată, comunicarea îmbracă înțelesuri multiple, iar primul dintre acestea, din punctul de vedere al perspectivei istorice a evoluției mijloacelor de comunicare, s-a referit la *transmitere* și a caracterizat perioada de început a dezvoltării drumurilor și poștei din secolul XVI. De aceea, argumentez complexitatea comunicării virtuale că „extensie a minții” și a ființei umane deoarece coroborează ansamblul valențelor epistemologice ale conceptului cu multitudinea tehnicilor și mediilor utilizate alături de simțurile puse în valoare.

Marshall McLuhan prin puterea de anticipare a scrierilor sale a deschis calea discuțiilor, dezbaterilor privind rolul și locul comunicării în fața tehnologiei. Relația dintre cele două postulată odată cu afirmația „*The medium is the message*” a deschis era gândirii postmoderne și a virtualității. Influența internetului, implicit a virtualității se află astăzi în centrul analizelor diferitelor discipline, nu doar a celei comunicaționale. Este tot mai des pronunțată necesitatea unei *pedagogii media*, însoțită de competența mediatică și informațională odată cu transformările provocate de ubicuitatea mijloacelor tehnice. Astfel, putem afirma că încadrarea comunicării virtuale într-un medium rece sau cald presupune un grad sporit de dificultate deoarece manifestă

în același timp implicare, căutări și conversații, dar și dispune de imagini, texte, baze de date care nu mai lasă loc participării.

Relația dintre gândirea comunicațională, tehnologie și comunicare, ca proces devine o relație adeseori antagonică, căci tehnicitatea suprasolicită și în același timp inhibă comunicarea. Cu toate acestea, *comunicarea nu este lipsită de paradoxuri* (B. Miège, 2008), paradoxuri apărute odată cu noile dimensiuni ale comunicării și cu redefinirea gândirii comunicaționale prin tot mai evidentă impunere a „satului global”. Virtualitatea devine o formă de manifestare tot la fel de puternică ca realitatea, relație care nu presupune înlocuirea reciprocă, ci complementaritatea.

Contextul analizei întreprinse de Bernard Miège este proiectat de cadrele unei utopii tehnice a comunicării: sociologia prospectivistă a lui Daniel Bell care cunoaște acum o „a doua tinerețe”, proiectul american din 1993 privind „autostrăzile informației” și proiectul Uniunii Europene din 1994 intitulat „societatea informației”. Prin urmare, acestea sunt doar unele evenimente, care au avut impact major și care au determinat reconfigurări atât la nivel de politică, economie, cât și de știință, respectiv conținut. Este cazul observării înmulțirii studiilor cu privire la tehnică și noile media, dar și al apariției unor noi direcții de cercetare ale postmodernismului, a unor noi curente și orientări teoretice.

Evoluțiile sunt totuși divergente. B. Miège este de părere că o parte din teorii se infirmă, în special cea a lui Marshall McLuhan despre satul global. În locul acestuia putem vorbi mai degrabă de o intensificare a participării comunicării la reorganizarea teritoriilor. În acest sens vorbește despre un nou termen, cel de „*glocalizare*” care surprinde o dublă tendință: deteritorializarea datorată dezvoltării tehnicilor de informare și comunicare în cadrul procesului de globalizare și tendința, manifestată în același timp, de întărire a localizării.

Una din cele mai virulente critici este îndreptată împotriva scrierilor lui Manuel Castells (*The Information Age: Economy, Society, and Culture*, 1996-1998), ca unul dintre promotorii informaționalizării, care prin anunțarea „erei informaționale” produce o serie de dezacorduri conceptuale. Prima critică se referă la modul determinist prin care explică aportul tehnologiilor de informare și comunicare la dezvoltarea societății. Dimpotrivă, observațiile arată că tehnicile de informare și comunicare sunt un apanaj al schimbărilor sociale, contribuind de multe ori la accelerarea procesului de transformare, dar rareori fiind un factor provocator.

O altă critică pornește de la ambiguitatea abordării informației și ajunge la critica virtualității, a culturii și a realității virtuale. Pe baza simpatiei declarate față de tezele lui McLuhan, Castells (1996/2000, 222) este de părere că mijloacele multimedia permit „*construirea unor noi mijloace simbolice care fac din virtualitate o realitate*”. Deși recunoaște efortul teoretic

depus de Castells, Miège consideră că ceea ce se constituie într-o viziune sigură a unei societăți *neindustriale*, atât din perspectiva modului de dezvoltare, cât și din cea a modului de producție, este „o *tendință pe cale de a se afirma*” mai degrabă decât o certitudine.

De asemenea, pornind de la spiritul *Eticii protestante* a lui Max Weber, Castells analizează conceptul de *informaționalizare*, concept de care Miège se distanțează considerabil asemenea lui Paul Virilio care la rândul său îi adresează o serie de critici acerbe. Despre conceptul de *informaționalizare*, Castells afirmă că ar fi noua configurație culturală a capitalismului: „*este vorba efectiv de o cultură, dar o cultură a efemerului, o cultură de juxtapunere a deciziilor strategice, un agregat de experiențe și de interese, și nu un simplu cod de drepturi și obligații. Este o cultură virtuală cu multiple fațete corespunzătoare experiențelor vizuale pe care calculatorul le creează în cyberlume, reorganizând realitatea* (1996/2000, 223). Din acest punct de vedere, critica formulată de Miège este îndreptățită datorită considerării culturii virtuale o formă materială, ca sursă de productivitate și competitivitate.

Perspectiva criticii lui Miège la adresa scrierilor lui Castells demonstrează valențele multiple pe care totuși epoca virtualizării și a tehnologiilor informaționale și comunicaționale le au. Desigur pozițiile sunt adesea exagerate, prin încadrarea acestora în centrul dezvoltării societale, însă trebuie recunoscut rolul lor la evoluția inerentă a majorității domeniilor vieții sociale.

Este meritul lui Bernard Miège de a atrage atenția asupra unui nou concept, anume cel de „*comunicare mediatizată*” prin care se înțelege comunicarea digitalizată, compresată și apoi transmisă și difuzată care nu se rezumă la un simplu act de transmitere (prin aceasta deosebindu-se de *informaționalizare*) perturbat de zgomote, ci este în sine un fenomen complex atât tehnic cât și sociosemiologic. Relația dintre cele două concepte este mediată de tehnic sau tehnicitate deoarece informația este marcată de canalul sau de suportul comunicării, iar comunicarea însăși nu se poate limita la transmitere, întrucât e un fenomen „activ”.

De asemenea, Bernard Miège atrage atenția asupra necesității aplecării asupra efectelor tehnologiilor de informare și comunicare care să treacă dincolo de pragul cyberprofețiilor pe care le consideră mitologice. Mai mult decât atât este interesantă perspectiva *mediatizării educației*, ca mod nou de relaționare, dincolo de considerarea tehnologiilor educative ca suport metodic al educației, al reconsiderării relației profesor–elev, al demitizării educației ca artă. Educația este poate domeniul cel mai manifest al relației dintre comunicare, tehnologiile informaționale și comunicaționale, noile media și informație.

3.1. Paul Virilio – reflecții critice asupra determinismului tehnologic

Odată cu *Război și cinema* (1989) și a scrierilor ulterioare precum *Mașina vizionară* (1994), *Inerția polară* (1998), *Arta motoarelor* (1995b), *Cerul deschis* (1997), Virilio se concentrează mai mult asupra relației dintre război, viteză, tehnologie și căile reprezentării, dar și pe logica percepției cuprinsă în cinema, computere și în mașinile noii realități virtuale.

Conceptul de reprezentare este abordat de Virilio în epilogul cărții sale *Mașina vizionară* (1994), când face distincția dintre *reprezentare* (engl. *picture*) ca aparținând epocii logicii formale a imaginii și *fotografie* și *film* ca făcând parte din epoca logicii dialectice a imaginii. Înregistrarea video, holografia și grafica computerizată sunt considerate începuturile unei epoci a logicii paradoxale: cea din urmă apare „când imaginile în timp real domină lucrul reprezentat, instantaneul ulterior prevalând peste spațiul real, virtualitatea dominând actualitatea și răsturnând invers însuși conceptul de realitate” (1994, 63). În această situație, imaginea și reprezentarea înlocuiesc realul, obiectul reprezentării își micșorează din importanță iar domeniul imaginilor și reprezentărilor digitale înlocuiesc realitatea. Din punct de vedere cultural, aceasta implică proliferarea unei noi mașini vizionare care generează un tărâm artificial al datelor, imaginilor și informațiilor, toate formând un tărâm novator al experienței.

Prin *Mașina vizionară* (1994), Virilio reușește să asigure o introducere asupra modurilor prin care mașinile vizionare influențează percepția și reprezentarea. În *Inerția polară* (1998), în *Arta motoarelor* (1995b), în *Cerul deschis* (1997) și într-o serie de interviuri și articole din anii '90, Virilio interoghează noul domeniu al tehnologiei informației. Ipoteza sa principală este că noile tehnologii ale informațiilor, comunicațiilor și transporturilor ne duc în afara acestei lumi, dincolo de limitele spațiului și timpului, dincolo de natura și materialitatea lumii, într-o nouă dimensiune ce își are propria temporalitate, spațialitate și model de existență. Virilio se teme că această călătorie ne va scoate din corpurile noastre, din mințile noastre, din natură și din lume, așa cum le-am experimentat și cunoscut, introducându-ne într-o nouă sferă ce va cauza mutații dezastruoase, posibil fatale, ale minții, corpului și experienței.

Spațiul cibernetic furnizează un alt univers fără a folosi coordonatele obișnuite timp-spațiu care generează o formă de experiență dezorientată și imaterială în care comunicarea și interacțiunile se desfășoară instantaneu într-un timp nou global, depășind barierele timpului și spațiului. Este un spațiu imaterial fără coordonate fixe, în care oricine își pierde ancorarea în corp, natură și comunitate socială. Este așadar pentru Virilio un tărâm dematerializat și abstract în

care cibernautul (astronautul electronic) se poate pierde în spațiu și se poate rupe de corpul său și lumea socială.

În plus, Virilio analizează și denunță ceea ce el numește o industrializare dăunătoare a viziunii (1997, 89) și se teme de înlocuirea viziunii de către mașini. Lui Virilio îi este teamă că noile media la fel ca cinematografia și televiziunea educă și constrâng viziunea, ducând spre degradarea ei și a experienței: *„Dacă, conform lui Kafka, cinematografia înseamnă a-ți trage peste ochi o uniformă, televiziunea înseamnă a te îmbrăca într-o cămașă de forță sporind ochiul educat al regimului care conduce spre o boala oculară, precum intensitatea acustică a walkman-ului are ca finalitate ireversibilă leziune a urechii interne”*.(1997, 97)

În 1999 într-un interviu cu teoreticianul german al mediei, Friedrich Kittler, (1999), interviu intitulat *Bomba Informației*, Virilio face o analogie între bomba nucleară și „bomba informațională” vorbind despre „reacțiile adverse” și „radiațiile” celor două. În contrast cu dialecticul Kittler, Virilio se dovedește a fi un tehnofob exagerat în acest dialog și lansează o multitudine de metafore militare și religioase pentru a caracteriza lumea noilor tehnologii. Virilio susține la un moment dat că „o castă de călugări – tehnologi se naște în timpurile noastre” și „că există mănăstiri al căror scop este de a pava drumul spre un fel de civilizație care nu are nici o legătură cu civilizația pe care o știm.” Acești călugări sunt precursorii unui „fundamentalism tehnologic” și ai unui „monoteism informațional”, o viziune asupra lumii care înlocuiește viziunea religioasă și umanistă și care înlătură omul și pe Dumnezeu în favoarea tehnologiei.

Virilio susține că efectele adverse ale „bombei informaționale” vor fi la fel de letale pentru umanitate precum cele ale bombei nucleare, distrugând memoria colectivă, relațiile, tradițiile și comunitatea printr-un bombardament instantaneu și supraîncărcat cu informație. Astfel, „călugării” tehnologi care promovează revoluția informației sunt vinovați pentru „păcatele din fundamentalismul tehnologic, ale cărui consecințe noi le suntem martori”. Totuși, se ridică întrebarea dacă discursul „păcatului”, „al răului” și „fundamentalismului” este potrivit pentru a caracteriza efectele și consumul noii tehnologii, care sunt, contrar lui Virilio, în întregime și pe larg dezbătute, mai degrabă monolitice ambigue, amestecând tot ceea ce poate fi apreciat ca efecte și caracteristici negative și pozitive.

Totuși, Virilio corectează faptul că discursul dominant este pozitiv și formal, superficial și că ar trebui să fim atenți la aspectele negative și la costurile noii tehnologii și să dezbatem construcția, structura, utilizarea și efectele ei. Virilio, de asemenea, este criticabil când spune că aceste noi tehnologii constituie cel puțin o amenințare la adresa comunității și a relațiilor sociale.

Dimpotrivă, noile media, noile tehnologii informaționale au dat naștere, au îmbogățit astfel de noi forme comunitare și comunicaționale așa cum voi argumenta în această lucrare.

Virilio operează cu un sistem de valori dual, înrădăcinat în fenomenologia materialistă, care pune în opoziție o viață „pozitivă” și umanitatea cu tehnologia negativă interpretată. Această poziție normativă, niciodată spusă explicit, reprezintă o viziune în care tehnologia este privită că fiind o amenințare înspăimântătoare la adresa vieții însăși.

Așadar, Virilio este în parte un umanist materialist și un fenomenologist care este deranjat de avântul tehnologiei și de suplinirea experienței vieții și a omenirii cu tehnologicul. Proiectul său constă în a descrie pierderile, dispariția, substituirea și invazia noilor tehnologii, arătând cum tehnologiile modifică facultățile umane și experiența, supunând indivizii la moduri de dominație și control din ce în ce mai puternice. Virilio dezvoltă un discurs hipercritic și foarte tehnofobic la adresa tehnofililor care celebrează tehnologia prin pozitivismul lor unilateral și fără rezerve. De asemenea, el nu reușește să articuleze oricare dintre aspectele pozitive sau modalitățile benefice de utilizare a noilor tehnologii, pretinzând că discursurile critice precum ale sale sunt necesare pentru a contracara optimismul debordant. Astfel, este justificată predominanța negativă a discursului său și se ridică întrebări referitoare la cât de adecvate sunt perspectivele lui pentru tehnologie ca întreg și în ce măsură munca sa este de folos pentru teoretizarea fiecărui aspect al vieții noastre sociale și al vieții de zi cu zi.

Totodată, se remarcă o serie de asemănări între unele teme din operele lui Virilio și Jean Baudrillard referitoare la explozia lumii tehnologice contemporane și impactul său asupra organizării sociale, precum și în teoretizarea diferențelor semnificative ale acestei explozii. Pentru Baudrillard postmodernitatea reprezintă sfârșitul realității, sfârșitul posibilității de a distinge între ceea ce este real și ceea ce este ireal, sfârșitul ancorării existenței în lumea materială. În viziunea lui Baudrillard, ne localizăm din ce în ce mai mult în tărâmul hiper-realității: televiziune, spațiul cibernetic al interacțiunii computerizate, jocurile video și de computer, un șir de lumi mass-media – filme, muzică, multimedia și aparatură RV (a realității virtuale). Mai mult, a devenit din ce în ce mai dificil să distingem între real și hiper-real, conducând la o disoluție a realului. Așadar, precum Virilio susținea, „problema modernității și a postmodernității este suprimată de aceea a realității și post-realității” (1994, 84).

Totuși, Virilio aduce unele note distinctive în teoretizarea societății tehnologice contemporane. El recunoaște că nu se poate pune de acord cu Baudrillard asupra problematicii simulării, considerând simularea nu ca pe o distrugere a realității, ci că fiind o substituie, în care realitatea tehnologică înlocuiește realitatea umană, precum fotografia însăși substituie vieții reale

sau filmul înlocuiește reprezentarea statică a realului cu „imagini mișcătoare” sau, în zilele noastre, când realitatea virtuală ține locul însăși realității vieții. În consecință, spre deosebire de Baudrillard, Virilio crede că realitatea nu dispăre, dar este mai degrabă dislocată de un alt mod de realitate, cea virtuală: *„Astfel, nu există nici o simulare, ci o substituție. Realitatea a devenit simetrică. Ruperea în două a realității este un eveniment considerabil care merge dincolo se simulare”* (Virilio, 1997, 43). Astfel, în timp ce pentru Baudrillard realitatea se pierde în hiper-realitate, pentru Virilio noile tehnologii furnizează o realitate înlocuitoare, o realitate virtuală ce devine din ce în ce mai puternică și mai seducătoare decât realitatea obișnuită.

Nemulțumirea lui Virilio este că „noile tehnologii ale interactivității instantanee” – precum călătoria în spațiu – au cauzat o detașare de corpurile noastre, de alți oameni sau de experiența obișnuită a timpului, spațiului și a mediului înconjurător (1998, 129). Aceste tehnologii ne *„exilează de noi înșine și ne fac să pierdem referința fiziologică, masa ponderală a locomotivei corpului, axa și mai exact locul mobilității comportamentale și al identității”* (1998, 129). Știința și tehnologia contemporană sunt pentru Virilio producătoare de noi forme de experiență, de noi moduri de percepție și de reprezentare și de noi obiecte ale experienței care descentrează subiecții umani și care înlocuiesc cogniția umană cu viziunea tehnologică care dislocă puterea (umană) de muncă în favoarea producției tehnologice automate. Pierzând controlul asupra acestei lumi, subiecții umani abia dacă mai devin un aparat simplu de înregistrat, iar corpul uman este redus la simple funcții într-un sistem tehnologic. Realitatea materială este descentrată și noul idealism tehnologic generează concepte din ce în ce mai străine de bunul simț, de corpul și lumea materială, de sistemul conceptual al experienței trecute.

Aceasta viziune a dominației tehnologice, a înlăturării omului de către tehnologie are ecouri din teoriile despre „tehnologia autonomă” (Winner) dezvoltată de Heidegger, Ellul și alți critici totalitari ai tehnologiei contemporane. Virilio îl citează pozitiv pe Heidegger în ceea ce privește tehnologia, deși îi adresează critici la adresa totalitarismului și a afilierii sale cu național - socialismul german. Așadar, în timp ce Virilio este quasi – heideggerian din perspectiva sa asupra tehnologiei, văzând tehnologia ca pe demiurgul al lumii moderne, ca pe matricea în care umanitatea se dezvoltă, el este clar anti-totalitarist și poate fi comparat cu un Heidegger de stânga. Chiar mai mult, în lumina credințelor religiei creștine, el are anumite afinități față de critica radicală a tehnologiei a lui Jacques Ellul, care consideră tehnologia ca pe o forță astronomică ce vine să domine lumea contemporană, ștergând libertatea umană și semnificația.

Cu siguranță sunt ecouri ale teoriei lui Ellul, ale unei tendințe totalitare față de dominația și distrucția provenite din direcția dezvoltării tehnologice, ecouri ce reies din lucrările lui Virilio,

deși el se folosește de modele mult mai concrete cum ar fi mașini de război sau mașini vizionare pentru a caracteriza tehnologia. Totuși, sunt teme similare despre dispariția autonomiei umane și a creativității într-o lume în care tehnica și dezvoltarea tehnologică impun imperativele lor asupra ființelor umane. Atât Virilio, cât și Ellul au o concepție predominant negativă și critică la adresa totalitarismului tehnologiei moderne. Precum Ellul, Virilio neagă imperativul tehnologic și afirmă demnitatea și suveranitatea vieții umane și experienței împotriva lumii tehnologiei și a lucrurilor.

3.2. Comunicare și societate de consum – Jean Baudrillard

Întreaga operă a lui Baudrillard se constituie într-o critică a societății de consum și a comunicării de masă. În acest sens, lucrările sale nu sunt o critică doar a societății actuale, cât și implicit a comunicării mediatizate și tehnologizate. Baudrillard critică, din perspectiva virtualității, identitatea de interfață, ca formă de suprafață, artificială și superficială de manifestare a comunicării. De asemenea, alături de P. Virilio, el formulează unele din cele mai apăsătoare critici la adresa corpului virtual, atacând pozițiile misticismului tehnologic adoptate de Hans Moravec, Marvin Minsky sau Ray Kurzweil.

Unul din elementele centrale ale eseurilor sale este consumul, iar înțelegerea criticii formulate de Baudrillard nu poate avea alt punct explicativ de plecare.

Consumul, în concepția sa, este considerat nu doar practică materială sau „fenomenologie a abundenței”, ci organizarea acestor practici sub forma unei „activități de manipulare a semnelor”. În economia generală a societății, ideologia comunicării și cea a consumului au ajuns să reprezinte, pentru individ, piloni ai orientării valorice și surse ale activității sale simbolice.

De fapt, filosoful francez este mult mai tranșant. După Baudrillard, mass-media nu posedă valențe democratice intrinseci. Industria culturală produce „non-comunicare”, mesajele mediatice sunt „transformate în modele, neutralizate în semne”, adică în configurații domesticite și stoarse de substanță; deosebirea și schimbul de opinii sunt blocate, anesteziate de spectacolul formelor simbolice.

Mass-media conduc la golirea formelor de orice fel de conținut viabil, la ruperea legăturilor dintre semn – act de reflectare a realului – și realul însuși. Conștiința, intimitatea sunt oprimate de comunicarea mediatică, *totul* se dizolvă instantaneu prin lipsa oricărei distanțări, a oricărui refugiu din fața unei transparențe „obscene”. Otrava simulacrului devine atotcotropitoare.

Așa cum s-a observat, evocând un tablou apocaliptic al imperialismului media, Baudrillard aduce un elogiu critic puterii media. Paginile teoreticianului postmodernismului sunt o probă a „extazului comunicării”. Mai mult decât atât, Baudrillard este considerat teoreticianul postmodern prin excelență care a unit și teoretizat două concepte fundamentale masele și mijloacele de comunicare în masă, sesizând relații și schimburi, transformări structurale care deschid drumul către analizele complexe ale comunicării în spațiul virtual.

În cadrul postmodernismului, rămân neteoretizate două forțe constitutive esențiale: masele și media. Semnificațiile noastre asupra lumii, asupra realului, au fost în mare măsură redefinite de către explozia funcționării mass-mediei; practicile mediei au reconfigurat semnificațiile noastre asupra timpului și spațiului. Ceea ce este real nu mai aparține contactului nostru nemijlocit, ci ceea ce este dat de către ecranul televizorului: TV este lumea. Complexitatea mutației intertextuale din cadrul rețelelor media, întotdeauna amestecă povestirea cu evenimentul real. Când această confuzie este dusă până la extremă, Istoria își pierde referința. Intrăm astfel într-o nouă eră a simulării: imagini și coduri, subiectul (masele) și evenimentul (TV) se omogenizează, se intersectează și fac referiri reciproce unul la celălalt fără a se mai pune problema adevăratului referent. Descurajarea referentului și implozia semnificațiilor au constituit noile forme ale semioticii. În același timp, create de supraproducția de informație și de debordarea semnificației, masele par că există în indiferența lor radicală sau în inerția tăcerii. Orice ar fi inserat în acest „hiperspațiu” devine rapid neutralizat și nediferențiat.

În acest context, originea genealogică a celor trei categorii de simulacru a lui Jean Baudrillard și analiza maselor și a mediei oferă cel mai fructuos set de posibilități prin situarea discursului lui Baudrillard în interiorul proiectului postmodernismului. Mai specific, doresc să indic formularea genealogică a lui Baudrillard ca fiind o încercare de a localiza configurarea istorică: schimbarea de la modernitate la postmodernitate. Funcționarea dispersivă a mass-mediei face parte din peisajul condiției postmoderne, în cadrul căreia mass-media asumă o strategie subversivă în confruntarea cu sistemul. Iar intervenția lui Baudrillard ar trebui interpretată că fiind începutul mai degrabă decât sfârșitul proiectului postmodern.

Pornind de la afirmația celebră conform căreia „ieșim din istorie pentru a intra în simulare”, Baudrillard își manifestă poziția față de elementele constitutive ale societății contemporane, o poziție critică prin infirmarea și anihilarea comunicării virtuale, tehnologice prin ea însăși și simulacre ca formă de manifestare.

Dacă proiectul postmodernismului este în primul rând de a localiza liniile configurării, problema de față o constituie analiza funcționării mașinărilor prin diversele căi, sociale și

ideologice. În lucrarea *The Structural Law of Value and The Order of Simulacra* (1984), Baudrillard pune în prim plan proiectul conform căruia, logica socială funcțională a trecut de la produs la semn, iar exploatarea socială a fost dislocată de producția excesivă a semnificației și informației. Așadar, bazele teoretice ale sistemului puterii au fost transferate de la economia politică marxistă la semiotica structuralistă, la teoria informației și la cibernetică. Pentru a înțelege pe deplin și probabil pentru a deturna terorismul sistemului de coduri prezent, trebuie să analizăm întregul proces istoric al mutațiilor prin intermediul a două traiectorii ce se încrucișează: 1. structurile valorice (legea valorii) operaționale (ideologică) și 2. logica funcțională a mașinilor sociale (aparențele succesive).

Pe această hartă genealogică, Baudrillard desenează „trei categorii de simulacru”. De la Renaștere până la revoluția industrială, „falsul”, învingând realul nemediat, a devenit modul dominant de reprezentare; aceasta nouă categorie de simulacru este bântuită de „legea naturală a valorii” (Baudrillard, 1983, 83). În decursul erei industriale, „producția” devine schema dominantă; cea de a doua categorie de mașinărie simulatorie este susținută de „legea produsului de valoare”. În cea de a treia categorie a simulacrului, cea care este de fapt sistemul nostru actual, formată după cel de Al Doilea Război Mondial, „simularea” a înlocuit producția cu schema dominantă a logicii reprezentării; „legea structurală a valorii” urmărește funcționalitatea mașinăriei simulării. Pentru a fi siguri, harta pe care o trasează aici Baudrillard nu trebuie citită ca o istorie universală, ci mai degrabă ca fiind o imagine a referentului schimbător (alibiul) al valorii sociale, și de fapt logica funcțională a societăților. Folosind termenii actuali, contemporani, cea dintâi categorie a simulacrului este reprezentată de „modernitatea timpurie”, cea de a doua categorie de „modernitatea”, iar cea de a treia categorie reprezentând „postmodernitatea”.

În postmodernitate, socialul este în final pierdut în seriile reproducției, (în cea de a doua categorie), în categoria modelelor, codurilor, a configurațiilor cibernetice operaționale. *„Digitalul este principiul său metafizic iar ...ADN-ul profetul sau. Este situat în efectul intrinsec al codului genetic faptul că „genetica simulacrului” își atinge astăzi formele sale desăvârșite”*. (Baudrillard, 1983, 104). Ceea ce bântuie acum funcționalitatea modelelor este evident mitul științei; după Dumnezeu, Natură și Om, operaționalitatea rațională a Științei devine Referentul ultim (chiar dacă setul anterior de noțiuni nu a dispărut în totalitate). Denotatul (*signifier*), valoarea de schimb și pluralismul teoretic justifică universul rece al codului genetic, tactilul și digitalul. Mai mult, radicalitatea celei de a treia categorii a simulacrului se bazează nu doar pe imitarea (simularea) totului în cadrul rețelei, ci și pe abandonarea nostalgiei pentru real; de aceea ea constituie „hiperrealismul simulării”.

Când semnificația este prinsă în mașinăria simulării, intrăm într-o nouă eră a shizofreniei. Schizofrenicii și-au alterat referentul, semnificantul, de la cei izolați la izolare totală. În același ritm cu Lucien Sfez (2002), Baudrillard descrie „cultura schizo”: *„Schizofrenicul este abandonat de orice decor, trăind într-o mare confuzie. El este lui însuși obscen, este prada obscenă a obscenității lumii. Ceea ce îl caracterizează este mai puțin pierderea realului, anii de înstrăinare față de real, patosul distanțării și separarea radicală, precum frecvent se obișnuiește să se spună: ci, dimpotrivă, proximitatea absolută, instantaneitatea totală a lucrurilor, sentimentul lipsei de apărare, de retragere. Aceasta reprezintă sfârșitul interiorizării și intimității, supraexpunerea și transparența lumii care îl traversează fără obstacole. El nu își mai poate produce limitele propriei existențe, nu se mai poate juca sau nu se mai poate înscena pe el însuși, nu se mai poate reproduce pe el însuși în oglindă. El este doar un ecran, un panou de control pentru întregile rețele de influență”* (Baudrillard, 1983, 133). Prin urmare, virtualitatea reprezintă în acest regim semantic și semnificativ, un spațiu al schizofrenicilor, absorbiți de hiper-realitatea confuză, actor și parte integrantă a rețelelor influențatoare în care individul și-a revărsat întreaga intimitate prin interconectarea cu ceilalți membri ai „culturii schizo”. Un argument pentru susținerea acestei afirmații este dat de poziția lui Baudrillard cu privire la mase, cu atât mai mult cu cât spațiul virtual este un spațiu al maselor neomogene și fluide.

Baudrillard este deseori denunțat ca fiind nihilist, pesimist, învins și criticat pentru virulența mesajului său. Precum Baudrillard însuși afirma, „teoria critică și revoluția aparțin celei de a doua categorii a simulării” (Baudrillard, 1984: 57). Ori, precum Jean-François Lyotard afirma: *„reformist înverșunat: critica rămâne în sfera celor criticați, el îi aparține, el merge dincolo de poziția conceptului, dar nu îi alterează poziționarea”* (Lyotard, 1984, 13). Dacă postmodernitatea își are specificul său istoric, dacă nu există nici un transcendent, nici un concept evaluativ transistoric, atunci orice practică „critică” trebuie să își recunoască propriile sale condiții de existență, precum afirma Foucault. Și tocmai aici trebuie localizat proiectul lui Baudrillard.

Discursurile lui Baudrillard ne-au dus dincolo de logica „reprezentățională” a teoriei critice, dincolo de idealismul politicii transcendente și de strategia opozițională a rezistenței. Genealogia sa a mașinăriei sociale a articulat punctele unei noi configurații. Chiar mai mult, obsesia sa asupra simulării și imploziei împiedică o intervenție în forță. Baudrillard eșuează în a recunoaște că anunțul dispariției socialului (comunicativul) și al politicului nu doar semnalizează moartea modernității, ci subliniază noile forme ale existenței. Aceasta reprezintă reformularea elementelor imanente din cadrul postmodernității ce fac ca socialul și politicul să preia un nou set

de semnificații. Uitând indiferența și comunicarea din cadrul participării, ele nu sunt doar sociale ci și politice. În mod similar, deși „semnificația” nu mai operează prin intermediul lanțurilor semnificative ale semioticii, ea se redescoperă pe sine ca fiind eficacitatea pe terenul fascinației, seducției și extazului. Acest hiper-idealism esențializează hiper-simularea ca singura posibilitate, în timp ce pluralitatea condițiilor postmoderne deschide multiple căi pentru diferite intervenții.

Universul operei lui Baudrillard este unul al incertitudinii extreme. Dacă incertitudinea definește condițiile noii posibilități, atunci trebuie să ne ferim să îl citim pe Baudrillard ca efectuând o închidere/concluzionare narativă; mai degrabă, analiza seducătoare a lui Baudrillard trebuie privită ca fiind începutul proiectului postmodern. Scrierile sale se constituie în puncte celebre de referință în situarea nu doar a omului modern, critic în fața consumului și a mijloacelor de comunicare în masă, ci a unei întregi perspective paradigmatică întemeiate de teoretizările sale.

Odată cu polemicile sale, postmodernitatea aduce viziunea paradigmatică proprie asupra virtualității și efectelor sale, asupra impactului noilor media sau al noilor tehnologii informaționale și comunicaționale. Pe lângă temerile legate de excese formulate de criticii virulenți ai societății contemporane, virtualitatea postmodernă reprezintă un element definitoriu al noii epoci civilizatoare. Rămâne o opțiune valorizarea sau desuetizarea sa, dar o necesitate aceea de a-i înțelege mecanismele de funcționare, efectele și trăsăturile.

În acest context, perspectivele teoretice analizate în acest capitol denotă caracterul ambivalent și profund semnificativ al virtualității, dar și dificultatea surprinderii relației mediane dintre tehnicismul exacerb și critica sa virulentă. Tocmai această dificultate este cea care atrage multitudinea abordărilor și continuitatea cercetărilor asupra implicațiilor sau efectelor comunicării virtuale în cele mai diverse domenii și arii de studiu.

Nu în ultimul rând, trebuie formulate cadrele de analiză epistemică și praxiologică ale competențelor mediatice și informaționale ale tânărului cybernaut în lumea comunicării virtuale, dar nu numai ale acestuia. Întregul univers al comunicării virtuale, al noilor media și dezbaterile din jurul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale reprezintă ipostaze inedite, originale și extrem de importante ale postmodernismului.

4. Manifestări comunicaționale în spațiul virtual

Delimităm comunicarea virtuală din perspectiva istoriei recente începând cu a doua jumătate a secolului XX, când principiile metafizicii și cele ale modelelor comunicaționale deja

întemeiate încep să fie dislocate în parte ca urmare a impactului hiper tehnologiilor în viață și cultură, iar paradigma modernității se îndreaptă spre o paradigmă a postmodernității. Astfel, în trecerea de la tehnologiile industriale, moderne, la tehnologiile postindustriale, respectiv postmoderne, se remarcă nu doar ruptura (adesea definită drept revoluție, în sens khunian), ci și continuitatea. Acest proces de trecere existențială și culturală, se desfășoară în termeni discursivi sau ideologici și în termeni iconici, ca o restructurare permanentă a comunicării și conștiinței, respectiv gândirii comunicaționale (întemeiată de discursul lui B. Miège).

Totodată, apreciez că, în pofida considerării modernității sale și înrădăcinării sale în societatea contemporană, unele elemente explicative ale conceptului de „comunicare virtuală” au fost surprinse într-o manieră prospectivă și poate chiar utopică încă din Evul Mediu, ca apoi axiomele Școlii de la Palo Alto și principalele sale teze să completeze cadrul general, generând noi direcții de interpretare și cercetare.

Comunicarea virtuală ca una din modalitățile de exprimare a realității virtuale este în mod cert produsul noilor tehnici de comunicare contemporană din lumea electronică și informațională și se constituie ca o nouă formă a experienței umane, reprezentând una din cele mai fascinante provocări adresate vreodată societății în ansamblul ei.

4.1. Comunicarea virtuală și Comunicarea Mediată de Computer (CMC-*Computer Mediated Communication*)

Comunicarea virtuală reprezintă produsul societății contemporane, al societății informaționale și electronice. Este comunicarea generată de internet, de lumea virtualității, lume înțeleasă de unii ca spațiu al irealității, iar de alții ca spațiu al unei lumi paralele, dar artificiale.

Dezbaterile din jurul conceptului de comunicare virtuală sunt în momentul de față tot atât de vii ca cele legate de comunicarea televizuală din anii '70, fapt ce nu poate decât să confirme sintagma că un nou mijloc de comunicare provoacă noi controverse și studii până ce conținutul și totalitatea efectelor sale se cred a fi epuizate sau, de ce nu, până la apariția altuia mai nou.

Dar poate una din trăsăturile fundamentale ale comunicării virtuale constă tocmai în relația sa profundă pe care a generat-o cu înseși înțeleșurile, semnificațiile originare ale conceptului de comunicare. Mă refer aici la semnificația originară de *comunis*, *comunitate*. Astfel, comunicarea virtuală, prin intermediul internetului, este singura modalitate de comunicare modernă care regenerează comunitățile. Este una din cele mai importante critici care se poate aduce tuturor teoreticienilor care au preconizat dezgolirea societății contemporane de

semnificații, pierderea umanității și a individului în hățișul tehnologic și informațional ce-l înconjoară. Cititul unei cărți sau a unui ziar, urmărirea unei emisiuni la televizor sunt procese care se desfășoară cu precădere individual, găsind individul de cele mai multe ori singur. În schimb, de cele mai multe ori navigarea pe internet se realizează nu doar în căutarea de informații, ci în căutarea « celorlalți », indiferent de spațiul geografic în care se află. Este o comunicare caracterizată în primul rând de interactivitate. Astfel, consider că poate cel mai important produs al acestui tip de comunicare se referă la comunitățile virtuale.

Prin urmare, înțeleg prin comunicare virtuală *totalitatea proceselor și manifestărilor comunicaționale care au loc în spațiul virtual al internetului, al noilor media ca urmare a relației de imersiune a individului într-o lume potențială și actuală în același timp.*

Un concept atașat celui de comunicare virtuală este cel întâlnit în literatura de specialitate drept CMC – respectiv Computer Mediated Communication sau Comunicarea Mediată de Calculator/ Computer. Acest termen, CMC sau CBC (*Computer-based Communication*), subsumează rețelele de calculatoare, poșta electronică, conferințele electronice etc. Cea mai mare parte a studiilor despre CMC au avut loc în spațiul educațional ca o alternativă a predării tradiționale sau ca un mod de manifestare a educației la distanță datorită excelentelor sale caracteristici care îl fac deosebit de orice alt media. A fost subliniat faptul că CMC înlocuiește conversația cu scrisul și extinde comunicarea scrisă la arii comunicaționale care până nu demult fuseseră limitate la comunicarea față în față, poștă sau telefon.

Cea mai mare parte a CMC se desfășoară prin comunicarea textuală (existând și semnificații imagologice ale paginilor web, de exemplu). În acest tip de comunicare, oamenii sunt dezbrăcați de statutul social, tocmai datorită unei comunicării bazate pe text, în principal, care nu poate conține informații despre tonul vocii sau expresiile feței (aspectele comunicării non-verbale fiind minimalizate). Aspectele „fatice” ale conversației față în față sunt minime în CMC, iar uneori sunt caracterizate de o anume anxietate exacerbată a expeditorului când nu primește nici un răspuns (Aoki, 1994).

Unul din avantajele unei astfel de comunicări bazate pe text este că reduce sursele unor *pattern*-uri discriminatorii cum ar fi cele de gen, rasă, statut socio-economic, trăsături fizice și în același timp crește gradul de interacțiune reciprocă. Este o realitate că de la perioada medievală comunicarea scrisă nu a cunoscut un reviriment mai mare ca acum, prin intermediul computerului. Așadar, CMC destabilizează anumite ierarhii care devin acum irelevante. De asemenea, comunicarea scrisă a CMC determină o creștere a interacțiunilor ideilor născute din

discuții, știut fiind faptul că atenția în CMC este atrasă de mesaj și nu de emițător, este concentrată asupra ideilor și conceptelor, este dedicată formulărilor.

Un aspect psiho-sociologic extrem de important determinat de comunicarea mediată de computer se referă la gradul crescut de control al imaginii de sine prezentat celorlalți. În cele mai multe cazuri, singura identitate făcută cunoscută celorlalți este „ID-ul” sau „user name-ul”, nume care de cele mai multe ori este ficțional. Astfel, CMC este caracterizată de o anonimitate aproape absolută a comunicatorilor și de un proces de re-construcție a unui sine ficțional. Ei pot să-și compună caracterul în procesul de comunicare scrisă, să-și reinventeze trăirile, nevoile, ideile, statutul familial, poziția socială etc. – întreaga lor umanitate.

Masahiro Morioka (1993) citat de Kumiko Aoki (1994) vorbește în acest sens de două tipuri de utilizări ale CMC: „*isihi tsushin*” reprezentând comunicarea conștientă, cea care are loc pentru scopul în sine al interacțiunii și socializării și care este diferit de „*joho tsuhin*” care semnifică comunicarea spre informare. Această clasificare pornește de la distincția lui Goffman (1959) dintre oamenii care în mod deliberat dau semne și renunță în același timp, un joc al creării implicitului mesaj ce se dorește a fi răspuns. Așadar, datorită anonimității naturii CMC, comunicatorii pot manipula imaginea de sine mai bine decât în comunicarea față în față și se pot auto-prezenta în ce lumină doresc. Este o împlinire datorată CMC a unei dorințe arzătoare de a deveni persoana care își doresc să fie. Este o libertate absolută, existențială pe care CMC-ul o creează indivizilor, libertate pe care poate unii ar numi-o nocivă tocmai datorită unei lipse de control atât din partea interlocutorilor cât și de auto-control.

Problema controlului a fost studiată în relație cu normele sociale și contractul social. Astfel de cercetări (Bicheri, Lev-On, 2007) au urmărit principalele diferențieri între efectele comunicării față în față (*face to face communication*, FtF) și comunicarea mediată de computer (CMC). În cadrul comunicării FtF persoanele tind să respecte promisiunile și angajamentele asumate în scopul păstrării regulilor și a impunerii normelor sociale, prin trei procese: identificarea (umanizarea), discuția, angajamentul. În CMC se observă o descreștere a respectării angajamentelor datorită în primul rând mărimii substanțiale a grupului (numărul acestora de cele mai multe ori nu se știe cu exactitate), iar apoi din cauza dispersiei geografice. Bicheri și Lev-On (2007, 150) realizează o sinteză a principalelor rezultate și studii cu privire la diferențele dintre cele două tipuri de comunicare din perspectiva efectelor comunicării:

- Efectul comunicării este prezent în contextul comunicării mediate: CMC înregistrează rate mai mari de cooperare spre deosebire de alte medii comunicaționale;

- Efectele comunicării variază în diferite grade direct proporțional cu bogăția canalului de comunicare. Videoconferințele înregistrează efecte asemănătoare cu cele ale comunicării FtF în timp ce comunicarea scrisă produce mult mai puțină cooperare. În general, efectele comunicării CMC aproximează efectele FtF atunci când sunt approximate trăsăturile comunicării FtF;
- Atunci când CMC este utilizată în rezolvarea unor dileme sociale, iar conținutul comunicării este încărcat normativ, efectele CMC sunt mai puternice decât cele ale comunicării FtF. Acest fapt este explicat prin nevoia de compensare a indiciilor contextuale în comunicarea mediată.
- Comparativ cu tipul de comunicare FtF, este mult mai dificil de stabilit cooperarea în cadrul CMC, cu atât mai mult cu cât canalele CMC sunt mai slabe. În comunicarea FtF această cooperare se deteriorează în timp prin lipsa unei comunicări continue, periodice, dar odată ce se revitalizează ratele cooperării cresc din nou;
- În special în cadrul comunicării asincronice, este mult mai dificil de a se stabili contracte sociale prin CMC, iar atunci când se ajunge la astfel de înțelegeri, acestea sunt mult mai des încălcate decât în comunicarea FtF.

Cele mai importante aspecte legate de gradul de realizare al comunicării CMC sunt cele referitoare la credibilitate și la angajament. Diferențele majore sunt corelate cu lipsa indiciilor verbale (tonul vocii, fluența, ritmul, retorică, maniera de expresie etc.), a indiciilor vizuale (limbajul trupului, contactul vizual, expresia feței etc.), a celor sociale (statut, gen, apartenența la grup/ etnie, profesie etc.) și nu în ultimul rând a indiciilor fizice (dezvoltare fizică, vârstă, ten, culoarea pielii, a părului etc.). Cele mai multe astfel de indicii sunt considerate indici ai gradului de încredere și pot influența calitatea comunicării. În mediile virtuale, comunicarea de tip CMC presupune un grad ridicat de neîncredere, iar atunci când angajamentul comunicațional se produce, acesta este cu ușurință încălcat. De asemenea, efectele asupra actorilor comunicaționali sunt minime atâta timp cât fiecare este conștient de lipsa unei repercusiuni serioase. Cele mai importante efecte ale angajamentului comunicațional au loc, deocamdată, în cadrul videoconferințelor, dar și în comunicarea on-line; ca urmare a dezvoltării tehnologiilor și a creșterii numărului utilizatorilor, angajamentele și promisiunile devin mai credibile prin descoperirea beneficiilor sociale și a fricii de excludere.

În această lucrare este propusă o analiză a necesității formării competenței mediatice a cadrelor didactice, competență care să vizeze o serie de coordonate care au ca fundament și relația profesor-elev. Dimensiunile competenței mediatice expuse în cadrul cercetării efectuate au

în centrul lor nu doar relația elevului cu spațiul virtual creat de noile media, ci, mai ales, relația de încredere și comunicare stabilită cu profesorul îndrumător. Prin urmare, formarea competențelor mediatice la cadrele didactice ar trebui să vizeze și dimensiunea respectării normelor sociale, a stabilirii gradului de încredere într-o relație de comunicare de tip CMC. Cu atât mai mult cu cât în cadrul relației profesor-elev stabilită într-un mediu virtual educațional, lipsa angajamentelor și a repercusiunilor asupra actorilor educaționali poate deveni o problemă. Cu toate acestea, necesitatea responsabilizării se face resimțită în spațiul virtual datorită vulnerabilității sale la încălcări ale normelor sociale.

4.2. Comunitățile virtuale și specificul lor

Este o caracteristică a ultimilor ani proliferarea comunităților virtuale datorită convergenței tehnologiilor telecomunicaționale și a utilizării computerului. De asemenea, în spirit deweyan, reinventarea, redescoperirea comunităților, chiar și în spațiul virtual – caracteristic contemporaneității - reprezintă o întoarcere la unul din înțelesurile primare, etimologice ale comunicării, sensul de *communis*. Punerea în comun contemporană îmbracă diverse forme. Astfel, există deja și activează numeroase comunități sub forma unor consilii, a news-grupurilor, a grupurilor pentru organizarea unor conferințe etc. De asemenea, este considerată o realitate că astfel de comunități originare din SUA au fost importate în alte spații geografice datorită unei istorii îndelungate de dominare datorate dezvoltării tehnologice a rețelelor informatice și a internetului (Aoki, 1994).

Una din consecințele directe ale dezvoltării acestei convergențe media este constituită de posibilitatea nelimitată a oamenilor de a face parte din diferite astfel de comunități, indiferent de spațialitatea geografică și de diferențele de timp (orar). Acest lucru a început să se manifeste încă din 1968 odată cu apariția ARPANET ca prima rețea de computer extensivă, iar de atunci a crescut exponențial odată cu internetul (urmașul ARPANET), marea lor majoritate aparținând universităților, agențiilor guvernamentale și companiilor. Aceste rețele s-au extins de la micile comunități științifice de cercetători către cele mai diverse comunități (de la domeniile științei, artei, afacerilor la cele de joc sau de fani ai unor vedete). Drept consecință, comunicarea realizată prin intermediul computerului începe să schimbe felul în care oamenii interacționează atât formal cât și informal. Într-o analiză a interactivității media Kiyoshi Abe (2009) atrage atenția asupra modului în care societatea informațională a schimbat percepția utilizatorilor media asupra activității de supraveghere. Tradițional, activitatea de supraveghere era considerată apăsătoare și

represivă, iar în momentul de față supravegherea ubicuă este văzută ca pe un joc, o activitate plăcută pentru cei care se supun voluntar în timpul utilizării media interactive.

Atunci când Marshall McLuhan (2006) a argumentat transformarea societății contemporane într-un „sat global” datorită dezvoltării rețelelor mijloacelor de informare în masă, implicit a prezis și existența viitoare a „comunităților de nicăieri”, fără nici o legătură cu vreun spațiu geografic, neîngrădite de nimic. În acest sens Webber (1967) consideră mai utilă înlocuirea comunităților tradiționale cu un termen mai aproape de realitate, mai exact „comunitățile de accesabilitate”, termen apărut în urma dezvoltării noilor tehnologii comunicaționale. Astfel, una din schimbările fundamentale pe care tehnologia, și implicit „comunicarea virtuală” le aduce, se referă la reconsiderarea semnificației spațiului în relațiile interumane, indiferent de domeniul în care acestea se desfășoară (de la familie, școală, la grupul de lucru etc.). Așadar conceptul de «*network nation*» (*națiunea rețea*) lansat de doi cercetători americani încă din 1978, Hiltz și Turoff, se referă la această relație de schimb a unor cantități vaste de informații și tipuri de comunicare socială și emoțională între colegi, prieteni, și chiar „străini”, dar care împărtășesc interese comune.

Aceste comunități construite de CMC, comunitățile „de nicăieri”, ale unor persoane cu interese comune, afinități și asocieri, se mai întâlnesc și sub denumirea de „comunități on-line”, „comunități electronice” sau „comunități virtuale”. Acestea se regăsesc în rețeaua globală de internet sub forma unor grupuri de discuții. Sunt caracterizate de un mare dinamism deoarece aproape că nu există nici un fel de impediment pentru ca oricine să intre și să iasă, la voia sa, din viața unei astfel de comunități.

S-au remarcat două categorii generale de comunități virtuale: prima se referă la acele comunități din care fac parte indivizi care s-au cunoscut anterior, au avut loc întâlniri față în față între aceștia (sau cel puțin cu o parte din ei). În acest tip de comunitate virtuală, CMC-ul este folosit doar pentru a menține comunicarea de rutină, pentru a discuta unele subiecte considerate de interes pentru membrii săi sau pentru colaborarea la anumite proiecte. Forma principală de manifestare a acestui tip de comunicare este poșta electronică sau e-mail-ul; în cea de a doua categorie, indivizii nu se cunosc în mod obligatoriu, dar împărtășesc aceleași interese comune, sisteme de valori și obiective. Aici, CMC-ul este în cea mai mare parte folosit sub forma forum-urilor on-line sau a conferințelor electronice pentru a schimba informații și idei.

Ca diferențe majore între comunitățile virtuale și cele tradiționale au fost identificate (Aoki, 1994): libertatea față de limitarea geografică; gradul sporit de accesabilitate în funcție de

voința fiecăruia; posibilitatea salvării și păstrării mesajelor și a informațiilor; limitarea proceselor comunicative la mesajele textuale.

Cu toate acestea, unii cercetători (Morioka, 1993) consideră că aceste comunități virtuale nu sunt în întregime total diferite față de comunitățile tradiționale. El argumentează că ele sunt de fapt o expansiune geografică a comunităților tradiționale în sensul că membrii lor utilizează CMC ca un mijloc de a discuta și de a schimba informații în loc de a se întâlni față în față.

Ca o completare la cele două categorii de comunități virtuale prezentate anterior, Morioka (1993) identifică un al treilea tip, cel al „comunităților anonime” (*tokumeisei no komyuniti*), în care membrii sunt anonimi și împărtășesc spațiul virtual pentru exprimarea propriului sine, fapt ce nu ar fi putut avea loc în situația în care ar fi trebuit să se identifice. În aceste spații virtuale, oamenii pot juca roluri la alegere, cunoscut fiind faptul că și ceilalți prezintă tot imagini create ale propriului sine (de exemplu, se prezintă adeseori cu genul opus celui din realitate, sau la o altă vârstă, cu o profesie ce și-ar fi dorit s-o aibă etc.). În general, argumentează cercetătorul nipon, în astfel de comunități, membrii utilizează *per se* aspectele comunicării virtuale.

Comunitățile virtuale aparțin și sunt produsul unei societăți hipertext, caracterizată de individualizare, raționalizare și denivelare socială. O analiză comparativă între societatea hipertext, societatea industrială și comunitate surprinde următoarele diferențieri redate sintetic în Tabelul 4.

*Tabel 4: Prezentarea societății hipertext
Sursa: C. Cucuș (2006a, 105-106)*

	<i>Comunitate</i>	<i>Societate industrială</i>	<i>Societate hipertext</i>
<i>Legături sociale</i>	Puține și slab mediatizate, stabile, puternice și multifuncționale	Mai numeroase, de mai multe tipuri, evolutive, puternice, pe cale de specializare	Foarte numeroase, foarte variate, mediatizate și directe, fragile, specializate
<i>Forme de solidaritate</i>	Mecanică	Organică	Comutativă
<i>Teritorii (spațiul relațiilor sociale)</i>	Puternic autarhice și închise, centrate pe local	Integrate într-un ansamblu mai larg, întredeschis, cu fundament național	Sunt deschise, multiple, schimbătoare și la scări variabile (de la local la global), reale și virtuale
<i>Morfologie socio-teritorială</i>	Alveolară	Areolară	Reticulară
<i>Paradigme și cadre de referință</i>	Credințe, tradiție și continuitate, destin, forță, autoritate, înțelepciune	Rațiune universală, funcționalitate, simplificare și specializare,	Complexitate, incertitudine, autoreglare, flexibilitate, guvernantă

		democrație reprezentativă	
Acțiuni	Repetitive și rutiniere	Raționale	Reflexive
Reglări principale	Cutume	Stat și legi	Sisteme etatice subsidiare, drept și contracte, parteneriat, opinie publică
Activități economice dominante	Agricole	Industriale	Cognitive
Cultură	Locală	Puternice componente socio- profesionale	Diversificată și hibridă (prin multipartenență socială și culturală)
Tip urban	Oraș-piață	Armătură ierarhizată și orașe industriale	Sistem „metropolitan”
Instituții	Parohii, cantoane și departamente, stat- națiune	Comune, departamente, administrație centralizată, statul- națiune providențial, pacte, alianțe și tratate	Aglomerate, țări, regiuni, stat-națiune providențial, organizații internaționale și supranaționale, ONG- uri.

Alături de interactivitatea crescută, alte două trăsături fundamentale ale comunităților virtuale sunt *sincronitatea* și *solidaritatea*. Cristophe Hébrad (2001, *apud.* Cucos, 2006a, 106-107) identifică printre trăsăturile comunităților virtuale: interese și afinități comune datorate împărtășirii aceluiasi sistem de valori fapt ce determină relații preferențiale, independente de spațiul geografic; interactivitatea, suprapunerea aproape totală a emițătorului cu receptorul în scopul creșterii intensității comunicării; sincronismul comunicării care determină indivizilor să dezvolte relații spontane, încărcate de „naturaletă” într-un timp real; diversitatea participanților – comunitatea virtuală însemnând existența a cel puțin doi membrii care interacționează provenind din zone și culturi diferite); un anumit nivel de adeziune și participare; gestionarea unui spațiu simbolic comun, la care se adaugă: o anumită competență tehnologică a membrilor săi pentru maximizarea procesului comunicațional din perspectiva medium-ului; o competență cognitivă pentru dezbateră, pronunțarea sau inițierea anumitor subiecte, teme etc. flexibilitate și recompunere permanentă a componenței.

Prin urmare comunitățile virtuale trăiesc în lumea realității virtuale cu aceeași intensitate și seriozitate ca în realitatea propriu-zisă. Lumea virtuală nu este mai puțin reală, dar este singura posibilă pentru a da naștere tuturor năzuințelor, și care deține potențări și influențează prin

remodelare realul. Realitatea virtuală nu doar poartă în sine imaginea realului, dar are puterea de a „re-imagina” de a crea și nu de a produce copii neînsuflețite ale realului.

4.3. Comunicarea culturală digitală (Digital Cultural Communication)

Printre beneficiile înregistrate de re-nașterea comunităților virtuale, se numără și Comunicarea Digitală Culturală (*Digital Cultural Communication – DCC*). Acesta este considerat un nou domeniu de cercetare care urmărește construirea unei relații co-creative între instituția culturală și comunitate pe baza utilizării noilor media pentru producerea experiențelor culturale interactive (Russo, Watkins, 2005, 4). Dezvoltarea mijloacelor de comunicare și impactul considerabil al acestora din ultima parte a secolului XX și începutul secolului XXI, au produs urmări și asupra relației dintre instituțiile culturale și comunități. Noua formă, după înregistrarea unor scăderi a consumului cultural, a fost cea a comunităților virtuale culturale, prin intermediul DCC. Creșterea comunicării sociale a fost prefigurată de îmbunătățirea mutuală a telefoniei, televiziunii și computerului (Bolter, Grusin, 2001, 224). În acest context, co-creația comunitară poate fi considerată convergența memoriei, comunității, narațiunii și interacțiunii.

Cu alte cuvinte, nașterea și proliferarea comunităților virtuale, a e-comunităților au determinat reconsiderări ale spațiului cultural prin intermediul noilor media. Este re-întărit rolul comunităților în comunicarea culturală, în sensul că noile media și alfabetizarea media (sau informațională) permite comunității atât să producă, cât și să consume propriul conținut cultural original, sub forma jurnalelor, blogg – urilor, enciclopediilor electronice sau a oricărui alt medium virtual. Dezvoltarea comunicării tehnologice a contribuit la micșorarea distanțelor sociale și culturale, deși unele bariere încă se manifestă în special asupra modului în care oamenii percep efectele culturale ale media (Moustafa Leonard *et. al.*, 2009).

Comunicarea Culturală Digitală schimbă perspectiva rolului pasiv pe care comunitățile îl aveau în consumul cultural, într-unul activ, creator prin folosirea povestirilor de viață, a experiențelor personale ale consumatorilor ca pe o sursă unică de conținut cultural, vie și originală. Comunitățile devin astfel co-creative, cu ajutorul noilor media și a formelor digitale interactive. Corelat cu aceasta, o semnificație secundară se mai desprinde. Comunitățile alcătuite din creatori non-profesioniști pot produce un conținut cultural distinctiv pentru audiențe largi. Acest fapt readuce în discuție problematica controlului, a legitimității surselor și a încrederii. Cu toate acestea, convergența tehnologiilor informaționale și comunicaționale a adus cu sine un conținut pe mai multe canale, cu o multi-platformă unde alegerea și decizia sunt în mână

consumatorului. Consumatorul este dotat cu puterea de a accesa conținuturi în propriii săi termeni – când, unde și cum dorește.

Contextul paradigmatic al comunității create de media presupune că indivizii activi și comunitățile folosesc rețele de computere, comunicarea virtuală cu scopul de a împărtăși poveștile personale, de a interacționa și de a strânge legătura între membrii aceleiași comunități sau cu alții. Această formă de co-creație comunitară poate dezvolta atât noi căi pentru cunoașterea comunității cât și, simultan, poate intensifica viața comunitară.

Noile media au permis comunităților să ilustreze noi forme culturale, să dea dovadă de potențialul lor creator în contextul societății contemporane. DCC se constituie din acest punct de vedere într-un răspuns concret, empiric în fața criticilor societății de consum. În același timp, DCC creează conținut inovativ cultural pe baza relației interactive dintre comunitatea co-creativă și mediul virtual, respectiv varianta on-line a instituțiilor culturale. Mai mult decât atât, DCC pune la dispoziție mijloacele și metodele necesare designului compilat de experiențe culturale interactive dobândite de-a lungul platformelor multiple (fizice, web, mobile, de transmisie etc.).

Conceptul de DCC, consideră Angelina Russo și Jerry Watkins (2005, 17), este fixat de cadrele sintagmei conform căreia canalele mediatice – indiferent dacă sunt comerciale sau instituționale – pot evolua de la rolul lor de „*gatekeeper*” la cel de mediator al cunoașterii comunitare. Această idee conferă valoare rolului noilor media în diseminarea conținutului cultural, a schimburilor culturale și de idei ce caracterizează efervescenta comunicatională și devenirea a noi și variate forme de comunități virtuale. DCC reafirmă rolul activ și puternic pe care virtualitatea și lumile sale îl au în conturarea noii culturi contemporane, noului spațiu public, social, educațional și politic. De asemenea, DCC contribuie la afirmarea noului spațiu educațional virtual, iar în calitatea sa de factor educațional contribuie la îmbogățirea culturii.

4.4. Dificultăți de conceptualizare: „socializarea în rețea”

Un merit deosebit, dar și o trăsătură intrinsecă a comunicării virtuale este acela că readuce în prim-plan cercetarea asupra comunităților umane (în sensul dat de John Dewey și de reprezentanții Școlii de la Chicago), deschizând drumul spre noi valențe, noi aspecte ce pot fi analizate, fundamentate pe re-cultivarea participării, asocierii, a ceea ce oamenii au în comun sau pun laolaltă. Poate reprezenta, din această perspectivă, o trecere de la o formă de comunitate la alta așa cum Ferdinand Tönnies vorbea de trecerea de la *Gemeinschaft* (comunitate) la *Gessellschaft* (societate).

În acest context, Andreas Wittel (2001, 51) introduce un concept nou, asociat comunităților virtuale, dar deosebit de acestea, cel de „socializare în rețea” (engl. *network sociality*). Acest concept nu poate fi înțeles decât prin contrast cu cel de comunitate. În timp ce comunitatea desemnează stabilitate, coerență, personificări, apartenență, implicând legături puternice și de durată, proximitate și o istorie comună și narată colectiv, conceptul de „socializare în rețea” este total opus celui de *Gemeinschaft*. Nu se referă la apartenență, ci la integrare și dezintegrare concomitent (Wittel, 2001, 51). În „socializarea în rețea” relațiile sociale sunt informaționale, nu narrative și nu se fundamentează pe o istorie comună. Ele se caracterizează printr-un schimb intens de date, pe o permanentă actualizare. De asemenea, relațiile de muncă nu sunt birocratice, caracteristice organizațiilor, ci informaționale. Sunt construite în jurul unei idei proiect (cultură organizațională de tip persoană), se bazează pe migrația ideilor, stabilirea unor standarde și norme temporare, pe crearea și protecția proprietății informaționale. În timp ce narațiunea are ca temei durabilitatea, informația este efemeră. „Socializarea în rețea” nu se caracterizează prin segregare, ci printr-o comuniune a muncii cu jocul.

Precursorul termenului analizat este considerat Manuel Castells (1996/2000) care, la rândul său, introduce noțiunea de „*network society*” (*societatea rețea*) urmărind să sublinieze relațiile și caracteristicile macro-sociale ale erei informaționale. Pe de o parte rețelele sunt considerate subiecte și tehnologii, iar pe de altă parte sunt urmărite relațiile dintre acestea. Sunt structuri deschise, capabile să se extindă aproape fără limită și cu un grad ridicat de dinamism. În acest fel, rețelele sunt „instrumentele la îndemâna economiei capitaliste bazată pe inovație, globalizare și descentralizare, și parte a unei culturi aflate într-un permanent proces de construcție și deconstrucție” (Castells, 2000, 470).

Nașterea „socializării în rețea” se datorează dezvoltării tehnologiilor informaționale și comunicaționale, procesului globalizării și individualizării, a noilor media având rădăcini culturale. Aparține noțional contextului „noii economii” descris de Castells și Giddens (2001) și al satului global. Acest context descrie convergența media care a determinat apariția acestei noi economii, predominant urbană care este angajată într-un nou sector, al serviciilor media. Acest sector al noilor media există în toate ramurile industriale, și nu numai, conduce întreaga economie către era digitală. Este caracterizat într-o mai mică măsură de materialitate, de produse și bunuri, ci de rețea (*net*), înțeleasă inclusiv ca rețea socială. Semnificația *rețelei* este dublă: pe de o parte se referă la componenta informațională – rețea, *network* prin intermediul Internetului, iar pe de altă parte poartă în sine trimiterea la rețea de muncă, rețea socială. „Într-adevăr,

practicanții noilor media percep tot mai asemănător munca cu relaționarea, iar relațiile sociale ca fiind instrumente cruciale și resurse pentru afaceri de succes” (Rifkin, 2000, 97)

Wittel realizează o analiză critică a comunităților virtuale, considerându-le inadecvate înțelegerii transformărilor contemporane ale relațiilor sociale. Conceptul în sine s-a datorat creșterii comunicării mediate de computer (CMC) și a fost explorat din perspectiva implicațiilor sociale ale tehnologiilor informaționale și comunicaționale (ICT – *Information and Communication Technologies*). Termenul a fost introdus de Howard Rheingold (1994) ca o critică la adresa societății contemporane, caracterizată de declinul vieții comunitare autentice (1994, 12). Ca și alți comunitarieni virtuali (Turkle, Ascot), Rheingold crede într-o revitalizare a spațiului public pierdut din cauza mobilității și consumerismului, prin construirea cu ajutorul unei tastaturi, al unui monitor și al unui modem a unei noi forme de comunitate. Wittel argumentează asemenea perspective ca fiind utopice și tehno-deterministe, pe baza a trei argumente.

Primul afirmă că perspectiva tehno-deterministă nu creează legături cu schimbarea tehnologică și culturală. Presupunerea că un proces cultural ar avea loc prin reversul mijloacelor tehnologice către comunitate, este considerată cel puțin naivă, chiar nostalgică.

Al doilea consideră că folosirea termenului de „comunitate” în relație cu tipul de comunicare electronică este cel puțin problematică și creează confuzii. În mod normal, în tradiția lui Ferdinand Tönnies (1957), comunitățile împărtășesc un teritoriu geografic, o istorie comună, un sistem comun de valori și își au rădăcina în aceeași religie. Această definiție este utilizată și de Rheingold atunci când observă declinul adevăratelor comunități. În acest sens, conexiunea dintre comunitate și internet este un „oximoron” (Wittel, 2001, 62). Pe de altă parte, în discuțiile despre interacțiunile on-line, conceptul de comunitate virtuală la care se face referire este diferit, în sensul că aceste comunități sunt construite, create și nicidecum automate, date sau naturale.

Iar prin al treilea argument, termenul de „virtual” creează la rândul său neînțelegeri deoarece desemnează o dublă realitate. Dezbaterile din jurul demarcației dintre lumea virtuală și cea „reală” au conturat domeniul noilor media și al cyberspațiului. Virilio (1995a) sugerează că ne confruntăm cu „pierderea simțului de orientare datorită duplicării realității sensibile în realitate și virtualitate”. Lumea online sau virtuală nu ar trebui separată de cea reală sau *off-line* deoarece sugerează existența unei realități reale și a unei realități mediate. Cercetările empirice au demonstrat că orice activitate întreprinsă în lumea virtuală (e-mail, chat, simpla navigare etc.) este considerată de către utilizatori ca fiind cât se poate de reală. Există o serie de diferențe, totuși între socializarea FtF (*face to face*) și cea online. Astfel, cea mai importantă ar fi lipsa percepției comune și mutuale a contextului în comunicarea on-line. Socializarea online nu se poate baza pe

forme exogene sau contextuale de structurare deoarece orice formă de structurare trebuie să fie produsă intern de participanți.

În ceea ce privește acest nou tip de structură socială contemporană, Wittel îi identifică următoarele trăsături(2001, 65):

- *individualizarea* – domeniul noilor media este populat de o mulțime de experiențe și biografii ale subiecților cu o diversitate de medii educaționale și geografice. Aceștia sunt practic „ridicați” din propriile medii, contexte și reinserați într-o masă dezorganizată de relații sociale la care ei trebuie în același timp să continue să o augmenteze. În acest sens, socialitatea este imediată și distanțată în era individualizării, iar identitatea depinde de conștiința relației cu ceilalți, este determinată de ceilalți și formată împreună cu ei.
- *relații intense și efemere* – sunt create în cadrul noului tip de cultură preponderentă în societatea cunoașterii. Predominante sunt relațiile sociale organizaționale de tip cultură sarcină, și apoi cele de tip cultură persoană în care intensitatea relațiilor este dată de intensitatea implicării în proiectul dat, iar efemeritatea este conturată de durata sarcinii, câteva săptămâni sau luni.
- *de la narațiune la informație* – informația reprezintă o secțiune comprimată a timpului și spațiului, un mic punct, eveniment sau semnal în spațiu și nu revendică dreptul la universalitate, doar la imediat. Narațiunea este înrădăcinată în istoria comună și împărtășită, prin urmare, în socializarea în rețea, subiecții nu se pot baza pe o experiență comună, povestită, împărtășită. De asemenea, narațiunea este consumatoare de timp în relațiile sociale, pe când informația este mult mai adaptată mobilității și vitezei;
- *asimilarea jocului cu munca* – în socializarea în rețea sunt încurajate jocurile sau mai exact o stare ludică în relațiile de muncă, de concepere, distribuție și protecție a informației pentru a încuraja creativitatea. Atitudinea ludică conduce la o intensificare a activității de muncă, la petrecerea unui timp cât mai îndelungat la locul de muncă astfel încât acest lucru să producă plăcere, să fie distractiv. Este filosofia noilor media care pot îmbina prin utilizări multiple și diverse ale media, plăcutul cu utilul. De asemenea, procesul de asimilare a jocului cu munca corespunde și cu diminuarea granițelor dintre locul de muncă și viața privată, dintre colegi și prieteni. Are loc un proces de invadare reciprocă a două spații sociale până nu de mult extrem de clar delimitate.
- *tehnologia* – socializarea în rețea este adânc încarnată în tehnologiile comunicaționale și informaționale în scopul de a funcționa ca relație socială. Este o socializare construită cu ajutorul tuturor tipurilor de media (vechi și noi, digitale, cu precădere, dar și analoage).

Este un tip de socializare în mișcare care nu se bazează pe o anumită tehnologie informațională și comunicațională.

Trebuie subliniat că, prin simpla introducere a conceptului de „socializare de rețea” în spiritul lui M. Castells, Wittel argumentează importanța (și nu doar existența) comunităților virtuale. Acest tip de socializare este considerat paradigmatic pentru noua economie culturală și pentru forma acestui capitalism întârziat (2001, 71). Desigur, dezvoltarea civilizațională a secolului contemporan nu avea cum să determine reîntoarceri, reveniri la forme vechi de structuri sociale. Dimpotrivă, aceste schimbări macro-sociale au îmbogățit structurile sociale și nu le-au anunțat decesul. Asemănător morfologiei mijloacelor de comunicare în masă, s-au produs transformări și augmentări ale media, nu înlocuiri fatale. Comunitățile virtuale sunt o nouă formă a vieții sociale on-line, bogată, complexă, multiplă, iar înțelesul definiției dată de Tönnies comunităților trebuie re-interpretat și adaptat contextului actual. Conceptul de „socializare în rețea” nu înlătură, așadar, problematica comunităților virtuale, ci este mai degrabă un concept alăturat celui dintâi, care denotă complexitatea și multitudinea valențelor sale. Prin socializarea bazată pe individualism și adânc încastrată în tehnologie, în societatea informațională, în efemer și intensitatea invadării spațiilor private, „socializarea în rețea” devine parte a caracteristicilor și proximității virtualității și a comunităților virtuale.

Cu alte cuvinte, afirmația lui M. Castells rămâne valabilă și în sensul nou dat de apariția „comunităților virtuale” sau a „socializărilor în rețea”: *„În cele din urmă, dacă nu este nimic nou sub soare, pentru ce să ne mai deranjăm să cercetăm, să gândim, să creăm, să scriem sau să citim și să comentăm despre?”* (Castells, 1998/2000, 356)

5. Forme comunicaționale în spațiul virtual

O ipoteză de analiză a comunicării virtuale se referă la dezvoltarea unor forme specifice comunicaționale în spațiul virtual. De asemenea această analiză a comunicării virtuale se încadrează și în contextul mai larg al studiului comunicării, și în cel mai restrâns al comunicării de masă și de grup. Modificările care au fost surprinse la nivel macro, al societății în general, se resimt și la nivelul micro, al relațiilor individuale. În plus, din punct de vedere teoretic, comunicarea virtuală intervine cu anumite schimbări datorate specificului său în comparația cu formele de comunicare tradițională. Accentuarea formelor de comunicare textuală, a CMC-ului, dezvoltarea unor sub-sisteme de comunicare non-verbală, noile forme de întâlnire on-line sunt

câteva aspecte ale modificărilor aduse de utilizarea comunicării non-verbale în interiorul spațiului virtual.

De asemenea, larga utilizare a acestui tip de comunicare modernă reprezintă unul din factorii care determină aprofundarea și surprinderea unor cât mai multe aspecte legate de acest proces, aspecte privind caracterizarea generală dar și elemente ale impactului folosirii comunicării mediate de calculator, al modificărilor înregistrate în spațiul educațional atât ca subiect al socializării, cât și ca mijloc de învățare.

Pentru a surprinde totalitatea provocărilor cărora spațiul educațional trebuie să le răspundă (impactul lumii virtuale, noile media), voi prezenta o serie de forme comunicaționale întâlnite frecvent în cadrul spațiului virtual, precum și trăsăturile acestora și schimbările pe care le provoacă procesului comunicațional. Această analiză pleacă de la principiul general conform căruia procesul instructiv-educativ este un proces comunicațional prin sine însuși.

5.1. ROM și RAM

Una dintre cele mai des întâlnite forme de comunicare virtuală și extrem de agreată de rețele de computere se referă la forumurile electronice sau SIG (*special interest group* – grup cu un interes special), fiind unul din cele mai populare și deci profitabile servicii oferite de providerii/furnizorii comerciali. Un forum mai numeros este adeseori împărțit în o serie de alte „săli de conferință” sau pe subiecte specifice aflate sub o temă mai generală (de exemplu sălile de jocuri on-line). Cea mai mare parte a membrilor unui astfel de forum utilizează porecle astfel încât anonimitatea reprezintă una din caracteristicile generale.

Aceste forumuri sunt conduse de un operator de sistem (engl. SYSOP – *system operator*) sau de un operator de grup (engl. SIGOP - *special interest group operator*). Aceștia sunt persoane cu o pasiune deosebită față de internet și care, din acest motiv, încuviințează să-și petreacă o bună parte a timpului lor liber ca moderatori și manageri ai forumului. Ei adeseori se oferă să devină moderatori (tocmai datorită pasiunii și interesului lor), alții sunt numiți de către centrul operațional al rețelei. Uneori, aceștia la rândul lor numesc sub-operatori pentru anumite grupuri sau pe anumite teme, atunci când situația o cere. Nu există pentru acești operatori nici un fel de recompensă materială, dar ei mai sunt motivați și datorită controlului destul de mare pe care îl au asupra discuțiilor din forum, primirii sau excluderii de membri.

Discuțiile din astfel de forumuri au un nivel al limbajului destul de decent, căci orice abatere sau mesaje inflamatoare trimise sunt eliminate de acești moderatori cu rol de gate-keep-

eri datorită temerii că forumul ar putea fi închis. În acest sens există cercetări care analizează diferitele forme de manifestare a conduitei în spațiul on-line (Donath, 2004; Aoki, 1994, Turkle, 1994).

Din perspectiva membrilor participanți la aceste forumuri, există o clasificare practică, anume:

- cei care mai mult citesc mesajele de pe computer și nu răspund de obicei la aceste mesaje – sunt numiți ROM (*read only members*) – sau membrii care doar citesc ;
- cei care participă activ la dezbateri sunt numiți RAM (*random access members* sau *radical active members*) – membrii activi radicali.

O serie de studii efectuate în Japonia (Kawakami, 1993 *apud.* Aoki, 1994) au demonstrat că 83% din persoanele care erau înscrise într-un forum nu au „vorbit” niciodată, iar dintre cele care au „vorbit”, două treimi din acestea s-au manifestat de mai puțin de trei ori. Și în comunicarea virtuală, așadar, se obișnuiește ca o minoritate să vorbească mai mult, în timp ce majoritatea „ascultă”. Același cercetător nipon a identificat șase motive pentru care ROMii îi depășesc numeric pe RAMi: 1. reținerea de a vorbi cu persoane pe care nu le cunosc; 2. rezistența de a participa într-un grup care a fost anterior format și care s-a dezvoltat fără aportul lor; 3. lipsa de expertiză și teama de a fi evaluat de ceilalți; 4. dificultatea de a decide limita până la care se pot dezvălui celorlalți; 5. îngrijorarea față de imposibilitatea de a se face pe deplin înțeles; 6. frica de criticismul celorlalți (teama de excludere).

Totodată, anumite persoane care au rolul de ROMi într-un forum pot fi membrii foarte activi într-altul. Denumirea de ROM sau RAM reprezintă așadar o clasificare a rolurilor pe care indivizii le joacă în spațiul virtual, în anumite forumuri.

5.2. Întâlnirile on-line și off-line

De obicei, persoanele care au ajuns să se cunoască prin intermediul computerului, se vor întâlni și fizic. Aceste întâlniri fizice ca urmare a cunoașterii on-line se numesc întâlniri off-line. Cea mai mare parte a acestor întâlniri sunt comunicate într-un anume spațiu al forum-ului unde sunt anunțate data și locul și unde membrii anunță eventuale modificări. Un studiu efectuat de Kuroiwa (1993, *apud.* Aoki, 1994) a demonstrat că membrii care participă la întâlnirile off-line sunt de obicei dintre cei mai activi în chat-urile (*real-time electronic conversation* – conversație electronică în timp real) de pe forum-uri. Acest lucru este explicat prin faptul că întâlnirile off-line sunt văzute ca o continuare a celor on-line.

De asemenea, atât chat-urile cât și întâlnirile off-line sunt întreținute de persoanele care împărtășesc spațiul virtual sau cel fizic la un anumit moment. Din punct de vedere socio-psihologic, întâlnirile off-line sunt considerate a avea un efect de întărire a sentimentului de apartenență a membrilor la un anumit forum sau chat, având ca efect o creștere a participării active la acel forum.

Totuși nu toate forum-urile care se țin pe internet au drept consecință întâlnirea off-line. De exemplu, forumurile în care activează pasionați ai calculatoarelor și internetului nu se regăsesc printre cele cu întâlniri off-line, deoarece membrii lor schimbă informații și programe în mod direct. În schimb, forumurile cu subiecte de divertisment (sport, muzică, anumite hobby-uri etc.) au ca tendință și întâlnirile off-line.

Cea mai mare parte a membrilor unor astfel de forumuri care au participat și la întâlnirile off-line au afirmat că au simțit că s-ar fi cunoscut deja cu celălalt. Explicația acestui fenomen rezidă în faptul că în general, subiectele abordate în forumuri sunt tratate cu destul de multă seriozitate, chiar în profunzime, iar participații ajung în cele din urmă să-și dezvăluie sentimente, opinii, atitudini sincere.

6. Trăsături ale comunicării în spațiul virtual

Pornind de la diferite studii dedicate spațiului virtual și noilor media (Lister *et al*, 2007; Kerr *et al*, 2006; Ahlers, 2006), pot fi sintetizate următoarele trăsături ale comunicării virtuale:

- a) Interactivitatea – reprezintă principala trăsătură a comunicării în spațiul virtual prin permanenta schimbare a rolului emițătorului cu receptorul, prin suprapunerea acestora. Interactivitatea se manifestă în toate formele comunicării virtuale fiind măsura relațiilor și esența acestora.
- b) Simularea – reprezintă principala formă de manifestare a realității virtuale prin diferențierea de cea tradițională. Este considerată manifestarea senzorială și psihomotorie a unei comunicări care nu a mai îmbinat sub nici o altă formă toate elementele la un loc (scrisă, verbală, non-verbală etc.) în relația cu un mijloc de comunicare, respectiv noile media.
- c) „Unimedia” – este, în conformitate cu accepțiunea dată de P. Lévy (2001, 45), preferabil celui de multimedia. Unimedia desemnează confluența media separate în aceeași rețea digitală integrată, și nu cel de „multimedia” care ar trebui să facă referire la o strategie

combinată (canale media variate). Multimedia nu susține ipostazele reale ale virtualității, anume interconectare și integrare.

- d) Imersiunea – reprezintă una din principalele forme de manifestare alături de simulare și digitalizare, reprezentând procesul ce are loc în interiorul lumii sau spațiilor virtuale. Spre deosebire de formele de comunicare clasice, în cadrul comunicării virtuale are loc o mai profundă trăire și interconectare a diferitelor procese psihice (de la cele cognitive la cele de atenție, memorie, învățare, creație cuplate cu cele afective și psihomotorii). Acest fapt se datorează posibilității utilizării diferitelor mecanisme sau tehnici de imersiune (mănuși, ochelari, costume speciale) conectate la un computer.
- e) Textualitatea – în cadrul spațiului virtual se manifestă o re-descoperire a comunicării scrise, textuale prin crearea unor noi forme de scriere rapidă specifice comunicării în cadrul grupurilor pe internet, dar și unor noi tipuri de texte: hiperdocumentele și hipertextele.
- f) Sistem comunicațional deschis – este una din trăsăturile definiției ale comunicării în spațiul virtual atât din perspectiva variației participanților, din cea a conținuturilor, cât și din cea formelor de organizare (permanentă apariție, și dezvoltare de noi tipuri, ca de exemplu în spațiul educațional: de la învățământul la distanță la consiliere și tutoring online).
- g) Comunicare generatoare de comunități – comunicarea în spațiul virtual are unul din principalele merite de a redescoperi comunitățile în plin proces de globalizare și individualizare (însingurare).
- h) Flexibilitate și fluiditate – afectează toate mijloacele de comunicare. Nu presupune ancorări temporale și spațiale și nici legături sau apartenențe deosebite. Promovează relații bazate pe încredere și pe motivația intrinsecă a comunicării, nu pe reguli, răspunderi și asumări statutare. Flexibilitatea se referă la varietatea metodelor, a căilor și proceselor, iar fluiditatea presupune curgerea nestingherită a fluxurilor informaționale, a mesajelor.
- i) Dispune de forme de stocare nelimitate – spre deosebire de orice altă formă de comunicare, în special cea scrisă, comunicarea virtuală, prin intermediul internetului și al noilor media, prezintă cele mai bogate, variate tehnici de stocare, arhivare și reactualizare a mesajelor sau ale unei activități (o vizită la un muzeu, consultarea unei enciclopedii etc.).

- j) Necesită aptitudini tehnice și informaționale – prin varietatea formelor sale necesită anumite competențe tehnice de utilizare a mijloacelor, mai complexe decât utilizarea unui stilou sau simpla alfabetizare. Cu toate acestea, și abilitățile tehnice și informaționale se pot deprinde gradual, în principal în funcție de gradul de răspândire a unei forme de comunicare (vezi utilizarea e-mail-ului în urmă cu câțiva ani, comparativ cu utilizarea sa actuală). Este poate singura formă de comunicare care prezintă un raport direct proporțional cu gradul de dezvoltare al noilor tehnologii informaționale și comunicaționale.

Păstrând cadrele definiției date comunicării virtuale, cel mai important vector de manifestare al virtualității rămâne internetul. Consider utilă distincția realizată de P. Lévy (2001, 67) între două procese care au loc în timpul navigării pe internet, procese care trasează liniile virtualizării comunicării. Cel mai adesea se întâlnește un amestec al celor două, afirmă Lévy (2001). Primul este numit „vânătoarea” (engl. *hunting*) și desemnează o metodă aplicată atunci când este căutată o informație anume și într-un timp extrem de scurt. Cel de-al doilea proces este denumit „colectarea” (engl. *gathering*) și are loc atunci când se produce un fel de „hoinăreală” pe internet, când nu se caută ceva anume, când o anumită cale este părăsită cu ușurință, dar care se finalizează cu colectarea unor „produse” (informații) de-a lungul parcurgerii mai multor site-uri.

Lévy (2001, 75) identifică, pe baza principalelor moduri de interacțiune și comunicare în spațiul virtual, diferențierile majore aduse de inovațiile tehnologice și de media digitale dintre sistemele de comunicare tradiționale (televiziune, radio, telefonie) și cele virtuale.

1. Accesul de la distanță și transferul fișierelor – reprezintă una dintre funcțiile principale ale virtualității prin accesarea diferitelor baze de date, informații indiferent de coordonate spațiale și temporale. De asemenea, promovează și interactivitatea în cadrul comunităților, reușind să se păstreze legătura între membrii acesteia.
2. Poșta electronică – reafirmă rolul principal pe care transmiterea și schimbul de mesaje îl au în spațiul virtual. Orice persoană care are acces la un computer conectat la internet poate deține și o casuță poștală electronică. Deși principala formă de comunicare întâlnită este cea scrisă, mesajele tind să devină (așa cum am prezentat anterior) purtătoare de elemente multimedia, anume să încorporeze sunete, imagini, animații în text sau chiar să se prezinte sub forma hipertextului. De asemenea, această funcție nu schimbă doar raporturile tradiționale întâlnite în corespondența scrisă, ci întreg procesul prin: liste

multiple de destinatari accesați simultan, ștergerea, păstrarea sau modificarea mesajului fără a consuma hârtie (sau altă materie primă), transmiterea unei cantități bogate de informație (prin atașarea unor documente sau prin hipertext).

3. News-grupurile și listele poștale – reprezintă o funcție mai complexă decât e-mail-ul deoarece permite unui grup cu ajutorul unui program sofisticat să discute sau să dezbată anumite subiecte. Mesajele sunt în general clasificate de subiecte, iar unele dintre acestea sunt închise atunci când nu mai prezintă interes pentru nici un membru al grupului. Una dintre diferențe constă în faptul că mesajele nu se adresează destinatarului și subiectului, acest lucru neînlăturând posibilitatea comunicării prin e-mail sau a răspunsului la mesaje. Membrii grupului sunt conectați în același timp, iar mesajele nu se salvează în mod obișnuit. Prin aceste forme s-au dezvoltat noi moduri de scriere și interacțiune (așa cum am prezentat anterior sub forma emoticonurilor, avatarurilor, a diferitelor forme de scris etc.) Este o formă de comunicare specifică chat-urilor. Prin urmare, spațiul virtual devine un mod de relaționare cu ceilalți care nu ține cont de locația geografică sau de nume, ci de interese, nevoi, discuții.
4. Conștiința de grup - reprezintă o formă mai profundă de comunicare decât cea a news-grupurilor. Aceasta ia forma relațiilor stabilite de exemplu în învățarea cooperativă bazată pe computer sau în cadrul intranetului (ca formă de comunicare organizațională) și presupune colaborarea, punerea la dispoziție a documentelor, a informațiilor, crearea de hiperdocumente în comun. Trăsătura fundamentală a acestui tip de comunicare este transparența.

Prin urmare, spațiul și realitățile virtuale devin un mijloc de comunicare și spațiu public de manifestare. Procesul de comunicare care are loc în cadrul acestui spațiu poate fi folosit pentru divertisment (jocuri), pentru educație sau la locul de muncă. Este un spațiu care pe măsură ce crește și se dezvoltă tinde să devină un singur univers virtual, cu variații infinite și aflat într-o continuă schimbare. Cu alte cuvinte, toate textele sunt parte a unui singur și imens hipertext, însoțit de o polifonie acustică și de o multitudine de imagini și grafice. Prin programe informatice specializate se creează posibilități de detectare, de conturare, de „cartografiere” inteligentă în scopul de a ajuta parcurgerea diferitelor spații virtuale, mai ales pe internet. Informația, asemenea mesajelor devin mai încărcată de aprecierile și personalitatea fiecărui utilizator datorită caracterului interactiv și unui feed-back prezent permanent.

Acum mai mult ca oricând axiomele formulate de reprezentanții Școlii de la Palo Alto devin mai pertinente și mai actuale, atunci când susțin: „*Comunicarea este inevitabilă sau Non-comunicarea este imposibilă*”.

7. Aspecte pozitive și negative ale comunicării virtuale

Analiza funcțiilor comunicării virtuale are ca fundament teoretic paradigma funcționalistă a comunicării, pornind de la întrebarea „program” formulată de Elihu Katz „*ce fac oamenii din media*”. Consider că putem întâlni în cadrul analizei comunicării virtuale o suprapunere aproape perfectă între elementele cheie ale abordării funcționaliste și utilizarea internetului, din prisma abordării media a „utilizărilor și gratificațiilor”. Motivațiile unei asemenea afirmații se întemeiază pe o serie de argumente: de la televiziune încoace oamenii au învățat să recurgă la media care răspund cel mai bine nevoilor lor; mesajele au un impact doar în măsura în care există un anumit grad de receptivitate (căutare) din partea publicului; publicul are anumite așteptări de la media, anumite cerințe pe care și le dorește împlinite; totodată, publicul devine activ (din consumator devine utilizator) în elaborarea conținuturilor diferitelor media; dar și creșterea gradului de concurență nu doar între medii, dar și în cadrul aceluiași medium.

Prin urmare, publicul de astăzi devine unul din ce în ce mai specializat, metaforizat într-un „vânător” al informației din „jungla” societății actuale. Internetul, comunicarea virtuală în general, oferă omului contemporan mijloacele necesare pentru a-și satisface nevoile cu cele mai puține resurse (cea mai rară fiind timpul, urmată de competențele necesare de utilizare).

Comunicarea în spațiul virtual înregistrează o serie de *avantaje și dezavantaje* în funcție de perspectiva abordată (de ordin filosofic – cultural, a efectelor, a publicului utilizator, a tehnicității, a mesajului). Sintetizând efortul teoreticienilor virtualității (P. Lévy, S. Turkle, Lister *et. al*, H. Jenkins) am stabilit o serie de criterii, pe baza cărora am identificat următoarele aspecte pozitive și negative ale comunicării virtuale, redate în continuare:

Tabel 5: Aspecte pozitive și negative ale comunicării virtuale

Criteriul de analiză	Aspecte pozitive	Aspecte negative
Filosofic-cultural/	încurajează creativitatea; respect față de diversitate și multiculturalitate; circulația liberă a informației;	globalizarea consumului; creșterea discrepanțelor socio-economice; lipsa controlului;

Ideologic	creșterea competenței comunicaționale; descoperirea unor noi forme educaționale (e-learning, învățământ on-line etc.); dezvoltarea unor noi pattern-uri culturale, informaționale; extinderea condiției realității dincolo de pragurile posibilului umanului; promovarea unor noi forme de artă (arta digitală, arta virtuală) prin îmbinarea noilor media cu forme de exprimare artistică.	răspândirea culturii de masă; lipsa criteriilor de selecție; desuetizarea valorilor; promovarea exacerbată a relației om-mașină prin înlocuirea și preluarea funcțiilor umane de către mașină – pierderea umanității;
Efecte asupra publicului utilizator	acces la informație simultană și verificabilă; dezvoltarea unor sisteme proprii de căutare, analiză și sinteză; acces facil la date, universuri și lumi variate (enciclopedii, muzee etc.); creșterea gradului de comunicativitate textuală și audio-video; descoperirea unor noi forme comunicaționale (emoticonii, de exemplu) creșterea gradului de independență și autonomie.	înstrăinare, închidere în sine; pierderea sociabilității FtF; lipsa competențelor de selecție și răspuns la boom-ul informațional; efectul Pinocchio (interacțiunea emoționată cu computerele, în special la copii și adolescenți).
Mesaje/ Conținut	creșterea rolului educației informale, alternative; bogăție informațională și surse alternative de cunoaștere; tipuri variate de mesaje primite simultan (cognitiv, afectiv și senzo-motor); creșterea atenției distributive și a capacității de muncă în echipă; cunoaștere de sine; posibilitatea stocării mesajelor și revenirii asupra lor indiferent de natura acestora (comunicare intra, inter personală, de grup sau de masă).	scăderea rolului profesorului ca sursă de informare legitimă; probabilitate crescută de expunere la mesaje cu conținut violent și pornografic.
Tehnicitate/ Mijloc	competențe de comunicare multimedia; competențe informaționale și tehnice de operare, selectare, stocare etc.; utilizarea concomitentă a mai multor mijloace/ medii – noile media; abilități de utilizare simultană a mai multor forme (scris, citit, audio-video); utilizarea mijloacelor virtuale în diferite scopuri medicale și tehnice – simulări.	supra-saturare tehnologică; blocaje disfuncționale; creșterea programelor de violare informațională (spargerii de coduri, furt etc.).
Actori	ușurința de a crea și păstra relații comunicaționale noi;	lipsa de încredere; pierderea identității;

comunicaționali	creșterea rolului de divertisment al comunicării; aspectul ludic al implicării; posibilitatea construirii și reconstruirii identității umane („identitatea fluidă”); creșterea imaginației și creativității – potențarea acestora; creșterea laturii interpretative și artistice; dezvoltarea unor sisteme de organizare la locul de muncă.	neimplicare actuală, ci doar potențată din prisma identității virtuale; lipsa moralității asumate, a responsabilității; posibilitate crescută de manipulare și de propagare a patologiilor comunicaționale; tulburări mentale, anxietate, dezorientare; utilizare exagerată la locul de muncă și acasă – personificarea computerului și încastrarea lui în toate activitățile de rutină; scăderea comunicării FtF în detrimentul celei virtuale (CMC).
------------------------	--	---

Păstrând cadrele teoriei sociale critice conturate și fundamentate de D. Kellner (2001), una dintre concluziile analizei avantajelor și dezavantajelor utilizării comunicării virtuale, se referă la nepromovarea clivajului între comunicare, mijloacele de comunicare în masă și cultură. Cu alte cuvinte, miza comunicării virtuale este trasată tocmai de paradoxurile pe care le generează, tocmai prin unicitatea, originalitatea manifestărilor sale. Ea devine cu atât mai importantă, cu cât aceste mize se relaționează cu problematica consumului mediatic și cu cea a educației.

1. Noile media – cadrul conceptual

1. 1. Alte valențe ale conceptului de *noile media*

2. Convergența media

2.1. Dimensiunea culturală a convergenței media

3. Caracteristicile noilor media

3.1. Digitalitatea

3.2. Interactivitatea

3.3. Hipertextualitatea

3.4. Dispersia

3.5. Virtualitatea

3.6. Ubicuitatea și remedierea

4. Provocările noilor media

5. Posibile utilizări ale noilor media în educație

1. Noile media – cadrul conceptual

Problema comunicării virtuale și a impactului său în viața socială este conturată de contextul noilor media, al interacțiunii dintre acestea și societate. Impactul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în spațiul educației nu poate fi adus în discuție fără o incursiune în specificul noilor media și fără o analiză a formelor lor de manifestare. Cu atât mai mult cu cât acest impact este necesar să fie măsurat în contextul teoriilor comunicării și al societății informaționale.

Demersul analitic întreprins asupra noilor media se datorează pe de o parte necesității surprinderii specificului lor, a trăsăturilor și a modului de manifestare a virtualității, iar pe de altă parte datorită impactului pe care acestea îl au asupra *cunoașterii* în contextul noii societăți postmoderne. Totodată, *cunoașterea* reprezintă produsul tranzacționat nu doar în noua economie, ci și în spațiul educațional, școala fiind prin excelență organizația producătoare de cunoaștere, în special cunoaștere științifică. Prin urmare, contextul analizei noilor media capătă noi valențe în calitatea lor de vectori ai societății informaționale contemporane, de mijloace purtătoare de cunoaștere.

Conceptual, „noile media se referă la rezultatul convergenței dintre sistemul mediatic tradițional (televiziune, radio, presă scrisă), telecomunicații, tehnologia digitală și sistemele informatice computerizate” și includ: computerele personale, teletextul, sistemul de înregistrare video, videotextul, televiziunea prin cablu, sateliții de telecomunicații, sistemele de teleconferințe și videoconferințe, mesageria vocală, sistemul de transmitere prin fax, televiziunea de înaltă fidelitate, telefonie mobilă, televiziunea interactivă, CD-ROM, DVD, instant messaging, inteligența artificială, grafica tridimensională (Dobrescu, Bârgăoanu, 2003a, 83-84) și realitatea virtuală. Cu toate acestea, Internetul este considerat a fi principalul vector al noilor media cu atât mai mult cu cât studiile referitoare la noile media au cunoscut o diversitate și o multiplicare exponențială odată cu dezvoltarea acestuia și a incursiunii „computerului” în majoritatea aspectelor vieții personale și sociale a indivizilor. Totodată, Internetul este principalul mijloc de creare a spațiului virtual, fiind unul din elementele centrale de analiză ale noilor media în relație cu virtualitatea.

În acest context, Jay David Bolter și Richard Grusin (1999, 20) consideră World Wide Web-ul ca fiind nu doar un simplu *software* de transmitere a textelor și documentelor de date, ci suma utilizărilor sale: de la marketing la publicitate, la educație și exprimare personală. Astfel, tehnologiile media sunt văzute ca agenți ai culturii, fără a fi prinși în capcana determinismului tehnologic. Noile media digitale nu se constituie în agenți externi care să surprindă cultura, ci ele emerg din contextele culturale, remodelează celelalte media care sunt încorporate în contexte similare sau identice.

Noutatea noilor media reprezintă de asemenea unul din cele mai dezbătute aspecte în condițiile în care valența de nou atașată unui medium se constituie într-o relativă percepție greșită a unui decalaj între media „tradiționale” sau „vechi” și noile media. Consider că cea mai fericită formă de exprimare a acestei diferențe este cea de „media tradiționale” deoarece trăsătura de „vechi” nu poate fi atașată nici unui medium datorită procesului de *re-mediare* și a celui de *convergență*. Aceste două procese explică elocvent nu doar apariția și dezvoltarea noilor media, dar și modurile lor de manifestare în contextul socio-cultural contemporan. Cu alte cuvinte, „*ceea ce este nou la noile media provine de la modul special în care ele au remodelat „vechile media” și de la modul în care în cele din urmă s-au modernizat ca răspuns la provocările celor noi*” (Bolter, Grusin, 1999, 15). Așadar, World Wide Web-ul remediază televiziunea, iar, la modul general, întregul ansamblu al media digitale îmbunătățește nu doar televiziunea, dar și filmul, fotografia, pictura și textul tipărit. Procesul de remediare constă în unicitatea lumii digitale, virtuale.

În acest sens, consider, din perspectiva formulată de D. Wolton în *L'internet et apres? Une theorie critique des nouveaux medias*, că pentru proprietatea înțelegerii noilor media și a Internetului trebuie urmărite câteva idei (*apud.* Dobrescu, Bârgăoanu, 2003a, 98):

- a) Este irelevant să se discute sub formă opozabilă problematica „noilor” și „vechilor” media în condițiile în care, din punct de vedere comunicațional, este mai important conținutul și rolul acestora în societate. Mergând pe linia trasată de McLuhan în *Understanding Media* (1964), media sunt complementare, „conținutul unui medium este întotdeauna un alt medium”, ele chiar se regăsesc încorporate unele într-altele. De exemplu, World Wide Webul a încorporat televiziunea (un mediu clasic), mai mult decât cinematograful, datorită trăsăturilor sale specifice: interactivitate, dispersie etc. Această idee se regăsește și la alți autori și a fost metaforic enunțată de Umberto Eco. *„De fiecare dată când inventăm o nouă tehnică pentru a transmite cunoașterea, ne temem că ea o să le ucidă pe cele dinainte. Nu e deloc așa. Gutenberg nu a ucis teologia, ci l-a produs pe Luther. Fotografia a eliberat pictura de constrângerile reproducerii...”* (*apud.* Miège, 2003, 109).
- b) Trei dimensiuni contribuie la înțelegerea comunicării, respectiv dimensiunea tehnică, culturală și socială, iar accentuarea uneia dintre ele conduce implicit la exagerare sau la o comprehensiune eronată a rolului și relației acestora în societate. Prin urmare, fiecare dimensiune (tehnică, culturală sau socială) își definește propriul rol în înțelegerea rolului comunicării, la care s-ar putea adăuga și o dimensiune educațională, pedagogică prin intermediul căreia să se asigure și permanentizarea, perpetuarea valorilor culturale, a proiectului social și a competențelor tehnice.

1. 1. Alte valențe ale conceptului de *noile media*

Prima observație legată de cuvântul „media” se referă la confuzia, atât din limba engleză, cât și din limba română, dintre forma la singular care este „medium” și cea de plural, „media”. Deși incorect din punct de vedere gramatical, în limba română se folosește pluralul la singular precum în afirmația „media cunoaște”- și prin urmare, s-a ajuns la forma „noul media”, o sintagmă care implică o totală lipsă de coerență.

La nivelul simțului comun, „media” desemnează în mod obișnuit „comunicarea mediatică”, anume totalitatea instituțiilor și organizațiilor mediatice (presă, televiziune, edituri etc.) și produsele culturale și materiale ale acestora. Totodată, din perspectiva scolastică, atunci

când sunt studiate ori instituțiile mediatice ca atare, ori implicațiile lor culturale și sociale, se investighează în cadrul unui demers mai complex „conținutul” media, al semnificațiilor reprezentărilor și al informației consumate de audiență și diferitele sale publicuri. În acest sens, „media” sunt înțelese ca instituție socială, în timp ce „noile media” sugerează ceva mai puțin stăpânit, mai puțin cunoscut și mai dificil de identificat. De asemenea, media se referă la schimbările rapide ce au loc datorită varietății experimentelor și descoperirilor tehnologice, pe de o parte, iar pe de altă parte, reprezintă un set de interacțiuni care se petrec între diferitele tehnologii și formele tradiționale de media (CD-ul interactiv care oferă imaginii multiple funcționalități, teledistribuția prin cablu sau utilizarea sateliților pentru telecomunicații și radioteledifuziune).

În al doilea rând, conceptul de „noile media” este asociat cu schimbarea. Această valență a luat naștere începând cu anii '80 când universul media și cel al comunicării au prezentat o serie de diferențieri și modificări din ce în ce mai rapide. De la fotografie la televiziune și telecomunicații au fost prezente schimbări culturale și au cunoscut o serie de dezvoltări ulterioare, schimbări care nu au caracterizat doar spațiul mediativ, ci și cel cultural, social, politic sau economic. Aceste schimbări masive care sunt asociate cu „noile media” vizează următoarele aspecte (Lister *et. al.*, 2007, 10):

- saltul de la modernitate la postmodernitate – noile media sunt considerate a juca rolul central în această schimbare majoră care caracterizează manifestările profunde ale structurilor societății și economiei mondiale începând cu anii '60 în corelație cu schimbările culturale;
- procesul intens al globalizării – în care noile media își aduc o contribuție majoră la dizolvarea statelor naționale și a granițelor în cadrul comerțului, corporațiilor, al obiceiurilor și culturii, al identităților și credințelor religioase;
- înlocuirea (în special în Occident) a erei industriale cu era post-industrială a informației – o schimbare manifestată pe piața muncii, în producția de bunuri și servicii, apariția industriilor „informației” (Castells, 1996, 1998/2000; Ritzer, 2003) și publicității în care multiplele utilizări ale noilor media par să optimizeze procesul;
- o descentralizare a ordinii geo-politice, prin slăbirea mecanismelor de putere și control ale Occidentului datorată facilitării de către noile media a rețelelor, a dispersiei centrelor și transgresării granițelor.

Noile media sunt prinse în această turnantă a schimbărilor și sunt adeseori percepute atât drept cauză, cât și efect al acestora. Emergența noilor media face parte dintr-un peisaj mult mai larg din punct de vedere social, tehnologic și cultural, anume noua tehnocultură.

O a treia valență se referă la „noutatea” noilor media, respectiv la încărcătura ideologică a acestui sens. Întotdeauna „noul” reprezintă avangarda, iar noutatea este descoperită de vizionari. Aceste conotații ale semnificației de „nou” își au originea în credința modernă în progresul social determinat de tehnologie caracteristică secolului XX, cu rădăcini încă din secolul XIX. Noilor media le sunt atașate obligații și scopuri, cum ar fi cele de creștere a productivității și cele legate de oportunități educațional-instructive. De asemenea, ele deschid noi orizonturi comunicativ creative. Denumirea unei întregi serii de descoperiri ca fiind „noi” aparține mișcării ideologice despre progres, caracteristică societăților occidentale. Aceste argumente sunt susținute de întreprinzători, de marii producători de *hardware* și *software*, de jurnaliști, artiști, intelectuali, de specialiști din diferite domenii, din educație, cultură etc. Entuziasmul lor pentru „ultima descoperire” este rareori motivat de o ideologie neutră. De exemplu, celebrarea și neobosita promovare a noilor media și a tehnologiilor informaționale și comunicaționale (ICT) atât în sectorul public cât și în cel privat nu poate fi disociată de formele neo-liberale ale globalizării producției și distribuției care sunt o caracteristică a ultimilor douăzeci de ani.

Nu în ultimul rând, „noile media” se consideră a fi câștigat atâta teren datorită unei folositoare imixtiuni de înțelegeri (Lister *et. al.*, 2007, 11). Datorită gradului ridicat de generalitate și a tonalităților ideologice, o serie de redușii sunt evitate: emfaza unei definiții pur tehnice și formale ca cea de „media digitale” sau „media electronice” realizată prin asociere și prin suprapunere; sublinierea unui singur aspect caracteristic cum este cel al „interactivității” sau limitarea la un singur set de practici și mecanisme implicite, cum este cel CMC (*Computer-Mediated-Communication*).

Astfel, se poate atrage atenția asupra confuziei generate de sintagma „noile media”, prin faptul că adeseori poate desemna doar Internetul, dar și televiziunea digitală, noi forme de imagine a corpului – avatarurile, mediul virtual sau doar jocurile pe calculator. Toate acestea reprezintă o serie întreagă de aspecte la care noile media fac referire. Ele, de altfel, sunt considerate media și, fiecare, la rândul său, pretinde trăsătura de noutate datorită strălucirii sale. Aceste conotații pornesc și dintr-o perspectivă teoretică dată de folosirea termenului de „digital” ca formă de disociere de „analogic”. Digitalul se bazează pe codificarea binară ca formă de înregistrare, înmagazinare și distribuire a informației (așa cum este teoretizată de perspectiva cibernetică în comunicare). De asemenea, „digitalitatea” se prezintă ca o trăsătură a noilor media, deși o bună parte din acestea sunt îmbunătățiri ale media analogice.

Sensul de „noutate” al conceptului de „noile media” conține un anume substrat de abstractizare. Abstractizarea este fundamentată de necesitatea utilizării sintagmei la plural

datorită varietății sale așa cum a fost arătat anterior. În acest demers, trebuie avută în vedere întreaga varietate a schimbărilor determinate de „nou” care nu sunt în mod determinant, cauzal provocate de dezvoltările tehnologiei. Astfel, trebuie avute în vedere fluctuațiile dintre nou și vechi, aspecte clare ale diferențierilor.

Pornind de la aceste considerații, Lister *et.al.* (2007, 12) elaborează un model sintetic pentru a înțelege semnificația „noului” din „noile media”:

- *Noi experiențe textuale* – noi forme și tipuri ale textualității în consumul noilor media pentru evaziune, plăcere, distracție (jocurile electronice, efectele speciale din cinematografie etc.);
- *Noi forme ale reprezentării lumii* – media oferă, sub forme care nu sunt întotdeauna destul de clare, noi posibilități reprezentationale și experiențe utilizatorilor (ca de exemplu mediile virtuale imersive, multimedia interactive);
- *Noi relaționări între utilizatori și consumatori și tehnologiile mediatice* – schimbări provocate în utilizarea și receptarea imaginii în comunicarea mediatică la nivelul vieții cotidiene și la nivelul înțelegerii investiției în tehnologiile media;
- *Noi experiențe ale relației dintre întrupare, identitate și comunitate* – transformări în cadrul percepției personale a spațiului, timpului și locului (atât la scale locale cât și globale) care au implicații asupra modului în care ne auto-percepem și ne plasăm în lume;
- *Noi concepții ale relației corpului biologic cu media tehnologice* – provocările de a realiza distincții între uman și artificial, natură și tehnologie, corp și proteze, real și virtual (teoriile cyberculturii și ciberneticii);
- *Noi modele de organizare și producție* – realinieri vaste și integrări ale media în cultură, industrie, economie, acces, proprietate, control și reglementare.

Orice incursiune în oricare dintre aceste „noutăți” va determina găsirea unui întreg bagaj de producții tehnologice care include: CMC (*Computer-Mediated Communication*) – chat-urile, comunicarea prin intermediul avatarurilor, transmisiile video, web-ul și telefonía mobilă; noile forme de distribuție și consum mediatic – caracterizate de comunicarea textuală și formatele hipertext: World Wide Web-ul, CD-Rom-ul, DVD-urile și variatele platforme ale jocurilor electronice; realitatea virtuală: de la mediile de simulare la spațiile reprezentationale imersive; și o întreagă paletă a transformărilor și mutațiilor suferite de media clasice (fotografia, animația, televiziunea, filmul și cinematograful).

2. Convergența media

Noile media s-au dezvoltat ca urmare a procesului de convergență între diferite media. Multă vreme mijloacele de comunicare în masă s-au dezvoltat separat, independent unele de altele. Odată cu „revoluția digitală și cea informatică care se umflau ca un val uriaș” (Hundt *apud*. Briggs, Burke, 2005, 242) utilizarea computerelor intră în convergență cu comunicațiile.

Convergența media este considerat procesul care orientează în aceeași direcție, către același scop varietatea formelor și tehnologiilor informaționale și comunicaționale. Este considerată mai mult decât o răsturnare tehnologică, ea alterând relația dintre tehnologiile existente, industriile media și audiențe (Jenkins, 2004, 33).

Iată, deci, cum cuvântul „convergență” începe odată cu anii '90 să fie folosit pentru a desemna legătura, integrarea dintre text, numere, imagini și sunet în tehnologia digitală. Înțelesul se va păstra față de cel inițial dat în anii '70 ca asociere între computere și telecomunicații. Este meritul informaticii de a reuni astfel de universuri separate și de a crea unele noi.

În lucrarea *Paradigme ale comunicării de masă*, Ion Drăgan (1998,70) prezintă sintetic trei perioade ale dezvoltării interferenței media începând cu telegraful lui S. Morse (1837):

- *Prima perioadă* este numită a „*apropierilor*” între două tehnici și care începe din 1944 cu radio și magnetofon; în 1952 avem televiziunea și magnetoscopul, în 1964, televiziunea și sateliții, iar în 1978 videodiscul și informatica.
- *A doua perioadă* din istoria media este una a „*asocierilor*” care va produce câte un nou medium. Astfel, teleinformatica se va naște în 1964 ca asocierea dintre telefon și informatică, în 1979 apare teletextul, iar în 1984 videotextul interactiv.
- *A treia perioadă* este caracterizată de dezvoltarea *simultană și interconectată a teledifuziunii, informaticii și telecomunicațiilor*. Este începutul a ceea ce Francis Balle numea „era integrării”, pasul spre un „medium universal”.

Aceste conjugări au generat o nouă „eră”, o lume a comunicațiilor globale proiectată de trei coordonate: televiziunea cu plată, cablul și internetul, având ca punct comun tehnologia digitală la care face referire conceptul de „convergență”.

Asa Briggs și Peter Burke (2005) consideră că acea „explozie” a fost mai puțin datorată convergenței, ci este mai mult o multiplicare a media. Mai mult decât atât, abundența lor determină și o multiplicare a opțiunilor.

O astfel de explozie a noilor tehnologii informaționale a determinat și o serie de temeri datorate consecințelor aplicării lor. Una dintre acestea se referă la politica sau strategia din

domeniul comunicațiilor, anume dacă ar trebui să aibă mai mult un caracter global decât unul național. Deși a fost o întrebare mai veche, adresată în cadrul dezbaterilor UNESCO din anii '70, odată cu dezvoltarea microelectronicii și a tehnologiilor digitale, ea devine stringentă acum.

De asemenea, se preconiza o „criză” la nivelul presei scrise pe ambele maluri ale Atlanticului, criză metaforizată de titlul cărții lui Anthony Smith *Good Bye Gutenberg* (1980). Desigur această temere o putem considera una evolutivă căci pe tot parcursul istoriei media, apariția unui nou mijloc de comunicare a fost percepută ca o amenințare directă la adresa precedentului. Consecința certă însă pe care a avut-o convergența media a fost aceea a informatizării redacțiilor (și a tiparului) care combinate cu sateliții și internetul, au permis editarea aceluiași ziar în diferite puncte ale lumii.

O altă criză se preconiza și în privința televiziunii odată cu fragmentarea ei, cu multiplicarea programelor și înrâncenata competiție mai ales în domeniul transmisiunilor TV. Televizorul nu mai este un simplu receptor de imagini, ci devine un aparat multifuncțional care prin intermediul videotextului este conectat la bănci de date și servicii, devine un receptor de programe transmise prin sateliți (Drăgan, 1996, 74). Există patru tipuri de servicii enumerate de I. Drăgan, citând lucrarea cercetătorilor francezi J. L. Missika și D. Wolton, *La folle du logis*, (1983): servicii programate (asemănătoare televiziunii clasice, cu receptor pasiv și sistem unidirecțional), servicii autoprogramate (beneficiarul accesează un sistem central de unde are posibilitatea alegerii de programe și date, dar și poate retransmite), servicii interactive individuale (prin care este posibilă comunicarea audio-vizuală între doi sau mai mulți beneficiari) și servicii autonome (în care beneficiarii nu mai sunt conectați la o rețea – videocasetele, jocurile video sau programele interactive de învățare sau de stocare a datelor).

Dar poate una dintre cele mai ascuțite temeri care s-a născut a fost aceea determinată de problema controlului, mai exact a relației dintre puterea mediatică, care devine ceva mai mult decât o simplă tehnologie, și guverne, respectiv puterea politică. Nici această dilemă nu este una nouă în istoria media și a fost analizată în studiul privind transformările sferei publice de J. Habermas, însă acutizarea sa se datorează globalizării impactului și a posibilității de concentrare a opiniei publice. Se naște astfel fenomenul supermediatizării, a televizionării în direct cu directe consecințe asupra puterii politice (scandalul Watergate, războiul din Vietnam, „revoluția română”, războiul din Golf – care inaugurează ceea ce s-a numit războiul imagologic – etc.). Echilibrul relației privind deținerea controlului dintre cele două tipuri de puteri se regăsește tocmai în multiplicarea actorilor pe piața media, a spargerii monopolurilor publice sau private asemenea reglărilor care au loc în orice democrație.

Nu în ultimul rând, o consecință a aplicării noilor tehnologii s-a regăsit și în problematica conținuturilor și a opțiunilor. Preocuparea majoră a valului uriaș de transformări determinate de revoluția digitală și informatică a fost aceea a digitalizării formelor de conținut și a apariției noilor media. Însă nu erau rezolvate problemele adevărate legate de conținutul propriu-zis, cum ar fi răspunsul la întrebări de genul: „multiplicarea numărului de canale TV nu determină și multiplicarea aceleiași informații în cantități mai mari?”. Studiile demografice și cele de audiență au demonstrat existența opțiunilor, arătând în același timp importanța comercială a profilurilor demografice în personalizarea canalelor TV și a programelor.

Pe de altă parte, se ridică și problema accentuării clivajelor centru-periferie sau nord-sud în privința accesului la informație și a utilizării noilor tehnologii. Astfel, „unii păreau a fi mai puțin informați decât fuseseră generațiile anterioare” (Briggs, Burke, 2005, 244), iar alții păreau că nu știu nimic despre acest lucru. Problema informației devine una stringentă, cu atât mai mult cu cât devine o resursă extrem de valoroasă.

Concepte precum „autostrada informației”, „magistralele informației” sunt strâns legate de două procese tehnice (instalarea rețelilor de fibre optice care permit difuzarea unor volume imense de informații indiferent de formă și numerizare), dar devin și expresii familiare odată cu instaurarea „societății informaționale” din „satul global”.

Tendința este certă: unificarea media consonant cu noile tehnologii pe de o parte, și individualizare, diferențiere, fragmentare a consumului media pe de altă parte. Posibilitatea receptorului de a primi printr-o rețea unică media convergente transformă nu doar comunicațiile, ci modifică structural modul de viață, reprezentări, credințe, instituții politice și economice. Asistăm astfel la o nouă modificare structurală a societății.

Jay David Bolter și Richard Grusin afirmă în *Remediation. Understanding New Media* (1999, 4) că mediul actual bogat în media este caracterizat de proliferarea tehnologiilor digitale mai rapid decât ar putea să țină pasul cu ele instituțiile culturale, sociale sau educaționale. În cultura contemporană se manifestă o multiplicare a media, dar în același timp se produce ștergerea urmelor medierii, cu alte cuvinte are loc dispariția media prin însuși actul multiplicării.

Este de altfel locul în care cercetători precum Ray Kurzweil formulează perspective futurologice precum *Legea întoarcerilor accelerate* în care dezvoltarea rapidă și necontrolată a tehnologiilor digitale determină sufocarea și implozia finală. Astfel de perspective nu fac decât să întărească critica adusă determinismului tehnologic. De asemenea, registrul de interpretare vizează un fenomen asociat noilor media, respectiv utilizării acestora: *singularitatea tehnologică*

(Kurzweil, 2001). Parafrazând titlul unei lucrări semnate de J. Baudrillard (1995) se produce *Crima perfectă* în care noile mediaucid realitatea și cultura.

2.1. Dimensiunea culturală a convergenței media

Henry Jenkins (2004) realizează o analiză a contextului mediatic și ajunge la concluzia că acesta este conturat de două curențe aparent contradictorii: pe de o parte, noile tehnologii media au un cost scăzut de distribuție și producție, își extind continuu varietatea de canale de transmisie, permit consumatorilor să își arhiveze, să își apropie și să reutilizeze conținutul mediatic într-un nou mod extrem de puternic; pe de altă parte, se remarcă o alarmantă concentrare a proprietății asupra media comerciale, în sensul în care se dezvoltă doar câteva corporații multinaționale în sectoarele dominate de industria de divertisment.

Sensul convergenței media vizează identificarea anumitor tensiuni în tranziția procesului de convergență care caracterizează momentul de față. Aceste tensiuni pot fi analizate din perspectiva socio-culturală, a studiilor culturale pentru a descoperi posibile aspecte creative ale industriei și media.

Așadar, premisa convergenței media ca fiind mai mult decât o schimbare tehnologică, așa cum am prezentat în capitolul anterior, se constituie în fundamentul demersului. Convergența schimbă relația dintre tehnologiile existente, industriei, piață, tipuri de audiențe. Convergența trebuie privită ca un proces continuu și nu ca un stadiu final al dezvoltării media.

„Datorită proliferării canalelor și a tehnologiilor comunicaționale și informaționale, într-o nouă eră în care media vor fi peste tot, iar noi vom folosi tot felul de media inter-relaționate.” (Jenkins, 2004, 34)

Telefonul celular, de exemplu, nu mai este un simplu mijloc de comunicare ce servește unui singur scop, el permite și accesul la internet, realizarea unor fotografii, ascultarea unui program radio sau jocul. Cu atât mai mult se ridică problema relației dintre educația informală produsă în cadrul noilor media și tineri. Astfel, în timpul efectuării temei, un tânăr poate să treacă prin câteva „ferestre” de pe internet, să asculte și să descarce muzică sau filme, să discute cu prietenii, să răspundă la un e-mail și să își compileze un referat. El poate astfel să execute o serie de sarcini multiple într-un mod aproape simultan.

Convergența nu presupune descoperirea unui sistem unitar, ci surprinderea diferitelor tehnologii media și a relației existente între ele. Convergența va determina mai degrabă schimbări în infrastructura tehnologică și în cultura contemporană și viitoare. Ea reprezintă o reconfigurare

a puterii media și o remodelare a esteticii și economiei media. Atunci când descrie informația adunată la scară largă și procesată în activitățile ce emerg comunităților web, Pierre Lévy le denumeste „inteligente colective”. Pe internet, oamenii își înhamă experiența individuală la scopuri și obiective împărtășite cu alții. „*Nimeni nu știe totul, câte unul știe câte ceva, toată cunoașterea rezidă în umanitate*” (Lévy, 1997).

Astfel, noua cultură a cunoașterii s-a născut pe măsură ce formele și legăturile vechi ale comunităților sociale se descompun, rădăcinile geografice se slăbesc, relațiile cu familia nucleară se dezintegrează, iar atașamentul față de statul națiune se re-definește. Cu toate acestea, apar noi forme ale comunității. Aceste noi comunități se definesc prin voință, afiliere tactică și temporare, sunt reafirmate prin acțiuni intelectuale comune și investiții sentimentale și sunt ținute laolaltă datorită producției și schimbului mutual de cunoaștere. Contrar opiniei exprimate de susținătorii alienării individului în fața computerului, așa cum a fost demonstrat anterior atât în analiza comunităților virtuale, dar și definirea *comunicării* (cu dimensiunea de *comunis*), comunitățile născute în spațiul virtual revigorează nu doar *comunitatea*, dar caracterizează o altă formă de socializare generată de noile media. Aceste comunități virtuale se formează pe baze noi, deosebite de cele ale comunităților tradiționale (teritorialitate, legături de rudenie, credințe etc.). Aceste baze noi care constituie fundamentul comunităților virtuale se referă în principal la nevoi, interese și idei.

Lévy (1999) cartografiază intersecția și negocierea între patru surse ale puterii: mobilitatea nomadică, controlul asupra teritoriului, proprietatea bunurilor și stăpânirea cunoașterii. Culturile emergente ale cunoașterii nu pot scăpa niciodată de influența culturii de consum așa cum aceasta nu poate funcționa în afara constrângerilor teritorialității. Cu toate acestea, el prezice că aceste culturi ale cunoașterii vor modifica cu timpul modul în care cultura de consum sau statele națiune se manifestă. Niciunde nu este mai clară această tranziție decât în cadrul industriilor culturale, în care bunurile devin resurse ale producerii înțelesului și unde tehnologiile de tip *peer to peer* s-au dezvoltat în mod provocator la adresa vechilor sisteme de distribuție.

În cele din urmă, viitorul media poate depinde de un armistițiu între media comerciale și inteligența colectivă. Se poate imagina o lume în care se manifestă două tipuri de puteri media: una care provine din concentrarea media, în care orice mesaj capătă autoritate doar prin simplul fapt de a fi transmis și o alta care provine din inteligența colectivă în care mesajul câștigă vizibilitate doar dacă este considerat relevant într-o rețea de publicuri diversificate.

Pornind de la înțelegerea acestor schimbări și prezența dezbaterilor asupra conturării viitorului media, studiile culturale își reconsideră unele din premisele fundamentale. Cum aceste schimbări intervin la granița dintre producție și consum, este necesară o diferențiere inerentă între economia politică (care este cea mai puternică teorie a producției media) și cercetările asupra audienței (care redau cea mai semnificativă justificare a consumului media).

Convergența este un proces cu dublu sens, atât dinspre corporații în jos, cât și de la consumator în sus. Companiile mediatice învață cum să își accelereze conținutul mediativ în funcție de diferite oportunități, de canalele de distribuție și de segmentarea piețelor în funcție de necesitățile publicului. Consumatorii învață cum să utilizeze diferitele tehnologii media pentru a controla fluxul comunicațional în viața de zi cu zi și cum să interacționeze cu alți utilizatori. Ei se luptă pentru dreptul de a participa mult mai activ la propria cultură prin implicarea în cultura de masă.

Convergența media reprezintă totodată și un risc la adresa industriilor culturale deoarece obligă companiile mediatice să regândească vechile presupuneri despre semnificația consumului mediativ, presupuneri care stăteau la baza deciziilor de marketing și de realizare a programelor. Dacă despre vechii consumatori se presupunea că sunt pasivi, despre cei noi că sunt activi. Dacă despre vechii consumatori se spunea că sunt previzibili și statici, cei noi sunt migratori, de o loialitate slăbită față de rețele și mai ales față de un anumit media. Dacă vechii consumatori erau indivizi izolați, cei noi sunt inter-conectați social. Iar dacă vechii consumatori erau răbdători și obedienți, cei noi opun rezistență și iau media „în propriile mâini”. Dacă până nu de mult consumatorii media erau tăcuți și invizibili, acum sunt gălăgioși și publici.

Pornind de la aceste aspecte, H. Jenkins (2006) descoperă nouă tipuri de negocieri care pot avea loc între producători și consumatori în contextul mai larg al perspectivei culturale asupra consumatorului critic și activ și asupra dezbaterilor viitoare care vor contura schimbările provocate de noile media:

1. revizuirea activității de măsurare a audienței – care surprinde tendința de a lua în calcul noile relații stabilite pe matricea teoriei utilizărilor și gratificațiilor între consumator și producător, în sensul sublinierii atenției pe ceea ce fac consumatorii din conținutul mediativ și nu pe efectele acestuia. De asemenea, aceste schimbări care marchează măsurarea audienței sunt în directă relație cu schimbările culturale;
2. reglarea conținutului mediativ – care se referă la realitatea resimțită în special de părinți care nu mai pot controla fluxul mediativ ce se revarsă asupra copiilor lor, nici nu mai pot exercita alegeri raționale asupra tipurilor de media care le invadează căminele;

3. remodelarea economiei digitale – odată cu proliferarea cyberspațiului comercial, tot mai puține bunuri și servicii se vor mai folosi fără a fi plătite datorită scăderii conținutului mediatic produs de amatori sau de oamenii de știință. În același timp, dezvoltarea unei cyberpiețe va duce concomitent la scăderea prețurilor datorită eliminării sau diminuării lanțului de distribuție care intervenea în relația dintre producător și consumator. Va fi mult mai ușor să comanzi și să cumperi de la sursă prin intermediul unui sistem de microplăți digitale;
4. restricționarea proprietății media – explozia de opțiuni pentru diverse media prin liberalizarea pieței media conduce la o scădere a celor care doresc concentrarea mediatică;
5. regândirea esteticii media – prin crearea unor branduri emergente din extinderea și expansiunea media (Pokemon, The Matrix etc.). Acestea au creat adevărate industrii colaterale și ulterior producerii lor datorită celebrității, devenind bunuri alternative;
6. redefinirea drepturilor proprietății intelectuale – au loc dezbateri privind întrebarea dacă drepturile proprietății intelectuale ar trebui să fie în sarcina guvernelor sau a companiilor, reprezentând astfel, în opinia lui H. Jenkins, cea mai importantă amenințare la dreptul publicului de a se implica activ în propria cultură;
7. renegocierea relațiilor dintre producători și consumatori – are loc o mai mare apropiere între cei doi poli ai relației, prin implicarea consumatorilor încă în timpul procesului de creație al viitorului produs (vezi industria jocurilor virtuale);
8. re-desenarea globalizării – prin ștergerea urmelor originilor conținutului media într-o piață globală care implică un trafic generalizat al bunurilor .
9. re-angajarea cetățenilor – sfera publică devine mult mai accesibilă și mai activă datorită spontaneității și ubicuității comunicării virtuale. Postarea publică a unui manifest într-o limbă de circulație internațională (în special engleza) poate avea un impact considerabil asupra unor mii de activiști ecologiști din întreaga lume. Dar în același timp există și reversul, prin proliferarea terorismului electronic.

3. Caracteristicile noilor media

Am prezentat anterior cum termenul aparent unitar de „noile media” se referă de fapt la o vastă serie de schimbări determinate în producția, distribuția, utilizarea și consumul media. Acestea nu sunt simple schimbări tehnologice, ci și culturale. Începând cu anii '80 a apărut o serie de concepte în încercarea de a surprinde, de a defini trăsăturile esențiale ale noilor media.

Totodată, perspectiva prezentată pornește de la considerarea media clasice ca fiind intrinsec înglobate în noile media prin procesul de convergență.

Principalele diferențe specifice ale noilor media sunt: *digitalitatea, interactivitatea, hipertextualitatea, dispersia și virtualitatea*.

Efortul de explicare a acestor trăsături încearcă să evite capcana „determinismului tehnologic” și să prezinte evoluția și efortul de a defini și înțelege noile media, precum și impactul acestora și direcțiile lor de dezvoltare urmând calea unei analize comparative cu „vechile” media. Spre exemplu, un medium de transmisie cum ar fi televiziunea este considerat unul centralizat nu datorită faptului că tehnologia televizuală duce la centralizare (transmiterea dintr-un centru către audiența de masă), ci datorită felului în care televiziunea s-a dezvoltat (un centru comunicațional care ține legătura cu diferite zone periferice care transmit și furnizează diferite informații).

3.1. Digitalitatea

Adesea noile media sunt sinonime cu media digitale sau noile media digitale, prin aceasta înțelegându-se „media care folosesc computerele” (Lister *et al.*, 2007). În acest context, se ridică firesc întrebarea la ce anume se referă conceptul de „digital” făcându-se distincția dintre alte forme de media care sunt „analogice”. Totodată, o a doua problemă se manifestă prin identificarea trecerii de la forma analogică la cea digitală și implicațiile acestei transformări pentru întregile categorii de utilizatori (producători, audiențe, teoreticieni).

Procesul de digitalizare presupune ca toate datele de intrare (de *input*) să fie codate în formă numerică. În termenii media comunicaționale, aceste „date” iau de obicei forma calităților cum ar fi lumina, sunetul sau spațiul care au fost deja codificate sub forma textului scris, a graficelor, diagramelor, fotografiilor, imaginilor înregistrate etc. Acestea sunt apoi procesate și înmagazinate ca numere și pot fi folosite ca resurse on-line, discuri digitale, drivere de memorie etc., urmând ca ele să fie decodificate de utilizator sau primite de către acesta pe ecrane sau sub forma fizică. Aceasta este una din diferențierile majore față de media analogică în care datele sunt convertite tot sub formă fizică.

a. Analogicul

Implică procesul în care un set de proprietăți fizice poate fi stocat în alte forme fizice. Ultimul este subiect al codificării tehnologice și culturale care permite proprietăților inițiale să fie reconstituite pentru audiență. Se folosesc deprinderile de a „vedea” realitatea prin analogie. În

vechea greacă, „analogos” desemna egalitatea fracției sau a proporției în matematică, o similaritate transferată care prin extensie în lingvistică a ajuns să semnifice părți comparativ aranjate, un model asemănător dispus cititorului prin intermediul unei serii de transcrieri. Fiecare dintre aceste transcrieri implică crearea unui nou obiect.

Spre exemplu, o carte ar fi fost produsă în modul tradițional analog printr-un proces ce ar fi implicat utilizarea micilor piese de metal ale tiparniței, notițele scrise de mână, cerneluri în tipărire. Spre deosebire de folosirea unui program de procesare a cuvintelor care ar fi transformat direct cuvintele în valori numerice prin utilizarea *keyboard*-ului.

În ceea ce privește media, în cea mai mare parte a istoriei lor din secolul XIX și începutul secolului XX (tipărițiile, fotografiile, filmele și ziarele), nu au fost doar produsul unui proces analogic, ci și al tehnologiilor de producere în masă. Astfel, aceste mass-media tradiționale au luat forma unor producții industriale de artefacte în masă, care au circulat la vremea lor sub forma unor bunuri sau copii.

Odată cu media de transmitere, distribuția și circulația unor astfel de media ca obiecte fizice a început să se diminueze. În media de transmisie, proprietățile analogice ale imaginii și sunetului sunt transformate în evenimente și scene electronice, cum ar fi transmisiunea live, radioul.

Conversia electronică a transmisiunilor cum ar fi de exemplu filmul (care este un medium analogic) demonstrează că tehnologiile media digitale nu au constituit o rupere bruscă și completă de media tradiționale analogice. Mai mult, ele ar trebui privite ca o continuare și o extensie a unui principiu sau tehnici care exista deja, anume principiul conversiei artefactului fizic într-un semnal. Cu toate acestea, mărimea și natura acestei dezvoltări sunt atât de semnificative încât cu greu nu se poate considera o ruptură.

b. Digitalul

În media digitale procesul de conversie a proprietăților fizice nu se realizează prin crearea unui alt obiect fizic, ci prin transformarea lor în numere, în date, în simboluri abstracte. În acest mod, media sunt aduse în domeniul matematicii, nu în cel al chimiei și fizicii. Odată codificate numeric, datele de intrare pot fi în mod automat subiectul operațiilor matematice de înmulțire, adunare, împărțire și scădere prin intermediul algoritmilor programului informatic.

Adeseori se produce confuzia conform căreia „digitalul” înseamnă transformarea datelor fizice în informație binară. De fapt, conceptul de „digital” face o vagă referire la acumularea valorilor numerice.

În ultimul deceniu al secolului XX codarea digitală a datelor s-a permutat din laboratoarele științifice și militare în aplicații ale mediei de divertisment și în domeniul comunicării. Calculatoarele și programele informatice au ajuns la îndemâna oricui, iar procesul s-a răspândit cu rapiditate pe întregul spațiu al media analogice astfel încât a intermediat procesul de conversie a textelor în biți digitali.

Principiul și practica digitalizării sunt cu atât mai importante cu cât permit înțelegerea modului în care operațiile multiple implicate în producția de media textuale sunt „eliberate” de materialitatea fizică și chimică și transformate într-o realitate simbolic computerizată.

Consecințele fundamentale ale acestei schimbări sunt (Lister *et al*, 2007, 16):

- textele mediatice sunt „dematerializate” în sensul în care sunt separate de forma lor fizică, de tipăritură, de rola de film etc.;
- datele pot fi comprimate și stocate în spații extrem de reduse (inclusiv la nivel nano);
- pot fi accesate la viteze foarte mari și în modalități non-lineare;
- pot fi manipulate cu mult mai ușor decât formele de media analogice.

În concluzie, digitalizarea creează condițiile pentru a primi cantități imense de date, un acces foarte rapid la informații și o rată de schimb mare a acestor informații. Cu toate acestea, perspectiva abordată nu se dorește a fi arătat doar o transcedere completă a lumii fizice în informații, așa cum reprezentanții curentului utopic. Prin urmare, la nivelul realităților cotidiene, negocierile constante între media bazate pe computere, media tehnologiilor informaționale și comunicaționale și interfața lor cu lumea fizică trebuie să se constituie într-un testament al echilibrului. Deoarece inclusiv consumatorii de pe întreg globul întâlnesc diferențe în accesul la astfel de servicii media și de tehnologii.

1.2. Interactivitatea

Media digitale oferă o creștere semnificativă a oportunităților de a manipula și de a modifica conținutul media. Aceste oportunități multiple sunt adeseori numite potențialul *interactiv* al media.

Interactivitatea a devenit un termen vast care poartă o serie de înțelesuri asociate. Poate fi operată pe două niveluri (Lister *et al*, 2007, 20): ideologic și instrumental.

Dimensiunea ideologică a interactivității poate fi înțeleasă ca o valoare cheie adăugată caracteristicilor noilor media. În timp ce vechile media ofereau un consum pasiv din partea audienței, noile media promovează audiența. Conceptul desemnează un sens mult mai puternic

dat angajamentului utilizatorului media, o relație mai independentă cu sursele de cunoaștere, utilizarea media individuale, o creștere a puterii de alegere a consumatorului. Aceste idei se constituie în liniile forte ale curentului neo-liberal care tratează în primul rând utilizatorul ca pe un consumator. Societățile neo-liberale țin să ofere consumatorului un mai mare grad de alegere. Oamenii sunt considerați a fi capabili să își efectueze alegeri în propriul stil de viață, iar piața să conțină un număr infinit de posibilități. Aceste aspecte ideologice au drept implicație descrierea unei metode de maximizare a alegerii consumatorului în relația cu diferitele media.

Dimensiunea instrumentală sau funcțională a interactivității vizează în principal, posibilitatea utilizatorilor (înțelegi ca indivizi membri ai „audienței” noilor media) de a interveni direct și de a schimba imaginile și textele accesate. Astfel, audiența noilor media devine un „utilizator”, mai degrabă decât un „spectator” al culturii vizuale sau scrise. În media interactive este mai mult decât necesar ca utilizatorul să intervină activ în procesul de citire sau de vizionare pentru a produce înțelesuri. Semnificația este construită și creată în cadrul relației de consum. Astfel, acest tip de intervenție subsumează alte metode de angajament implicate de ideea de interacțiune cum ar fi: jocul, experimentul, explorarea.

Peter Lunenfeld (1999) distinge între două paradigme ale interactivității: „extractivă” și „imersivă”.

Cea extractivă este descrisă în procesul de navigare pe Internet prin căutarea și crearea unei baze de date proprii, prin elaborarea unui text propriu, prin folosirea colajelor de texte adunate în procesul de navigare. Astfel, utilizatorul poate crea un text unic care este cu atât mai deosebit cu cât baza de date este mai bogată. Acest proces poartă denumirea de „navigare hipertextuală”.

Atunci când însă accentul se mută de la simpla căutare pe obținerea accesului pentru a folosi informații și date ori pentru a naviga în diferite spații reprezentăționale sau pentru a simula în universuri 3D, atunci are loc paradigma „imersivă”.

Ca o trăsătură comună, ambele tipuri de interacțiuni se bazează pe același fapt tehnologic, anume existența unei vaste baze de date pe care utilizatorul să o poată folosi în funcție de necesitățile sale. La un anumit nivel, există același principiu între un joc 3D cum ar fi „Tomb Raider” sau utilizarea Enciclopediei Microsoft Encarta. În principiu nu ar exista nici o diferență între mediul imersiv și cel extractiv. Cu toate acestea, diferența rezidă în faptul că în locul unei experiențe bazate pe text cu scopul de a găsi unele informații, scopul utilizatorului imersiv este acela de a adăuga experienței sale plăcere senzuală și explorări spațiale. Pornind de la aceste diferențieri, se poate considera că mediul educațional se încadrează paradigmei „extractive”, iar

atunci când se are în vedere rolul educației informale, acesta aparține celei „imersive”. Problematica competenței mediatice se referă la gestionarea procesului de imersiune în sensul participării active și conștiente. Desigur, bazându-se pe specificul vârstei și pe multitudinea metaforelor didactice utilizate, spațiul educațional presupune o îmbinare a acestor paradigme.

O altă caracteristică a interactivității se referă la registrul prin care noile media textuale permit utilizatorilor să intervină pe text sau în mesaj prin simpla înregistrare. Este cazul așa cum am arătat într-un capitol anterior, grupurilor on-line, al caracteristicilor comunicării virtuale (păstrarea mesajului care devine accesibil și altora, mesaj care poate fi îmbogățit, explicat, deviat pe diferite forumuri on-line).

De asemenea, comunicarea interactivă, în cazul comunicării-mediate de computer (CMC) oferă oportunități fără precedent în realizarea de relații între indivizi din cadrul aceleiași instituții/ organizații sociale sau dintre indivizi și organizații. O parte a acestei legături se referă la interactivitatea pe bază de înregistrare, descrisă anterior, în care indivizii adaugă, schimbă sau sintetizează texte primite de la alții. Din perspectiva comunicării sociale, utilizarea unui email sau a unui site de chat este considerată o formă a gradului de reciprocitate manifestat între participanți, o formă de schimb. Astfel, din punctul de vedere al științelor comunicării, gradele de interactivitate sunt defalcate în funcție de tipurile de comunicare care intervin în CMC. Comportamentele comunicaționale sunt clasificate în funcție de asemănarea sau diferențierile cu tipul de comunicare față în față (FtF). Aceasta reprezintă cea mai frecvent enumerată situație comunicațională, iar toate formele de comunicare mediată se raportează la ea.. Astfel, o situație de comunicare de tipul de întrebare-răspuns, de exemplu într-un chestionar, este considerată mai puțin interactivă decât o conversație/dialog ce se petrece pe un site de chat. Aceasta este ideea de bază indusă de principiul interactivității în contextul comunicării inter-personale.

Există și unele întrebări critice formulate cu privire la interactivitate, mai exact întrebări care au apărut în urma adoptării graduale a formelor interactive de text.

Astfel, în cadrul interactivității, problematica tradițională a modului în care textul poate fi interpretat de către cititori/utilizatori este multiplicată. Interpretarea este privită din perspectiva înțelesului care nu este interpretat de toți membrii audienței în același fel. Este recunoscut faptul că înțelesul unui text, interpretarea sa, poate varia în funcție de natura și tipul audienței și de circumstanțele recepției. Există relații cu un înalt grad interpretativ pe care le putem dezvolta cu textele mediei analogice. Prin urmare, în condițiile interactivității acest fenomen se multiplică.

Producătorul unui text interactiv aflat pe internet sau într-o bază de date nu va fi niciodată sigur de multiplele versiuni pe care cititorul acelui text le-a întâlnit. Se ridică întrebarea despre

cum poate fi evaluat sau conceptualizat un „text” care nu este citit la fel de două ori. Apare astfel problematica autorității și controlului pe care pedagogia media încearcă să o rezolve.

Metodologiile standardizate privind felul în care este produs înțelesul în relația dintre cititor și text presupun o stabilitate a textului, dar o varietate a interpretărilor. În condițiile interactivității, această stabilitate metodologică devine îndoielnică. Trebuie re-conceptualizat statutul interpretărilor în condițiile textului interactiv. Cum se poate atinge problema consensului interpretativ al unui text perpetuat, problema experienței comune în citirea unui text clasic. Aici intervine necesitatea elaborării unor grile interpretative, a unor *pattern*-uri pe care să se așeze interpretarea creativă individuală. Este nevoie de intervenția competenței mediatice a cadrelor didactice.

Producătorii se regăsesc în fața aceleiași probleme în legătură cu cât control să dea consumatorului și cât să rețină pentru ei înșiși. Cum poate fi creată o interfață care să ofere alegeri, dar în același timp să aibă ca rezultat și o experiență coerentă. De exemplu, un website care are încorporate o mulțime de *link*-uri (legături) către alte site-uri oferă utilizatorului posibilitatea de a urma mai multe căi. Există posibilitatea ca utilizatorul să se piardă în această varietate, iar procesul de citire a unui text să se termine la jumătate. Însă, cu ajutorul unui pachet de învățare interactivă, utilizatorul poate fi mult mai ușor ghidat, orientat către lecturarea aceluiași text ca pe o structură pre-formulată.

P. Lévy (2001, 64) analizează gradul de interactivitate al unui medium sau sistem de comunicare pe baza următoarelor criterii diferențiate:

- Abilitatea de a apropia și de a *personaliza* mesajul primit fără a ține cont de natura mesajului;
- *Reciprocitatea* comunicării (forma de comunicare unul la unul sau mulți către mulți);
- *Virtualitatea*, înțeleasă în acest context în termenii procesării mesajului în timp real bazat pe un model și pe date de intrare;
- *Încorporarea* imaginii participanților în mesaj;
- *Teleprezența*.

Pentru a sublinia valențele conceptului de interactivitate, P. Lévy realizează un tabel sintetic în care interactivitatea devine mai mult decât o simplă caracteristică a sistemului de comunicare, o modalitate de identificare a soluțiilor sau de dezvoltare a metodelor de observare, design și evaluare a comunicării.

Tabel 6: Tipuri de interactivitate
Sursa: P. Lévy, 2001, 65

Sistemul de comunicare	Mesajul linear, nemodificat în timp real	Întreruperea sau redirectionarea fluxului informațional și timp real	Implicarea participantului la mesaj
Distribuția cu un singur sens	Presă, Radio, Televiziune, Cinema	Baze de date multimodale; Hiperdocumente statice; Simularea fără imersie sau fără posibilitatea de a modifica modelul.	Un singur participant (jocurile video); Simulare cu participare (simulările de zbor), dar fără posibilitatea de a modifica modelul.
Dialog, reciprocitate	Correspondența prin poștă	Telefonul; Videofonul.	Dialog care are loc prin intermediul lumilor virtuale (cybersex)
Multi-dialog	Correspondența prin rețea; Sistemul de publicare a studiilor într-o comunitate de cercetători; E-mail; Conferințele electronice.	Teleconferințe cu mai mulți participanți sau video conferințe; Hiperdocumente deschise accesibile on-line, scrise și citite de o comunitate; Simularea (cu abilitatea de a lucra cu un model) sub forma unui medium pentru o dezbateră în comunitate.	Jocul a mai multor utilizatori în cyberspațiu; Jocurile video cu mai mulți participanți în „realitatea virtuală”; Comunicarea prin lumile virtuale, negocierea permanentă a participanților cu propria imagine și cu cea împărtășită în simulare.

Prin virtualizarea informației, progresul în designul interfețelor și creșterea puterii computerelor, media vor prolifera. Fiecare sistem individual de comunicare va deveni subiect al unei analize precise, analiză fundamentată de teoria comunicării contemporană sau, cel puțin, va avea la bază un model al comunicării detaliat.

3.3. Hipertextualitatea

Așa cum reiese din prezentarea comparativă a evoluției societăților de-a lungul istoriei, societatea hipertext este o caracteristică intrinsecă a societății contemporane, caracteristică conturată de prevalența noilor media, a mediilor virtuale, a societății bazate pe cunoaștere, a multivariației paradigmei postmoderne.

Asemănător trăsăturii „interactive”, și hipertextualitatea noilor media trebuie analizată în primul rând din punct de vedere conceptual. Deși este un concept cheie, în special folosirea prefixoidului „hiper” pentru a exprima noutatea noilor media în comparație cu media „vechi”, analogice, utilizarea sa pe scară largă nu a presupus întotdeauna și o definire clară.

Prefixul „hiper” provine din grecescul „*hyper*” care desemna „peste, dincolo sau în afară”. Așadar, hipertextul desemnează un text care conține o serie de rețele de legătură ale căror semnificații și înțelegeri sunt „peste, dincolo, în afara” textului propriu-zis. Astfel, atât ca mod de înțelegere, cât și ca obiect de studiu în sine, hipertextul are o istorie duală.

O rădăcină istorică este legată de domeniul literar și de teoria reprezentării. A fost îndelung studiată problematica modului în care un anumit text sau imagine creează legături sau face referiri la conținutul altor texte sau imagini, procesul în sine purtând denumirea de *intertextualitate*. Un text poate fi înțeles doar în legătură cu o rețea de asocieri care îl plasează „peste, dincolo, în afara” textului în sine. Un alt nivel de analiză este dat de convenționalele note de subsol, indexuri, glosare și bibliografii – aparatul de „navigație” al unei lucrări științifice – care nu reprezintă altceva decât strămoși, părinți ai hipertextului, cu rolul de a orienta cititorul dincolo de textul parcurs pentru a-i oferi informații contextuale suplimentare.

Cealaltă rădăcină istorică este derivată din limbajul folosit în industria computerelor. Aici, orice date verbale, vizuale sau audio care conțin legături sau referiri cu altele, sunt denumite hipertext. În acest sens, conceptul strict de „hipertext”, devine în mod frecvent confundat cu ideea de hipermedia ale cărei conotații desemnează un fel de super medium situat „peste, dincolo, în afara” tuturor celorlalte media conectate într-o rețea convergentă.

Așadar, hipertextul se poate defini ca „un demers constituit din unități disparate și discrete în care fiecare dintre acestea conține un număr de legături și căi spre alte unități” (Lister *et al*, 2007, 24). Pentru a înțelege definiția autorii exemplifică prin prezentarea diagramei unei arhitecturi hipertextuale, având ca obiect harta orbitei pământului.

Rezultatul este o rețea de interconexiuni explorată cu ajutorul unui set de îndrumări de navigare. Fiecare nod discret al rețelei conține la rândul său o serie de intrări și ieșiri din interfață sau cu alte legături, trimiteri.

Digitalitatea se referă la caracteristica textului codat digital de a fi accesat cu ușurință din orice parte a sa astfel încât din orice punct al său textul să fie perceput echidistant de cititor. Relația dintre digitalitate și hipertextualitate este descrisă astfel: informația stocată prin tehnologia digitală poate fi accesată mai mult sau mai puțin instantaneu (depinzând de viteza de procesare a computerului), dar mai ales din orice locație de date care oferă legături cu alte date

conținute intrinsec. Ca exemplu de sesizare a diferenței este activitatea de căutare a unei anumite secvențe dintr-un film care este o dată înregistrat pe o bandă video, iar altă dată stocat digital într-un computer.

Ideea de hipertextualitate a apărut o dată cu problematica „paradoxului informațional”, al supraîncărcării informaționale. Dezvoltarea tehnologică și științifică a folosit hipertextualitatea ca modalitate de stocare și accesare a informației, având ca fundament managementul cunoașterii și găsirea unui nou model de stocare, altul decât ordinea alfabetică sau numerică. S-a folosit „asocierea” ca mod de operare preluat din modul de gândire uman și care, ulterior, a devenit operația de bază a hipertextualității. Astfel, legăturile asociative oferă o mai mare acuratețe prin asemănare cu modul de gândire al omului. Mai mult decât atât este o formă mult mai creativă decât sistemul de gândire linear. S-a dezvoltat în acest mod percepția de rețea neuronală despre computere având la bază nu doar o formă de manifestare propriu-zisă, ci și o nouă formă de gândire. Prin urmare, răspunsul formulat de gânditorii emancipatori ai hipertextualității dat problemei acumulării informaționale a fost un nou model de accesare a cunoașterii umane, de accesare și utilizare, bazat pe legăturile asociative. În acest context, a apărut și conceptul de „hipermedia” ca o imensă bibliotecă accesibilă în mod gratuit și ușor, formată din toate tipurile de media.

Cu toate acestea o serie de critici au fost formulate la adresa hipertextualității ca mod de gândire și de interpretare a textului, marea majoritate a acestora provenind din domeniul teoriei literare. Aceste considerații critice au plecat de la statutul de înțelegere al textului propriu-zis, mai exact al modului său de producere – cartea, filmul etc. S-a ajuns la concluzia că matricea lineară de citire și înțelegere a unei cărți (de exemplu) este logic mai ușor de acceptat spre deosebire de trimiterile nodale și interconectate ale unui hipertext. De asemenea, se considera în spiritul lui Derrida, Foucault și Barthes că toate textele conțin o formă de „intertextualitate” și că nu pot fi înțelese decât în relație, prin apelare la alte texte parcurse și că vor căpăta cu adevărat sens doar în contextul rețelei de texte. De aici, ca formă de îmbogățire culturală, s-au produs o serie de exagerări care au determinat creații artistice bazate doar pe hipertextualitate sau care au determinat dezbateri aprinse în problematica interacțiunii om-mașină – „cybertextualitate” – proces în care mașina, textul și cititorul sunt egal implicați în producerea înțelesului (Aarseth, 2001).

În pofida acestor aspecte, hipertextualitatea trebuie văzută ca o modalitate rapidă de căutare a informației, o fereastră multiplă capabilă să găsească diferite căi de accesare. Este în același timp și o metodă de producere a cunoașterii prin dinamismul său, prin procesul de creație

pe care îl presupune. Implicațiile hipertextualității continuă să fie observate și se află într-un permanent proces de reconsiderare, în special în problematica relației dintre text și „cititori”. Cu toate acestea, este elocvent că ea reprezintă unul din principiile fundamentale pentru înțelegerea noilor media și a modului lor de funcționare și reprezintă în sine un mod de înțelegere a vieții sociale contemporane.

O relație adesea invocată în discutarea problematicii hipertextului este cea referitoare la *hiperdocumente*. Un CD-ROM (*compact disc read-only memory*) sau un CD-I (*compact disc interactiv*) sunt medii ce cuprind informație digitală citită de un laser. Ele pot conține sunete, imagini, texte (stative sau animate) care se derulează pe monitoarele computerelor. Atunci când este citit un CD-ROM, se navighează în informația conținută, aceasta este mutată sau animată în funcție de subiect sau de legăturile din text. Mai puternice, din punct de vedere tehnic, sunt DVD-urile (*digital video disc*) care înmagazinează de șase ori mai multă informație. Toate acestea sunt utile în prezentarea, stocarea hiperdocumentelor (enciclopedii, albume de istoria artei, de muzică, jocuri, filme etc.). Așadar, dacă este utilizat în cel mai slab sens al său, înțelesul „textului” (fără a exclude sunete și imagini), denotă o relație de reciprocitate între *hipertext* și *hiperdokument*. Cea mai simplă modalitate de a descrie hipertextul este aceea a unui text structurat într-o rețea. Hipertextul este format din noduri (informații, paragrafe, pagini, imagini, secvențe muzicale etc.), legăturile dintre acestea (referințe, note de subsol, adnotări, glosare etc.) și butoane cu ajutorul cărora acestea se pot muta sau accesa dintr-un loc în altul în cadrul documentului. Aceste forme hipertextuale pot fi comparate cu bibliotecile, muzeele etc.

Noutatea introdusă de media digitale este și aceea a virtualizării textului împreună cu transformarea rolului utilizatorului în autor. Astfel, pe de o parte, putem vorbi despre o revoluție coperniciană (Lévy, 2001, 38) dată de hipertextualitatea digitală înțeleasă ca informație modală cuprinsă într-o rețea pentru „navigări” sau accesări rapide și „intuitive”, iar pe de altă parte, se remarcă tendința de combinare a funcțiilor tradiționale de scris și citit într-una singură. Simplul navigator devine și autor pe măsură ce traversează diferite legături din rețele, participând la structurarea hipertextului. Utilizatorul creează noi relații, noi legături în interiorul textului în funcție de propria sa înțelegere, de sensurile atribuite, de „cetatea sa comunicațională”. Dincolo de latura internă, există și posibilitatea conectării diferitelor hiperdocumente și realizarea unui singur sau cea a creării legăturilor, relațiilor hipertextuale de-a lungul unei serii de documente. Această tehnică este folosită și dezvoltată cel mai intens pe Internet, pe paginile web. Documentele nu mai sunt stocate pe CD-uri sau DVD-uri, ci sunt accesibile on-line unei comunități de persoane. Astfel, aceste hiperdocumente, prin caracterul lor deschis devin

instrumente ale unei „scrieri și citiri colective” în sensul dat de Lévy „inteligenței colective” (1997, 1999).

Din punctul de vedere al lui P. Lévy, o nouă structură relațională a fost creată prin intermediul hiperdocumentelor. Rolurile dintre cititor și scriitor au fost interschimbate, în măsura în care autorul adună masa informațională din surse variate, iar această activitate de colectare și punere în relație a informațiilor unui hiperdocument reprezintă propria sa „citire”. Persoana care participă la structurarea unui hipertext, care realizează căile de posibile decodări ale semnificațiilor este în același timp și un „cititor”. Similar, persoana care actualizează o cale sau care ajută la rescrierea unei părți dintr-un document, prin reactualizare devine un „scriitor”. Cu alte cuvinte, prin „hipertextualitate” orice cititor devine un potențial scriitor.

3.4. Dispersia

Continuând demersul de a încerca să surprind și să evidențiez trăsăturile cheie de diferențiere între „noile media” și formele existente de mass-media, în această secțiune voi demonstra că ne confruntăm cu un sistem media dispersat. Pentru a înțelege esența noilor media și a conceptului de comunicare mediată, virtuală pe care acestea îl presupun, este necesară elaborarea unui cadru în care să se prezinte modul în care producția și distribuția noilor media a devenit descentralizat, înalt individualizat și apropiat de viața cotidiană.

Astfel, dispersia este produsul schimbărilor care au avut loc în relația noastră cu consumul și producția textelor mediatice.

a. Consumul

În perioada 1980-2000 consumul mediatic a fost marcat de o trecere de la un număr standardizat de texte mediatice la unul extrem de mare și de diferențiat. Audiența a fost fragmentată și diferențiată pe măsură ce s-a proliferat și numărul de media disponibile. De la o eră a unui număr limitat de rețele TV, aparate video sau DVD-uri, a unui consum limitat de calculatoare și alte sisteme de comunicare, a lipsei de media mobile, regăsim în momentul de față o penetrare fără precedent a tuturor tipurilor de media în viața de zi cu zi. Mai mult decât atât viața noastră nu mai poate fi imaginată fără existența unora dintre aceste sisteme. Astfel, ziare cu tiraj național produc ediții specifice unei anumite zone geografice, rețelele de televiziune sunt înconjurate de sateliți independenți sau de propriile rețele de cablu, computerele personale de acasă legate la diferite rețele oferă diferite oportunități de consum mediatic și comunicațional, telefonie mobilă și „computerizarea ubicuă”, toate acestea creează un viitor în care nu vor mai

exista zone libere de media în viața cotidiană. Și perspectiva asupra audienței se modifică așa cum este sintetic punctat în citatul următor: „Pe scurt, noile media determină o audiență diferențiată, segmentată, care, deși masivă în termeni numerici, nu mai este o audiență de masă din perspectiva simultaneității și uniformității receptării mesajului. Noile media nu mai sunt mass-media în sensul tradițional al trimiterii unui număr limitat de mesaje către o masă omogenă de receptori. Datorită multiplicării mesajelor și surselor, însăși audiența devine mult mai selectivă. Publicul-țintă tinde să își aleagă propriile mesaje, astfel încât se adâncește propria segmentare și se intensifică relația emițător-receptor” (Castells, 1996/2000, 339)

Mass-media tradiționale se constituie în produsul unei nevoi comunicaționale caracteristică unei societăți industriale din prima jumătate a secolului XX. Majoritatea lucrărilor de istoria mijloacelor de comunicare în masă caracterizează această perioadă (Briggs, Burke 2005, Flichy 1999, etc.) prin:

- Grad ridicat de centralism: conținutul mediatic era produs în mari centre industriale, capitaliste precum marile cotidiene, studiourile de cinematografie de la Hollywood etc.;
- În presă și cinematografie, distribuția era legată de producție, studiourile dețineau lanțurile cinematografice, ziarele aveau întregi flote de mașini de distribuție, BBC-ul era în posesia propriilor stații de transmisii etc.;
- Consumul era caracterizat de uniformitate: în cinematografele de pe întreg globul rula aceleași filme, toți cititorii unui ziar citeau același articole în ziarul național, aceleași structuri de radio se auzeau în toate programele;
- Mass-media secolului XX mai sunt caracterizate de standardizarea procesului de producție și distribuție a conținutului;
- Din trăsăturile de centralizare și standardizare rezultă posibilitatea apariției controlului și reglării sistemelor mediatice, a profesionalizării procesului comunicațional și a distincției clare dintre consumator și producător.

Cel mai simplu mod de a conceptualiza diferența dintre distribuția centralizatoare și cea dispersată a media, este percepția diferenței dintre modul de transmisie al rețelelor de radio și televiziune și cel al rețelelor de calculatoare. Tehnologia aflată la baza transmisiilor de radio și televiziune este transmisia undelor radio.

Server-ul este tehnologia aflată în centrul sistemului dispersat al noilor media. Un server, prin contrast cu un releu de transmisie, este un sistem cu intrări și ieșiri capabil să primească cantități uriașe de date în același timp cu transmiterea lor către un PC (Personal Computer).

Serverul este un mecanism de rețea, având o multitudine de conexiuni de intrare și de ieșire, existând ca un nod într-o rețea comunicațională mai degrabă decât un centru.

Pe de altă parte, folosirea unui server este și mult mai ieftină, constituindu-se într-un lucru comun în majoritatea instituțiilor și organizațiilor, dar și în spațiile domestice. Accesul la un astfel de server se realizează, de asemenea, cu foarte mare ușurință, inclusiv de acasă, pe baza unui pachet de înscriere on-line (abonamente). Cu toate acestea, opoziția dintre centralizare-descentralizare impune și o serie de întrebări, unele chiar paradoxale.

Astfel, una dintre cele mai interesante și mai des abordate problematici este aceea că apariția noilor media nu a determinat ca o consecință directă și imediată dispariția celor vechi. Așa cum am prezentat anterior nu se constată o înlocuire a media, ci o îmbogățire a acestora, sporindu-se diversitatea. Noile media, multimedia și rețele CMC de comunicare virtuală au reușit să reconfigureze noi moduri de distribuție care nu sunt în mod necesar controlate și direcționate și care prezintă un grad ridicat de diferențiere și discriminare. O mulțime de utilizatori pot accesa diferite tipuri de media la diferite ore folosind distribuția bazată pe rețele. Consumatorii și utilizatorii sunt în mai mare măsură capabili să își adapteze propriul consum mediatic pentru a-și crea meniuri extrem de individualizate care să corespundă și să servească propriilor nevoi specifice.

Această segmentare și fragmentare a pieței nu ar trebui confundată cu democratizarea generalizată a media. Așa cum Castells a argumentat, multiplicarea posibilelor alegeri mediatice a fost însoțită de intensificarea activităților de fuziune a marilor corporații mediatice: *„nu trăim într-un sat global, ci în căsuțe obișnuite produse la nivel global și distribuite la nivel local”* (Castells, 1996/2000, 341).

b. Producția

Trăsăturile de creștere a flexibilității și de lipsă a formalismului care caracterizează interacțiunile noastre cu media de toate tipurile sunt la fel de prezente și în domeniul producției mediatice. Aici, de asemenea, se manifestă dezvoltarea proceselor și producției tehnologice care încep să se constituie într-o provocare la adresa metodelor centralizate de organizare industrială caracteristice sectoarelor de producție a media de masă. Aceste schimbări sunt percepute atât în cadrul industriilor profesionale audio-video, cât și în sferele domestice, al vieții cotidiene.

Însăși industriile mediatice sunt obligate să facă față conjuncției dintre formele de comunicare mediate de computer și formele existente ale tehnologiilor de transmisie. Aceste conjuncții determină o nouă arie de producții media. Granițele tradiționale dintre diferitele

procesele mediatice sunt șterse pe măsură ce competențele de producere a media devin din ce în ce mai răspândite în rândul populației odată cu deprinderile și competențele informaționale (IT).

Numărul site-urilor pentru producerea conținutului mediativ este în creștere – iar producția este ea însăși dispersată în întreaga lume pe măsură ce economia se transformă într-una a „cunoașterii”.

Dispersia producției poate fi, de asemenea, observată și din perspectiva spațiului domestic și a celui de muncă. Cel mai elocvent exemplu în acest sens este producția de „*home page*” sau de pagini personale, iar mai nou cea a blog-urilor sau a jurnalelor on-line. Acestea se constituie în cele mai grăitoare exemple ale dispariției distincției dintre producător și consumator, în momentul de față orice persoană cu acces la internet are potențialul de a publica, fără nici un fel de constrângeri de piață sau alte forme de control caracteristice mass-mediei secolului XX.

Integrarea media în viața de zi cu zi nu este limitată doar de sfera domestică, așa cum munca s-a mutat din sectorul productiv către cel al serviciilor, „muncitorului” din sectorul non-mediativ îi sunt cerute familiarizări cu o serie de activități de producere mediatică de la web-design la prezentări powerpoint sau la abilități de a lucra cu programe de tip CMC. Astfel, atât la locul de muncă cât și acasă, producția media este mult mai apropiată de ritmurile vieții de zi cu zi. Nu se dorește a se supraestima gradul acestei proximități pentru a nu intra în extrema atașărilor lumii cyber care prevăd colapsul total al oricăror diferențe dintre consum și producție. Cu toate acestea, trebuie recunoscut că această diferență este mai mică acum decât oricând în istoria mijloacelor de comunicare în masă.

Apropierea dintre cele două procese este cel mai bine relevată de computer, denumit de Lister *et.al.* (2007, 33) „*prosumer*” – *prosumator* - (un concept format prin alipirea cuvântului „producător” – engl. „*producer*” – de cel de „consumator” – engl. „*consumer*”). Are loc apariția și dezvoltarea unei piețe de tip „prosumator” care utilizează tehnologii ce nu sunt dedicate nici profesioniștilor, nici amatorilor, ci și unuia și celuilalt. Astfel încât consumatorul este în același timp producător. Pe de o parte diferența este dată de preț (prețul pentru echipamentele profesionale fiind mult mai ridicat). Pe de altă parte, cumpărătorul unei camere digitale este un consumator al acestui echipament pe care îl poate utiliza pentru diferite scopuri personale în maniera unui hobby. Dar în același timp, el o poate utiliza pentru a crea materiale demonstrative sau pornografice folosind-o pentru distribuție la nivel global prin diferite rețele. Este noutatea societății contemporane în care clivajul dintre profesionist și amator nu mai este la fel de rigid, fiind nu în ultimul rând și o problemă de cost.

PC-ul reprezintă o tehnologie de tip „prosumer” deoarece înglobează distribuția, consumul și producția. Este folosit pentru a privi sau a asculta producțiile semenilor, dar și pentru a produce propriile creații (de la alcătuirea unor compilații de muzică, la editarea de filme până la construcția de website-uri). Acest salt dintre consum și producție a determinat apariția unei noi zone a expunerii media care nu este nici profesională nici amatoare. Astfel, internetul devine, de exemplu, spațiul în care înfloresc jurnalismul critic și satiric, în care fanii au șansa de a participa la „realitatea” unei celebrități, în care producătorii independenți de filme pot să își organizeze rețele de distribuție alternative.

În industriile media sistemele de profesionalizare și de ucenicie care mențineau un anumit standard de calitate și un anumit grad de siguranță profesională au început să fie din ce în ce mai mult desconsiderate, astfel încât, în momentul de față, oricine poate deveni „calificat” să lucreze în acest domeniu. Este mai mult o problemă de portofoliu, de creație, decât de urmarea unor căi pre-stabilite. Această criză se manifestă și în educația media. Pe de o parte la nivelul școlarizării și al curriculei științelor media și a științelor comunicării în care studiul media ar trebui extins la întreaga arie a științelor umane, iar pe de altă parte la tipul de competențe care trebuie a fi formate pentru a face față valului mediatic, sub toate formele sale, iar aici sunt de găsit rolul și domeniul *pedagogiei media*, o arie mult mai vastă decât simpla alfabetizare sau constituire a unor deprinderi și abilități de utilizare a media.

În concluzie, noile media sunt mai dispersate în comparație cu media tradiționale – dispersarea manifestându-se la nivelul consumului unde s-a remarcat o multiplicare, o segmentare și o individualizare; la nivelul producției unde s-a prezentat o multiplicare a site-urilor de producție media și o difuziune în rândul întregii economii, mai mult decât fusese înainte. Nu în ultimul rând, atuul noilor media poate fi considerat participarea consumatorilor de la interpretare activă la producție propriu-zisă.

3.5. Virtualitatea

Așa cum am arătat anterior, virtualitatea sau „realitatea virtuală” a devenit unul din cei mai utilizați termeni în momentul de față. În cele ce urmează, voi aborda conceptul de virtualitate din perspectiva trăsăturilor noilor media, încercând să surprind o serie de noi valențe sau elemente de noutate ale celor analizate în capitolul precedent. Conform perspectivei conturate de P. Lévy (2001), în acest subcapitol, analiza *virtualității* este realizată prin „sensurile” tehnologiei

informației și a sistemelor informatice. Scopul acestui demers este conturarea virtualității ca una din trăsăturile fundamentale ale noilor media.

Perspectiva noilor media aduce în discuție conceptul de virtualitate și problematica dificultății găsirii registrului de specificitate a acestuia datorită multiplelor forme de media și de tehnologii de imagine la care se face referire simultan, dar și la tipul de viață cotidiană din societățile avansate tehnologic. Prin urmare, sunt deja trei referențiale ale virtualului. De asemenea, conceptul de virtualitate este întâlnit în abordările despre Internet și World Wide Web; în tehnologiile imersive de tip 3D; în multimedia bazată pe ecran (*desktop*-uri virtuale, „ferestre” simultane); în problematica convergenței media dinspre „vechile” media în cinematograful digital, animația computerizată și efectele video. Pe lângă acestea, virtualul este considerat o trăsătură a culturii postmoderne, cultură în care se prezintă aspecte ale vieții de zi cu zi ca simulate tehnologic. Certitudinile de până acum privind „realitatea” au devenit la rândul lor problematice datorită întrebărilor despre tipul și sensul identității și al sinelui indivizilor aparținând unei astfel de culturi.

Cea mai mare parte a discuțiilor despre virtualitate iau în considerare aceste problematice. Ele se transbordează dintr-un aspect al virtualității într-altul, încercând eclectic să adune dovezi sau argumenteze starea culturii media, a identității postmoderne, a artei sau a culturii vizuale.

Perspectiva abordată prin prisma noilor media este una destul de clară: convergența tehnologiilor imaginii digitale atât cu alte tipuri de media analogice, cât și cu tipul de comunicare mediată de computer (CMC) prin rețele de telecomunicații determină realitatea virtuală. Analiza oricărui astfel de concept din cele trei ale ecuației aduce în discuție problematica virtualității, dar și pe celelalte.

Cu toate acestea, trebuie realizate unele distincții privind diferitele tipuri de realitate virtuală.

1. În bogata literatura de specialitate care abordează problematica realității virtuale (VR, „*virtual reality*”) sunt utilizate două puncte de referință intercorelate: experiențele imersive și interactive create de tehnologiile de simulare și metaforice, conceptele de „timp” și „spațiu” create în interiorul rețelelor comunicaționale. Așadar, conceptul de „realitate virtuală” este folosit ca o etichetă pentru desemnarea a două tipuri de tehnologii care facilitează experiențe și un număr de genuri media.

Mai întâi, este folosit pentru a descrie experiența de „imersiune” într-un mediu construit cu ajutorul graficelor computerizate și al video digitale, mediu în care „utilizatorul” deține un anumit grad de interacțiune. Reprezentarea cea mai cunoscută este cea a căștilor, a mănușilor sau

a altor costume conectate prin intermediul cărora, cu ajutorul unui ecran LCD și a unor echipamente de monitorizare, corpul rămâne în spațiul fizic în timp ce „utilizatorul” este prins în „cyberspațiu”.

Cel de al doilea înțeles se referă la locul pe care participanții la o comunicare on-line îl percep ca fiind real. Este spațiul imaginar, împărțit, nu cel fizic, propriu-zis. De asemenea, tot aparținând de realitatea virtuală este considerată lumea 3D explorată în jocurile pe computer sau imaginile percepute de un pilot atunci când se antrenează într-un spațiu simulat.

2. Avem, prin urmare, două abordări diferite ale realității virtuale: una se referă la o anumită închistare tehnologică (determinism tehnologic), iar cealaltă se referă la modul de imaginare a spațiului invizibil creat în comunicarea on-line. Realitatea virtuală a rețelilor on-line este rezultatul textului, așa cum am demonstrat anterior în enumerarea trăsăturilor comunicării virtuale. Locurile și persoanele din aceste lumi virtuale sunt descrise prin comunicarea scrisă, textuală, așa cum se realiza în mod tradițional literar.

Deși la o astfel de analiză aceste diferențieri par evidente, ele sunt abordate în cea mai mare parte ca intercorelate, fiecare redimensionând valențe ale celeilalte.

Sintetizând, P. Lévy (2001) afirmă că realitatea virtuală imersivă se referă la: experiențe tactile, vizuale și spirituale care au loc atunci când conștiința și simțurile umane sunt într-un loc (mediul sau lumea virtuală), iar corpul este situat în lumea fizică, materială, și la capacitatea tehnologiilor contemporane de a simula realitatea și de a genera fantezia. În același context, realitatea virtuală a spațiului comunicațional on-line este determinată pe de o parte de posibilitatea utilizatorului de a-și schimba identitatea (personalitate, gen, statut social, trăsături fizice etc.), diferită de realitatea fizică cotidiană, iar pe de altă parte, de a alcătui noi tipuri de asocieri, de comunități (redescoperirea comunităților) care nu depind de spațiu și care transcend granițe geografice, sociale, politice sau fizice.

Un numitor comun al acestor două tipuri de realități virtuale, al discuțiilor și problematizărilor ridicate de acestea, este reprezentat de relațiile surprinzătoare dintre noile tehnologii informaționale și comunicaționale cu reprezentările și experiențele personale de spațiu, *întrupare* (sau personificare) și identitate. Conceptul generic care este utilizat pentru a desemna ambele tipuri de realități virtuale este „cyberspațiu”. Cyberspațiul este cel care pare să producă realitățile virtuale, iar experiența de a locui sau de a vizita un astfel de spațiu ridică nedumeriri privind întruparea întrucât corpul se detașează de identitatea asumată. Cyberteoricienii imaginează, de asemenea, și un viitor în care cele două realități vor fi unite prin intermediul

simulărilor digitale și al tehnologiilor imaginare. Este locul în care intervin utopia și literatura science-fiction.

Cu toate acestea, au fost identificați de Lévy (2001) factori explicativi pentru modul în care diferitele forme de realități virtuale apar constituindu-se în puncte forte pe agenda speculativă a cyberculturii:

- noilor forme de media comunicaționale deja existente în forme operaționale și cu diferite grade de impact;
- o familiaritate culturală deja prezentă cu noile forme de imagini virtuale;
- lipsa de spațialitate fizică a interacțiunilor comunicaționale on-line;
- descoperirile continue care au loc în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, al interacțiunilor comunicaționale virtuale;
- scenariile ficțiunilor cyber științei.

3.6. Ubicuitatea și re-mediarea

Trăsăturile prezentate ar trebui considerate ca făcând parte dintr-o rețea matriceală de calități ale noilor media. O parte a acestora au fost relevate și în alte capitole în demersul de a surprinde specificul comunicării virtuale și vor mai fi abordate în cadrul relației dintre noile media și educație. Aceste trăsături nu sunt rezultate ale tehnologiei, ci ele sunt determinate și de socio-organizări: cultură, muncă, divertisment cu toate implicațiile economice și sociale. Spre exemplu ar fi o greșeală abordarea doar a diferențelor între transmisia prin intermediul serverelor și cea obișnuită atunci când este discutată problematica dispersiei, și să nu se prezinte dereglările pieței media. De asemenea, nu ar fi corect din punct de vedere științific să se ia în considerare doar sistemele de afișare ale dispozitivelor virtuale și nu și modul în care experiențele, identitatea și selful sunt mediate în spațiul virtual.

Ubicuitatea sau *ubiquitous computing* sau altfel spus tehnologia silențioasă este o schimbare de paradigmă în care tehnologia devine virtual invizibilă în viața noastră adică e omniprezentă. Aceasta idee a fost prima dată articulată de Mark Weiser în 1988 și de cercetători ai XEROX PARC (Palo Alto Research Center) și reprezintă o viziune în care realitatea virtuală este inversată: în realitatea virtuală, utilizatorul devine parte componentă a unei lumi dincolo de mediere, în ubicuitate există o lume în care totul este un medium deoarece totul este prevăzut cu un computer. Viața este invadată de computer, atât cea personală cât și cele mai diverse domenii ale societății: locul de muncă, educație, sănătate, sistem juridic, comerț, bănci etc. Ubicuitatea

reprezintă nu doar un alt tip de trăsătură a noilor media, ci și un mijloc de hipermediere extremă (Botler și Grusin, 1999, 218). Ea este explicată prin exemplificări ale utilității sale în diferite proiecte, cum ar fi proiecte educaționale (Classroom 2000) în care tot procesul instructiv-educativ este înregistrat digital și disponibil elevilor după ore. La rândul lor, elevii dispun de computere prin intermediul cărora înregistrează și iau notițe sincronizate cu discuțiile din timpul orelor. De asemenea, inclusiv tabla de scris este înlocuită cu un ecran computerizat care captează tot ceea ce profesorul notează, informațiile fiind transmise către un website. Entuziaștii computerizării ubiquie consideră benefică invazia computerelor în fiecare colț al vieții, o automatizare necesară care transformă obiectele simple în unelte tehnologice sofisticate care se conformează nevoilor și dorințelor noastre: ferestre programate să se deschidă la ora de culcare, frigidere care afișează produsele consumate etc. Asemenea excese ale ubicuității demonstrate prin proiecte precum „casa viitorului” transformă obiectele „neînsuflețite” în unele „inteligente” (uși, ferestre, frigidere etc.). Aplicate unor domenii precum educația, asemenea perspective nu reprezintă decât proiecții utopice care nu fac decât să îngreuneze, prin irealismul lor, utilizarea eficientă a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în procesul instructiv-educativ sau monitorizarea și analiza consumului mediatic în discipline aferente noilor educații (educația pentru comunicare și mass-media).

Re-mediarea reprezintă o trăsătură definitorie a noilor media și a fost conceptualizată de Bolter și Grusin în lucrarea *Remediation. Understanding New Media* (1999). Autorii definesc remedierea ca procesul de reprezentare a unui medium în alt medium așa cum pictorii olandezi încorporau hărți, scrisori, oglinzi, inscripții în lucrările lor artistice. Astăzi CD-urile sau World Wide Web-ul conțin enciclopedii, grafice, elemente vizuale și muzicale, aducând o îmbunătățire mijlocului tradițional. Logica remedierii poate fi afirmată în moduri diferite (Botler, Grusin, 1999, 55):

- *Re-mediarea ca medierea medierii.* Fiecare act al medierii depinde de altele asemănătoare. Media se produc continuu printr-un proces de înlocuire, reproducere, multiplicare. Prin urmare, media au nevoie unele de altele pentru a funcționa;
- *Re-mediarea ca realitate și mediere inseparabile.* Deși întreaga teorie a lui Baudrillard despre simulare și simulacru sugerează contrariul, toate formele de mediere sunt prin ele însele reale. Ele sunt reale ca artefacte în cultura noastră mediată. În pofida faptului că toate media depind de alte media în procesul remedierii, cultura noastră are încă nevoie să afirme că toate media remediate sunt reale;

- *Re-mediarea ca reformă*. Scopul remedierii este să remodernizeze și să reabiliteze alte media. Urmând logica conform căreia toate medierile sunt reale și remedieri ale realului, atunci remedierea poate fi înțeleasă și ca un proces de reformare a realității.

În accepțiunea celor doi autori, remedierea se constituie pe baza a două logici, a două dimensiuni sociale (1999, 70):

- a) *Imediatul*, termen folosit la rândul său cu două sensuri: epistemologic și psihologic. În sens epistemologic, imediatul este sinonim cu transparența, anume presupune absența medierii sau a reprezentării, mediumul se poate auto-șterge lăsând spectatorul în prezența directă a obiectelor reprezentate. Sensul psihologic se referă la sentimentul utilizatorului că mediumul a dispărut, iar obiectele îi sunt prezente nemijlocit. Acest sentiment creat astfel este autentic în sine însuși.
- b) *Hipermedierea* are la rândul său două sensuri corespunzătoare. Din perspectiva epistemologică, aceasta presupune opacitate – evenimentele și cunoașterea parvin oamenilor ca mediate prin intermediul mijloacelor de comunicare. Spectatorul conștientizează că se află în prezența unui medium și că învață prin intermediul medierii, dar învață totodată și despre medierea în sine. Sensul psihologic al hipermedierii are în vedere experiența, senzația pe care o persoană o are în prezența media, dar și faptul că relația cu acestea este o experiență reală.

Ceea ce leagă cele două dimensiuni ale remedierii este apelul la autenticitatea experienței trăite, indiferent de formă, mediată sau directă. De fapt, ambele logici sunt constituite pe baza determinărilor media. Primul tip de reprezentare are ca scop să determine utilizatorul să uite de prezența mediumului, iar cel de al doilea își propune să reamintească permanent de prezența mediumului. Pentru prima categorie este caracteristică imersia în realitatea virtuală, iar pentru cea de a doua ubicuitatea computațională.

Atât imediatul cât și hipermedierea reprezintă, în viziunea lui Botler și Grusin (1999), logici ale re-medierii, deci ale genealogiei noilor media, genealogie concepută ca modernizare a formelor anterioare de media.

2. Provocările noilor media

Una dintre cele mai dezbătute probleme apărute odată cu emergența noilor media se referă la relația acestora cu vechile mijloace de comunicare. Așa cum am arătat anterior, numeroase lucrări au abordat efectele internetului și au ajuns la concluzia că s-ar constitui într-o amenințare

la adresa mijloacelor tradiționale, în special a ziarelor și a televiziunii. Această idee s-a datorat cu precădere unui declin al consumului de media tradiționale prin înlocuirea acestora cu media on-line (ziare, canale de știri etc.) care s-au dezvoltat la costuri foarte mici. Astfel, de exemplu, în presa de știri, multe ziare și televiziuni au variante on-line extrem de ieftine. Acestea apar ca substitute ale presei tradiționale și, asemănător fenomenului bancar al ATM-urilor (bancomate), este posibil ca organizațiile mediatice să determine un astfel de consum la cost de producție și implicit la un preț de cumpărare mult mai redus (Ahlers, 2006, 32). Se produce totodată și o schimbare în comportamentul consumatorului, schimbare care provine din performanța prețurilor în avantajul presei on-line.

Cu toate acestea, o serie de cercetări și studii au demonstrat că oamenii preferă să consume o „dietă” variată de media, iar concepția conform căreia oamenii utilizează doar un singur medium este pe cale de a fi total contrazisă. Ahlers folosește conceptul de utilizare „*multichannel*” în sensul că în timpul zilei oamenii obișnuiesc să apeleze la o varietate de media pentru a-și satisface diferite nevoi, inclusiv pentru același tip de nevoie. De exemplu, pentru satisfacerea nevoii de informare, o persoană poate utiliza simultan și presa on-line, și un ziar tipărit, și poate urmări seara programul de știri la televizor. Există astfel o abundență a consumului mediativ de tip „*multichannel*”. Totodată s-a demonstrat că, în general, persoanele mai în vârstă datorită obișnuinței de a utiliza mai mult un singur mijloc de comunicare, sunt adepții materialelor tipărite, în timp ce tinerii crescători într-o „atmosferă non-lineară” a consumului mediativ sunt mai atașați de media vizuale, respectiv Internetul și jocurile video (Stevenson 2004). Mai mult decât atât, folosirea diferitelor media pentru informare și comunicare s-a dovedit a fi complementară, nicidecum competitivă. Cercetările realizate în rândul consumatorilor on-line au arătat că aceștia nu văd o diferență în știrile *on-line* sau *off-line* și că utilizează cel puțin la fel de frecvent și media *off-line* (Stevenson, 2004, 51). Prin urmare, se poate distinge între consumatorii doar de informații on-line, de cei de tip „*multichannel*” care utilizează în proporții egale media *on-line* și cea *off-line*, de consumatorii „amatori” care se bazează pe informația provenită din presa scrisă sau TV și cei de cei care consumă doar media *off-line*. Dintre aceștia cel mai mare grup este reprezentat de consumatorii de tip „*multichannel*” ceea ce demonstrează falsitatea ipotezei sau temerii înlocuirii media tradiționale de noile media sau a presei scrise de către Internet. Desigur, acest fapt nu implică o minimalizare a efectelor utilizării Internetului și a mediilor virtuale, al căror consum este în creștere, în special în rândul tinerilor.

O altă provocare relevantă de consumul noilor media se referă la „gratificațiile” oferite de acestea din perspectiva teoriei utilizărilor și gratificațiilor. Un studiu întreprins în Irlanda și publicat în *International Journal of Cultural Studies* (Kerr *et. al.*, 2006) interoghează valențele conceptului de „plăcere”/„gratificație” dezvoltat în literatura noilor media și investigat empiric în cercetarea realizată. Plăcerea consumului mediatic este poate cea mai importantă funcție a utilizării media, în general, văzută ca funcție de divertisment, *loisir* etc. Noile media conferă la rândul lor un rol central acestei funcții, divertismentul constituind una din cele mai consistente gratificații. Cercetătorii identifică 5 concepte cheie relaționate cu „gratificațiile” utilizării noilor media: jocul, controlul, imersia, performanța, intertextualitatea și narațiunea.

Jocul reprezintă un concept cheie pentru înțelegerea interacțiunii dintre noile media și utilizatori. Acesta încorporează trimiteri la celelalte concepte (performanță, control, imersie) și reprezintă o plăcere combinată în care rezultatul final este mai mare decât suma părților componente. Cea mai mare parte a utilizatorilor noilor media se relaxează prin joc. În special în rândul copiilor, aceștia devin conștienți de deprinderile necesare pentru a trece de diferite nivele ale jocurilor și a accede la diferite nivele de performanță.

Controlul necesar în utilizarea noilor media apare în corelație cu cel de interactivitate. Pe de o parte, controlul se referă la puterea exercitată asupra mijlocului ca atare și pe de altă parte ca mod de îndeplinire a unei sarcini. În mediul virtual, controlul nu poate fi niciodată total, cu atât mai mult cu cât gradul de interactivitate crește. În media analogice, controlul se manifestă mai pregnant asupra mijlocului (procesul de zappare) în funcție de gradul de satisfacție sau insatisfacție al utilizatorului.

Imersia este la rândul său o plăcere caracteristică noilor media. Aceasta poate fi spațială, temporală sau emoțională. Cel mai important aspect al său este pierderea sinelui de la schimbarea identității în diferitele medii virtuale on-line, până la preluarea identității altuia în jocurile virtuale (personaje literare, de film, de desene animate etc.) pentru a ajunge la un anumit nivel de performanță fizică, psihică, materială („împrumutarea” anumitor trăsături sau bunuri). De cele mai multe ori aceasta nu se produce total, cufundarea în conținutul unui anumit media fiind dată de gradul de atenție distributivă deoarece, de cele mai multe ori, așa cum am precizat anterior, are loc utilizarea simultană a mai multor media (navigarea pe internet și ascultarea unui program radio, o conversație telefonică în timpul unei discuții on-line etc.). Problema imersiunii apare în fenomenele grave când ea se manifestă sub formă aproape totală, respectiv pierderea noțiunii timpului, a mediului sau empatia emoțională cu personajele din jocurile virtuale. Cu toate acestea, unele studii au arătat că însuși jucătorii cu experiență ai jocurilor on-line (MMOGs –

massively multiplayer online games) creează bariere datorită controlului acumulat în derularea în timp a jocului (punctaje) pentru a nu permite imixtiunea jucătorilor fără experiență. Astfel, chiar jucătorii sunt cei care impun limite și reguli ceea ce are ca rezultat un anumit „scut” față de noii veniți.

Performanța și competiția sunt văzute în general în corelație cu deprinderea de a utiliza noile media la nivelul optim, dar și cu aceea de a schimba, prelua, crea identități. Cel de al doilea aspect este în relație cu imersia în sensul dat anterior. Astfel, utilizatorii preiau roluri ale personajelor de film sau desene animate (cum ar fi *Pokemon*, *Stăpânul inelelor* etc.) pentru a atinge niveluri performante comparativ cu alte personaje sau identități. Referitor la primul aspect, unele studii din Marea Britanie enumerate în lucrarea *New media – new pleasures* (Kerr *et.al.*, 2006) au demonstrat că tinerii obișnuiesc să petreacă un timp considerabil „învățând” noile jocuri achiziționate recent înainte de a intra în competiție cu alții. Plăcerea intervine atunci când în joc apar competitori cel puțin la fel de bine pregătiți și succesul este cu atât mai mare cu cât este demonstrată o adevărată măiestrie.

Narațiunea, mai exact lipsa acesteia, s-a considerat a fi unul din principalele dezavantaje ale noilor media comparativ cu media tradiționale. S-a demonstrat, însă, că aceasta se constituie într-un element cheie ale plăcerii consumului noilor media. Această plăcere este dată de vizionarea unor scene favorite ale unui film, retrăirea acțiunilor personajelor filmului în alte media (jocuri), posibilitatea creativă de a schimba, modifica sau crea propriile povești etc. Astfel, narațiunea devine mult mai „deschisă” și mai creativă decât în media tradiționale. Este, la rândul său, corelată cu elementul de *intertextualitate*. Această „gratificație” (enumerată și de alți autori: Botler, Grusin, 2000; Ahlers, 2006) a utilizării noilor media rezidă în distribuția conținutului mediatic actual în care un produs apare prin mai multe canale (exemplul elocvent este „*Stăpânul inelelor*” ca film, carte, jocuri virtuale, DVD, internet etc.).

Numeroase studii, lucrări abordează problematica gratificațiilor în contextul utilizării noilor media (Russel, 2006; Lessing, 2006; de Rosnay, 2006). Astfel, recompensele utilizării noilor media sunt multiple, intercorelate și eterogene, ele determinând o serie de provocări pentru consumatorii propriu-ziși, pentru cercetători și producători. De asemenea, ar constitui o extremă simplificare afirmația că plăcerile date de vechile media au un grad mai scăzut de complexitate. Este un demers normal cel de a analiza provocările noilor media prin prisma specificului lor, a experiențelor subsumate contextului variat al utilizării. În același timp, consumul mediatic determină o mai mare exigență a utilizatorilor față de media tradiționale și poate schimba modul în care oamenii găsesc plăcerea în consumul lor. În spațiul educațional, provocările noilor media

analizate demonstrează vastitatea influențelor exercitate asupra tinerilor (de la consumul de tip *multichannel* la gratificațiile utilizării). Cu toate acestea, astfel de manifestări pot fi aplicate cu succes în procesul instructiv-educativ pe baza unor modele și tehnici adecvate după cum voi prezenta în continuare.

5. Posibile utilizări ale noilor media în educație

Noile tehnologii ale informației și comunicării (NTIC - *New Technologies of Information and Communication* sau ICT – *Information and Communication Technology*), bazate pe noile media, se pretează la nenumărate tipuri de aplicații în instruire, în beneficiul direct sau indirect al celor care învață. În ceea ce privește procesul instructiv-educativ, au fost sintetizate următoarele roluri pe care NTIC le îndeplinesc: resurse pentru activitățile din clasă, suport în activitatea didactică, ajutor în activitatea elevilor și studenților (Istrate 2002, 10).

a. Resurse pentru activitățile la clasă

Aceste aplicații se adresează direct subiecților procesului instructiv-educativ cu scopul de a-i ajuta să-și însușească informații sau să dobândească anumite competențe prin demonstrații, exemple, explicații, simulări. Exemple de asemenea resurse :

- software-ul educațional;
- materiale video interactive. Includ software-ul creat pentru diverse activități de training și instruire, prezentări de materiale și programe informative, scenarii de tip problem-solving, tutoriale interactive – toate acestea pe CD-ROM sau disponibile pe Internet;
- cursuri pentru educație la distanță.

b. Suport în activitatea didactică

Acestea se adresează cu precădere cadrelor didactice. Utilizarea tehnologiile informației și comunicării se va face în vederea satisfacerii următoarelor tipuri de sarcini :

- pregătirea și printarea materialelor didactice. Presupun folosirea procesoarelor de text pentru realizarea testelor, foilor de calcul, diplomelor etc.;
- înregistrarea progresului elevilor și analiza datelor. Include programe de gestiune a bazelor de date, calcul tabelar, programe speciale de notare, pachete pentru analiză statistică și instrumente pentru management asistat de calculator;
- pregătirea și realizarea prezentărilor informative și formative. Aceste activități presupun utilizarea instrumentelor de grafică, programe de authoring multimedia sau hypermedia, software de prezentare (PowerPoint), sisteme de prelucrare video;

- organizarea timpului. Presupune instrumente de planificare a timpului, realizare a orarului și calendarelor de activități.

c. Instrumente pentru cei care învață

Aceste resurse se referă la îndeplinirea sarcinilor de muncă individuală. Ele sunt utilizate în egală măsură și de elevi și de cadrele didactice datorită eficienței, rapidității și a faptului că sunt la îndemână. Astfel de activități sunt centrate pe:

- redactarea temelor în toate ariile curriculare. Elevii și studenții utilizează procesoarele de text pentru aceste tipuri de sarcini;
- ajutor în realizarea proiectelor de cercetare. Presupun referințele la enciclopedii electronice, baze de date, sisteme online;
- asistență pentru sarcinile de învățare/asimilare în diverse domenii. Se referă la sisteme precum editoare muzicale, simulatoare;
- dezvoltarea produselor și prezentărilor. Pentru realizarea acestui scop, se folosesc utilitare grafice, programe de authoring multimedia /hypermedia, software de prezentare, sisteme de prelucrare video.

În majoritatea cazurilor, un produs software își găsește aplicații în diverse arii educaționale. De exemplu, un software de procesare de text poate demonstra concepte lingvistice sau gramaticale, poate fi folosit pentru pregătirea materialelor didactice sau poate fi utilizat de elevi în redactarea temelor. Pe de altă parte, unele produse software sunt realizate cu un scop precis (tutorialele).

Categoriile generale de mai sus încearcă să surprindă și să clarifice aria de impact a noilor tehnologii ale informației și comunicării în educație; succesele în practică constituie mai degrabă apanajul unui spirit căutător decât urmarea unor norme rigide de aplicare.

A ști de ce profesorii pot utiliza o resursă tehnologică este cel puțin tot atât de important cu a ști cum să o folosească. Astfel, fiecare strategie de integrare a NTIC trebuie discutată în termenii motivului pentru care un produs software este inclus în activitatea didactică, luând în calcul contextul în care se implementează și câteva proceduri și criterii necesare pentru utilizarea eficientă.

Utilizarea noilor mijloace de comunicare și informare, a noilor media în cadrul procesului instructiv-educativ este o consecință a deplasării accentului de la un mediu de învățare centrat pe profesor la unul centrat pe elev, în care profesorii nu mai reprezintă sursa principală de informație, iar comunicarea didactică nu se mai bazează pe simpla transmitere a cunoștințelor și a conținutului științific, ci profesorii devin colaboratori ai elevilor, surse de informații alternative,

comunicarea se bazează pe modelul interactiv și tranzacțional, iar elevii devin actori implicați direct în propria lor educație.

Atât cadrele didactice, cât și elevii devin preocupați să folosească potențialul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale pentru a se adapta noilor forme de învățământ (dezvoltate pe baza acestor tehnologii) și pentru a răspunde noilor cerințe de pe piața muncii.

Cele mai utilizate tehnologii educaționale sunt cele bazate pe tehnologia Internetului, cu rolul esențial în deprinderea de a interacționa și colabora. Cea mai cunoscută formă de învățământ care a cunoscut o dezvoltare remarcabilă este *e-learning-ul*. Acesta reprezintă interacțiunea dintre procesul de predare-învățare-evaluare și tehnologiile informaționale, acoperind un spectru larg de activități, de la învățământul asistat pe calculator (combinație între practicile tradiționale și cele online de învățare) până la învățământul desfășurat în întregime în manieră online (Brut, 2006, 10).

Învățământul bazat pe mediile virtuale, respectiv pe Internet (*Web-Based Learning – WBL*) a cunoscut o diversificare fără precedent datorită expansiunii internetului, apărând noi tipuri de cursuri, instituții de învățământ, programe educaționale care îmbină noile tehnologii cu noile media în cadrul procesului instructiv-educativ. Această expansiune s-a produs ca urmare a instituționalizării învățământului la distanță de la începutul secolului XX care a utilizat ca mijloace de comunicare preponderente poșta, telefonul, apoi televiziunea, iar mai târziu, prin anii '70 prin utilizarea software-ului educațional memorat pe CD sau hard disk: lecții din diverse domenii, enciclopedii, dicționare etc.

Ca urmare, învățământul bazat pe Internet și-a propus transformarea spațiului virtual într-un veritabil mediu de instruire, prin utilizarea diverselor materiale educaționale online: instrumente software specifice instruirii, materiale didactice, manuale electronice, legături (hipertext) spre alte resurse educaționale etc. Astfel au apărut forme educaționale precum: *predarea pe internet (Web-Based Teaching – WBT)*, *mediile educaționale Web (Web-Based Course Environment – WBCE)*, clasa virtuală sau învățarea în rețea.

Așadar, noile media, internetul au determinat și în domeniul educației accentuarea constituirii nu doar a unui mediu virtual activ, ci și a unor puternice comunități virtuale constituite pe bază de scopuri și nevoi comune.

Noile tehnologii de informare și comunicare aplicate în domeniul educațional și-au regăsit măsura eficienței lor, dincolo de temerile, de provocările enumerate anterior. Din perspectiva relației dintre noile media și media tradiționale, în contextul educației de astăzi, relația antagonică dintre acestea este cel puțin nefondată, tocmai datorită faptului că întrebuințarea noilor media în

procesul instructiv-educativ poate conduce la o apreciere și a celorlalte media, chiar mai mult la folosire adecvată a acestora. Consider că utilizarea noilor media, a noilor tehnologii duce la o creștere a consumului mediatic (în special la tineri), prin apropierea și a celorlalte funcții, „gratificații”. Mediul virtual actual nu poate fi caracterizat printr-o singură funcție preponderentă, dimpotrivă este accesat simultan, concomitent cu alte media îndeplinind mai multe necesități. Cu alte cuvinte, noile media reprezintă un facilitator al educației, dar trebuie subliniat faptul, că nu doar profesorul reprezintă o sursă de informare alături de multe altele, ci și fiecare medium în parte. De asemenea, fiecare dintre acestea reprezintă o sursă de învățare și poartă, implicit, „povara” exercitării unor influențe educative. Măsura exercitării unor astfel de influențe educative reprezintă o miză a operaționalizării competenței mediatice la cadrul didactic și la elev.

- 1. Cadrul conceptual: alfabetizarea media**
- 2. Spre o pedagogie media**
 - 2.1. Mass-media ca factor educațional**
 - 2.2. Perspectiva noilor educații: educația pentru comunicare și mass-media**
 - 2.3. Dimensiuni ale unei pedagogii media**
- 3. Pragmatica pedagogiei media – Modelul celor Cinci Întrebări Cheie (Five Key Questions)**
- 4. Competența mediatică și comunicațională**
 - 4.1. Modelul competențelor de utilizare NTIC în procesul instructiv-educativ**
 - 4.2. NTIC, aspecte ale utilizării în învățământul preuniversitar**

1. Cadrul conceptual: alfabetizarea media

Prin definiție, termenul de „alfabetizare media” este asociat aproape întotdeauna cu educația despre comunicarea de masă a tinerilor de gimnaziu și liceu. De altfel, cu unele mici excepții cele mai multe cercetări despre alfabetizarea media, cele mai dezbătute controversate și cele mai actuale programe privind învățarea utilizării noilor tehnologii se referă la tineri. Alfabetizarea media tinde să fie considerată parte a procesului de socializare, introducând tinerii în ceea ce este preponderent un teritoriu al adulților, deoarece cea mai mare parte din conținutul mediatic este produs de adulți, pentru adulți și despre adulți. Una din semnificațiile conceptului se referă la cel de educație în domeniul mass-media (Dennis, 2004, 202).

De asemenea, conceptul de „alfabetizare” desemnează, la modul general, în primul rând abilitatea de a scrie și de a citi la un nivel competent, iar apoi gradul de instruire și nivelul cunoștințelor dobândite într-un anumit domeniu. Cu toate acestea, evoluția conceptului de alfabetizare pornind de la o carte și ajungând la media digitale a asumat întotdeauna o competență, dacă nu chiar o măiestrie, în navigarea cu ajutorul mijloacelor de comunicare. Oamenii, în general, învață să citească și să folosească cărți, ziare, reviste. Mai apoi, își adaptează capacitățile vizuale și auditive pentru a înțelege și utiliza gramatica și arhitectura radioului și a televiziunii. Pentru cei mai mulți acest fapt necesită unele îndemânări tehnice pe lângă cea de a

citi, a întoarce o pagină și a apăsa un buton. Pentru copii, a fi introduși în universul media înseamnă a-și întrece părinții în privința comportamentului și a consumului mediatic.

În ultimul timp, alfabetizarea media s-a concentrat asupra competențelor comunicaționale descrise ca „*abilitatea de a accesa, analiza, evalua și comunica informația într-o varietate de forme incluzând mesajele tipărite sau ne-tipărite*” (DeBenedittis, 2003, 1). Interesul în alfabetizarea media a fost considerat când o metodă de predare din partea pedagogilor, când o inițiativă cetățenească, când o mișcare de interes public sau o formă de analiză media sau criticism. Dar ea se constituie într-o necesitate, o necesitate pornită din specificul societății contemporane căreia școala trebuie să îi răspundă. Dificultățile identificate de școală în inițierea unor programe formale de alfabetizare media s-au datorat în principal lipsei de fonduri necesare tehnologizării și aglomerării curriculare. De asemenea, un rol important l-au jucat și mentalitățile părinților care, în pofida timpului crescut petrecut de copii utilizând diverse media, erau de părere că acest lucru se poate realiza și fără o instruire asistată (Kubey, 1998).

Urmările ignorării alfabetizării media și pe cele ale exersării competențelor mediatice și informaționale pot fi dintre cele mai grave. O trăsătură intrinsecă a alfabetizării media este *complexitatea*: sistemul mediatic contemporan este mult mai complex decât a fost vreodată în istoria sa, generând mult mai multe conținuturi prin diferite platforme tehnologice și conținând semnificații mult mai adânci și mai puternice decât oricând.

Prin urmare, în opinia lui Everette E. Dennis (2004, 204) alfabetizarea media se referă la:

- extinderea generalizată a alfabetizării prin transformarea tinerilor/ elevilor în consumatori activi de media;
- punerea la dispoziție a unui set de criterii privind achiziția, evaluarea și folosirea informației preluate din conținutul mediatic;
- o înțelegere mai rapidă a sistemului media și a modului său de funcționare;
- cunoașterea și înțelegerea întregii arii de surse mediatice pentru a lua decizii independente;
- aprecierea rolului special pe care media îl au în societate;
- considerarea media ca pe o instituție care interacționează și influențează aspecte ale societății și culturii.

Pe lângă aceste aspecte, Dennis (2004, 205) subliniază și conceptul de utilizare activă a media (engl. *active media use*), anume capacitatea de a produce mesaje mediatice prin scriere și editare, prin folosirea simbolurilor grafice și vizuale, a imaginilor. Până la un punct, Internetul și World Wide Web-ul oferă posibilitatea fiecărei persoane de a fi un comunicator efektiv și

interactiv. Alfabetizarea media presupune totodată ca toți elevii/tinerii să poată să facă față eficient societății informaționale în care trăiesc.

Everette E. Dennis (2004, 206) este de părere că de la prima apariție a celebrei lucrări scrise în colaborare cu Melvin DeFleur, *Understanding Mass Communication* (2002), puține lucruri s-au schimbat în domeniul științelor comunicării, considerând că o perioadă de aproximativ 50 de ani este caracterizată de texte media „statice”. Dar ceea ce rămâne valabil ca titlu program este necesitatea „înțelegerii” comunicării de masă și nu simpla introducere într-un câmp ubicuu și complex. Toată această încremenire a câmpului mediatic s-a scuturat odată cu nașterea și ridicarea Noilor Media, cu apariția computerului personal și a Internetului. Dennis atrage atenția că stăpânirea procesului de înțelegere a mesajului și a interpretărilor date acestuia este mai mult decât o necesitate acum când complexitatea sa este atât de mare. Prin urmare, subliniază câteva obligații pe care cadrul didactic din științele comunicării le are, obligații care pot fi extrapolate la toate cadrele didactice din toate domeniile, indiferent de forma de învățământ:

- să crească înțelegerea fenomenului comunicațional atât pentru indivizi cât și pentru instituții;
- să sprijine cetățenii în dezvoltarea de competențe de consum critic al media;
- să promoveze folosirea mai bună a comunicării în viața publică pentru rezolvarea problemelor și identificarea soluțiilor (Dennis 2004, 76)

Alfabetizarea media și relația acesteia cu noile media și societatea contemporană a fost metaforic sugerată de Roger Fidler (1997) când afirma că „nimănui nu-i trebuie un manual pentru a citi un ziar”, dar cu toate acestea, variate servicii digitale de știri necesită adevărate deprinderi de utilizare a calculatorului pentru a folosi diferite programe sofisticate. Astfel, se aduce în discuție problema diviziunii digitale care se constituie într-o barieră pentru o mare parte dintre oameni, o barieră tehnică, deocamdată, dar care produce decalaje.

Prin urmare, alfabetizarea media nu este necesară doar la nivelul tinerilor, al elevilor expuși necondiționat mesajelor mediatice, ci și la nivelul adulților. Dacă pentru prima categorie este o problemă în principal legată de conținutul mediatic, pentru cea de a doua problema se formează în jurul tehniciții. Mai mult decât alfabetizarea media, se conturează problematica pedagogiei media, în spiritul celor afirmate anterior de Dennis, privind înțelegerea fenomenului comunicațional, dar și a lui Fidler privind problematica deprinderilor de utilizare.

Așadar, E. Dennis (2004, 208) rezumă următoarele categorii de valențe pe care alfabetizarea media le asumă.

În primul rând, alfabetizarea media presupune o anumită capacitatea de a cunoaște, înțelege și folosi o varietate de surse mediatice în scopul acumulării de cunoștințe generale privind lumea, dar și particulare privind propria viață. Acesta înseamnă cunoașterea surselor mediatice adecvate și utile nevoilor personale.

În al doilea rând, alfabetizarea media desemnează și aprofundarea înțelegerii cititului, vizionatului și accesării diferitelor surse mediatice. De exemplu, fiecare medium se schimbă de-a lungul timpului, de la formă, culoare, număr de pagini etc. fără a anunța publicul său. Unele dintre aceste schimbări sunt dramatice, cum ar fi transformarea unui post de radio ce difuzează muzică clasică în post de știri.

Un alt sens al alfabetizării se referă la abilitatea critică de a discerne diferențele dintre și în cadrul diferitelor media, incluzând criterii pentru evaluarea succesului lor, a modului de prezentare, a acurateții și interpretării reprezintă o altă valență a alfabetizării. De asemenea, o conștientizare a modului de proprietate și a motivației acestor trusturi în legătură cu difuzarea conținutului media, astfel încât să se poată discerne între acestea.

În al patrulea rând, o comparație globală, internațională asupra surselor este de dorit, cu atât mai mult cu cât internetul ca rețea de rețele poate fi ușor de accesat, și nu doar în site-uri de limbă engleză sau doar dintr-o anumită regiune.

Nu sunt excluse nici competența tehnică și îndemânarea, incluziv deprinderi de utilizare a computerului (*engl. computer skills*) pentru o mai mare sofisticare în căutările on-line și o conștientizare a facilităților noilor echipamente și servicii (wireless, broadband, video-on-demand etc.).

Aceasta poate fi strâns corelată cu capacitatea de a folosi media. Pentru cei mai mulți a fi un consumator efectiv de media nu este suficient, ei dorind să fie implicați ca inițiatori în activitățile media. Asemenea nevoi de utilizare și participare efectivă la media necesită deprinderi de scriere, editare, desen grafic, mult mai complexe decât scrierea unui simplu articol, spre exemplu.

Capacitatea de a detecta viitorul media reprezintă la rândul său o valență cutezătoare. Cea mai mare parte a oamenilor sunt prizonierii propriei lor educații, timpului și spațiului lor de pe glob. Noile media au extins capacitatea de a sesiza dezvoltările ulterioare din media, atât din perspectiva platformelor cât și din cea a aplicațiilor lor. Acest fapt desemnează totodată și capacitatea de a înțelege interacțiunile și integrarea media, care afectează conținutul și efectele lor. Cercetătorii folosesc termenul de „reobiectivare” (*engl. repurposing*) pentru a descrie acest fenomen și pentru a desemna o înțelegere a unei asemenea activități integrative.

Deși astăzi cultura media pare să înfricoșeze prin extinderea ariei sale de cuprindere, de fapt ea se constituie într-o resursă nelimitată de învățare permanentă și informală – de la identificarea diferitelor puncte de vedere expuse într-un talk-show politic într-o dimineață de duminică, la recunoașterea informației medicale de specialitate pe internet.

Nevoia de alfabetizare media se constituie și într-o recunoaștere a dezvoltării noilor media și a impactului pe care acestea le au în viața de zi cu zi. Procesul de alfabetizare este format pe de o parte de o necesară „prindere din urmă” din partea mării majorități a populației adulte care nu are competențele minime de utilizare a unor astfel de tehnologii, iar pe de altă parte de educația inițială a tinerilor privind aptitudinile de receptare, selectare, evaluare etc. a conținutului mediatic. Un astfel de demers, dincolo de simpla alfabetizare pe care o consider doar o primă etapă, intră în aria de cuprindere mai vastă a pedagogiei media.

2. Spre o pedagogie media

Pedagogia media se încadrează în preocupările teoriei postmoderne prin accentuarea mutațiilor intervenite la nivelul rolului cadrului didactic. Pe acest fundament se argumentează necesitatea înnoirii competențelor cadrelor didactice cu dimensiunile competenței mediatice, prin noi definiții ale competenței comunicaționale și informaționale în contextul societății prezente.

Conceptul de *pedagogia media* conține semnificația epistemică a științei pedagogice în relație directă cu mass-media, cu noile media și noile tehnologii informaționale și comunicaționale ca factor educațional. Prin urmare, demersul inițiat de pedagogia media transpune preocupările postmoderne referitoare la impactul noilor tehnologii în spațiul educațional, mai exact reprezintă o măsură a recunoașterii acestor influențe prin adaptarea socială (prin școală ca unul din cei mai importanți factori ai socializării), prin învățare și evaluare, respectiv auto-evaluare permanentă.

Conceptul de pedagogie, în sensul său de bază, se referă la știința ce vizează educația, anume la activitatea de formare, instruire bazată pe un anumit set de principii și reguli în virtutea unui ideal. Reflectând din perspectivă etimologică, termenul de *pedagogie* derivă din grecescul *paidagogia* (*paidos* = copil, *agoge* = a conduce) și semnifică activitatea de conducere, îndrumare a copilului, creșterea propriu-zisă a acestuia (Cucos, 2006b, 15).

Pornind de la aceste reflecții etimologice, se poate considera *pedagogia media* ca știința întemeiată pe activitatea de formare, instruire, conducere, organizare și evaluare a procesului instructiv-educativ în vederea studierii legităților media, a principiilor generale și specifice ale

comunicării mediatice. Pedagogia media vizează studiul formelor de manifestare mediatice, specificul conținuturilor mediatice, metodologiile și tehnicile utilizate în procesul comunicațional, informațional și mediativ, formele și modalitățile de organizare instituțională, încorporarea acestor mijloace în metodologia de învățare, pe întreg procesul instructiv-educativ în spiritul educației pentru comunicare și mass-media.

Parafrazând afirmația lui Emile Planchard (1992) că pedagogia „se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie și cu ceea ce se face”, pedagogia media se poate întemeia ca domeniu de studiu transdisciplinar aflat la intersecția științelor comunicării cu cele ale educației în scopul determinării matricelor, *pattern*-urilor de manifestare și valorilor specifice societății informaționale și comunicaționale contemporane. Într-o societate în care se evidențiază pregnant axiomele comunicării enunțate de reprezentanții Școlii de Palo Alto, în special axioma care etalează supremația comunicării, anume „*Comunicarea este inevitabilă sau non-comunicarea este imposibilă*”, consider necesară întemeierea unei apropieri practice, aplicate a abordării pedagogiei media. Astfel, consider că această perspectivă vizează două dimensiuni esențiale: prima se referă la procesul alfabetizării media, al formării și exersării competențelor mediatice, informaționale și comunicaționale pentru membrii societății contemporane; cea de a doua dimensiune vizează integrarea eficientă a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în procesul de formare, în activitatea instructiv-educativă în vederea creșterii gradului de utilizare personalizată, bazată pe nevoi și necesități individuale, dar și conștientizarea utilității acestora în formarea pe parcursul vieții. Aceste două dimensiuni nu sunt antagonice, ci complementare, contribuind la edificarea unor valori culturale mediatice autentice, la conturarea și valorizarea unui consum mediativ fundamentat pe un panel al funcțiilor îndeplinite (de la informare și educare la divertisment și *loisir*), la dezvoltarea unor competențe de comunicare multivariată și îmbogățită în toate formele sale îmbinate armonios (de la cea de tip *face-to-face* la cea mediată de computer).

În acest sens, pedagogia media vizează și studierea activității și comportamentului profesorului și elevului (personalitate, învățare bazată pe necesități, aptitudini etc.), studierea tehnologiilor mediatice, a strategiilor, a mijloacelor de comunicare în masă, a proceselor comunicaționale din varietatea de paradigme ce abordează domeniul, a relațiilor comunicaționale instituite (interactive, tranzacționale, procesuale, simbolice etc.) și studierea sistemului mediativ în ansamblu, componentele sale și relațiile dintre ele.

1.1. Mass-media ca factor educațional

Alături de familie, școală, biserică, instituții culturale (muzee, case de cultură etc.) sau structuri asociative, mass-media reprezintă unul din cei mai importanți factori ai educației. Importanța lor este subliniată de inferența media în cele mai multe aspecte ale vieții sociale și cotidiene. Acest fapt este accentuat cu atât mai mult cu cât vorbim despre și trăim într-o societate informațională, în care mijloacele de informare și comunicare în masă au cunoscut un avânt considerabil. Marea varietate a acestor mijloace (de la mediile scrise – cărți, ziare, reviste – până la cele electronice – computerul, internetul) reclamă anumite deprinderi de utilizare, pe de o parte, dar și conduite de utilizare a conținuturilor, de auto-apărare. Menirea acestor mijloace este de a influența, de a atrage și de a crește consumul mediatic. Nu de puține ori, efectele utilizării mijloacelor de comunicare în masă au fost declarate ca nefaste de-a lungul unui întreg șir de cercetări. Toate aceste perspective au fost, în sine, măsura timpului lor, căci au coincis și cu dezvoltările și cercetările științifice legate de comunicare.

Astfel, o primă etapă este reflectată de *teoria glonțului magic*, în care consumatorii erau atomizați și se considera că efectele media asupra indivizilor sunt directe și se exercită cu maximă putere asupra fiecăruia, și de *teoria hipodermică* (mesajele „se injectează” fiecărui receptor în parte, efectele fiind direct proporționale cu dozajul „seringii”).

A doua etapă se manifestă în perioada anilor '50-'60 și îi este recunoscută teoria îndreptată împotriva atotputerniciei media. Aceasta are la bază ideea efectului minimal al media, fundamentată de cercetările empirice întreprinse de cercetători de renume ai sociologiei comunicării (P.Lazarsfeld, C. Hovland, B. Berelson ș.a.). Rezultatele cercetărilor converg spre ideea relativității efectelor mass-media, media reprezentând doar una din multiplele surse și factori de influențare. Influența este condiționată de alte aspecte ale mediului social, ea este mai curând indirectă, mediată și de alte elemente ale lanțului comunicațional (lideri de opinie, grupuri mici, comunități de referință etc.).

A treia etapă este cunoscută sub denumirea de „etapa revirimentului” căci expansiunea televiziunii (începând cu anii '70) re-analizează categoria efectelor mediatice, având ca fundament cercetări mai complexe și mai îndelungate care priveau contextul social și motivațional. Astfel, teorii precum „agenda-setting”, „spirală tăcerii”, „teoria cultivării”, pun în evidență efecte de lungă durată, cognitive și afective asupra întregului sistem de valori. Media au efecte cotidiene, cumulative și durabile în timp.

În acest context, devine deosebit de relevantă problematica efectelor mediatice asupra tinerilor, în special, și necesitatea preocupării din partea școlii ca instituție socială pentru diminuarea efectelor negative, pentru un consum mediativ critic. Aceste preocupări se pot dezvolta în cadrul *pedagogiei media*.

Se naște așadar întrebarea „care tipuri de efecte se manifestă astăzi în spațiul comunicării virtuale”. În mare măsură efectele identificate în cercetările empirice efectuate de-a lungul timpului în studiul comunicării se regăsesc cu aceeași determinare manifestată indiferent de mediul utilizat. Aceste efecte sunt în general cercetate din perspectiva consumului mediativ cu întreaga sa arie de manifestare. Iar perspectivele recente determinate de avântul unor noi forme de învățământ (e-learningul, învățământul on-line) au accentuat relația dintre noile tehnologii și educație, o perspectivă nouă care și-a subliniat mai întâi utilitățile practice, mai degrabă decât analizele teoretice. Consider că și din acest punct de vedere școala și-a formulat un răspuns defensiv la presiunile exercitate de mediul social și informațional, latura prospectivă fiind conturată abia ulterior, prin identificarea nenumăratelor posibilități de utilizare creativă a noilor media în cadrul procesului de învățământ. Dar așa cum au relevat o serie de studii, efectele consumului mediativ, în special asupra tinerilor, nu sunt cuantificate, și cu atât mai puțin școala nu oferă răspunsuri valabile la aceste noi tipuri de presiuni. Prin urmare, mass-media, noile tehnologii informaționale și comunicaționale au efecte preponderent în spațiul educației informale, iar strategiile de intervenție educativă ar trebui să vizeze simultan două planuri: unul al introducerii și utilizării efective și active a NTIC în procesul de învățământ (educația formală), iar celălalt prin manifestarea unui management eficient al comunicării în afara școlii (dar în imediata sa apropiere) – educația informală prin întregirea unui sistem de competențe mediatice, informaționale și comunicaționale.

O altă problematică corelată consumului mediativ este dată de credibilitatea surselor, a conținutului furnizat de acestea. Puterea lor de influențare și gradul crescut de încredere acordat de indivizi (și mai ales de copii) surselor mediatice devin probleme de care trebuie să se țină cont. Prin urmare, este nevoie de o competență de selectare a mesajelor, de dezvoltare a spiritului critic, de competențe interpretative și valorizatoare exercitate odată cu diversificarea mijloacelor de comunicare și cu multiplicarea difuzării de același tip de program în cadrul aceluiasi mijloc (de exemplu mai multe canale tv. de desene animate sau de cultură generală).

Astăzi, mesajele nu mai sunt evidente ca atare, ci ele se disting prin utilizarea unui complex de elemente „gramaticale” ale limbajului audio-vizual care îmbracă semnificații și împărtășesc idei mult mai adânci despre lume. Tinerii sunt capabili să navigheze în cultura

multimedia care le învăluie viețile, dar în același timp ei au nevoie să știe „să scrie” și „să citească” în limbajul imaginilor și sunetelor cel puțin la fel de fluent ca în cel al comunicării scrise, tipărite.

Valorizând efectele mass-media asupra generației tinere, Douglas Rushkoff (1996) introduce termenul de „*screen-agers*”, (n.t. „generația ecranului”). Această denumire a noii generații se datorează utilizării neselective a unui anume mediu, indiferent că este vorba de televiziune, jocuri video, telefon, computere etc. sau a unei întregi serii de mijloace în scopul accesării și manipulării fluxului comunicațional împărtășit. Astfel, această capacitate transformă impactul media în viața de zi cu zi și are ca trăsături (Rushkoff, 1996):

- „generația ecranului” nu percepe media ca pe niște produse oarecare ce o afectează pe ea și propria cultură, ci ca pe elemente ale unui mozaic multimedia care reprezintă cultura ei;
- „generația ecranului” citește și scrie utilizând concomitent imagini, sunete și cuvinte;
- „generația ecranului” nu trăiește legată de granițele fizice ale lumii, ci ca parte a unei rețele instantanee și interconectate fără fir.

În acest tip de lume, conținutul mesajului unui anume mediu nu mai este atât de relevant. Ceea ce devine important este competența de a analiza informația nouă pe măsură ce este primită, de a o evalua pe baza cunoștințelor dobândite anterior, de a formula un răspuns și în cele din urmă, de a o comunica celorlalți prin susținerea propriului punct de vedere. Cu alte cuvinte, în educația influențată de mass-media, relevant nu mai este mesajul ca atare, ci sensul atribuit acestuia în relația cu lumea înconjurătoare. Prin urmare, se reclamă un nou tip de alfabetizare, de educație care își are rădăcinile în informația instantanee, interactivitatea globală și în mesajele create cu ajutorul platformelor multimedia.

Nu în ultimul rând, trebuie menționat că, din perspectiva noilor educații, se accentuează rolul fundamental al *educației pentru comunicare și mass-media*. Poate cea mai fericită formulă a sintagmei este constituită de prepoziția „pentru”, în sensul accentuării și răspunderii față de provocările societății contemporane. Această educație cuprinde gestionarea „competenței comunicationale”, mai exact construirea filtrelor personale în selectarea și adecvarea la informațiile mediatice, exersarea deprinderilor de utilizare a acestora în funcție de interesele, scopurile și nevoile personale și componenta de relaționare socială a comunicării mediatice. *Educația pentru comunicare și mass-media* reprezintă răspunsul corelat prin conduite, exerciții, teorii și practici educative cu existența în spiritul umanist (nu doar tehnologic), al formării

personalității complexe al unui membru activ al actualului „sat global” conectat la o rețea mondială.

1.2. Perspectiva noilor educații: educația pentru comunicare și mass-media

Educația pentru comunicare și mass-media trebuie analizată din perspectiva transformărilor ce au loc la nivelul cunoașterii. Se produce o schimbare dinspre achiziția de cunoștințe către procesarea acestora, fapt sesizat și de David Berlo (1975) care afirma că educația are nevoie să fie orientată spre *mânuirea* informației, nu doar pe *acumularea* ei. Perspectiva conturată este cea a valorificării rolului crescut și emergent al educației informale, al vieții elevului din afara școlii. Se subliniază astfel necesitatea modificării ariilor curriculare ale disciplinelor de studiu datorită faptului că se remarcă o nevoie de a cunoaște mai mult decât ce este predat în cadrul disciplinelor obligatorii, prin transformarea educației informale în prima etapă a educației pe parcursul vieții în spiritul influențelor informaționale care sunt primite continuu. Este nevoie ca elevii să dețină aptitudini aplicative, de gândire critică, de analiză a noilor situații și fluxuri informaționale, de comprehensiune și de competențe mediatice și informaționale.

Educația informală devine astăzi una din cele mai acute și mai interesante probleme ale societății contemporane din pricina exploziei mediatice și tehnologice. Cu toții facem parte astăzi din „o nouă eră socială”, dintr-un „sat global”, o societate radical deosebită care produce mutații și transformări structurale în sistemul de viață. Această societate a postmodernității a adus cu sine o școală de dimensiuni hiperbolice, care deține a priori un „proiect pedagogic implicit”, o „*hidden agenda*” pentru toți cei care ne expunem și suntem expuși fără știință și irațional, modelând astfel personalități, atitudini, valori, principii.

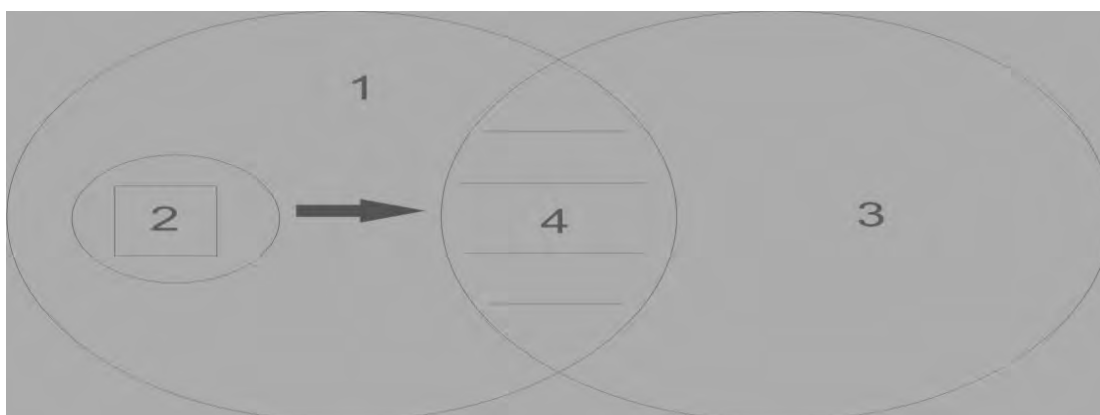
Perspectiva educației informale își are originea în două înțelesuri ce îi sunt subsumate. Pe de o parte este vorba de raportul direct de semnificații dintre „educație” și „învățare”, prin urmare educația se exercită pe tot parcursul vieții ca o consecință a liniei de separare a gradului de instituționalizare a acțiunii pedagogice. De aceea, începând cu anii '70 teoriile pedagogice au integrat educația informală paradigmei „educației permanente”, a „cetății educative” (Edgar Faure), a „societății care învață/ *learning society*” (Robert M. Hutchins, Torsten Husen) de unde a fost preluat la noi de conceptul „școala care învață” (Păun, 2000). Gheorghe Bunescu și Elisabeta Negreanu (2005, 8) consideră că „*este o viziune holist-utopică și, totodată, o perspectivă eminamente socială și progresistă asupra educației, care este privită ca funcție esențială a unei*

„societăți a cunoașterii”, plecându-se de la presupuziția unei relative unități și „organicități” a sistemului social. În această accepție, între formal, informal și nonformal (n.n. cele trei forme principale ale realizării educației) există raporturi de continuitate și convergență, toate formele de învățare concurând, prin modalități specifice, la realizarea progresului social.”

Pe de altă parte, educația informală este definită prin raportare la conceptul de „influență socială”, din prisma caracterului nesistematic și a aspectului cotidian al expunerii la mesaje. În acest caz, „informalul” este abordat în principal în calitatea sa de spațiu social simbolic, care posedă intrinsec un potențial axiologic și o influență formativă. Este aici rolul și locul cercetărilor calitative de a determina valorile influențelor implicite ale consumului mediatic în raport cu mesajul educativ explicit, ca parte integrantă a finalităților educației formale. Este necesar a se determina măsura existenței relațiilor dintre sistemul școlar cu cel social prin intermediul consumului mediatic (Bunescu, Negreanu, 2005,9)

Privitor la relația dintre elev/ adolescent și mass-media, aceasta a fost redată grafic astfel:

*Figura 2: Relația dintre adolescent și mass-media
Sursa: Ghe. Bunescu, E. Negreanu (2005, 10)*



- | |
|---|
| <p>1. Spațiul potențial al educației informale</p> <p>2. Mass-media (incluzând referiri la rolul, funcțiile media, tipuri de media și de mesaje)</p> <p>3. Adolescentul și lumea lui (incluzând nevoile sale, cele care, de regulă, nu pot fi satisfăcute de experiența contextului imediat; comportamentul său ca utilizator de media)</p> <p>4. Efecte mass-media (rezultatele produse)</p> |
|---|

Efectele enumerate de cei doi autori citați anterior pot fi: intenționate sau nu de emițător; anticipate sau nu de receptor; conștientizate sau subliminale; centrifuge sau centripete; percepute

optimist sau pesimist; exercitate la nivel individual, de grup, de masă; de natura cognitivă, afectiv-atitudinală, comportamentală; efemere sau de durată; majore, limitate, complexe.

În plus, ei consideră efectele media ca fiind „impure”, limitate, condiționate. „Impuritatea” survine datorită faptului ca influența mass-media nu este singura care se exercită și rareori se poate demonstra ca este vorba despre efectele datorate acesteia. De asemenea sunt *limitate, condiționate* deoarece ele iau naștere în comunitățile interpretative din care receptorul este parte integrantă. În comunitatea interpretativă, receptorul participă activ la re-construirea și re-crearea mesajului pe baza creativității și a resurselor culturale de care dispune. Totodată, un proces simetric se desfășoară și la nivelul transmițătorului care vehiculează structuri de semnificație, artefacte mediatice. Acestea depind la rândul lor de contextul cultural. Desigur, termenii conțin o doză crescută de relativism: „creativitatea” nu este un indicator al competenței media (eventual o dimensiune a acesteia), iar „realitatea simbolică” poate fi o realitate „de mână a doua” (în sensul lui Baudrillard). Concluzia este aceea că mass-media construiesc imagini ale realității, în funcție de logica proprie, a profitului și a loisir-ului, de interese economice sau sociale, de norme sau legi de producție variate. Mass-media pot să modeleze orice referință la real, devenind un construct suficient sieși, o „hiper-realitate”, un „simulacru” în termenii lui Baudrillard.

Bunescu și Negreanu (2005) consideră că efectele media pot fi privite ca fiind: parte a unui proces de învățare socială, culturală; un rezultat al activității de procesare a informației de către receptor; o formă de adaptare funcțională – determinată de satisfacerea unor nevoi considerate „prima alegere” sau nevoi „substitut”; un rezultat al utilizării „puterii” sociale media pentru a obține conformarea celuilalt (influența socială, comunicațională).

De o manieră sau alta, efectele media contribuie la cristalizarea și modelarea culturii tinerilor, ca parte integrantă a culturii în general, cuprinzând elementele matriceale și valorile unei anumite temporalități, spațialități și paradigme. În acest context al schimbărilor paradigmatică ale societății „rețea” contemporane, supusă efectelor generalizatoare ale globalizării, se vorbește pe de o parte de „cultura mcdonalds” (George Ritzer), iar pe de altă parte de „societatea frankenstein” (Lucien Sfez)

Educația informală este învățarea acumulată în fluxul vieții cotidiene, constituind suma experiențelor care contribuie, în sens larg, la dezvoltarea personalității. Mesajele media modelează și fundamentează experiențele trăite, acestea ajungând să fie filtrate de experiența media. Se naște un anumit tip de experiență: experiența mediată. Datorită faptului că mass-media au devenit un element de bază al socializării, există un motiv în plus pentru a subsuma educația informală procesului de socializare (socioculturalizare). Socializarea presupune interacțiune și

comunicare (care este o interacțiune prin intermediul mesajelor și vehicul al interacțiunii). Prin socializare individul are acces la ansamblul semnificațiilor, valorilor, normelor societății, adică la cultură (în sens antropologic). Fundamentele culturale pe care se clădește personalitatea sunt în primul rând valorile și modelele culturale. Se nasc, în acest mod, câteva mize și interogații ale investigării efectelor mass-media. Așa cum am arătat în prima parte a lucrării, valorile postmodernității și ale globalizării se impun cu pregnanță alături de cele clasice și cele ale modernității. „Cosmopolită prin vocație și planetară prin extindere” (Edgar Morin), cultura de masă se integrează perfect în fenomenul globalizării, deteritorializării. Valorile, la rândul lor, se transfigurează în modele culturale. O parte dintre ele sunt mai intens evidențiate de către mass-media în centrul culturii contemporane.

În acest context, se nasc o serie de interogații cum ar fi: Ce funcții îndeplinesc aceste modele în cazul adolescenților și cum le influențează viața? Care este rolul școlii? Cum își formulează școala răspunsul? Devine cadrul didactic un actor principal?

Astfel, consider întemeiat scepticismul afirmat de Pierre Moeglin (2003) în privința educației de tip *self-service* în condițiile impuse de dezvoltarea noilor tehnologii și ale „pedagogizării industriilor culturale”. Astfel, atât școala, dar mai ales elevii ar fi investiți cu puteri supranaturale precum: subiecți ai propriului proces de învățare, arhitecți și organizatori ai acestui proces. Prin urmare, miza ar fi considerabilă, deoarece elevii își asumă atât responsabilitățile formării, cât și riscurile acesteia. Una din limitele principale ale educației de tip *self-service* promovată de industriile culturale și realizată cu sprijinul noilor media, este aceea a lipsei medierii. Această mediere este apanajul profesorului care poate, prin competențele formate și exersate, să operaționalizeze în practica pedagogică consumul cultural al multimedia, poate să personalizeze și să intermedieze decodarea și interpretarea mesajelor, poate transforma învățământul tradițional într-un mediu de învățare activ bazat pe noile tehnologii comunicaționale. De asemenea, profesorul este capabil să mențină motivația elevului pentru învățare, pentru un efort susținut și constant în funcție de nevoile, personalitatea și specificul fiecărui elev în parte. Atât influențele exercitate prin intermediul educației informale, cât și cele ale educației *self-service* postulează o realitate dificil de gestionat: capacitatea elevului de a acționa în cadrul procesului educativ, dar și în afara sa, ca subiect autonom, în condițiile în care această autonomie nu urmează a fi dobândită decât la finalul procesului instructiv-educativ. Prin urmare, necesitatea unei pedagogii media se manifestă pregnant pentru: mobilizarea resurselor, crearea unor medii pedagogice interactive (dincolo de spațiul școlii, cu prelungiri în mediul familial sau în grupul de prieteni), crearea unor conexiuni de tip hipertext ca tehnici de învățare,

dar și ca modalități de întreținere a relației profesor-elev. În concluzie, perspectiva întemeiată de P. Moeglin asupra *self-service*-ului este necesară în măsura în care educația informală o excede periculos pe cea formală. Pedagogul este depășit de *boom*-ul informațional, dar și elevul. Prin urmare, neputând fi lăsat singur, elevului îi trebuie create competențele necesare pentru a decela atât între instrumentele autoformării bazate pe NTIC, cât și între influențele consumului mediatic, ale valorizării corecte, critice a culturii media. Școala tradițională nu poate oferi răspunsul și nu poate însoți elevul acasă. Dar poate să îi formeze competențele necesare pentru a folosi atât industriile educaționale, cât și conținutul mediatic în interesul său conform cu nevoile sale de formare și cu specificul vârstei și al personalității sale. Acesta este unul din răspunsurile pe care școala contemporană le poate oferi.

1.3. Dimensiuni ale unei pedagogii media

În condițiile creșterii rolului noilor tehnologii de informare și comunicare, al mass-media în toate dimensiunile educației, evaluarea influenței mass-media constituie o condiție a valorificării potențialului de educație informală al mass-media, împreună cu școala – principala instituție cu misiune educativă.

Evaluarea influenței mass-media este dificil de realizat și, poate tocmai de aceea, opiniile sunt foarte diferite. Unii autori, așa cum am prezentat anterior, consideră că principala amenințare este o criză a culturii datorată excesului de consum al culturii de masă (cultura media), iar lumea se transformă într-un nod de relații interdependente, tensionate în care crește riscul de izolare și singurătate pentru individ. Un răspuns dat acestei perspective pesimiste a fost formulat în Raportul Delors (2000) care arată că este de datoria sistemului educațional „să-i ajute pe oameni să se îndepărteze de această societate a mediatizării și a informației care tinde să devină una fără perspectivă, a efemerului”. Alți autori accentuează perspectiva culturii de masă ca o formă de acces a maselor la o cultură a timpului liber; McLuhan (1969) considera, în acest sens, că rețeaua mobilă de comunicare – nutrită de imaginarul care hrănește universul comunicării și care își găsește în „satul global” emblema comunitar-intimistă - va dărâma zidul dintre școală și viață. În acest context, Raportul Faure (1972) viza o societate educativă, în care dispar granițele dintre educația formală, nonformală și informală. Dacă problema devine aceea că mass-media și cultura media – prin evaziunea subiectului din real în imaginar sau virtual – creează dependență, iar educația are sens emancipator, atunci soluția nu poate fi îndepărtarea de mass-media, ci mai degrabă ca educația – în toate dimensiunile și formele ei – să dezvolte „rezistența”, spiritul critic

față de produsele culturii media și mesajele mass-media, să creeze și să formeze competențele necesare unei societăți comunicaționale pentru transformarea unei dimensiuni a educației non-formale și informale, de exemplu, în educație pentru comunicare și mass-media.

În cercetarea influenței comunicării de masă s-au conturat câteva orientări principale. Școala de la Frankfurt a inițiat o „teorie socială critică”, caracterizată prin studii critice asupra comunicării, interes pentru industriile culturale, privind puterea lor de influență și de socializare (politică). Școala de la Birmingham (sau Studiile Culturale Britanice – Dobrescu *et. al.*, 2007, 235) a inițiat „studiile culturale”, care implică interpretarea culturii (populare și media) din perspectiva producerii și receptării textelor culturale în cadrul unor contexte istorice diferite. Iar teoreticienii critici francezi au atacat virulent orice temă a tehnicii, a noilor tehnologii și a spațiului virtual atrăgând constant atenția asupra mutațiilor malefice ale acestora asupra societății în general.

Kellner (2001) încearcă o continuare și o sinteză a principalelor orientări, ce are ca sens o „pedagogie media”. El consideră rigidă distincția făcută de reprezentanții Școlii de la Frankfurt între cultura înaltă și cultura comună, suspectată de monolitism ideologic de către Habermas. Kellner reproșează „studiilor culturale” britanice că ignoră cultura înaltă și acordă culturii de masă o falsă omogenitate. El arată că – dincolo de eclectismul metodologic (îmbrățișând o varietate de teorii) și în pofida unor concepte „instabile” (care nu beneficiază de „conținuturi și terminologii unificate”) – Studiile Culturale Britanice au o bogată „recoltă” de rezultate ale unor investigații privind formele de producție culturală, au meritul de a fi recunoscut importanța culturii media și implicarea ei în procesul de dominație socială, precum și de a fi identificat formele de „dominare” și de „rezistență”.

Caracterul contextual și critic al acestor studii pune în discuție problema puterii, a politicilor culturale și a nevoii de schimbare socială, solicită articularea unei teorii sociale critice pentru a cerceta modul în care media și cultura – ca și educația – pot fi transformate în forțe ale schimbării sociale.

Kellner sesizează că fetișizarea gustului public este un efect al luptei pentru control asupra societății prin mass-media. Cultura media, inclusiv prin divertisment, oferă produse de serie cu caracter comercial, accesibile unui public larg, anihilează energiile sociale ale revoltei.

Cultura media, stimulând „fabricarea de identități” – în condițiile în care omul obișnuit, pendulând între globalizare și atomizare, suportă un „transfer de anxietate” – cere o eficientă pedagogie media, înțeleasă ca o nouă politică a culturii media care menține distincția între cultura populară și cultura elitistă, dar desființează distincția dintre cultură și comunicare: cultura nu

poate fi decât comunicațională. Kellner semnalează ca interesul excesiv pentru text și receptor ignoră medierile vizând practicile, relațiile și instituțiile sociale, culturale.

Kellner sesizează ca specific pentru societatea contemporană manifestarea accentuată a culturii media. Pentru poziționarea critică în fața acestui fenomen socio-cultural este nevoie de pedagogia media înțeleasă ca teorie critică a societății în contextul în care „comunicarea a devenit un fenomen de civilizație totală” (Rachieru, 2001, 12). Astfel Kellner asociază culturii media următoarele dimensiuni (2001, 13):

- „cultură a imaginii” vizând preponderent simțul auzului și al văzului;
- „cultură industrială” organizată pe bazele producției în serie menită largului consum;
- „cultură high-tech” combinând cultura, comunicarea și tehnologia și având ca rezultat noi forme, configurații bazate pe media și tehnologie.

Așadar, poziția adoptată de Kellner în privința necesității pedagogiei media este afirmată clar: *„Este deci, important, pentru cei care trăiesc și mor într-o societate media și de consum, să învețe să-i înțeleagă, să-i interpreteze și să-i critice sensurile și mesajele. În cultura media contemporană, mijloacele dominante de informare și deconectare sunt o sursă profundă și adesea prost percepută de pedagogie culturală: ele contribuie la educarea noastră, arătându-ne cum să ne comportăm și ce să credem, să simțim, să gândim (...). În consecință, „alfabetizarea” în domeniul criticii media este o sursă importantă pentru individ și cetățean, de învățare a modului de a face față acestui mediu cultural înșelător. Capacitatea de a descifra, a critica și a rezista manipulării media poate face pe indivizi mai puternici în relația cu media și cultura dominantă. Poate crește suveranitatea individuală vizavi de cultura media și le poate da indivizilor mai multă putere asupra mediului lor cultural, precum și „alfabetul” necesar pentru a produce noi forme de cultură”* (2001, 104).

Prin urmare consider drept context al determinărilor pedagogiei media:

- creșterea gradului de consum mediatic indiferent de formă, dar cu accente ridicate în privința televiziunii și spațiului virtual (internetul, jocurile video și on-line);
- dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare și invadarea spațiului privat, dar și modificarea spațiului public (prin modele de tip e-government, e-learning, e-commerce, e-banking etc.);
- abundența informațională dată de producerea și reproducerea aproape instantanee a informației datorită multiplicării producătorilor (în special cei individuali în spațiul virtual), a computerizării ubicue, odată cu decalajele statistice între ponderile de existență

și utilizare fizică a media, noilor media și tehnologiilor informaționale și comunicaționale (decalaje între cetățenii statelor super-dezvoltate și cele aflate sub pragul sărăciei);

- determinări culturale și sociale provocate de schimbările survenite la nivelul imaginii de sine a individului, a grupului și a nevoii de crescute de *alter* (de la promovarea valorilor privind diversitatea culturală, la proliferarea lipsei de control a sursei, a legitimității acesteia.

Există o discrepanță între impresia de ansamblu privind influența puternică a mass-media și analizele efectelor mass-media realizate de cercetările sociologice, din motivele următoare (Pop, 2001): majoritatea studiilor a avut o abordare restrânsă asupra efectelor (vizând doar efectele „directe” – comerciale, electorale); studiile pornesc de la premiza că oamenii nu sunt înclinați să învețe din mass-media și ajung la concluzia unor „efecte minimale” ale mass-media; apar dificultăți de măsurare a efectelor mass-media, deoarece impactul stimulilor induși de mass-media face parte integrantă dintr-o combinație de stimuli sociali, iar cercetătorii nu pot cunoaște nici fondul preexistent de cunoștințe și atitudini al receptorului.

În ultimii 20 de ani, o atenție din ce în ce mai mare se acordă problematicii alfabetizării media, mai exact domeniului mai amplu al pedagogiei media, domeniu care consider că a luat amploare odată cu interesul și cercetările efectuate în această arie de specialitate și care a evoluat de la simpla alfabetizare, la o adevărată pedagogie.

Astfel, Elizabeth Thoman și Tessa Jolls (2004, 21) arată cum, la începuturile sale, alfabetizarea media se rezuma la simpla activitate de învățare a elevilor despre media: cum se realizează reclamele și ce efecte au, cum să analizeze programele de știri. În lucrarea *Literacy in Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information* (1998), Kathleen Tyner, utilizând conceptul de „educație media”, apreciază că acesta se referă mai mult la educație decât la media. În accepțiunea sa, educația media „extinde alfabetizarea prin includerea activităților de scriere și citire în cadrul utilizării noilor mijloace de comunicare. Învățarea necesită folosirea critică, independentă și creativă a informației” (1998, 196).

Astăzi, domeniul s-a maturizat printr-o mai mare înțelegere a propriului potențial, nu doar ca o nouă formă de alfabetizare, ci ca un motor de transformare a esenței învățării într-un mediu multimedia la nivel global. Așa cum se remarcă și în programul cadru *Partnership for 21st Century Skills* (2003) „elevii își vor petrece cea mai mare parte a vieții adulte într-o lume diversă și vibrantă, cu sarcini multiple, condusă de tehnologie și cu mai multe fațete – iar elevii trebuie să fie pregătiți pentru a-i face față”. Și din perspectiva pedagogică, în special a celei

orientate pe proces, alfabetizarea media nu se mai constituie într-o disciplină de predat, ci într-un nou mod de predare, sau mai mult, într-o *nouă cale de învățare*.

Astăzi, mai mult ca oricând, învățarea se produce oriunde și oricum, influențe diferite, complexe și necontrolate manifestându-se permanent. Acest proces se produce cu o crescută putere odată cu cel de convergență tehnologică și media. Spre exemplu, o serie de studii efectuate în spațiul american a identificat relații de învățare pe care jocurile video le poartă intrinsec și care se produc asupra copiilor. Are loc așadar o dublă convergență, nu doar a media, ci și între media și educație, între învățare și divertisment, ceea ce reprezintă trăsăturile majore ale mediului actual de învățare. Așadar, pedagogia media prin alfabetizarea media nu este necesară în viitor, ci în mod urgent acum pentru a asigura viitorilor cetățeni competențele specifice pentru a face față cerințelor unei economii globale și pentru a contribui la valorile culturii.

Care sunt elementele, procesele care compun pedagogia media?

În primul rând, pedagogia media se axează pe proces mai mult decât pe conținut, scopul nefiind acela de a se memora evenimente și morfologii ale evoluției mijloacelor mass-media sau de a se forma deprinderi de creare a prezentărilor în PowerPoint. Se urmărește formarea competențelor de gândire critică cu privire la influența exercitată de mesajul mediatic, indiferent de natura acestuia, tipărită sau electronică. Acest proces implică problematizări care țin de o gândire superioară – învățarea de a identifica concepte cheie, de a realiza legăturile dintre mai multe idei, de a formula întrebări pertinente și de a formula răspunsuri adecvate. Aceste deprinderi, competențe sunt necesare învățării continue într-un mediu cultural mediatic și trebuie incorporate clasei, în general, nu doar anumitor discipline (literatură, matematică, istorie etc.). Așa cum Alvin Toffler sublinia „*analfabeții secolului XXI nu vor fi cei care nu pot să scrie sau să citească, ci aceia care nu sunt capabili să învețe, să se dezvețe și să re-învețe. Prin însăși natura sa, educația pentru alfabetizare media învață și întărește competențele de învățare necesare în secolul XXI*” (Partnership for 21st Century Skills, 2003, 4).

În al doilea rând, educația media extinde conceptul de „text” nu doar la ceea ce este scris propriu-zis, ci la orice formă de mesaj – verbal, vizual sau auditiv (sau toate trei la un loc) - care este folosit pentru a crea și a schimba idei. Înțelegerea deplină a acestui denumiri a „textului”, implică nu doar deconstrucția – anume extragerea unui mesaj care există ca atare – ci și construcția – învățarea de a scrie și de a exprima opinii utilizând o întreagă arie de resurse multimedia. Cea din urmă reprezintă o activitate la îndemână pentru orice copil care crește în era digitală.

În al treilea rând, pedagogia media este caracterizată de principiul *cercetării* – anume acela de a învăța să se adreseze întrebări relevante privind percepția unui conținut mediatic văzut sau citit. Astfel de întrebări vizează: încrederea și verificarea surselor informaționale (de exemplu, „este valid acest nou studiu privind scăderea în greutate?”); selectarea informației subliminale comerciale (de exemplu, „de ce tot apare acea mașină pe fundalul filmului?”); identificarea influențelor exercitate de transferul de autoritate (de exemplu, „ce înseamnă faptul că jucătorul de fotbal preferat vorbește despre un anumit brand comercial?”).

O serie de studii au relevant, inclusiv studii demarate în România, că influența media este covârșitoare, producând efecte pe termen lung și substanțiale (*Expunerea copiilor la programele de radio și tv, Gusturi și pasiuni televizuale ale copiilor, Evaluarea reprezentării violenței în programele de televiziune*, 2004). Un astfel de studiu a fost realizat în 2005 de către cercetători ai Institutului de Științele Educației (Bunescu, Negreanu, 2005) relevând posibile efecte ale consumului mediatic în formarea unor atitudini și în procesul de influențare a deciziei (cum ar fi cele de cumpărare a unui anumit produs), după utilizarea unui anumit mijloc de comunicare în rândul tinerilor.

O parte din subiecți nu au recunoscut influența ca atare și au răspuns că nu utilizează acel mijloc de comunicare. Se constată un acces larg la mijloacele de comunicare, cu o previzibilă dominație, de fapt cvasi-unanimitate, a consumului televizual, ceea ce-i confirmă televiziunii, deocamdată la nivel cantitativ, „hegemonia” mediatică, statutul de „regină a mijloacelor de comunicare în masă”, despre care vorbesc teoreticienii. Utilizarea Internetului, în procent de 81%, este foarte ridicată, chiar dacă practica este sporadică și nu este permanentă, dacă ținem cont că numai 20% dintre subiecți au declarat că dețin la domiciliu computer conectat la Internet. Datele prezentate arată, firește, interesul în expansiune al tinerilor pentru acest spațiu revoluționar de comunicare, dar și faptul că internetul este un mijloc folosit de copiii care provin din familii cu un venit mediu și cu nivel de educație cel puțin liceal.

Puterea persuasivă și penetrația mesajelor televizuale în viața cotidiană a utilizatorilor de televiziune a fost probată de procentul total de 81% de adolescenți chestionați care au admis, în grade relative, influența acestui mediu asupra deciziilor luate în viață. Puterea imaginii în dauna cuvântului scris sau vorbit și explozia Internetului (care, din motive obiective, deși este mai puțin utilizat, deține o influență declarată dublă față de cea a canalelor exclusiv audio) sunt alte fenomene semnificative reflectate în răspunsurile elevilor.

Problema influenței media devine acută în absența „alfabetizării media”, a înțelegerii resorturilor și „agendelor” ascunse ale funcționării mass-media, a conștientizării mecanismelor de

persuasiune specifice lor. Astfel de cunoștințe și competențe îi sunt necesare tânărului pentru a-i conferi necesara reflexivitate în raportarea la mesajul mediatic care prin structura sa intrinsecă își poate face simțită forța modelatoare asupra psihicului uman

Influențele media conștientizate și recunoscute de către elevi asupra deciziilor pe care le iau în viață acoperă uniform cam toate domeniile „țintă” ale discursului mediatic, cu deosebire a celui publicitar, orientat spre stimularea consumului de toate tipurile și, în particular al articolelor cosmetice și de vestimentație. De asemenea, mass-media se prezintă nu doar prin funcția ei instrumentală, în slujba intereselor comerciale – care-i guvernează, de altfel, logica de existență – ci și, într-o măsură semnificativă, prin funcția sa de socializare, de ofertă de modele de succes, de modele comportamentale (în sensul cel mai larg) și de sugestii privind petrecerea timpului liber, alegerea unui anume traseu profesional și de dezvoltare personală. Funcția clasică pur informativă rămâne cumva în umbra celorlalte, făcând caducă astăzi sintagma „mijloace de informare” ca sinonimă pentru mass-media. Reiese cu pregnanță de aici rolul mass-media de agent educativ informal la nivel macrosocial, de modelator de comportamente, furnizor de valori și „creator” de agenda personală, invadând/ „colonizând” toate sferele existenței sociale, de la timp liber la formare și profesie, de la viața familiei până la comportamentul de consumator, de la idei, credințe și atitudini până la vestimentație. Toate aceste influențe – a căror anvergură reală scapă inevitabil unei investigații – se manifestă cu un impact cu atât mai violent în cazul copiilor și adolescenților, a căror plasticitate și a căror „foame” de repere identitare sunt maxime.

Detectarea acestei influențe cu valoare de efect se conturează calitativ prin opiniile cu privire la ceea ce oferă și la satisfacțiile pe care le produc mass-media.

Cu scopul de a promova un scepticism sănătos, mai degrabă decât cinism, provocarea pedagogiei media pentru profesor sau părinte nu este aceea de veni în întâmpinarea întrebărilor copilului cu răspunsurile potrivite, ci de a stimula formularea unor noi – de a ghida, de a antrena, orienta, stimula și provoca elevul să descopere modalitatea prin care să își găsească răspunsul. Mai mult decât atât, se poate afirma că menirea programelor de alfabetizare media este aceea de a produce absolvenți angajabili pe piața forței de muncă și dispuși pentru învățarea pe parcursul vieții (Huang, 2009).

Alfabetizarea media, respectiv pedagogia media, cuprinde, subsumează utilizarea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale (NTIC). Cu alte cuvinte, competența mediatică are o arie mai vastă de semnificație, ea cuprinzând competența informațională căreia îi corespunde capacitatea de utilizare a NTIC. Cu toate acestea, competența informațională, cea de utilizare NTIC, reprezintă din punctul meu de vedere, prima etapă necesară în accederea la formarea și

exersarea competenței mediatică. Relația este una de subordonare, asemănătoare celei dintre semnificația conceptului de comunicare și a celui de informare.

3. Pragmatica pedagogiei media – Modelul celor cinci întrebări cheie (Five Key Questions)

Modelul a fost elaborat de cercetătorii Centrului de Alfabetizare Media (Center for Media Literacy) din Los Angeles și prezentat în lucrarea *CML MediaLit Kit* (2003). Modelul propune explorarea a cinci aspecte fundamentale ale oricărui mesaj transmis prin orice mijloc, vizând: autorul, formatul, audiența, conținutul și scopul. În același timp, modelul prezintă o formulare graduală a acestor întrebări pe baza nivelului de pregătire și a vârstei permițând adresarea de întrebări simple pentru copii până la cele sofisticate pentru adulți în scopul detectării celor mai adânci și mai ascunse semnificații.

E. Thoman și T. Jolls (2004, 24) consideră că odată deprinsă obișnuința de a adresa cele cinci întrebări, procesul devine automatic, iar utilizatorii vor avea obișnuința de a supune mesajele mediatică unei întregi baterii de întrebări adecvate vârstei și capacităților fiecăruia. Modelul sintetic se prezintă astfel:

Întrebarea cheie 1: Cine a creat mesajul?

Această întrebare se adresează Conceptului Cheie (Core Concept) potrivit căruia „*Toate mesajele sunt construite*” și explorează problematica autorității. Indiferent de natura mesajului întâlnit (publicitar, de marketing politic etc.) acesta a fost creat de o echipă care a avut în vedere un anumit public-țintă. Din perspectiva gândirii critice, se pune problema recunoașterii mesajului „construit” de către acea echipă de oameni care vor încerca să-l impună pentru întreaga categorie de public-țintă. Trebuie înțeles și mesajul din unghiul a ceea ce rămâne nevăzut, necreat, lăsat pe dinafară. Media trebuie înțelese ca materii construite asemănătoare unei case sau unui automobil, fiind primul pas către înțelegerea funcționării acestora. Contrar opiniei populare generalizate, media nu reprezintă „ferestre” către lume și nici nu sunt „oglinzi ale realității”. Ele sunt cu adevărat produse culturale fabricate.

Întrebarea cheie 2: Ce tehnici creative au fost utilizate pentru a-mi atrage atenția?

Urmând linia trasată de Conceptul Cheie „*Mesajele media sunt construite cu ajutorul unui limbaj creativ care are propriile sale reguli*”, această linie de întrebări examinează latura creativă a elementelor componente puse laolaltă într-un mesaj: cuvinte, muzică, culori, mișcări, unghiul de

filmare etc. Cele mai multe forme de comunicare – ziare, jocurile de televizate, filmele horror – se bazează pe un anumit tip de „limbaj creativ”: muzica înspăimântătoare denotă teama, prim-planurile arată intimitatea, titlurile mari semnifică importanță etc. Înțelegerea gramaticii, sintaxei și metaforei sistemului mediatic, în special în limbajul vizual, nu numai ajută la diminuarea manipulării, dar crește plăcerea și aprecierea față de media ca artefacte construite cultural.

Întrebarea cheie 3: Cum ar putea alte persoane să înțeleagă mesajul diferit de mine?

Acest set de întrebări pleacă de la Conceptul Cheie conform căruia „*Oamenii diferiți trăiesc același mesaj mediatic în mod diferit*”. Se încearcă explicarea modului în care oamenii sunt influențați și cum răspund și înțeleg un text media. Așadar, fiecare membru al audienței aduce fiecărui text mediatic un set unic de experiențe de viață (vârstă, gen, educație, bogăție culturală etc.). Pe baza lor, acesta creează interpretări unice. Exemplul dat în model de Thoman și Jolls este acela al unui veteran din Al Doilea Război Mondial care va da o interpretare diferită textului mediatic din filmul *Saving Private Ryan* față de un tânăr, rezultând o reacție diferită dar și o mai mare pătrundere psihologică. Chiar dacă nu sunt întotdeauna conștienți, oamenii încearcă în permanență să găsească un sens la tot ceea ce văd, aud, citesc. Cu cât mai multe întrebări sunt formulate privind ceea ce alții și noi experimentăm, cu atât mai atenți vom fi în primirea și respingerea mesajelor. Totodată, chiar ascultarea unei interpretări date de o altă persoană încurajează respectul față de diferența culturală și aprecierea față de opiniile minorității, o deprindere fundamentală într-o lume cu un puternic caracter multicultural.

Întrebarea cheie 4: Ce modele de viață, valori și puncte de vedere sunt prezentate – sau omise – în acest mesaj?

Această întrebare explorează conținutul unui mesaj mediatic și provine din Conceptul Cheie redat astfel: „*Media au încetățenit valori și puncte de vedere*”. Datorită faptului că toate mesajele media sunt construite, unele alegeri necesită atenție. Aceste alegeri reflectă în mod inevitabil valori, atitudini și puncte de vedere ale celor care le-au creat. Decizia privind vârsta unui personaj, genul, rasa amestecate cu stilul de viață, atitudini, comportamente și cu selecția contextului, a cadrului (rural, urban, săracăcios, bogat), precum și acțiunile și evenimentele din scenariu, toate acestea sunt căi prin care valorile „creatorilor” devin parte a programului de televiziune, a filmului sau a reclamei. Chiar și programele de știri au fundamentat valori privind durata, ordinea de prezentare, ce tipuri de fotografii și cadre să fie alese etc.

Importanța acestui set de întrebări nu derivă din încorporarea valorilor și ideilor, ci din modul în care aceste valori determină interpretarea mediului și a oamenilor din jur. Dacă deținem deprinderile de a identifica atât valorile deschise cât și pe cele latente prezentate de media, atunci este mai probabil să devenim mai toleranți, iar în procesul de luare a deciziilor să acceptăm sau să respingem mesajele cu sens generalizator. Capacitatea de a recunoaște și numi perspectivele lipsă este o capacitate fundamentală, critică necesară în viața de zi cu zi într-o societate multiculturală.

Întrebarea cheie 5: De ce a fost transmis acest mesaj?

Acest set de întrebări are în vedere motivul sau scopul unui mesaj mediatic. Conform celui de al cincilea Concept Cheie, „*Mesajele mediatice sunt construite pentru a câștiga profit sau putere*”, este necesar a folosi aceste întrebări pentru a determina dacă și în ce mod un mesaj a fost influențat de bani, ego sau ideologie. Pentru a răspunde în mod adecvat unui astfel de mesaj, trebuie mai întâi să aflăm motivul trimiterii sale.

Cea mai mare parte a mass-media de astăzi se dezvoltă pe principiile comerțului, ale corporațiilor și ale afacerilor. Prin urmare, atunci când este evaluat un anumit mesaj mediatic, este bine de știut dacă a avut ca scop profitul, deoarece o influență comercială asupra programelor de divertisment este mai tolerabilă decât una asupra programului de știri. Așadar, pe baza valorilor democrației, oamenii ar trebui să fie „echipați” cu abilitatea de a determina atât răsturnările economice cât și pe cele ideologice.

De asemenea, problematica motivației mesajului a cunoscut o schimbare dramatică de când Internetul a devenit o platformă informațională prin intermediul căreia indivizi, grupuri și organizații au acces imediat la instrumente puternice de persuadare a celorlalți. Un mijloc extrem de puternic nemaîntâlnit în istoria umanității, Internetul determină motive întemeiate pentru ca utilizatorii, indiferent de vârstă, să fie capabili de a interpreta retorica intențiilor, de a detecta motivațiile înșelătoare, de a verifica sursele și de a recunoaște calitățile unei cercetări legitime.

Acest model se poate constitui în fundamentul unui curriculum bazat pe pedagogia media, introducând elementele centrale ale științei comunicării la nivel aplicativ, corelate cu deprinderile, competențele necesare în societatea secolului XXI. Viziunea propusă este aceea de a da indivizilor posibilitatea de a-și forma și exercita propriile competențe comunicaționale și informaționale, de a transforma propria persoană în același timp cu abilitățile și cunoștințele dintr-un subiect pasiv într-unul activ.

Astfel, modelul propus poate fi utilizat în demararea structurării procesului instructiv-educativ prin introducerea în curriculum a elementelor pedagogiei media, o utilizare a acestor elemente la nivel transversal și transdisciplinar necesară în abordarea educației secolului XXI.

4. Competența mediatică și comunicațională

Școlile sunt considerate organizații destinate procesului de cunoaștere. Acest proces se caracterizează prin activități specifice care au ca rezultat dezvoltarea unor competențe de înțelegere și procesare a cunoștințelor, formarea și dezvoltarea unor modele cognitive și comportamentale în concordanță cu cerințele societății. Considerațiile care urmează se referă la procesul de învățământ în general, privit în toată complexitatea sa. Este vorba de o schimbare paradigmatică ce are loc în latura intrinsecă a organizației școlare care devine nu doar producătoare de cunoaștere ci și instituție care „învăță să învețe”.

Procesul de învățământ devine tot mai complex sub impactul noilor tehnologii informatice, deplasând accentul de la profesorii care îi învață pe elevi la elevii care îi învață pe profesori. Departe de a fi un joc de cuvinte, această exprimare reliefează o schimbare de paradigmă. În primul caz, profesorii sunt singurii care știu și care decid asupra conținutului cursurilor și a aplicațiilor, care se realizează sub diferite forme (seminarii, lucrări de laborator, teme de casă, proiecte etc.), în funcție de specificul domeniului de studii. Ei constituie singura sursă de informații și cunoștințe, fapt ce le conferă o poziție funcțională dominantă. Elevii sunt actori pasivi în acest proces, rolul lor fiind de a învăța ceea ce profesorii le transmit în timpul activităților didactice, fără a chestiona relevanța cunoștințelor primite în raport cu piața muncii, dar și fără a asimila un nivel minim al competențelor aplicative. Sistemul referențial de cunoștințe este furnizat doar de școală, de educația formală.

În cel de-al doilea caz, elevii sunt actorii cei mai importanți, care vor să devină cât mai bine pregătiți pentru a se integra în mod profitabil în piața muncii. De aceea ei devin activi în procesul de învățământ, căutând cât mai multe surse de cunoștințe și folosind tehnologiile informatice pentru a le descoperi și utiliza. Profesorii constituie cea mai importantă sursă de informații și cunoștințe, dar numai unul dintre multiplele izvoare de cunoaștere. De la clasicul transfer de cunoștințe în timpul cursurilor și aplicațiilor, acum se trece la crearea unui mediu de învățare în care elevii devin căutători de cunoștințe. Profesorii devin în acest context interpreți și ghizi. Sistemul referențial de cunoștințe îl constituie acum societatea, și în mod special piața muncii, iar programele de studii trebuie să integreze cerințele tuturor părților interesate. Totodată,

această integrare trebuie să se refere atât la cunoștințele explicite cât și la cele tacite. Cu alte cuvinte cadrul didactic devine o sursă de informații, în contextual multiplicării acestuia, iar din punct de vedere comunicațional procesul se transformă din simplă transmitere și transfer în proces de interacțiune și împărtășire.

Noile tehnologii ale informației și comunicării schimbă perspectiva asupra practicii educaționale, implementarea acestora fiind considerată drept una dintre cele mai importante probleme la acest început de secol, ridicată la rang de politică națională.

Încă din 1986, în cadrul colocviului internațional de la Stanford (1989) consacrat problemelor informaticii și educației, se remarcă rolul major al responsabililor în domeniul educației, pentru a evita rămânerea în urma a țărilor în curs de dezvoltare față de lumea puternic industrializată. Prima sugestie avansată ca urmare a analizei experienței acumulate este că trebuie acordată o prioritate absolută cercetării tuturor problemelor legate de introducerea computerului în educație, accentul fiind pus pe formarea și reciclarea profesorilor. În „Declarația” colocviului de la Stanford se punctează ca element esențial al raportului dintre educație și noile tehnologii informaționale faptul că cetățenii trebuie să fie formați pentru a trăi într-o societate informațională.

Cele mai durabile și mai eficiente inovații sunt acelea pe care beneficiarul le-a asimilat, adică le-a adoptat pentru că îi satisfac nevoile sale specifice (Huberman, 1978). Să luăm în considerare ceea ce se întâmplă la nivelul concret al transformărilor produse de noile tehnologii ale informației și comunicării (Istrate, 2002, 11):

În primul rând, observăm convertirea conținutului cultural din întreaga lume într-o formă digitală, făcând astfel produsele disponibile oricui, oriunde și oricând. Rețelele de comunicații cu arie largă și de mare viteză, legând ubicuu computerele din apartamente sau de pe pupitrele elevilor la biblioteci digitale de mare capacitate schimbă condițiile culturale în care se desfășoară educația. Izolarea este de domeniul trecutului și are loc o substituție a insuficienței și a perimării informațiilor cu amploarea și saturația lor. Problemele educației se schimbă profund, alternativa la strategiile unei cunoașteri insuficiente și costisitoare fiind găsirea modalităților ce permit elevilor să folosească accesul nelimitat la cultură.

În al doilea rând, sunt dezvoltate multiple modalități de a reprezenta informații, de a simula interacțiuni și a exprima idei, extinzând achizițiile inteligenței, alterând astfel spectrul achizițiilor civilizației, modificând cerințele participării la cultură. Dezvoltarea epistemologică capătă aspecte interesante. Gândirea relaționează strâns cu limbajul, simbolizarea formală din matematică și logică fiind privită ca o extensie a variatelor forme lingvistice curente. Mediul

digital extinde evident sfera, fiind folosit pentru a achiziționa informații sau pentru a exprima idei în diverse moduri – verbal, vizual, auditiv, kinestezic sau îmbinarea tuturor acestora. Ca rezultat, educatorilor le va fi din ce în ce mai dificil să favorizeze manipularea limbajului verbal în detrimentul celorlalte modalități de expresie.

În al treilea rând, oamenii exteriorizează diverse abilități curente – de a calcula, de a scrie corect, a memora, a vizualiza, a compara, a selecta – în instrumentele digitale cu care lucrează, dobândind astfel practic o adevărată măiestrie în ceea ce privește aceste abilități, cândva rezultate ale educației. Tehnologiile digitale largesc potențialul personal. Procesoarele de texte, de exemplu, avertizează în cazul oricărui cuvânt scris incorect sau în cazul greșelilor gramaticale, foile de calcul permit oricui să facă rapid și corect calcule după formule extrem de complexe, bazele de date permit atât celor cu memorie bună, cât și celor cu slabe capacități de memorare să manipuleze seturi întregi de informații. Diverse alte forme de instrumente de lucru specializate reduc nivelul aptitudinal necesar pentru a participa efectiv la o gamă largă de activități culturale.

Bibliotecile digitale, multimedia și abilitățile exteriorizate schimbă sensibil perspectiva asupra practicii educaționale. Introducerea calculatoarelor și a Internetului în școli este evenimentul ce precipită emergența unei noi paradigme în educație. Convergența, pe fondul schimbărilor majore din social, este rezultatul unor factori cum ar fi: 1. dezvoltarea tehnologică, 2. noile teorii pedagogice și 3. împărțirea responsabilității pentru educație cu diverse alte instituții. Aceștia duc la reliefarea unor caracteristici ce dau măsura noii paradigme: fluiditatea rolurilor, curriculum orientat spre necesitățile particulare ale elevului, resurse distribuite, facilități virtuale.

Se poate afirma pe buna dreptate despre anii '80 că reprezintă deceniul revoluției tehnologice din învățământ. Aplicațiile calculatoarelor au născut speranțe fără precedent pentru viitorul demersului educativ. Febra tehnologică era atât de mare încât, încă din primii ani ai deceniului, au fost lansate programe guvernamentale în numeroase țări, preocupate să nu rămână în urmă în acest domeniu. În cazul nepregătirii prealabile a cadrelor didactice pentru exploatarea noilor tehnologii ale informației și comunicării (NTIC) în cadrul predării/învățării, progresul nu poate fi garantat. O confirmare o constituie faptul că în ultima decadă au fost organizate la nivelul UNESCO o suită de congrese internaționale cu tema „Informatizarea învățământului”. Axa de referință a acestora a constituit-o constatarea că pregătirea cadrelor didactice pentru o societate informatizată constituie un factor cheie al reușitei întregului demers de dezvoltare a resurselor umane.

Un aspect important al politicilor naționale în direcția formării noilor generații este folosirea computerului ca suport pentru învățare. Trebuie astfel prevăzut și orientat impactul NTIC asupra învățării prin relevarea expectanțelor. NTIC nu trebuie considerate numai ca unul din elementele de conținut ale învățământului, ci și ca un mijloc didactic (integrat în predarea diferitelor discipline), cu rol important în îmbunătățirea calității predării și ameliorarea procesului instructiv-educativ. Se vor dezvolta aptitudini de creare, tratare, obținere, selecționare și recuperare a informației, se va dezvolta creativitatea și capacitatea de gândire structurată. Însă introducerea NTIC nu vizează numai familiarizarea elevilor cu prelucrarea informației, ci și cu însușirea unor procese de învățare mai puțin pasive și mai autonome. De asemenea se vor crea noi medii de învățare individuală și în grup. Un alt efect posibil ar fi convertirea modelului interacțiunii educator-elev într-un model triumfiar educator-ordinator/computer-elev. Vor putea astfel avea loc imersiuni asistate de profesor în spațiul virtual.

Se urmărește astfel, implicit dezvoltarea unei culturi informatice și mediatice înțelese nu numai ca o cunoaștere și competență de specialitate, ci și ca o nouă orientare și raportare la realitate.

Competența mediatică nu se poate reduce la cunoașterea aspectelor privind „tehnologizarea” comunicării (emițător – canal – receptor) sau a aspectelor privind semnul, semnificația, sensul, codarea, decodarea mesajului. Decodarea și producerea sensurilor presupune înțelegerea aspectelor sociale, economice, politice, culturale, formarea unui ideal și a unui etos al emancipării, pentru „rezistență” față de „dominația” mass-media.

Sintetizând, sensurile competenței mediatice se referă la:

- abilitatea de a accesa mass media, de a înțelege și a evalua critic conținuturi și diverse alte aspecte despre mass media;
- capacitatea de a crea/de producție în domeniul comunicării;
- abilitatea de a filtra, selecta și de a folosi în beneficiul propriu multitudinea de informații transmise prin intermediul mass media.

În acest sens au fost create și dezvoltate o serie de programe pentru urmărirea creării deprinderilor și competențelor necesare introducerii și utilizării în spațiul de predare-învățare-evaluare NTIC. Vizăm prin prezentarea acestui model dimensiunea formativă a competenței mediatice și informaționale a integrării efective a NTIC în procesul instructiv-educativ prevăzut de pedagogia media.

4.1. Modelul competențelor de utilizare NTIC în procesul instructiv-educativ

În contextul procesului instructiv-educativ, profesorul are posibilitatea de a utiliza eficace toate formele de interacțiune datorate tehnologiilor informatice dar și mijloacele multimedia și de comunicare.

Într-o lucrare a Institutului de Științe ale Educației, O. Istrate (2002, 6) prezintă o schemă ce include categorial competențele în folosirea computerului pentru manipularea informațiilor dezvoltată de cercetătorii americani de la Syracuse University din New York, după setul de aptitudini Big Six (Eisenberg, Johnson, 2002):

1. **Definirea sarcinii.** Primul pas constă în recunoașterea nevoii de informare, definirea problemei și identificarea tipului și cantității de informație necesară. În perspectiva deschisă de noile tehnologii ale informației și comunicării, studenții și profesorii vor fi capabili:

A. să folosească e-mailul și grupurile de discuții on-line (*listservs, newsgroups*) pe Internet pentru a comunica în privința conținutului materialelor, diverselor sarcini, pentru informare, pentru a iniția discuții pe anumite subiecte și pentru a îndeplini sarcini prin cooperare locală sau globală.

C. să folosească conferințele on-line, e-mailul și software-ul pentru a comunica pe verticală sau pe orizontală în privința conținutului materialelor, diverselor sarcini, pentru informare, pentru a iniția discuții pe anumite subiecte și pentru a îndeplini sarcini prin cooperare la nivel local.

E. să folosească programele speciale pe computer pentru definirea sau redefinirea problemei. Acest nivel include dezvoltarea unei întrebări de cercetare sau stabilirea perspectivei din care se va analiza o problema.

2. **Strategii de căutare a informației.** Odată formulată sarcina, trebuie luate în considerare toate sursele posibile și trebuie dezvoltat un plan de căutare și selectare a informației. Cadrele didactice vor ști:

A. să aprecieze valoarea în context a diferitelor tipuri de resurse digitale pentru colectare și stocare de date, incluzând bazele de date, resurse pe CD-ROM, resursele on-line de pe Internet comerciale, guvernamentale, comunitare și ale institutelor de cercetare.

B. să identifice și să aplice criterii specifice pentru evaluarea resurselor electronice digitale.

C. să aprecieze necesitatea folosirii e-mailului și grupurilor de discuții on-line (*listservs, newsgroups* etc.) pe Internet ca resurse în căutarea informațiilor în contextul sarcinii de rezolvat.

D. să folosească un computer pentru a realiza grafice și proiecte, pentru planificarea activităților de cercetare cu elevii, pentru căutarea de informații și pentru rezolvarea de probleme.

3. Accesul și localizarea informațiilor. După determinarea priorităților de căutare, informațiile trebuie identificate într-o varietate de forme de stocare și accesate. Elevii și cadrele didactice vor fi capabili:

A. să localizeze și să folosească adecvat tehnologiile disponibile local în biblioteci sau centre universitare (catalog on-line, index de periodice, surse de tip text, stații de lucru pentru multimedia, CD-ROM, terminale on-line, scanere, tehnologii audio și video).

B. să localizeze și să folosească informațiile și resursele disponibile prin rețele locale ce funcționează la nivelul instituției școlare între laboratoare, bibliotecă, centru local de cercetări etc.

C. să localizeze și să folosească informațiile și resursele disponibile în afara școlii, prin Internet (*newsgroups*, *listservs*, WWW prin Netscape, Internet Explorer sau alt browser, cataloage cu acces public, baze de date comerciale și servicii on-line, precum și resurse comunitare, academice sau guvernamentale)

D. să cunoască rolurile, tipul de asistență și informațiile de care se poate beneficia de la persoanele care lucrează în centrele media din biblioteci.

E. să folosească sursele de referințe și trimiteri (enciclopedii electronice, dicționare, surse de referințe biografice, atlase, almanahuri etc.) disponibile în rețelele locale la nivel de instituție sau pe Internet.

F. să folosească Internetul sau rețelele digitale comerciale pentru contactarea experților în vederea beneficiarii de diverse servicii.

G. să inițieze și să ducă la bun sfârșit o activitate de colectare de informații prin e-mail, *listserv* sau *newsgroup*.

H. să utilizeze instrumentele specifice și sistemele de organizare a surselor de informație electronică ca aplicații pentru găsirea informațiilor specifice și generale (index, cuprins, instrucțiuni și manuale de utilizare, referințe, strategii de tipul logicii formale, legături hipertext), inclusiv folosirea a) instrumentelor de căutare și a comenzilor pentru calculator neconectat, CD-ROM, baze de date on-line; b) instrumentelor de căutare și comenzilor pentru Internet (motoarelor de căutare: Yahoo, Google etc.)

4. Folosirea informațiilor. După identificarea resurselor potențial necesare, profesorii trebuie să parcurgă materialele pentru a le determina importanța pentru temă și apoi să extragă informațiile relevante. Aceasta necesită:

- A. conectare și operare cu tehnologiile informației și ale comunicării pentru accesarea informațiilor și citirea ghidurilor și manualelor asociate cu acest tip de sarcină.
- B. vizualizare, download, decompresie și deschiderea documentelor de pe siturile Internet și din arhive.
- C. preluarea selectivă a informațiilor de pe o sursă electronică și introducerea într-un document personal (prin *cut* și *paste*), apoi completarea citatelor cu datele de identificare ale sursei.
- D. folosirea unui procesor de texte pentru însemnări și notițe.
- E. preluarea și înregistrarea pe suport a adreselor/locațiilor surselor digitale ce au fost citate, apoi introducerea acestora corect în subsoluri de pagina sau bibliografii.
- F. folosirea foilor electronice de calcul, bazelor de date și programelor de statistică pentru procesarea și analizarea datelor statistice.
- G. analizarea și filtrarea informațiilor de pe suport digital relevante pentru sarcina de îndeplinit.

5. Sinteză. Elevii și profesorii trebuie să organizeze și să comunice rezultatele activității de informare, adică:

- A. clasificarea și gruparea informațiilor folosind un procesor de texte sau un sistem de gestiune a bazelor de date.
- B. folosirea unui editor de texte sau a unui program special de publicare pentru crearea și tipărirea materialelor, demonstrând și aplicând aptitudini elementare de tastare sau tehnoredactare (viteză cel puțin egală cu cea a scrisului de mână).
- C. crearea graficelor și imaginilor cu ajutorul computerului și folosirea acestora în prezentări variate tipărite sau digitale.
- D. generarea graficelor, tabelelor și diagramelor folosind programe pe calculator.
- E. preluarea datelor din bazele de date pentru crearea propriilor baze de date.
- F. folosirea utilităților de prezentări (PowerPoint, HyperStudio sau Aldus Persuasion etc.) pentru crearea prezentărilor pe computer.
- G. crearea de produse multimedia și hypermedia cu aparatura audio și/sau video digitală.
- H. crearea paginilor Web și siturilor folosind limbajul de marcare hipertext (HTML) sau convertind documente prin programele de editare de text.

I. folosirea comunicațiilor prin e-mail, ftp etc. pentru preluare la distanță de informații și fișiere.

J. folosirea aplicațiilor pe computer specializate pe prelucrări specifice: programe pentru compunere de muzică, aplicații pentru asistență în desenare, software de modelare matematică etc.

K. citarea corespunzătoare a surselor electronice de informații în note de subsol, note de final și bibliografii.

6. Evaluare. Elevii și profesorii pot evalua munca proprie sau pot fi evaluați de către alții:

A. evaluarea de conținut și evaluarea formei prezentărilor electronice.

B. folosirea *spelling*-ului și utilitarului de verificare gramaticală dintr-un procesor de texte sau alte programe pentru a edita și revizui textele alcătuite.

C. aplicarea principiilor etice și legale în legătură cu plagiatul și drepturile de autor.

D. înțelegerea și respectarea ‚etichetei’ în folosirea poștei electronice, grupurilor de știri și altor servicii și funcții de pe Internet.

E. folosirea poștei electronice și grupurilor de discuții online (listservs, newsgroups) pentru a comunica cu profesorii și cu alți elevi în privința performanțelor proprii, sarcinilor îndeplinite și pentru informare.

H. reflecții privind folosirea resurselor electronice și instrumentelor digitale de prelucrare a informațiilor în procesul desfășurat.

Se precizează necesitatea unei reexaminări a procesului de formare a cadrelor didactice și reevaluarea priorităților într-o societate a cărei evoluție, în special cea tehnologică, cunoaște o accelerare puternică. Cu atât mai mult într-un mediu de învățare bazat pe noile tehnologii, cadrele didactice ar trebui să demonstreze o mare parte din competențele (ierarhizate mai sus) în folosirea computerului pentru manipularea informațiilor. Cunoașterea multiplelor limbaje, de la cel al sunetelor la codul tipografic, de la simbolistica culorii la limbajele de programare, devine astăzi nu doar o problemă tehnică, cât și o problemă culturală. Un astfel de model se poate utiliza drept un cadru general de elaborare a unor programe de formare continuă, dar și un model de analiză și evaluare a competențelor informaționale datorită operaționalizărilor conținute.

În Revista nr. 3-4/ 2002 a Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP), se accentuează o serie de competențe necesare a fi dobândite de cadrul didactic preuniversitar ca urmare a cursurilor de formare continuă. Acestea alcătuiesc actualul sistem cadru privind standardele de formare profesională continuă ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar (conform OMEdC nr.5660/22.12.2004) și se referă la:

- competențe metodologice;
- competențe de comunicare și relaționare;
- competențe de evaluare a elevilor;
- competențe psiho-sociale;
- competențe tehnice și tehnologice;
- competențe de management al carierei.

Din perspectiva relației abordate în această lucrare respectiv, cea dintre educație și societatea informațională, o atenție deosebită este acordată competențelor generale de comunicare și relaționare și cele tehnice și tehnologice care sunt operaționalizate în următoarele competențe specifice:

a) competențe de comunicare și relaționare:

- stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare (...);
- manifestarea comportamentului empatic și „orientării helping”;
- accesarea diverselor surse de informare în scopul documentării;
- *proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare;*
- realizarea unor proiecte comune școală-familie-comunitate, pe probleme educative.

b) competențe tehnice și tehnologice

- *utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ;*
- exersarea schemelor de acțiune în vederea dobândirii/ perfecționării deprinderilor practice;
- conceperea și utilizarea materialelor/mijloacelor de învățare;
- aplicarea strategiilor didactice de utilizare eficientă a mijloacelor didactice în procesul de învățământ.

Se poate observa cum competența de comunicare și relaționare nu vizează decât tangențial o latură a procesului instructiv-educativ ca act de comunicare, fiind o competență axată pe conținut, nicidecum pe latura aplicativ-formativă. Elementele pedagogiei media sau principiile educației pentru comunicare și mass-media sunt excluse, fără nici o referire. De asemenea, problematica noilor media, a convergenței noilor tehnologii sunt la rândul lor excluse. Referitor la competența de utilizare a computerului, aceasta este cât se poate de lacunară, nefiind propuse programe integrative de utilizare a NTIC în procesul de învățare, cu atât mai puțin fundamentarea acestui proces pe astfel de tehnologii sau pe integrări simultane cu mediile virtuale de învățare.

Prin urmare, sunt mai mult decât evidente efectele transformărilor, schimbărilor pe care școala și beneficiarii săi (elevi, părinți, familie, comunitate) le trăiesc ca urmare a manifestărilor „societății informaționale”.

Evoluția civilizațională a societății contemporane este nemijlocit legată de descoperirea și răspândirea noilor mijloace de comunicare, fapt ce a determinat schimbări profunde, majore în toate domeniile și spațiile vieții de zi cu zi. Domeniul educațional este, în opinia mea, unul dintre cele mai active spații unde se manifestă aceste schimbări. Acest lucru se datorează dublului statut al școlii, de organizație comunicantă și organizație care comunică, sau în termenii lui E. Păun (1999), școala este o organizație care învață și care produce învățare. Prin urmare consider esențial pentru formarea continuă a cadrelor didactice preuniversitare inițierea într-un domeniu atât de vast ca cel al istoriei media, dar mai ales pentru a dobândi unele abilități de înțelegere, asimilare și practicare a noilor media astfel încât să fie cât mai mult diminuată o anumită rezistență nu doar la schimbare, dar și la nou. În acest sens, dincolo de alte bariere pe care școala românească le întâmpină (financiare, materiale, umane), subliniez necesitatea reafirmării unei dimensiuni a deschiderii spre nou, dimensiune ce aparține și managementului calității în învățământ.

Există o serie de autori, în special din spațiul cultural francez (Pierre Moeglin, Bernard Miège, 2003) care, referitor la schimbările produse de dezvoltarea și implementarea noilor tehnologii de informare și comunicare în educație, atrag atenția asupra unei anumite transformări ce intervine „dinspre amonte înspre aval” între forma tradițională de educație și noile forme cum ar fi proiectul multimedia (ca punct de origine) și educația de tip *self-service*. Acest fapt ar determina o modificare a funcției centrale acordate în mod tradițional profesorului care din managerul procesului de învățământ, din cel de garant al calității conținuturilor devine la rândul său simplu actor, partener al procesului instructiv-educativ. Moeglin (2003) arată cum elevul, din subiect al formării este „promovat” la rangul de elev-rege, devenind singurul stăpân al alegerilor proprii, al aprecierii rezultatelor. Problema care se ivese este dacă elevul va poseda nu doar mijloacele necesare, dar mai ales competențele pentru a-și exercita acest tip de „liberate”. Există o serie de motive care îl determină pe autor să se îndoiască de acest lucru. Dar în același timp se întreabă în ce măsură profesorul deține competențele necesare spre a-l îndruma și orienta prin spațiul pluriform, complex și extrem de bogat al societății informaționale contemporane. Este una din dilemele care au fost ridicate în spațiul analizei comparative dintre educație și industriile culturale.

În domeniul educației, apariția „comunităților virtuale” și a unor concepte noi, care în decursul câtorva ani au devenit cuvinte uzuale (învățământ on-line, e-learning, clasă virtuală etc.) au determinat și vor determina schimbări majore. Școala românească trebuie să răspundă la rândul ei prin o bună cunoaștere a istoriei media, dar și a conceptelor înrudite. Educația prin intermediul CMC (*Computer Mediated Communication*) va deveni o alternativă din ce în ce mai accesată în condițiile sociale actuale datorită procesului de masificare a învățământului, creșterii nevoilor de reconversie și recalificare profesională, necesității de aprofundare a domeniilor de specializare și creșterea volumului informațional și scăderii timpului liber pentru persoanele active pe piața forței de muncă.

Comunicarea Mediată de Computer și, drept consecință, și educația mediată de computer schimbă semnificația de spațiu în relațiile inter-umane, diminuând practic comunicarea educațională în forma sa tradițională. Întreaga clasă, asemenea întregii națiuni sau comunități globale devine una tip „*rețea*”.

Prin urmare, trebuie avut în vedere că acest tip de educație nu face referire doar la „formarea virtuală” cu ajutorul noilor media a cadrelor didactice și a elevilor, ci și la educația adulților.

În altă ordine de idei, necesitatea înțelegerii nu doar a istoriei media, dar și a dobândirii competențelor necesare de utilizare și formare prin intermediul lor, se poate asemăna cu acel ideal informal post-decembrist în școala românească de învățare a unei limbi de circulație internațională, în special engleza. Astăzi, părinții caută la înscrierea copilului în ciclul primar (chiar și în cel pre-primar) școlile „dotate”, unde „calculatorul” și o „limbă străină” reprezintă obiecte de studiu. Este un exemplu de cerință socială căreia școala trebuie să-i răspundă.

Competența mediatică nu reprezintă același lucru cu simpla capacitate de a citi un ziar sau de a viziona un anumit program de televiziune. Competența mediatică se referă la alfabetizare, la necesitatea selectării, controlării și valorificării complexității media și a volumului informațional deținut în funcție de necesitățile personale. Preocuparea este binevenită în sensul aplecării nu doar pe ceea ce se comunică ci și pe felul în care se comunică. Bogăția informațională, deși aflată sub „paradoxul abundenței” și multitudinea media oferă posibilitatea aducerii în atenție a necesității formulării, operaționalizării și exersării competenței mediatice. În spiritul teoriei lui McLuhan, acest lucru înseamnă a ne muta din turnul de fildeș al analizei în turnul de control al operaționalizării. Este, de altfel, și viziunea metaforică a dezvoltării științei comunicării: de la conceptualizări, interpretări și analize la operaționalizări, metodologii și aplicații.

Capacitățile necesare a fi formate prin competența media se axează pe capacitatea de informare, prin intermediul mesajelor primite, asupra unor situații problematice, de interes personal sau public; pe capacitatea de selecție informațională – a tipurilor de media, a surselor, pe baza unor criterii valorice; pe o anumită opțiune valorică – necesară în condițiile diversității mass-media; și, nu în ultimul rând, pe capacitatea de decizie, bazată pe identificare, analiză, elaborare, evaluare de situații alternative.

Elevii ar trebui să beneficieze de criterii care să îi ajute să își autoevalueze informațiile, mesaje, produsele culturii media. Cultura media nu uzează de reprezentări inocente, ci folosește vehicule eficiente, într-o abundență de bunuri și servicii culturale. Numai recunoașterea ambivalenței dominației/rezistență în și prin mass-media ne îngăduie să înțelegem societatea și să acționăm în sens emancipator. Nu putem invoca așa-zisa rezistență (de la sine) a publicului, mai ales a publicului tânăr, atâta timp cât mass-media au devenit un factor principal de producere a formelor dominante de cultură (Kellner, 2001). Se impune o percepere contextuală și critică a mesajelor mass-media, ce nu se poate forma în absența comunicării educaționale deschise. În condițiile pătrunderii mass-media în școală, se pune problema „postulatului unei autonomii a elevului”; elevul utilizator de mass-media în sens educativ are nevoie de o adevărată autonomie, o reală identitate – intelectuală, socio-afectivă. Această autonomie este mai dificil de realizat decât se afirmă uneori cu optimism, deoarece elevul *trebuie*, dar *nu poate* fi autonom de la începutul procesului educativ. El ar trebui să știe a priori, dacă nu *ce*, măcar *unde*, *când* și *cum*, poate să caute ceea ce trebuie să știe; este o căutare „în amonte” conform expresiei lui P. Moeglin, căutare în care elevul nu este dotat cu abilitățile necesare; aceasta presupune cunoașterea de către elev a unor proceduri de autoevaluare greu de oferit. Autonomia elevului apare (doar) ca rezultat al procesului educativ, atunci când acesta a fost dus la bun sfârșit prin medierea de către profesor. Autonomia elevului – sensul procesului educativ – se poate obține dacă medierea de către profesor își joacă rolul. În școală, formarea competenței în media presupune anumite capacități privind receptarea și decodificarea mesajelor, participarea conștientă la acte de comunicare.

Pornind de la tipologia atitudinilor interindividuale, Jean-Claude Abric (2002, 37) consideră că, într-o relație de comunicare interindividuală, orice individ dezvoltă cinci tipuri de atitudini:

Tabel 7: Tipologia atitudinilor interindividuale
Sursa: Jean-Claude Abric (2002, 37-49)

Atitudinea	Definire	Consecințe
------------	----------	------------

De interpretare	- a formula, a verbaliza pentru celălalt rațiunile ascunse care se află la originea spuselor sau faptelor sale	- reacție de contradependență; - blocarea exprimării celuiilalt; - este rezultatul comunicării, nu fundamentul acesteia; - îl ajută pe celălalt să înțeleagă, să accepte și să asume mesajul.
De evaluare	- constă în formularea unor judecăți pozitive sau negative în raport cu celălalt	- blocarea comunicării; - orientarea discursului celuiilalt; - instalarea relației de dependență.
De ajutor sau consiliere	- constă în a-i propune celuiilalt soluții sau rezolvări cu privire la ceea ce este exprimat, manifestându-se astfel <i>apriori</i> un interes față de celălalt.	- superficialitate a discursului celuiilalt; - centrarea exprimării pe soluții, nu pe analiza problemei în sine; - orientarea în sensul propunerilor consilierului; - atitudinea liniștitoare, reconfortantă.
De chestionare sau de anchetă	- adresarea de întrebări pentru a sprijini exprimarea celuiilalt	- superficialitatea persoanei anchetate; - canalizarea și manipularea exprimării celuiilalt.
De comprehensiune	- demonstrarea disponibilității de ascultare (activă) a celuiilalt în scopul înțelegerii, nu pentru emiterea de judecăți	- crearea climatului comunicațional prin <i>aprofundarea exprimării și riscul de interpretare</i> .

Această tipologie o consider unul din punctele de pornire teoretice în detașarea nivelurilor, dimensiunilor care formează sau pot contura competența comunicațională, respectiv mediatică. Acestor dimensiuni le pot fi adăugate ulterior unele noi cum ar fi: *emoțional-afective, creative, de management, de documentare*, precum și cele găsite în cercetarea empirică.

Atitudinea, din perspectiva lui Gordon W. Allport (1937), este considerată o predispoziție acțională, mai exact aceasta determină manifestarea comportamentelor. În relația dintre atitudine, comportament și competență comunicațională consider relevantă perspectiva lui Abric cu privire la rolul atitudinilor în determinarea comportamentelor. De aceea, modelul competențelor mediatice și informaționale vizează latura acțională, conturează mijloacele de manifestare ale comportamentelor indivizilor pornind de la referențialul general atitudinal. Cu alte cuvinte, dacă atitudinea reprezintă cauza manifestării unui comportament, competența se referă la gestionarea,

organizarea și evaluarea acestor comportamente, la modalitățile de mijlocire a acestora. Competența constituie capacitatea de a face față cu adevărat situațiilor, de a realiza o sarcină dată, fiind un ansamblu de dispoziții. Competențele constituie legătura dintre dezvoltarea personalității și cunoaștere (Drobot, 2001).

Prin urmare, modelul competențelor mediatice și comunicaționale va viza două dimensiuni: competența decelată pe diferite nivele, dimensiuni și operaționalizarea în comportamente a acestora: dimensiuni ale competenței, definirea competenței, exemple comportamentale

Școala și mass-media trebuie să susțină deliberarea de către fiecare subiect, pe baza unor informații pertinente și să stimuleze astfel apariția, producerea unor idei și sensuri emancipatoare noi. Numai discuțiile libere, dezbaterile stimulează căutarea adevărului, deciziile corecte, creativitatea și responsabilitatea.

În Parteneriatul pentru Competențele Secolului XXI, (*Partnership for 21st Century Skills*, 2003), o organizație public-privată formată din diferiți lideri din domeniul educației, profesori și oameni de afaceri, au fost identificate următoarele competențe redate în tabelul următor:

*Tabel 8: Competențele Secolului XXI (2003)
Sursa: R. Hobbs (2004, 55)*

Competențe cadru	Operaționalizări
Competențe informaționale și comunicaționale	Alfabetizare media și informațională Accesare, analizare, management, integrare, evaluare, și crearea informației într-o varietate de forme și cu ajutorul media; Înțelegerea rolului media în societate
	Comunicare Înțelegerea, managementul și crearea comunicării efective orale, scrise și multimedia într-o varietate de forme și contexte
Competențe de gândire și rezolvare de probleme	Gândirea critică și sistemul de gândire Exersarea gândirii în înțelegerea și efectuarea de alegeri complexe; înțelegerea interconexiunilor din sistem
	Identificarea, formularea și soluționarea problemei Abilitatea de a încadra, analiza și rezolva probleme
	Creativitatea și curiozitatea intelectuală Dezvoltarea, implementarea și comunicarea noilor idei celorlalți; păstrarea deschiderii la nou și formularea răspunsurilor din diverse perspective

Competențe Interpersonale și Auto—directive	Interpersonal și colaborativ Demonstrarea capacităților de muncă în echipă și leadership; adaptarea la roluri variate și responsabilități; munca productivă alături de alții; exersarea empatiei și respectul față de diferite puncte de vedere
	Propriul sine Monitorizarea nevoilor individuale de înțelegere și învățare; localizarea resurselor necesare, transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul
	Adaptabilitate Exersarea responsabilității personale și a flexibilității în contexte personale, la locul de muncă sau în comunitate; stabilirea și atingerea unor standarde înalte atât la nivel personal cât și pentru alții; tolerarea ambiguității
	Responsabilitate socială Comportament responsabil păstrând prioritar interesul comunității; demonstrarea unui comportament etic în contexte personale, la locul de muncă sau în comunitate

În acest context, competențele informaționale și comunicaționale se află intercorelate cu cele ale gândirii critice și cu cele sociale. Perspectiva integrativă a acestora denotă o mai mare putere de operaționalizare, spre deosebire de competențele specifice enunțate în standardele de formare CNFP. Meritul acestor priorități identificate în 2003 în SUA este acela de a atrage atenția asupra relației de interconexiune necesară între educație, noile media și noile tehnologii și alfabetizare. Este începutul recunoașterii dimensiunii esențiale pe care educația pentru comunicare și mass-media o are în cotidianul erei informaționale. Este începutul procesului în care cadrele didactice fac distincția între abilități de învățare, cum sunt cele preponderent cognitive, competențe comunicaționale și deprinderi de rezolvare a problemelor odată cu mijloacele de învățare bazate pe tehnologiile informaționale și comunicaționale cum sunt computerele, rețelele virtuale, mijloacele audio-video.

Pericolele la care este supus elevul prin lipsa exercitării unor astfel de competențe mediatice vizează, în primul rând, insuficiența mijloacelor și procedurilor de auto-evaluare a performanței și a necesităților proprii suficient de fine și de exacte; în al doilea rând, necesitatea unei hipercunoașterii a reperării resurselor necesare (este nevoie de oferirea cel puțin a unor cadre generale de orientare, rol ce revine cu preponderență profesorului); și, de asemenea, pierderea

motivației și a interesului pentru învățare în condițiile „înlocuirii” profesorului cu noile tehnologii sau a suprasaturației în condițiile excesului de consum mediatic și informațional.

Dincolo de cadrul educației informale, este necesar ca elevii, începând cu ciclul primar, să devină familiarizați cu propria cultură media (cea specifică vârstei, în primul rând, și ca suport pentru învățare, în al doilea rând) pentru a beneficia din plin de întregul areal al metodelor de căutare, de conținutul digital, de opțiunile multimedia utile lor. Este necesar demersul formativ pentru exersarea competenței mediatice și informaționale la elevi, în cadrul formal al școlii, accentuând mai puțin deprinderile tehnice, de utilizare pe care aceștia le dețin cu măiestrie, ci pe cele cognitive, comportamentale, sociale și emoționale.

Activitățile care implică crearea de mesaje mediatice – cum ar fi scrierea și producerea unui scenariu video, inclusiv cu efecte video – nu ar avea ca rezultat doar performanța în scriere și editare (obiective cadru ale disciplinelor din aria curriculară de limbă și comunicare), dar ar atinge și obiective adiacente: deprinderi de muncă în echipă, toleranță față de alte puncte de vedere, deprinderi de organizare și delegare de responsabilități, o apreciere a talentelor variate necesare îndeplinirii unei sarcini complexe.

Cel mai important aspect al pedagogiei media este acela de a aduce cultura media în mediul de învățare – de la nivelul preprimar la cel superior – garantând un nivel ridicat de angajament din partea elevilor. Iar acest tip de angajament, sub forma participării active în cadrul orelor, este dezideratul oricărui cadru didactic. *„Tinerii de astăzi nu au memorie fără televiziune; începând cu grădinița, copiii cunosc lumea doar prin intermediul telefoanelor mobile, a laptopurilor, a mesajelor și a filmelor pe DVD. A ignora un asemenea mediu bogat pe care elevii îl aduc la școală în fiecare zi înseamnă a le scurtcircuita viața”* (Thoman, Jolls, 2004, 20).

5. Provocări și mize ale pedagogiei media

Cele mai importante provocări ale pedagogiei media derivă din transformările survenite în societatea contemporană. Spațiul virtual, interconectarea rețelelor de computere, dezvoltarea noilor media și emergența noilor tehnologii de informare și comunicare au devenit infrastructura principală din domeniile economiei și comerțului și tind să devină cadrul general de manifestare a societății cunoașterii, a comunicării și a educației. Cu alte cuvinte, acestea vor interveni în toate domeniile vieții sociale și economice.

Prin urmare și sistemul educațional devine subiect al acestor transformări și constrângeri cantitative (creșterea nevoii de formare, a numărului de elevi și studenți, multiplicarea

tehnologiilor etc.) și calitative (modificări ale nevoii de cunoaștere, schimbarea paradigmei pedagogice, programe de formare personalizate, individualizate, accentuarea principiilor învățării permanente etc.).

Aceste provocări ale pedagogiei media bazate pe educația pentru comunicare și mass-media pot fi analizate pe două nivele: nivelul macro – ce vizează sistemul, afectarea acestuia în general – și nivelul micro – ce are în vedere actorii și elementele acestui sistem, cu accent pe cadrele didactice și elevi.

Prima provocare care se manifestă la nivelul macro de analiză se referă la diminuarea granițelor dintre formare–educație și experiența profesională și socială. În societatea contemporană, sistemul educațional trebuie să răspundă cerințelor formării continue, pe parcursul vieții, să ofere cadrele și competențele specifice și transversale (Drobot, 2004) menținerii în câmpul muncii, al performanței și carierei profesionale. Procesul educativ se manifestă pe un continuum, incluzând atât formările instituționale cât și pe cele de auto-formare, iar toate formele și competențele achiziționate joacă un rol legitim.

Din acest punct de vedere, auto-formarea se constituie într-o altă provocare deoarece aceasta se realizează de cele mai multe ori în spațiul educației virtuale (universități virtuale, clase on-line etc.) bazându-se pe educația de tip *self-service*, în special pentru persoanele adulte, aflate în câmpul muncii. Școlile răspund acestor cerințe prin multiplicarea centrelor de formare și dezvoltare profesională, ieșind din cadrul academic obișnuit și își bazează aceste programe pe noile tehnologii, pe programe multimedia și pe tehnologii informaționale și comunicaționale.

În același timp, sistemul de învățământ fundamentat pe o infrastructură virtuală s-a dovedit a fi mult mai puțin costisitor, implicând o reducere a bugetelor de timp, a celor financiare și de personal prin intermediul noilor tehnologii. Desigur, accentul responsabilizării se situează deasupra subiectului formării, dar și profesorul devine responsabil pentru un nou management al organizării conținuturilor didactice în scopul unei adecvări eficiente la aceste coordonate.

Prin urmare, la nivelul micro de analiză se constată în primul rând modificarea relației profesor-elev. Rolul principal al educatorului nu mai este acela de transmițător de cunoaștere, el devenind o sursă de informare printre multe altele, mentor, facilitator, mediator al conținuturilor și orientării formării. Rolul său se axează pe managementul și monitorizarea procesului instructiv-educativ care presupune: încurajarea împărtășirii cunoștințelor și experiențelor individuale, medierea simbolică, orientare profesională și personalizată. În spațiul virtual, profesorul va învăța alături de studenți din vastitatea resurselor informaționale și va exersa aptitudinile tehnologice în funcție de noile dezvoltări. Cu alte cuvinte, se poate vorbi de o

„abolire a distanței” (Lévy, 2001, 151). Astfel, educația devine forța conducătoare a „inteligenței colective”, fiind responsabilă de aceasta. Creșterea utilizării tehnologiilor digitale și a comunicării interactive a angajat mutații profunde în relația cu cunoașterea care devine mai accesibilă, un bun comun, împărtășit. De asemenea, prin extinderea anumitor capacități cognitive (memorie, imaginație, percepție) tehnologiile digitale transformă intelectual individul și scopul, natura și semnificația societății.

În altă ordine de idei, o altă provocare sesizată la nivelul micro este aceea a relației individualizate cu noile media, respectiv cu consumul mediatic. Preocuparea școlii ar trebui să depășească nivelul formal, tehnologic, de integrare a noilor mijloace de comunicare în procesul instructiv-educativ. Școala, educatorul vor deveni vectorii principali de formare, de orientare și de îndrumare ai consumului mediatic, axându-se pe latura creativă pentru imaginarea atât a unei culturi media autentice, cât și pentru valorizarea acesteia prin exersarea spiritului critic.

În concluzie, prin pedagogia media școala și sistemul educațional în ansamblu pot constitui răspunsuri adecvate la constrângerile și presiunile exercitate de societatea informațională și comunicațională. Aceste răspunsuri se formulează prin apropierea noilor media, a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în interiorul procesului instructiv-educativ, prin dezvoltarea controlată a spațiului virtual și a formelor sale de comunicare în cadrul școlii și prin crearea competențelor comunicaționale și mediatice necesare spațiului informal, exterior școlii.

FORMAREA ȘI EVALUAREA COMPETENȚEI MEDIATICE

1. Măsurarea și evaluarea competenței mediatice

1.1. Premisele și obiectivele cercetării

1.2. Descrierea instrumentului de cercetare – Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM)

1.3. Descrierea eșantionului

1.4. Metodologia de cercetare

1.5. Aplicarea pe teren a fișei de evaluare a competenței mediatice prin utilizarea SESM

1.5.1. Interpretarea rezultatelor

1.6. Avantaje și dezavantaje ale utilizării SESM

2. Formarea și exersarea competenței mediatice

2.1. Cadrul metodologic al programului de formare „*Pedagogia media*”

3. Concluzii ale cercetării

1. Măsurarea și evaluarea competenței mediatice

În contextul societății contemporane, consider că reprezintă o necesitate a sistemului educațional formarea și dezvoltarea competenței mediatice la cadrul didactic. De asemenea, dobândirea și utilizarea sa activă, eficientă în cadrul procesului instructiv-educativ, în cadrul educației non-formale, pot constitui un indicator important al performanței profesionale a cadrului didactic. În opinia mea, formarea și exersarea competenței mediatice reprezintă un răspuns întemeiat dat de școală provocărilor noilor media și influențelor consumului mediativ excesiv asupra tinerilor. Școala, ca factor de importanță majoră al socializării are menirea de a ține cont de astfel de aspecte ale vieții sociale, în vederea îndeplinirii obiectivelor și idealurilor educaționale.

Pornind de la aceste considerente, am urmărit în cadrul acestei cercetări două aspecte:

- 1) Elaborarea unui model de scală de evaluare a competenței mediatice a cadrului didactic;

- 2) Sistematizarea unui model operațional al competenței mediatice prin surprinderea elementelor componente, atașate acestui concept, așa cum rezultă din experiența practică a cadrelor didactice.

Originalitatea demersului aplicativ rezidă în faptul că procesul de evaluare prin utilizarea Scalei de Evaluare Standard Mixată (SESM) va conduce la o analiză exhaustivă a tipurilor de intervenții comunicaționale pentru spațiul „clasei virtuale” și pentru cel al clasei tradiționale. O astfel de diagnoză individualizată se va constitui în fundament pentru perfecționări și formări ulterioare în vederea dobândirii sau îmbunătățirii profesionale pe întreg procesul instructiv-educativ. Consider că utilizarea SESM în determinarea unor elemente ale analizei locale a nevoilor de formare se poate constitui într-un instrument util, eficient și obiectiv de cercetare care poate fi folosit de către personalul din școli responsabil cu formarea, în catedre, de către conducerea unităților școlare sau de către elevi (din practica procesului de învățământ).

Demersul investigativ a fost conceput din prisma a două perspective: prima – evaluativ-empirică și cea de a doua, formativ – metodologică.

1.1. Premisele și obiectivele cercetării

Premisa fundamentală a cercetării s-a referit la faptul că *formarea și exersarea competenței mediatice și informaționale prin utilizarea NTIC și a noilor media vor contribui la îmbunătățirea performanțelor pedagogice ale cadrului didactic în procesul instructiv-educativ și la creșterea gradului de apropiere dintre școală și comunitate prin conștientizarea efectelor consumului mediativ excesiv, derularea de programe de formare în pedagogia media și către alte categorii (părinți, familie, angajați etc.).*

Obiectivele cercetării au vizat:

1. Elaborarea scalei de măsurare și evaluare a competenței mediatice la cadrele didactice ca instrument util și obiectiv de analiză și prognoză psiho-pedagogică și validarea scalei ca instrument de măsurare;
2. Identificarea dimensiunilor generale și specifice ale competenței mediatice;
3. Elaborarea unui cadru general metodologic de implementare a programelor de formare în pedagogia media pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar pornind de la dimensiunile competenței mediatice.

Obiectivele specifice au fost axate pe operaționalizarea primelor două obiective generale în prima parte a cercetării, cel de al treilea, cadrul metodologic al programului de formare, fiind prezentat ulterior, în a doua parte.

1.2. Descrierea instrumentului de cercetare – Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM)

Scala de evaluare a competenței mediatice la cadrul didactic din învățământul preuniversitar a fost elaborată după modelul Scalei de Evaluare Standard Mixată (SESM), fiind o scală de ancore comportamentale. Modelul SESM, utilizat experimental pentru prima dată în Finlanda, a fost descris metodologic în lucrarea lui Horia Pitariu (1994) *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor umane* și, de asemenea, a fost aplicat pentru evaluarea comportamentelor manageriale ale directorilor de școli de Loredana Cădăriu în *Management educațional. Evaluarea comportamentului managerial al directorului de școală* (2004).

SESM aduce o serie de avantaje, iar rezultatele obținute au fost considerate încurajatoare comparativ cu sistemele de apreciere tradiționale (Blanz, Ghiselli, 1972). Printre avantajele enunțate au fost menționate: obținerea unei distribuții simetrice a evaluărilor, o diminuare a erorii indulgenței și identificarea competenței evaluative a evaluatorilor (mai competenți și mai puțin competenți). De asemenea, este menționat constant ca posibil dezavantaj posibilitatea creșterii efectului de halo, dar fără a limita valoarea SESM.

Din punct de vedere metodologic, am considerat util și concordant cu obiectivele de cercetare propuse, alegerea acestui tip de instrument de cercetare și aplicarea sa.

Una din motivațiile care au fundamentat alegerea acestui instrument de cercetare a constituit-o identificarea dimensiunilor competenței comunicaționale, ceea ce a presupus un efort investigativ calitativ și cantitativ, bazat pe profilul conturat de cadrele didactice și elevi. Pentru această cerință, utilizarea SESM a constituit un avantaj.

De asemenea, utilizarea SESM în aria de cercetare aferentă științelor comunicării reprezintă o noutate și poate constitui un instrument investigativ eficient și pentru alte subiecte de cercetare. Elementul central al SESM îl constituie exemplul/ancora comportamentală. Acesta reprezintă o dimensiune conturată de analiza și experiența empirică și nu un aliniament extern presupus de cercetător.

SESM este un instrument de cercetare complex care presupune două nivele complementare și omogene: unul al identificării dimensiunilor/criteriilor de măsurare și unul al măsurării și evaluării unitare.

Din acest punct de vedere, SESM este utilă în conturarea elementelor centrale ale definiției, ale conceptului de „competență mediatică”, o definire aplicată, care este punctată de utilizatori.

Nu în ultimul rând, SESM este fundamentată pe competența evaluativă a cadrului didactic, acest fapt constituind un avantaj în efectuarea cercetării propriu-zise, cu atât mai mult cu cât erorile posibile datorate indulgenței sau efectului de halo, sunt diminuate sau restrânse prin respectarea pașilor metodologici parcurși.

Scala presupune definirea unor dimensiuni pe trei niveluri de competență, evaluatorul încadrând subiectul pe fiecare nivel prin notarea în dreptul afirmațiilor (item descriptiv) a unui indice superior/inferior modului de comportament descris pentru persoana evaluată. Descrierile comportamentale sunt „mixate” aleatoriu într-o fișă pe care evaluatorul trebuie să o utilizeze în aprecierile sale. Superioritatea SESM rezidă în diminuarea efectului indulgenței deoarece evaluatorul va răspunde la toate cele trei afirmații descriptive ale unei dimensiuni spre deosebire de scalele tradiționale care folosesc doar aprecierea unei singure afirmații descriptive. Acest aspect va contribui și la creșterea fidelității SESM prin conexiunea dintre cele trei aprecieri cu fiecare dimensiune a competenței.

Elaborarea Scalei presupune o serie de 5 etape, în urma cărora reiese descrierea comportamentală specifică unei profesii. Scopul cercetării de față a fost acela de a descrie comportamentele specifice exercitării competenței mediatice, comunicaționale și informaționale la cadrul didactic, existența pe nivelul mediu și superior a acestor comportamente denotând o mai bună înțelegere a procesului mediatic și informațional, o evaluare analitică a efectelor media în rândul tinerilor și dezvoltarea spiritului critic al elevilor în ceea ce privește consumul mediatic, în special cel al spațiului „virtual”. Nu în ultimul rând, s-a dovedit că utilizarea NTIC, a noilor media în cadrul procesului instructiv-educativ activează procesul de învățare, creează efecte participative din partea elevilor, iar conținuturile științifice se rețin mai ușor.

1.3. Descrierea eșantionului

În prima etapă eșantionul a fost format din cadre didactice cu o vechime de cel puțin 5 ani în învățământ din județul Hunedoara. Am ales ca, pe parcursul elaborării scalei, subiecții din

eșantion să varieze din trei județe ale Regiunii de Vest, respectiv Hunedoara, Caraș-Severin și Timiș, în scopul validității și fidelității cercetării. Din punctul de vedere al metodologiei cercetării, eșantionul a fost unul de conveniență, diferit pentru fiecare etapă a elaborării scalei.

De asemenea, conform metodologiei de scalare, fiecărei etape din cele cinci îi corespunde un alt set de subiecți, aceștia fiind diferiți de la o etapă la alta până la elaborarea propriu-zisă a instrumentului de cercetare/măsurare. Am considerat util, în scopul creșterii gradului de fidelitate, varierea subiecților din eșantion nu doar după criteriul zonal (pe cele trei județe, rural și urban), dar și după ciclul de învățământ la care cadrul didactic predă (preșcolar, primar, gimnazial și liceal). Am adoptat acest criteriu urmărind aplicarea, formarea și exersarea competenței mediatice încă din primele trepte ale școlarizării. De asemenea, folosirea unui astfel de eșantion consider că denotă un mai mare grad de generalizare al scalei.

1.4. Metodologia de cercetare

Etapă I: Etapa discuțiilor individuale

În această etapă au avut loc discuții individuale purtate cu cadrele didactice aflate la cursuri de formare continuă din județul Hunedoara. Discuțiile au vizat următoarele aspecte:

- identificarea influențelor media care se exercită asupra tinerilor, respectiv asupra elevilor din clasele unde predau;
- identificarea dimensiunilor ce caracterizează un cadru didactic eficient în gestionarea consumului mediativ și a influențelor acestuia.

Pentru prima etapă, structura eșantionului se prezintă astfel, în funcție de vârstă, sex și nivelul de învățământ la care predă și este format din cadre didactice din județul Hunedoara prezente la curs, alese în mod aleatoriu:

Tabel 9: Structura eșantionului – etapa I

Nr. Subiect	Sex	Vârstă	Nivel de învățământ
1	M	52	Liceu/ SAM
2	M	47	Liceu/SAM
3	F	28	Liceu/SAM
4	F	45	Liceu/SAM
5	F	36	Liceu/SAM
6	F	26	Liceu/SAM
7	M	31	Liceu/SAM
8	M	42	Liceu/SAM

9	F	55	Liceu/SAM
10	M	25	Liceu/SAM

În vederea îndeplinirii primei sarcini, s-au purtat discuții colective cu un număr de 25 de persoane. În urma discuțiilor, cadrele didactice au realizat un tabel exhaustiv privind propria percepție asupra celor mai des întâlnite efecte pe care media le au asupra elevilor (tabel 10). Aceste rezultate sunt un produs subiectiv al cadrelor didactice menit să contureze percepția generală, comună pe care cadrele didactice o au cu privire consumul mediatic al elevilor lor atât din perspectiva efectelor, cât și din cea a recompenselor. Răspunsurile s-au bazat pe experiența didactică, pe exemple oferite din activitatea profesională zilnică. Cadrele didactice din structura acestui eșantion au optat pentru parcurgerea modulului de „Management și comunicare” al programului de formare continuă „Managementul organizației comunicante”, respectiv discuțiile colective inițiale s-au desfășurat în cadrul disciplinei „Educația în societatea informațională”.

Tabel 10: Percepția cadrelor didactice cu privire la efectele și recompensele media

Pozitive	Negative
Facilitează informarea	Expunere la violență
Aptitudini ridicate de comunicare	Creează dependență
Schimb de idei	Oboseală, afectează sănătatea
Abilități de căutare, de selectare a informației după criterii proprii	Lipsa comunicării directe, FtF
Învățare prin descoperire	Manipulare
Îmbogățirea cunoștințelor	Confuzia de valori
Abilități tehnice de utilizare a noilor tehnologii	Pierderea de timp
Acces facil	-
Învățarea unei limbi străine (limbajul computerelor, în special limba engleză)	-
Folosirea în cadrul orelor de școală	-

Răspunsurile au fost redată în ordinea frecvenței enunțării, incluzând și reformulările care se încadrau într-una dintre categoriile enunțate. Prima observație este dihotomia dintre percepțiile pozitive și negative identificate de cadrele didactice, fapt ce denotă o poziție echilibrată în privința acestor efecte. Mai mult decât atât, cadrele didactice recunosc că percepția pozitivă este mai generală, o parte din conținutul media fiind adesea folosit în cadrul orelor de curs la diferite discipline (biologie, științele naturii, geografie, limbi străine etc.). O altă observație este aceea că percepția negativă nu vizează un anumit mijloc de comunicare (televiziune, internet – acestea fiind cele mai des enunțate în exemplificarea efectelor), ci este percepută tot la modul general. În

același timp, elementele pozitive enunțate s-au referit cu preponderență la mediul virtual al internetului, unde abilitățile de utilizare a computerului sunt considerate benefice.

În ceea ce privește cea de a doua sarcină, s-a ales aleatoriu un număr de 10 subiecți (structura eșantionului a fost redată anterior) dintre cadrele didactice participante la discuția colectivă inițială. Cu aceștia s-au purtat discuții individuale de aproximativ 20-30 minute în vederea enumerării și definirii unui număr de 12 dimensiuni ale competenței mediatice. Discuțiile s-au axat pe metodologia interviului nestructurat, subiectul dezbătut fiind ce anume ar caracteriza un cadru didactic care ar avea o competență mediatică. Ghidul de interviu utilizat a vizat următoarele categorii de întrebări:

- „considerați că mijloacele de comunicare vă influențează activitatea zilnică? În ce fel?”
- „dar activitatea profesională, la școală sau în clasă?”
- „puteți exemplifica ce fel de influențe ale acestor mijloace se exercită asupra elevilor?”
- „cum gestionați dvs. aceste influențe pe care le întâlniți la elevi și cum le corelați cu activitatea dvs. didactică?”
- „ce calități considerați că ar trebui să aveți pentru a gestiona eficient aceste mijloace?”
- „puteți să le descrieți oferind exemple din activitatea dvs. didactică?”
- „în ce măsură credeți că aceste calități și exemplele date de dvs. ar descrie un cadru didactic ce deține competența mediatică? Ce ați modifica (dacă este cazul)?”

Menționez că dimensiunile și denumirea acestora reprezintă un produs subiectiv al cadrelor didactice din acest eșantion. În urma discuțiilor au reieșit mai multe dimensiuni, însă o parte din acestea s-au repetat, iar altele au fost enunțate doar o singură dată. Prin urmare, respectând metodologia de elaborare a scalei, am ales în ordinea descrescătoare a frecvenței următoarele dimensiuni și definițiile lor redată în tabelul 11.

În ceea ce privește cele 12 dimensiuni ale competenței mediatice rezultate în urma procesului de selecție pe baza celei mai mari frecvențe, acestea se prezintă astfel:

Tabel 11: Cele 12 dimensiuni ale competenței mediatice

Nr.	Dimensiunea	Definirea dimensiunii
1.A.	Deschidere	Capacitatea de a manifesta interes pentru nou și flexibilitate în fața schimbării, preocuparea față de progresul tehnic, social, profesional.
2.B.	Comunicare	Capacitatea cadrului didactic de a transmite și recepționa mesaje în bune condiții ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relația

		cu elevii (prin surprinderea și decodificarea mesaje subliminale și nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaționa autentic indiferent de spațiul comunicational (direct sau mediat)
3.C.	Capacitatea de analiză și sinteză	Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenței informaționale prin utilizarea unor metode active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) și de a realiza conexiuni între informațiile primite.
4.D.	Tehnicitate	Utilizarea activă și eficientă a mijloacelor media, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale și corelarea utilizării acestora cu conținuturile didactice
5.E.	Competență profesională	Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă și auto-perfecționare pentru o completare a conținuturilor științifice și o re-organizare permanentă a acestora
6.F.	Flexibilitate/ toleranță	Capacitatea de adaptare la diversitatea relațiilor și a informațiilor, de acceptare și înțelegere față de multitudinea situațiilor întâlnite, a ideilor și opiniilor argumentate
7.G.	Integrativ	Preocuparea continuă pentru utilizarea și transpunerea conținutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învățare și pentru oferirea de grile, criterii de selecția a informației utile pentru procesul de învățare (plierea conținutului mediatic pe cerințe educaționale)
8.H.	Empatie	Disponibilitatea de a fi un sprijin real pentru elevi prin crearea unei atmosfere prietenoase pentru rezolvarea problemelor lor și obținerea acordului comun, de a intuit trăirile și stările celor din jur (elevi, colegi, părinți)
9.I.	Răbdare	Capacitatea cadrului didactic de a manifesta înțelegere, îngăduință față de elevi și utilizarea metodelor gândirii deductive și inductive în predarea conținuturilor în funcție de specificul elevilor
10.J.	Toleranță	Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a <i>alter-ului</i> și a diversității etnice și culturale
11.K.	Creativitate	Capacitatea de a identifica soluțiile adecvate la evenimentele și situațiile din clasă, de a adapta informația folosind strategii de predare și mijloace de învățare în funcție de particularitățile elevului

12.L.	Management	Gestionarea corectă, eficientă și activă a conținutului mediatic și informațional, formarea elevilor a competențelor de utilizare, documentare, evaluare a conținutului mediatic, a noilor media și a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale
-------	------------	---

Prin urmare, respectând metodologia scalelor cu ancore comportamentale, am păstrat denumirea de *dimensiuni* pentru a caracteriza cadrul didactic ce deține o competență mediatică, deși poate mai indicat ar fi fost cea de domenii sau de trăsături. Subiecții au considerat că, fără a avea aceste *dimensiuni*, un cadru didactic nu s-ar putea caracteriza prin manifestarea competenței mediatice în activitatea didactică. Tocmai pentru a înțelege cu exactitate la ce anume se face referire când au fost enumerate *dimensiunile*, s-a cerut și definirea, explicarea acestora.

Etapa a II-a: Generarea exemplelor comportamentale

În această etapă, conform metodologiei de scalare, se generează un set de exemple comportamentale pentru fiecare dimensiune identificată în etapa anterioară, pe trei nivele: superior, mediu și inferior. Exemplele comportamentale sunt identificate de un alt eșantion de cadre didactice, diferit de cel dintâi, din județul Caraș-Severin. Eșantionul este prezentat în tabelul următor (tabel 12). Cadrele didactice au fost selectate aleatoriu dintre cursanții care parcurgeau același program de formare continuă cu cel menționat anterior în județul Hunedoara („Managementul organizației comunicante”).

Tabel 12: Structura eșantionului – etapa a II-a

Nr. Subiect	Sex	Vârstă	Nivel de învățământ
1	M	53	Gimnaziu
2	F	47	Gimnaziu
3	F	25	Preșcolar
4	F	31	Preșcolar
5	F	43	Primar
6	F	26	Primar
7	M	31	Gimnaziu
8	M	42	Gimnaziu
9	F	52	Primar
10	F	25	Gimnaziu

Această etapă a necesitat un timp mai îndelungat datorită unor întâlniri succesive care au avut loc în vederea explicării sarcinii și a cerințelor, dar și a contextului general al cercetării și tematicii abordate. Totodată, au avut loc reveniri asupra exemplelor comportamentale generate

pentru detalieri și pentru clarificări. S-au întâmpinat obstacole datorate duratei de timp pentru generarea exemplurilor (aproximativ 45 minute), volumului de muncă (36 exemple pentru fiecare persoană), repetării exemplurilor generate sau necompletării pentru fiecare item. Astfel, pentru fiecare din cele 12 dimensiuni s-au elaborat câte 3 exemple (pe cele trei nivele: superior, mediu și inferior), având ca rezultat un număr de 108 exemple.

Din cele 108 exemple generate s-au selectat doar 36 pe baza următoarelor criterii:

- a. Corelarea exemplurilor cu dimensiunile definite;
- b. Frecvența anumitor exemple în descrierea unei dimensiuni (s-a luat în considerare frecvența cea mai mare);
- c. Realismul exemplurilor față de activitatea din școală;
- d. Gradul de generalitate al situațiilor prezentate (aplicabil și la alte cicluri de învățământ, discipline etc.);
- e. Claritatea exprimării.

Exemplele comportamentale generate pentru cele 12 dimensiuni ale competenței mediatice rezultate sunt prezentate în următorul tabel (Tabel 13):

Tabel 13: Exemplele comportamentale

Dimensiunea	Definirea dimensiunii	Exemple comportamentale pe nivele		
		Superior	Mediu	Inferior
1.A. Deschidere	Capacitatea de a manifesta interes pentru nou și flexibilitate în fața schimbării, preocuparea față de progresul tehnic, social, profesional.	În vederea introducerii tehnologiilor informaționale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă și de evoluția formării și a programelor în acest domeniu.	Deși manifestă unele rezerve față de noutăți, le acceptă pe baza unor formări solide și exemple argumentate.	Are principii conservatoare și stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea inițială.
2.B.Comunicare	Capacitatea cadrului didactic de a transmite și recepționa mesaje în bune condiții ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relația cu elevii (prin surprinderea și decodificarea mesaje subliminale și nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaționa autentic indiferent de spațiul comunicațional (direct sau mediat).	În orice situație, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relație comunicațională egală și folosind aceleași mijloace de informare ca și ei.	Deși are o relație comunicațională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta.	De fiecare dată, elevii sunt reticenți să i se adreseze atât la ore cât și în afara lor.

3.C. Capacitatea de analiză și sinteză	Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenței informaționale prin utilizarea unor metode active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) și de a realiza conexiuni între informațiile primite.	Când trebuie predată o lecție nouă, se focalizează pe competențele specifice urmărite corelate cu stilurile de învățare proprii ale elevilor.	Deși conținutul științific al lecției permite, nu este interesat de legături transdisciplinare și folosește metode și tehnici frontale.	Întotdeauna la lecțiile de predare nu își atinge obiectivele propuse și continuă în ora următoare.
4.D. Tehnicitate	Utilizarea activă și eficientă a media, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale și corelarea utilizării acestora cu conținuturile didactice.	Indiferent de conținutul științific al lecției, utilizează sau face referiri la noile tehnologii și media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficiența înțelegerii.	Doar când este o inspecție sau o lecție deschisă folosește noile tehnologii în predare.	Este reticent la utilizarea noilor tehnologii și consideră că lecția este mai bine înțeleasă cu creta și tabla.
5.E. Competență profesională	Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă și auto-perfecționare pentru o completare a conținuturilor științifice și o re-organizare permanentă a acestora.	Cu prilejul întâlnirilor metodice din școală, prezintă colegilor, din proprie inițiativă, ultimele noutăți privind formarea continuă de la CCD sau Inspectoratul Școlar.	Participă la cursurile de formare organizate de diferite instituții educaționale doar dacă mai participă și alți colegi.	Deși sunt gratuite și obligatorii, consideră că de la cursurile de formare nu învață nimic și sunt pierdere de vreme.
6.F. Flexibilitate	Capacitatea de adaptare la diversitatea relațiilor și a informațiilor, de acceptare și înțelegere față de multitudinea situațiilor întâlnite, a ideilor și opiniilor argumentate.	În opinia sa, consideră că elevul nu este niciodată de vină și își bazează stilul de predare pe învățarea pozitivă.	Consideră că atunci când greșește și elevul poartă o parte din vină.	Nu tolerează nici un fel de comportament deranjant la ore și nu iartă elevii care au greșit.
7.G. Integrativ	Preocuparea continuă pentru utilizarea și	La orele sale, își formulează frecvent	Uneori folosește internetul ca material bibliografic în	De fiecare dată atrage atenția elevilor despre

	transpunerea conținutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învățare și pentru oferirea de grile, criterii de selecția a informației utile pentru procesul de învățare (plierea conținutului mediatic pe cerințe educaționale).	exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet și argumentează și emite judecăți de valoare privind calitatea acestora.	întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective.	slaba calitate a celor care urmăresc telenovele și despre felul în care calculatorul și televizorul distrug sănătatea.
8. H. Empatie	Disponibilitatea de a fi un sprijin real pentru elevi prin crearea unei atmosfere prietenoase pentru rezolvarea problemelor lor și obținerea acordului comun, de a intui trăirile și stările celor din jur (elevi, colegi, părinți).	Întotdeauna la sfârșitul fiecărei ore își rezervă câteva minute pentru a mai discuta despre problemele și preocupările elevilor de la școală sau de acasă.	Consideră că problemele elevilor de la școală se discută doar în cadrul orelor de dirigenție.	Doar când este interesat de prestația vreunui coleg, întreabă elevii despre preocupările lor.
9. I. Răbdare	Capacitatea cadrului didactic de a manifesta înțelegere, îngăduință față de elevi și utilizarea metodelor gândirii deductive și inductive în predarea conținuturilor în funcție de specificul elevilor.	Frecvent desemnează elevii să urmărească anumite emisiuni sau să citească anumite ziare sau pagini de internet pentru a le discuta la ore.	Uneori, la orele sale, explică cu amabilitate orice subiect sau temă întâlnită de elevi prin mass-media.	Indiferent de solicitările elevilor de a analiza anumite emisiuni sau de a discuta diferite subiecte din mass-media, cadrul didactic adoptă un stil de predare și un comportament autoritar, folosind o tonalitate ridicată a vocii.

10.J. Toleranță	Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a <i>alterului</i> și a diversității etnice și culturale.	Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorități și ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică și culturală.	În unele situații delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităților (etnice, sexuale, religioase), fără a face nici un fel de referiri.	De cele mai multe ori folosește un limbaj jignitor la adresa elevilor și mai ales cu adresabilitate la unele minorități (etnice, sexuale și religioase).
11.K. Creativitate	Capacitatea de a identifica soluțiile adecvate la evenimentele și situațiile din clasă, de a adapta informația folosind strategii de predare și mijloace de învățare în funcție de particularitățile elevului.	Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească și să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii.	Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea și susținerea aparițiilor unor publicații ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web.	Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susține elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.
12.L. Management	Gestionarea corectă, eficientă și activă a conținutului mediatic și informațional, formarea elevilor a competențelor de utilizare, documentare, evaluare a conținutului mediatic, a noilor media și a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale.	Își centrează temele pentru acasă pe munca în echipă, oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăți de specialitate etc.).	Deși consideră binevenite informațiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică și le comentează doar uneori când are timp.	Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea și utilizarea celor mai noi subiecte și resurse informaționale.

Etapa a III-a: Retroversia exemplelor comportamentale

Conform tehnicii de proiectare a scalelor de evaluare (SEAC – scala de evaluare cu ancore comportamentale și SESM – scala de evaluare standard mixată), cele 36 de exemple comportamentale generate în etapa anterioară au fost așezate într-o ordine aleatorie într-un chestionar. Acest tip de chestionar a fost distribuit unui număr de 35 de cadre didactice, altele decât cele din etapele anterioare. Acești subiecți au realizat operația de retroversiune, adică de redistribuire a exemplelor pe cele 12 dimensiuni/scale ipotetice.

Structura eșantionului de subiecți utilizați în această etapă este prezentată în tabelul 14. Cadrele didactice cuprinse în această etapă au fost selectate aleatoriu de la unități școlare din orașul Reșița (2 licee, un grup școlar și 4 școli generale) și din mediul rural (1 liceu din zona comunei Bozovici, județul Caraș-Severin). Chestionarele au fost auto-administrate însă instructajul a fost realizat verbal pe perioada completării (dacă a fost cazul). Menționăm că timpul de răspuns a fost ridicat (aprox. 50 minute), fapt ce a determinat o solicitare destul de mare din partea respondenților. Ca urmare, s-a înregistrat și un număr relativ ridicat de non-răspunsuri (15), acestea fiind eliminate. Prin urmare, analiza s-a efectuat pe 35 de răspunsuri valide.

Tabel 14: Structura eșantionului – etapa a III-a

Nr. crt.	Vârsta	Vechime în ani	Nivel de învățământ	Sex
1	32	2	Gimnaziu	F
2	35	10	Gimnaziu	M
3	23	1	Gimnaziu	F
4	41	20	Gimnaziu	M
5	29	9	Gimnaziu	F
6	38	14	Gimnaziu	F
7	30	4	Gimnaziu	M
8	24	1	Gimnaziu	F
9	26	3	Gimnaziu	F
10	62	41	Gimnaziu	M
11	42	19	Gimnaziu	F
12	44	18	Gimnaziu	F
13	44	20	Gimnaziu	F
14	42	2	Gimnaziu	M
15	32	8	Gimnaziu	F
16	29	5	Liceal	F
17	23	1	Liceal	M
18	45	17	Liceal	F
19	36	9	Liceal	F
20	55	24	Liceal	F

21	49	16	Liceal	M
22	48	22	Liceal	F
23	28	3	Liceal	F
24	37	19	Liceal	F
25	55	30	Liceal	F
26	41	17	Liceal	M
27	42	22	Liceal	F
28	51	30	Liceal	M
29	35	5	Liceal	M
30	26	3	Liceal	F
31	29	2	Liceal	F
32	44	17	Liceal	F
33	37	12	Liceal	M
34	32	10	Liceal	F
35	57	25	Liceal	F

În urma aplicării metodologiei de elaborare a scalei, s-au reținut acele exemple la care s-a obținut o realocare de peste 60% și acele dimensiuni care au înregistrat realocări de peste 80% din exemplele comportamentale generate anterior. Astfel, s-au desprins următoarele dimensiuni cu exemplele comportamentale aferente, după cum sunt prezentate în tabelul următor (tabelul 15):

Tabel 15: Distribuția procentuală a realocării dimensiunilor comportamentale

Dimensiunea	Retroversia
1A Deschidere	82%
2B Comunicare	92%
3C Analiză și sinteză	83%
4D Tehnicitate	84,50%
5E Competență profesională	89%
6F Flexibilitate	56%
7G Integrativ	82,50%
8H Empatie	47%
9I Răbdare	47%

10J Toleranță	94%
11K Creativitate	83,50%
12L Management	81,50%

După cum reiese din datele prezentate anterior, dimensiunile rămase sunt în număr de 9 astfel: deschidere, comunicare, capacitatea de analiză și sinteză, tehnicitate, competență profesională, integrativitate, toleranță, creativitate, management. Consider că neselectarea celor 3 dimensiuni, respectiv răbdare, empatie și flexibilitate, așa cum a rezultat și din prelucrarea răspunsurilor, s-a datorat suprapunerii definițiilor dimensiunilor între 8H – Empatie și 9I – Toleranță, iar exemple comportamentale ale dimensiunii 6F – Flexibilitate au fost nealocate corespunzător și confundate preponderent cu cele de la 2B – Comunicare.

Chestionarul de realocare a exemplelor comportamentale și instructajul aferent sunt prezentate în Anexa1.

Etapa a IV-a Scalarea exemplelor – Acordarea de note

În această etapă, un lot de 20 de cadre didactice au acordat note pe o scală de 1 la 7 (unde 1 reprezintă nota cea mai mică, iar 7 nota maximă) fiecărei descrieri comportamentale a fișei, după cum specifică metodologia (Pitariu, 1994,180). Acordarea de note se poate realiza corespunzător și unor scale de la 1 la 5 sau 1 la 9. Opțiunea pentru scala cu 7 trepte a avut ca fundament numărul mai redus al dimensiunilor, respectiv al exemplelor comportamentale (9, respectiv 27). În final au fost eliminate exemplele care au realizat o abatere standard mai mare de 1,5.

Eșantionul care a realizat scalarea exemplelor comportamentale a fost format din inspectori de specialitate, responsabili cu formarea continuă și comisiile metodice din școli din județele Timiș și Hunedoara. Au fost repartizați câte 10 inspectori pentru fiecare din cele două județe. Structura acestuia este descrisă în tabelul 16.

Tabel 16: Structura eșantionului - etapa a IV-a

Nr.crt.	Vârsta	Vechime ca inspector (ani)	Sex
1	48	5	M
2	38	6	F
3	55	7	M

4	43	3	M
5	36	3	M
6	50	6	M
7	49	4	M
8	51	3	F
9	42	5	F
10	53	4	M
11	40	3	F
12	44	4	F
13	55	4	M
14	49	3	M
15	37	2	M
16	41	2	F
17	50	4	F
18	59	5	M
19	47	7	F
20	31	2	F

Fiecare dintre subiecți a completat cu o notă de la 1 la 7 corespunzătoare fiecărei dimensiuni a competenței mediatice și a exemplelor comportamentale aferente, de tip superior, mediu și inferior.

Chestionarul distribuit și instructajul aferent sunt prezentate în Anexa 2:

În urma analizei și a calculării abaterilor standard pentru fiecare dimensiune și a situațiilor comportamentale aferente, valorile abaterilor standard care au reieșit sunt prezentate în tabelul 17:

Tabel 17: Valorile standard pentru cele 9 dimensiuni

Dimensiunea	Exemplul comportamental	Valorile standard
1A Deschidere	S	1.1
	M	1.3
	I	1.1
2B Comunicare	S	1.2
	M	1.4
	I	1.1.
3C Capacitatea de analiză și sinteză	S	2.8
	M	2
	I	1.7
4D Tehnicitate	S	1.4
	M	1.3
	I	1.1
5E Competență profesională	S	2.3
	M	1.8
	I	1.9

6F Integrativ	S	1.3
	M	1.2
	I	1.1
7G Toleranță	S	0.9
	M	1.0
	I	1.1
8 H Creativitate	S	1.5
	M	1.2
	I	1.1
9I Management	S	1.2
	M	1.3
	I	1.1

În urma procesului de eliminare a exemplelor comportamentale care nu au obținut o abatere standard mai mică sau egală de 1.5, s-au definitivat următoarele dimensiuni ale competenței mediatice (tabelul 18): Deschidere, Comunicare, Tehnicitate, Integrativitate, Toleranță, Creativitate și Management.

Tabel 18: Cele 7 dimensiuni finale ale competenței mediatică

Dimensiunea	Definirea dimensiunii	Exemple comportamentale pe nivele		
		Superior	Mediu	Inferior
1.A. Deschidere	Capacitatea de a manifesta interes pentru nou și flexibilitate în fața schimbării, preocuparea față de progresul tehnic, social, profesional.	În vederea introducerii tehnologiilor informaționale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă și de evoluția formării și a programelor în acest domeniu.	Deși manifestă unele rezerve față de noutăți, le acceptă pe baza unor formări solide și exemple argumentate.	Are principii conservatoare și stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea inițială.
2.B. Comunicare	Capacitatea cadrului didactic de a transmite și recepționa mesaje în bune condiții ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relația cu elevii (prin surprinderea și decodificarea mesaje subliminale și nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaționa autentic indiferent de spațiul comunicational (direct sau mediat).	În orice situație, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relație comunicatională egală și folosind aceleași mijloace de informare ca și ei.	Deși are o relație comunicatională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta.	De fiecare dată, elevii sunt reticenți să i se adreseze atât la ore cât și în afara lor.
3.C. Tehnicitate	Utilizarea activă și eficientă a media, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale și	Indiferent de conținutul științific al lecției, utilizează sau face referiri la noile tehnologii și media (calculator,	Doar când este o inspecție sau o lecție deschisă folosește noile tehnologii în predare.	Este reticent la utilizarea noilor tehnologii și consideră că lecția este mai bine înțeleasă cu creta și

	corelarea utilizării acestora cu conținuturile didactice.	internet, presă), adaptând exemplele pentru eficiența înțelegerii.		tabla.
4.D. Integrativ	Preocuparea continuă pentru utilizarea și transpunerea conținutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învățare și pentru oferirea de grile, criterii de selecția a informației utile pentru procesul de învățare (plierea conținutului mediatic pe cerințe educaționale).	La orele sale, își formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet și argumentează și emite judecăți de valoare privind calitatea acestora.	Uneori folosește internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective.	De fiecare dată atrage atenția elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele și despre felul în care calculatorul și televizorul distrug sănătatea.
5.E.Toleranță	Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a <i>alterului</i> și a diversității etnice și culturale.	Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorități și ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică și culturală.	În unele situații delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităților (etnice, sexuale, religioase), fără a face nici un fel de referiri.	De cele mai multe ori folosește un limbaj jignitor la adresa elevilor și mai ales cu adresabilitate la unele minorități (etnice, sexuale și religioase).
6.F. Creativitate	Capacitatea de a identifica soluțiile adecvate la evenimentele și situațiile din clasă, de a adapta informația folosind strategii de predare și mijloace de învățare în funcție de particularitățile elevului.	Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească și să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii.	Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea și susținerea aparițiilor unor publicații ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web.	Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susține elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.

7G. Management	Gestionarea corectă, eficientă și activă a conținutului mediatic și informațional, formarea elevilor a competențelor de utilizare, documentare, evaluare a conținutului mediatic, a noilor media și a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale.	Își centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăți de specialitate etc.).	Deși consideră binevenite informațiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică și le comentează doar uneori când are timp.	Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea și utilizarea celor mai noi subiecte și resurse informaționale.
----------------	--	---	---	---

Etapa a V-a Elaborarea formei finale a fișei de evaluare

Pentru fiecare dimensiune a competenței mediatice au fost generate câte trei exemple/situații comportamentale de tip superior, mediu și inferior. Aceste exemple ancoră au fost cuprinse aleatoriu într-un chestionar a cărei formă finală este prezentată în Anexa 3.

Forma finală a fișei de evaluare se adresează în primul rând cadrelor didactice ca element de evaluare și autoevaluare transdisciplinar (indiferent de specializarea dobândită și de aria curriculară predată) și în al doilea rând elevilor care pot evalua comportamentul mediatic al propriilor profesori, cu atât mai mult cu cât la clasele mari de liceu (dar nu numai) se desfășoară chiar discipline opționale de „competență în media” (manual Humanitas, 2004). Totodată, se poate constitui și într-un instrument de evaluare necesar cadrelor didactice responsabile cu formarea profesională continuă, profesorilor metodiști, inspectorilor de specialitate și managementului unităților școlare. Evaluarea întreprinsă în acest mod trebuie considerată exhaustivă, generală și nu una valorică (prin acordarea de calificative). Astfel de evaluări necesită administrări periodice pentru realizarea unei analize consistente a nevoilor de formare a cadrelor didactice și pentru oferirea răspunsului necesar dat de școală presiunilor exercitate de societatea virtuală, a informației și comunicării contemporane.

Litera din dreptul fiecărei afirmații ne indică dimensiunea de care aparține. De asemenea, în dreptul fiecărei afirmații s-a notat, doar pentru uzul cercetătorului, nivelul de competență descris (S= superior, M=mediu, I=inferior). Acestea nu se regăsesc pe fișele completate de subiecți.

Sistemul de acordare a notelor pe o SESM provine din aplicarea următoarei formule (Pitariu, 1994, 180-181): echivalentul numeric al răspunsului la afirmația care semnifică un comportament superior „+” (+ = 8, 0 = 7, - = 6) la care se adaugă echivalentul numeric al răspunsului la afirmația care descrie un comportament mediu „0” (+ = 5, 0 = 4, - = 3) plus echivalentul numeric al răspunsului la afirmația care semnifică un comportament inferior „-”, (+ = 2, 0 = 1, - = 0) – 8.

În sistemul de evaluare SESM evaluatorul acordă cele trei tipuri de calificative („+”, „-”, sau „0”) pentru fiecare dimensiune a câte trei tipuri de situații comportamentale. Prin urmare, vor exista 27 de combinații posibile pentru o singură dimensiune, iar fiecare dintre acestea primește o valoare numerică care reflectă ponderea dimensiunii descrise.

1.5. Aplicarea pe teren a fișei de evaluare a competenței mediatice prin utilizarea SESM

Etapa de aplicare pe teren a fișei de evaluare competenței mediatice la cadrele didactice prin utilizarea SESM s-a desfășurat în cadrul unor unități școlare reșitene, demersul constând în aplicarea fișei SESM de către manageri ai școlilor respective, subiecții fiind cadrele didactice din acele școli. Menționăm că aplicarea scalei nu s-a realizat frontal pentru întreaga unitate de învățământ, ci individual, cadrul didactic evaluat fiind stabilit aleatoriu de către cercetător. Prin aplicarea Scalei s-a urmărit testarea posibilității de utilizare a acestui instrument de cercetare, gradul de aplicabilitate al fișei de evaluare, înțelegerea prin aplicarea individuală de către subiecți a cerințelor conținute de fișă.

De asemenea, fișa SESM a fost completată pentru același cadru didactic și de responsabilul cu formarea continuă din școala respectivă și de către directorii unității școlare. Cu excepția, cadrelor didactice stabilite, fișele au fost anonime. Subiecții au primit fiecare fișă de evaluare și au evaluat cadrele didactice conform instructajului, notând în dreptul fiecărei afirmații valorile „+”, „-”, sau „0”. Aplicația de calcul electronică a efectuat transformările acestor calificative în note pe scala cu 7 trepte pentru fiecare din cele 7 dimensiuni ale competenței mediatice.

În calcularea parametrilor statistici nu s-a avut în vedere școala de proveniență sau cadrul didactic evaluat.

În etapa de validare, fișa de evaluare a competenței mediatice la cadrul didactic a fost distribuită doar la nivelul învățământului secundar. Au fost selectate 6 licee și grupuri școlare din întreg județul Caraș-Severin din totalul de 27 (în anul școlar 2008-2009), pe baza următoarelor două criterii: răspândirea geografică și profilul unității școlare (teoretic, tehnologic, arte) și numărul cadrelor didactice din școala respectivă. Astfel, prin criteriul geografic s-a urmărit o cât mai largă acoperire a întregii arii a județului și nu o aglomerare în jurul centrului; prin profilul unității școlare s-a dorit păstrarea unei proporții echilibrate între tipurile de unități școlare liceale, iar prin numărul de cadre didactice s-a avut în vedere mărimea școlii și a eșantionului evaluat (un cadru didactic să nu fie evaluat de două ori).

De asemenea, din totalul de 1315 profesori de liceu (conform datelor statistice furnizate de Inspectoratul Școlar Caraș-Severin pentru anul școlar 2008-2009), un număr de 180 au fost evaluați prin utilizarea SESM. Evaluarea a fost realizată de către echipa managerială a unității de învățământ: directorul, directorul adjunct și cadrul didactic responsabil cu formarea continuă. În

procesul de validare a Scalei, am luat în considerare ca evaluatori echipa managerială a școlii pe baza următoarelor motive:

- bună cunoaștere a parcursului profesional al cadrului didactic evaluat;
- gradul de implicare activă al echipei manageriale în activitatea didactică (participarea la ședințe, comisii metodice, inspecții școlare, evaluări periodice etc.);
- un grad mai ridicat de obiectivism și imparțialitate datorat activității manageriale cotidiene și experienței.

Fiecare evaluator a analizat un număr de 10 cadre didactice de diferite specializări, astfel încât s-a realizat o evaluare pe un număr de 30 de cadre didactice din fiecare unitate școlară. Acestea au fost diferențiate în funcție de specializare, sex, vechimea în învățământ și gradul didactic obținut până în prezent. S-a considerat că gradul de manifestare a competenței mediatice pe cele 7 dimensiuni este influențat semnificativ de fiecare dintre aceste variabile.

Eșantionul a fost structurat astfel:

Tabel 19: Distribuția pe specializare

Specializare	Număr
lb.rom	31
lb.str.	23
matem.	20
informatica	13
istorie	16
geografie	11
fizică	16
chimie	8
biologie	9
st.sociale/ed.tehn.	29
Total	180

Tabel 20: Distribuția pe sexe

Sex	Număr
M	68
F	112
Total	180

Tabel 21: Distribuția în funcție de vechimea în învățământ

Vechime	Număr
pana in 3 ani	9
intre 4 si 10	46
intre 11 si 20	64
peste 21	61
Total	180

Tabel 22: Distribuția în funcție de gradul didactic

Grad didactic	Număr
definitivat	38
gradul II	30
gradul I	109
suplinitor	3
Total	180

Analiza a cuprins evaluarea independentă a celor șapte dimensiuni aferente competenței mediatice, pe baza gradului de concordanță dintre afirmațiile existente în fișă și comportamentul efectiv al cadrului didactic analizat.

Tabel 23: Descrierea sintetică a celor 7 dimensiuni

Nr. Dimensiuni:	7	Dimensiunea
	A	Deschidere
	B	Comunicare
	C	Tehnicitate
	D	Integrativ
	E	Toleranță
	F	Creativitate
	G	Management

Criteriile de analiză, respectiv variabilele au fost selectate pornind de la următoarele ipoteze de lucru:

1. cadrele didactice cu anumite specializări precum cele teoretico-umaniste abordează cu mai mare ușurință și într-o frecvență mai ridicată competența mediatică decât cele aferente științelor exacte;
2. cadrele didactice de sex feminin manifestă într-un grad mai ridicat o parte a dimensiunilor competenței mediatice (Comunicare, Toleranță, Creativitate), iar celor de sex masculin le sunt mai comune dimensiuni precum: Tehnicitate, Integrativ, Deschidere sau Management;
3. cadrele didactice cu o vechime de peste 21 de ani în învățământ se caracterizează printr-o manifestare scăzută a dimensiunilor competenței mediatice (cu cele mai scăzute note);
4. creșterea gradului didactic, respectiv cadrele didactice cu gradele I și II cunosc un nivel mai ridicat de manifestare a competenței mediatice pe toate dimensiunile componente.

1.5.1. Interpretarea rezultatelor

Pentru calcularea parametrilor statistici, respectiv coeficienții de corelație s-au avut în vedere rezultatele tuturor celor 180 de subiecți evaluați de către cei 18 membri ai echipei manageriale din școlile de proveniență. Calculele statistice (abatere standard, coeficienții de corelație, etalonarea) au fost realizate prin intermediul programului statistic conceput special pentru determinarea acestor valori.

Din analiza parametrilor statistici rezultă că notele date de evaluatori cu privire la competența mediatică a cadrelor didactice din școala pe care o conduc sunt cuprinse în intervalul 1 – 7 unde 1 reprezintă calificativul foarte slab iar 7 foarte bun (Tabelul 24).

Tabel 24: Valori ale notelor minime și maxime pe cele 7 dimensiuni

	Deschidere	Comunicare	Tehnicitate	Integrativ	Toleranță	Creativitate	Management
Nota medie	4,68	4,81	4,43	4,39	4,54	4,38	4,64
Nota maximă	7	7	7	7	7	7	7
Nota minimă	2	1	1	1	1	1	1
Frecvență maxime	19	46	13	8	19	12	4
Frecvență minime	12	2	4	5	5	8	2
Abaterea medie	1,4318786	1,82723748	1,696799428	1,360451664	1,56852873	1,498986766	1,34093139

Astfel se remarcă din analiza datelor prezentate în tabelul de mai sus că pentru 6 dimensiuni, respectiv Comunicare, Tehnicitate, Integrativ, Toleranță, Creativitate și Management intervalul între valorile minime și maxime variază de la 1 la 7 și doar pentru dimensiunea de Deschidere valoarea minimă pornește de la nota 2 și ajunge la maximul de 7. Din acest punct de vedere, putem considera că prima dimensiune din cele 7 ale Scalei este apreciată ca fiind definitorie pentru existența competenței mediatice având în vedere faptul că nici un cadru didactic evaluat, chiar dacă a primit și calificative minime, nu a fost notat cu cea mai mică valoare la această dimensiune.

Notele date de evaluatori subiecților evaluați au fost transformate într-un etalon pe 7 clase pentru scala de evaluare după cum se prezintă în tabelul 25. Etalonul respectă calculul notei finale pentru fiecare dimensiune în cele trei variante (de tip superior, mediu și inferior) putând fi inclus într-unul din cele 7 calificative. În anexa lucrării (2) sunt prezentate evaluările individuale, pe note, așa cum reies în urma calculării aprecierilor evaluatorilor. Procedura de transformare a

calificativelor de tip superior, mediu și inferior în note a fost descrisă anterior, în subcapitolul destinat descrierii etapelor de elaborare a scalei, iar în tabelul 26 este prezentat un exemplu.

Tabel 25: Etalonul pe 7 clase

Nota	Calificativ
1	foarte slab
2	slab
3	slab
4	mediu
5	bun
6	bun
7	foarte bun

Tabel 26: Exemplu de prezentare a transformărilor de tip S, M și I (superior, mediu și inferior) în note

A	B	C	D	E	F	G	Specializare	Sex	Vechime	Grad didactic
3	6	3	5	5	3	6	matematică	M	între 11 și 20 de ani	gradul I
7	7	6	6	7	6	6	lb. română	F	între 11 și 20 de ani	gradul I
5	6	5	5	7	6	6	lb.străine (engl, fr. Sau germană)	F	între 11 și 20 de ani	gradul I
3	6	4	3	6	4	4	chimie	F	între 11 și 20 de ani	gradul I
6	6	6	5	6	6	6	fizică	F	între 11 și 20 de ani	gradul I
6	6	7	4	6	7	6	geografie	F	între 11 și 20 de ani	gradul I
5	7	6	5	6	5	6	biologie	F	între 11 și 20 de ani	gradul I
5	6	6	4	3	5	5	științe sociale sau ed. tehnologică	F	peste 21 de ani	gradul I
6	6	6	5	5	5	6	informatică	M	între 11 și 20 de ani	gradul I
6	6	6	5	6	5	5	istorie	M	între 11 și 20 de ani	gradul II

Legendă:

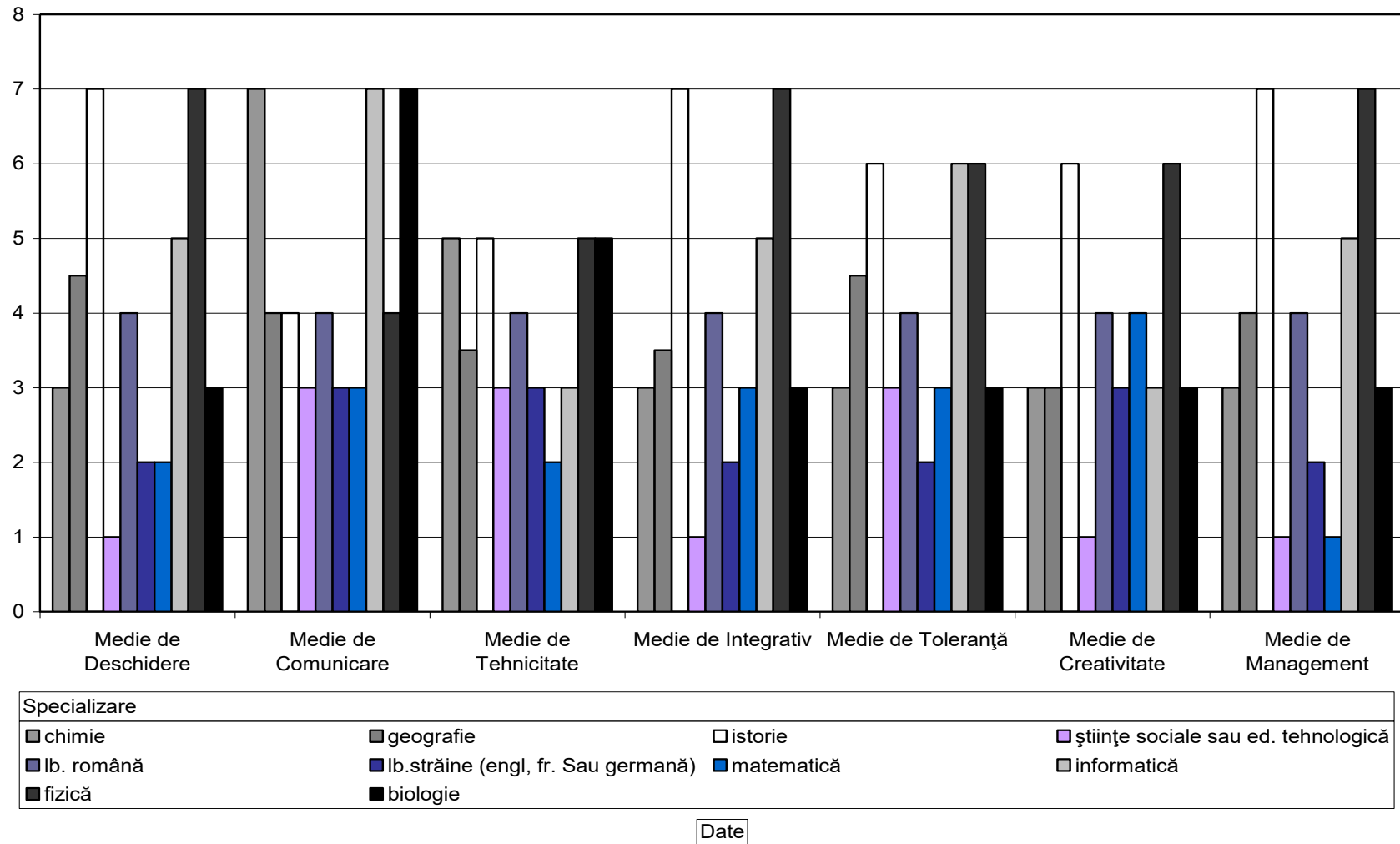
A= Deschidere
B= Comunicare
C= Tehnicitate
D= Integrativ
E= Toleranță
F= Creativitate
G= Management

Următoarea etapă a analizei a urmărit identificarea unor diferențe semnificative în privința variabilei „specializare” în ceea ce privește manifestarea competenței mediatice. Cele 10

categorii de specializări în funcție de care s-au realizat prelucrarea și interpretarea datelor, au fost determinate pe baza celor mai ridicate posibilități de regăsire a acestora indiferent de tipul unității școlare (liceu, grup școlar, colegiu) în care s-a aplicat fișa de evaluare, dar și indiferent de profilul acestuia (teoretic, tehnologic, economic sau arte).

În figura 3 sunt prezentate pe scala de 7 trepte (vertical) modul cum se regăsesc cele 10 specializări în funcție de dimensiunile competenței mediatice.

Figura 3: Corelația dintre specializări și cele 7 dimensiuni



Astfel, se poate observa cum pentru dimensiunea Deschidere, valorile maxime de 7 puncte se întâlnesc la specializările istorie și fizică, urmate cu 5 puncte de informatică și 4,5 de geografie. Cea mai scăzută valoare este întâlnită la specializările sociale și la cele de educație tehnologică. Cele mai ridicate valori pentru dimensiunea Comunicare se regăsesc la specializările biologie, informatică și chimie, iar cele mai scăzute la specializările matematică, limbi străine și educație tehnologică sau științe sociale. De remarcat este faptul că la această dimensiune valoarea minimă este 3. Pentru dimensiunea a treia, Tehnicitate, nu s-a întâlnit pentru nici o specializare valoarea maximă, nota 7, valoarea imediat superioară care s-a atins a fost cea de 5 pentru următoarele specializări: biologie, fizică, istorie și chimie. Cea mai scăzută notă la această dimensiune au avut-o cadrele didactice de la specializarea matematică, nota de 2 (slab). Dimensiunea Integrativă a fost definită ca preocuparea continuă de utilizare a media ca mijloace didactice și de transpunere a conținutului mediatic ca material didactic. Din perspectiva specializărilor cadrelor didactice, cele mai mari note au primit cadrele didactice cu specializarea fizică și istorie, nota 7, urmate de cele de informatică (nota 5) și limba română (nota 4). În ceea ce privește dimensiunea Toleranță, nici o specializare nu este caracterizată ca „foarte bună” în privința *„grijii pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc și a diversității etnice și culturale”*. Valoarea maximă este de 6 (bun) pentru istorie, informatică și fizică, iar cea minimă de 2 (slab) pentru limbile străine. Nici la dimensiunea de Creativitate nu se întâlnesc valorile maxime pe scala de 7 trepte, ci doar până la 6 din nou la istorie și fizică. Valoarea minimă de 1 (foarte slab) se regăsește pentru specializarea de științe sociale sau educație tehnologică. Cadrele didactice de la aceste specializări dovedesc cea mai scăzută capacitate de a identifica soluțiile optime la situațiile din clasă, de a adapta informațiile și strategiile de învățare la necesitățile elevului. Ultima dimensiune, Management, redă același clasament pentru cele mai ridicate valori cum s-a observat pentru dimensiunile Deschidere și Integrativ, respectiv cu nota 7 pentru specializările fizică și istorie, urmate de specializarea informatică cu 5 puncte. Cele mai scăzute valori se remarcă la specializările matematică și educație tehnologică sau științe sociale.

Aceste date infirmă ipoteza conform căreia un anumit tip de specializare determină o relație directă cu gradul de manifestare mai frecvent, mai accentuat al competenței mediatice (ipoteza de lucru 1, formulată astfel: *cadrele didactice cu anumite specializări precum cele teoretico-umaniste abordează cu mai mare ușurință și într-o frecvență mai ridicată competența mediatică decât cadrele didactice cu specializări în științele exacte*).

Tabel 27: Relația dintre specializări și competența mediatică, ca medie a notelor

Date	Specializare										Media Total
	chimie	geografie	istorie	științe sociale sau ed. tehnologică	lb. română	lb.străine (engl, fr. Sau germană)	matematică	informatică	fizică	biologie	
Medie de Deschidere	3	4,5	7	1	4	2	2	5	7	3	3,909
Medie de Comunicare	7	4	4	3	4	3	3	7	4	7	4,545
Medie de Tehnicitate	5	3,5	5	3	4	3	2	3	5	5	3,818
Medie de Integrativ	3	3,5	7	1	4	2	3	5	7	3	3,818
Medie de Toleranță	3	4,5	6	3	4	2	3	6	6	3	4,090
Medie de Creativitate	3	3	6	1	4	3	4	3	6	3	3,545
Medie de Management	3	4	7	1	4	2	1	5	7	3	3,727

Din analiza tabelului 27, se poate observa că media cea mai mare a notelor este întâlnită la dimensiunile de Comunicare, respectiv Toleranță pentru toate cele 10 specializări avute în vedere, iar cea mai scăzută medie se regăsește la dimensiunea de Creativitate care nu a atins valoarea maximă de 7 la nici o specializare. Din punctul nostru de vedere, acest fapt explică într-o anumită măsură gradul de inerție al cadrului didactic în relație cu necesitățile și nevoile elevului.

Valorile cele mai ridicate și frecvența acestora (trei din totalul celor 7 dimensiuni) întâlnite la specializările fizică și istorie denotă înfirmarea ipotezei conform căreia cadrele didactice cu anumite specializări precum cele teoretico-umaniste abordează cu mai mare ușurință și într-o frecvență mai ridicată competența mediatică decât cele aferente științelor exacte.

În altă ordine de idei, aceste rezultate subliniază faptul că inexistența unei relații directe între un anumit tip de discipline, respectiv arii curriculare și competența mediatică aparține deciziei cadrului didactic, este corelată personalității și pregătirii acestuia. Cu alte cuvinte, exersarea competenței mediatică în cadrul lecțiilor, ca strategie didactică formală sau informală ține de profesionalismul și competența didactică a profesorului și se pretează la toate disciplinele.

În ceea ce privește variabila de gen, s-a urmărit identificarea unor diferențe privind gradul de manifestare a competenței mediatică între cadrele didactice de sex feminin și cele de sex masculin.

Tabel 28: Media notelor din relația dintre sex și dimensiunile competenței mediatică

Date	Sex		
	F	M	Medie Total
Medie de Deschidere	4,14	3,5	3,909
Medie de Comunicare	4,14	5,25	4,545
Medie de Tehnicitate	4	3,5	3,818
Medie de Integrativ	3,85	3,75	3,818
Medie de Toleranță	4,14	4	4,090
Medie de Creativitate	3,5	3,5	3,545
Medie de Management	4	3,25	3,727

Din analiza tabelului 28 reiese că, pentru 6 din cele 7 dimensiuni, cadrele didactice de sex feminin au o medie superioară colegilor de sex masculin. Singura dimensiune unde cei din urmă cunosc valori medii mai mari este reprezentată de Comunicare.

O analiză mai detaliată reiese din reprezentarea grafică comparativă de mai jos: Figura 4 și Figura 5.

Figura 4: Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenței mediatice – sex feminin

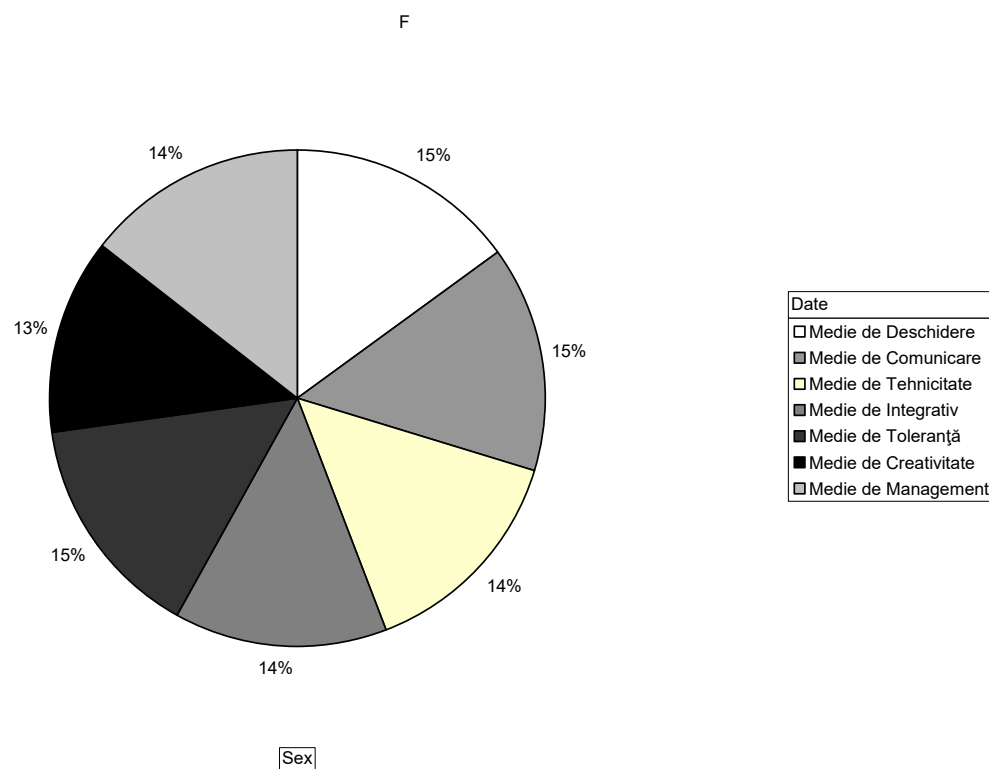
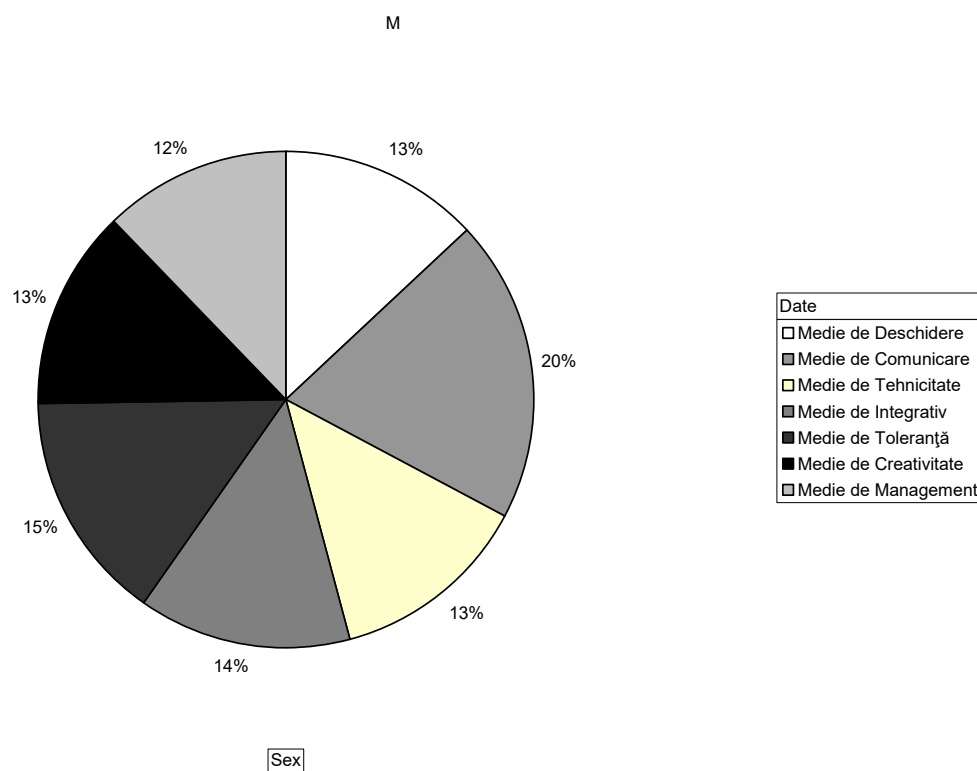


Figura 5: Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenței mediatice – sex masculin



Prin urmare, în ceea ce privește dimensiunile Deschidere, Tehnicitate și Management procentul calculat reprezentativ la numărul de persoane de sex feminin, respectiv masculin, corelat cu notele din evaluare, relevă un procentaj ușor mai ridicat pentru femei. Dimensiunea comunicățională a competenței mediatice este caracterizată de valori mai mari cu 5 procente în favoarea cadrelor didactice de sex masculin, iar pentru dimensiunile Integrativitate, Toleranță și Creativitate cele două grupe au cunoscut valori identice.

Din aceste rezultate se desprind foarte clar două aspecte:

2. nu există diferențe majore din punctul de vedere al sexului pentru exersarea competenței mediatice, deși la cadrele didactice de sex feminin se observă un procent ușor mai ridicat pe 3 dimensiuni;
3. cadrele didactice de sex masculin sunt caracterizate de o mai bună capacitate de relaționare cu elevii într-un mod autentic, empatic și deschis, indiferent de spațiul comunicățional (direct – mediat sau formal-informal).

Așadar și ipoteza a doua de lucru conform căreia cadrele didactice de sex feminin manifestă într-un grad mai ridicat o parte a dimensiunilor competenței mediatice (Comunicare, Toleranță, Creativitate), iar celor de sex masculin le sunt mai comune dimensiuni precum Tehnicitate, Integrativ, Deschidere sau Management a fost infirmată.

Prin variabila „*vechime în învățământ*” s-a urmărit validarea unei ipoteze conform căreia o carieră îndelungată în învățământ duce la blazare și prin urmare, cadrele didactice cu o vechime de peste 21 de ani în învățământ se caracterizează printr-o manifestare scăzută a dimensiunilor competenței mediatice (cu cele mai scăzute note). Cele patru categorii ale vechimii învățământ a cadrelor didactice au vizat:

- a) vechimea până în 3 ani – debutanții, proaspeți absolvenți de studii superioare, posibil netitularizați, cu cel mult definitivatul dat în învățământ;
- b) vechimea între 4 și 10 ani – cadrele didactice tinere, cu definitivat, posibil și gradul didactic II, dar care nu au o experiență profesională bogată;
- c) vechimea între 11 și 20 de ani – cadre didactice mature, cu gradul I, cu experiență didactică și absolvente de diferite cursuri de perfecționare;
- d) peste 21 de ani – cadre didactice cu cea mai bogată experiență în învățământ, beneficiare de gradații didactice superioare, de recunoaștere în unitatea de învățământ, care se apropie totodată de vârsta de pensionare.

Statistic, rezultatele sunt prezentate astfel:

Tabel 29: Abaterea medie de vechime

Date	Vechime				Medie Total
	între 11 și 20 de ani	între 4 și 10 ani	până în 3 ani	peste 21 de ani	
StdDev de Deschidere	1,414213562	3,535533906	1,258305739	3,055050463	1,972538743
StdDev de Comunicare	0	0,707106781	0,957427108	2,081665999	1,694912173
StdDev de Tehnicitate	1,414213562	2,121320344	0,577350269	1,154700538	1,07871978
StdDev de Integrativ	1,414213562	2,828427125	0,957427108	3,055050463	1,887759615
StdDev de Toleranță	2,121320344	2,121320344	1,258305739	1,732050808	1,445997611
StdDev de Creativitate	0	1,414213562	0,957427108	2,516611478	1,507556723
StdDev de Management	1,414213562	4,242640687	1	3,055050463	2,053821272

Totodată, din analiza distribuției frecvenței notelor pe cele 7 dimensiuni și pe tranșele de vechime în învățământ, prezentată în tabelul nr. 30, se remarcă faptul că pe dimensiunea Deschidere, cadrele didactice cu vechimea cuprinsă între 4-10 ani, respectiv 11 și 20 de ani au cele mai mari valori ale mediei notelor. Acest fapt demonstrează că deschiderea spre nou, descrisă prin flexibilitate în fața schimbării, preocuparea pentru progresul tehnic, social și profesional reprezintă o caracteristică a cadrelor didactice tinere, cu o vechime suficientă pentru o experiență didactică activă.

În același timp, cadrele didactice cu vechimea cuprinsă între 11-20 de ani denotă cea mai ridicată competență comunicațională în relația cu elevii.

De asemenea, dimensiunea Tehnicitate întâlnește media valorilor celor mai mari pentru cadrele didactice cu o vechime în învățământ de peste 21 de ani ceea ce presupune o utilizare activă și eficientă a media și a tehnologiilor informaționale în cadrul orelor, fapt ce poate fi explicat de experiența mai bogată la catedră, de achiziția unui bagaj mai divers de metode și strategii didactice.

Cadrele didactice cu vechimea cuprinsă între 4 și 10 ani au primit cele mai bune calificative și la dimensiunile Integrativ și Creativitate și s-au situat tot pe primul locul alături de cele cu nivelul de vechime imediat superior pe dimensiunile Toleranță și Management.

Tabel 30: Media notelor din relația dintre vechimea în învățământ și competența mediatică

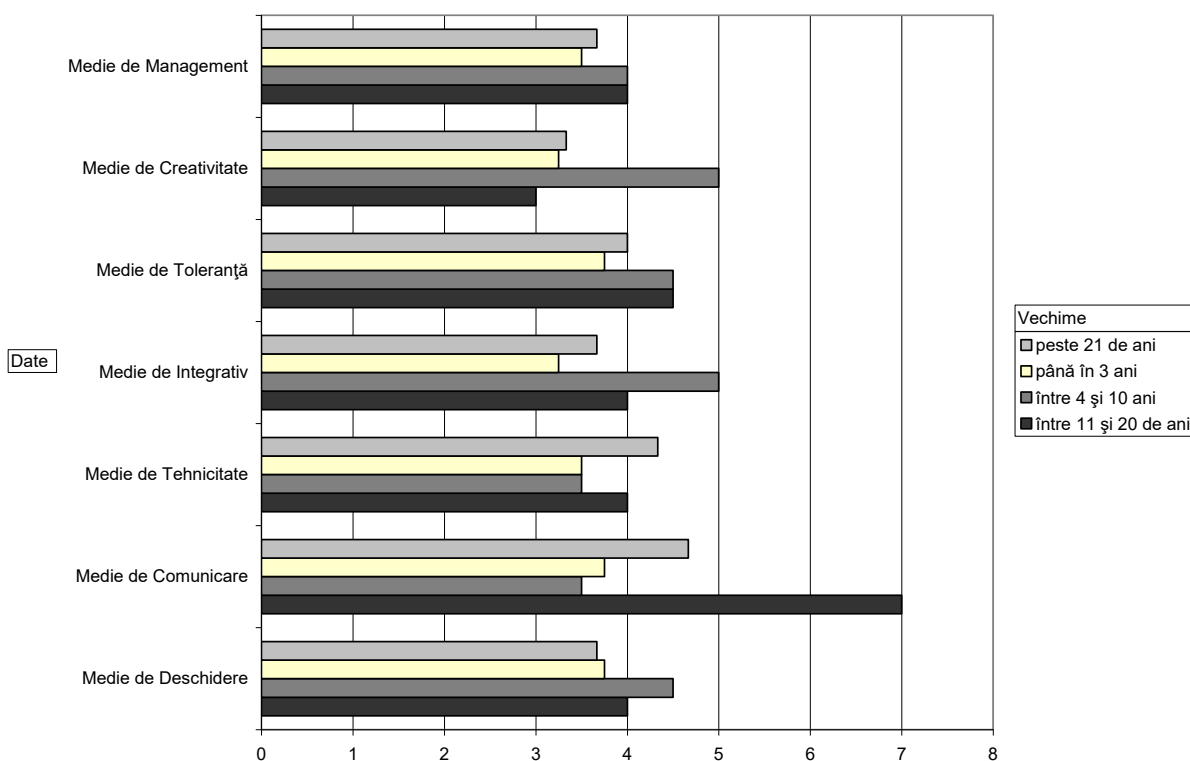
Date	Vechime				Medie Total
	între 11 și 20 de ani	între 4 și 10 ani	până în 3 ani	peste 21 de ani	
Medie de Deschidere	4	4,5	3,75	3,66	3,909090909
Medie de Comunicare	7	3,5	3,75	4,66	4,545454545

Medie de Tehnicitate	4	3,5	3,5	4,33	3,818181818
Medie de Integrativ	4	5	3,25	3,66	3,818181818
Medie de Toleranță	4,5	4,5	3,75	4	4,090909091
Medie de Creativitate	3	5	3,25	3,33	3,545454545
Medie de Management	4	4	3,5	3,66	3,727272727

Din această analiză se desprinde concluzia că cele mai scăzute valori se regăsesc la cadrele didactice debutante (până în 3 ani) și la cele cu vechimea de peste 21 ani. Considerăm că atât pentru cadrele didactice din prima categorie, cât și pentru cele din a doua categorie, experiența reprezintă principalul factor explicativ. Profesorii din plaja de vechime cuprinsă între 4 și 10 ani, cât și cei între 11 și 20 de ani dezvoltă o competență mediatică activă, apropiată necesităților elevilor. De asemenea, analiza mediei notelor pe dimensiuni arată faptul că cele mai ridicate valori sunt întâlnite tocmai la dimensiunea Comunicare și Toleranță, pentru toate categoriile de vechime.

Figura 6, distribuția notelor pe cele 7 dimensiuni ale competenței mediatice în funcție de cele patru grupe de vechime luate în considerare, se prezintă astfel:

Figura 6: Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenței mediatice după criteriul vechimii în învățământ



În acest grafic este reprezentată mai exact distribuția pe cele 7 dimensiuni (axa x) a celor 4 categorii de vechime și notele până la 7 (pe axa y). Și din această prezentare grafică sunt evidențiate valorile notelor ridicate pentru grupele de vechime 4 și 10 ani, respectiv 11 și

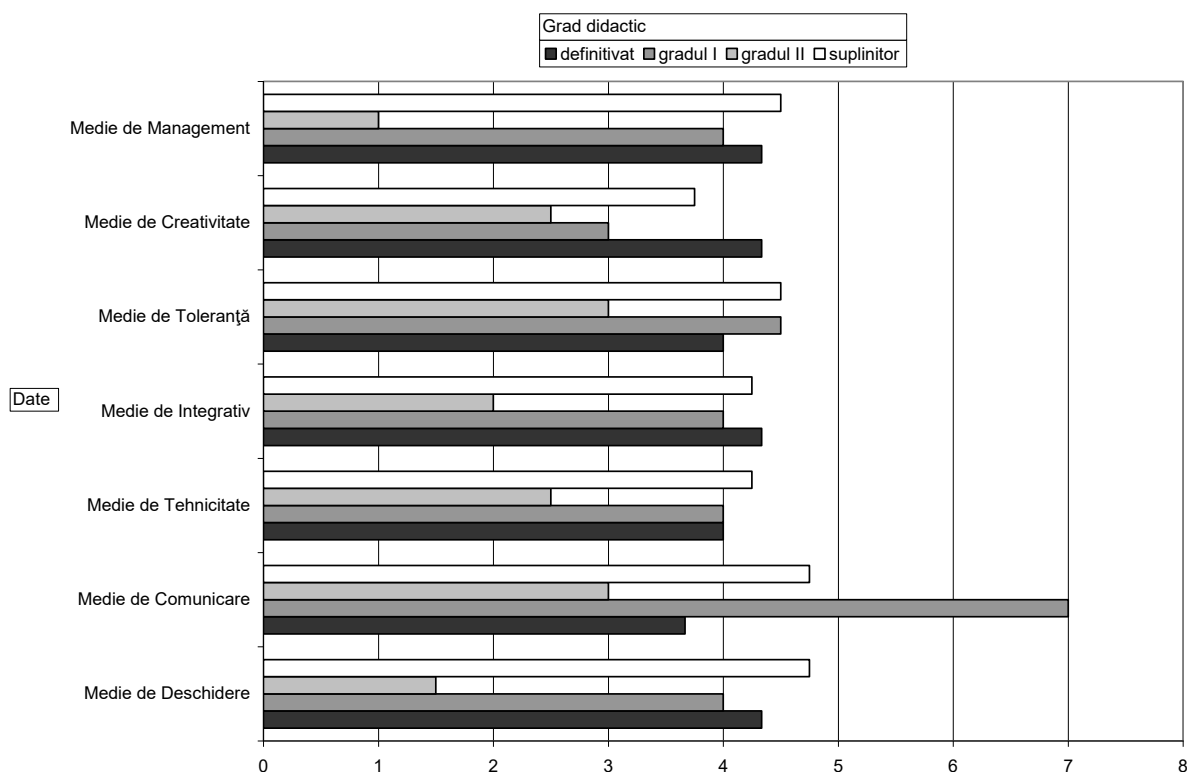
20. Totodată, se remarcă și faptul că doar la o singură dimensiune au fost evaluate cadrele didactice cu nota maximă, la dimensiunea Comunicare. O altă observație se referă la faptul că valorile notelor nu coboară sub pragul de 3 pentru nici o categorie, de fapt singura care atinge această valoare o reprezintă grupa de profesori cu vechimea sub 3 ani (debutanții). În acest caz, o posibilă explicație ar fi că, într-o formă mai mare sau mai mică, fără a atinge valori extreme, competența mediatică pe cele 7 dimensiuni se manifestă neexcesiv la toate categoriile de vechime în învățământ a cadrelor didactice. Cu toate acestea, datele statistice oferite confirmă ipoteza de lucru, respectiv a fost evidențiată manifestarea unui interes mai scăzut pentru utilizarea și exersarea competenței mediatice la profesorii cu peste 21 de ani vechime în învățământ.

În ceea ce privește variabila „*grad didactic*” s-a pornit de la ipoteza că o creștere a gradului didactic, respectiv cadrele didactice cu gradele I și II, reprezintă un nivel mai ridicat de manifestare a competenței mediatice pe toate dimensiunile componente. Au fost luate în considerare 4 categorii posibile de cadre didactice, specifice pentru sistemul de învățământ românesc: suplinitor (cadrele didactice fără catedră), definitiv, gradul didactic I și gradul didactic II. Rezultatele sunt prezentate în figura 7.

Din analiza întreprinsă reiese faptul că nu există o relație directă între gradul didactic și manifestarea competenței mediatice, ipoteza fiind astfel infirmată. Astfel, din analiza segmentelor pe axa verticală reprezentate pentru fiecare din cele 7 dimensiuni, se poate afirma că: pentru dimensiunea Deschidere cele mai ridicate valori se înregistrează pentru segmentul de cadre didactice cu gradul I, apoi cele suplinitoare (4,75 puncte) și pentru cele cu definitivat. Cea mai mică valoare este dată profesorilor cu gradul didactic II.

De asemenea, pentru dimensiunea Comunicare, cadrele didactice cu gradul I au valoarea maximă (7 puncte), dar sunt urmate ca valoare medie de cele suplinitoare. Același fapt se regăsește din nou la cadrele didactice suplinitoare pentru dimensiunea Tehnicitate, (media valorii cea mai mare). La dimensiunea Integrativ se demonstrează că profesorii tineri, cu definitivat au primit cele mai mari note în evaluare, acumulând o medie a punctajului de 4,33. Sunt imediat urmași de profesorii suplinitori cu o medie de 4,25 puncte. Dimensiunea de Toleranță este distribuită cu valori maxime de puncte la cadrele didactice cu gradul I, apoi la cele suplinitoare. Cea mai ridicată medie a valorilor la dimensiunea Creativitate se regăsește la profesorii cu gradul I. Iar pentru dimensiunea Management din nou cadrele didactice cu gradul I au media valorii cea mai ridicată, dar cu diferențe foarte mici se află și cadrele didactice suplinitoare și cele cu definitivat.

Figura 7: Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenței mediatică după criteriul gradului didactic



Aceste rezultate se pot observa și din tabelul 31 privind distribuția mediei notelor dintre gradul didactic și competența mediatică:

Tabel 31: Media notelor din relația dintre gradul didactic și competența mediatică

Date	Grad didactic				Medie Total
	definitivat	gradul I	gradul II	suplinitor	
Medie de Deschidere	4,33	4	1,5	4,75	3,9
Medie de Comunicare	3,66	7	3	4,75	4,54
Medie de Tehnitate	4	4	2,5	4,25	3,81
Medie de Integrativ	4,33	4	2	4,25	3,81
Medie de Toleranță	4	4,5	3	4,5	4,09
Medie de Creativitate	4,33	3	2,5	3,75	3,54
Medie de Management	4,33	4	1	4,5	3,72

În concluzie, se poate afirma că cele mai mari valori s-au regăsit pentru cadrele didactice suplinitoare, urmate de cele cu gradul didactic I. Ipoteza conform căreia profesorii cu gradul didactic cel mai mare, respectiv I și II, vor avea cele mai mari note a fost infirmată prin valorile ridicate întâlnite la cadrele didactice suplinitoare și la cele cu definitivat. Prin urmare, se poate afirma că exersarea competenței mediatică la cadrul didactic nu reprezintă o

condiție a experienței sau a nivelului de pregătire. Conform evaluărilor realizate de echipa managerială a școlii, acestea au întrunit cele mai multe calificative pozitive.

În continuare am urmărit relevanța variabilei „specializare” în funcție de genul cadrelor didactice, vechimea în învățământ a acestora și gradul didactic deținut în vederea susținerii datelor obținute anterior și pentru sesizarea unor detalii sau explicații suplimentare.

În cadrul analizei relației dintre *specializare* și *sexul* cadrelor didactice, reprezentate în Figura 8 și Figura 9, se remarcă faptul că pentru dimensiunile Deschidere, Integrativ și Management, atât cadrele didactice de sex feminin de la specializările istorie, cât și cele de la fizică au primit cea mai ridicată notă (7). Doar la dimensiunea Comunicare, cadrele didactice de sex masculin de la specializările chimie și informatică au primit cele mai ridicate valori (7). La dimensiunile menționate anterior, indiferent de sex, pentru nici o specializare nu s-a mai întrunit calificativul superior. În cele două grafice au fost reprezentate doar specializările care au întrunit media valorilor notelor peste 1.

Astfel, este demonstrată din nou o anumită înclinare a cadrelor didactice de sex feminin spre competența mediatică, cu singura excepție pentru dimensiunea de Comunicare.

Figura 8: Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și sex în funcție de dimensiunile competenței mediatică – sex feminin

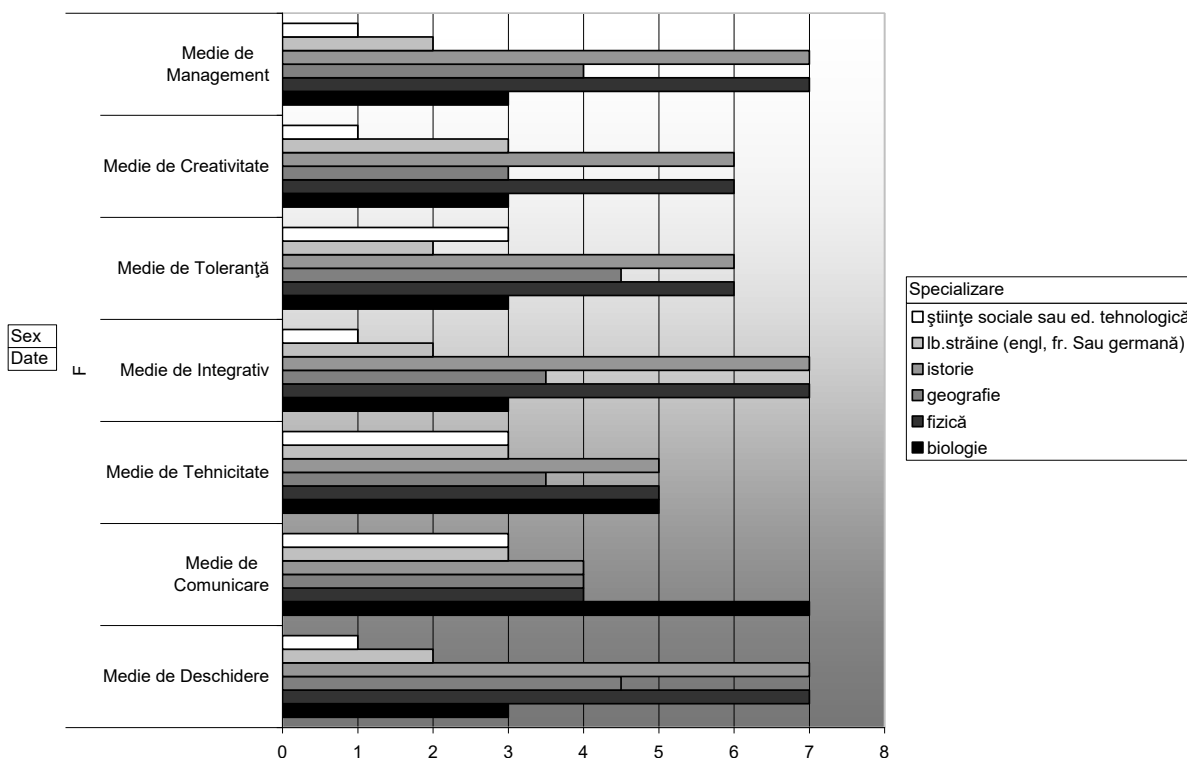
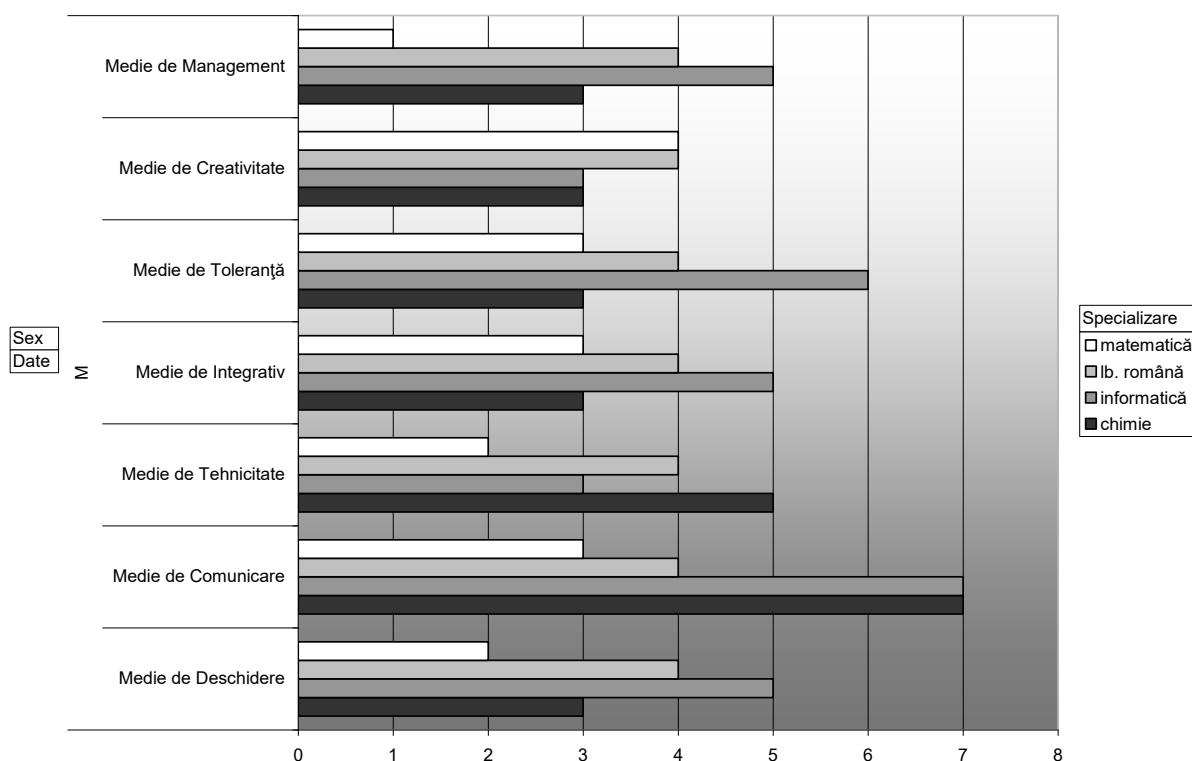
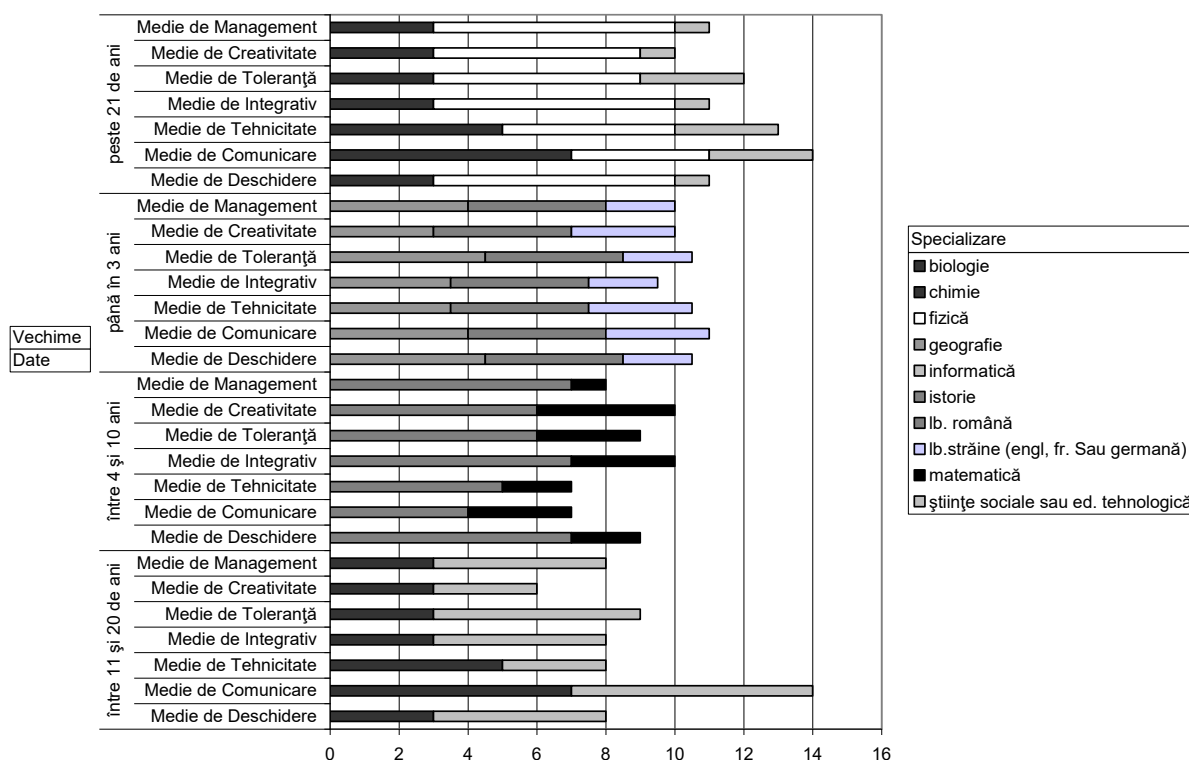


Figura 9: Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și sex în funcție de dimensiunile competenței mediatice – sex masculin



În ceea ce privește analiza relației dintre specializare și vechimea în învățământ, aceasta este prezentată grafic (Figura 10) astfel: pe axa verticală sunt înregistrate cele patru categorii ale tranșelor de vechime, iar pe cea orizontală, sunt expuse prin segmente de diferite culori cele 10 specializări. Pentru fiecare dimensiune, au fost reprezentate în grafic doar specializările cu media notelor semnificative (peste 1). De aceea, de exemplu, pentru segmentul de vechime de peste 21 ani, au fost relevante doar specializările biologie, fizică și științe sociale sau educație tehnologică. Fiecare dintre acestea sunt reprezentate grafic pentru fiecare dimensiune a competenței mediatice.

Figura 10: Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și vechimea în învățământ în funcție de dimensiunile competenței mediatice



Din prelucrarea statistică a datelor a rezultat că la categoria de vechime de peste 21 de ani în învățământ, cadrele didactice de la specializarea fizică au primit calificativele maxime la 3 din cele 7 dimensiuni și 6 puncte la încă alte două dimensiuni. Acest fapt demonstrează că cele mai active cadre didactice în utilizarea competenței mediatice la ore sunt profesorii de fizică, apoi cei de biologie (la o singură dimensiune Comunicare) comparativ cu cei de educație tehnologică sau științe sociale care reprezintă segmentul cu calificativele cele mai scăzute.

De asemenea, la categoria de vechime de până în 3 ani, nici o specializare nu a întrunit media notelor de 7 puncte, specializările reprezentate (geografie, limba română și limbile străine) situându-se în jurul valorii de 3,5 puncte (mediu).

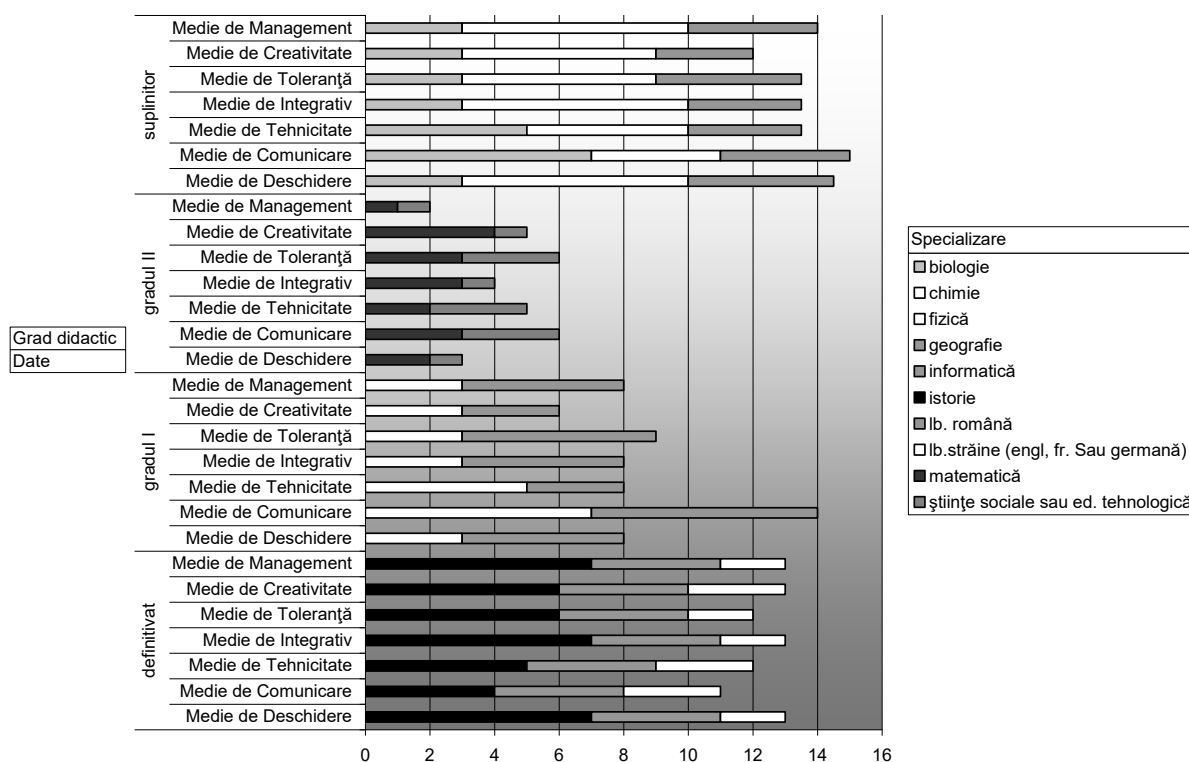
Cadrele didactice de la specializarea istorie au media valorilor celor mai ridicate la toate dimensiunile competenței mediatice în cadrul grupei de vechime cuprinse între 4 și 10 ani, comparativ cu colegii lor de matematică.

Iar valori asemănătoare caracterizează și grupa de cadre didactice cu vechimea cuprinsă între 11 și 20 de ani, respectiv mediile notelor cele mai mari se regăsesc la profesorii de la specializările informatică pentru toate dimensiunile competenței mediatice, singura excepție constituind-o specializarea de chimie care atinge tot 7 puncte la dimensiunea de Comunicare.

În urma acestor rezultate se poate afirma că există un procent mai mare de cadre didactice de la specializările cu profil tehnic-real care manifestă în medie o competență mediatică mai activă, comparativ cu cele de la profilul umanist.

Cel de al treilea criteriu de analiză a variabilei specializare a fost efectuată în funcție de gradul didactic. Reprezentarea grafică este prezentată în Figura 11 în care au fost reliefate doar specializările care au întrunit medii semnificative ale notelor (peste 1):

Figura 11: Reprezentarea grafică a relației dintre specializare și gradul didactic în funcție de dimensiunile competenței mediatică



Rezultatele analizate relevă faptul că cele mai mari medii ale valorilor, respectiv 7 puncte, se întâlnesc la cadrele didactice suplinitoare cu specializările fizică, geografie și biologie. Acest fapt este vizibil la dimensiunea Comunicare la care cele trei specializări au cele mai mari note comparativ cu toate celelalte grade didactice.

Cadrele didactice cu gradul II de la specializările matematică și educație tehnologică sau științe sociale au media notelor cea mai scăzută comparativ cu celelalte specializări și grade didactice. Valori ridicate ale mediei notelor se remarcă, în schimb, la cadrele didactice cu gradul I de la specializările informatică și chimie.

Dintre cadrele didactice cu definitivat, cele de la specializarea de istorie au media notelor cea mai mare la toate dimensiunile, urmate de cele de la specializările limba română și limbi străine.

Prin aplicarea pe teren a Scalei de Evaluare Standard Mixată privind competența mediatică la cadrul didactic din învățământul preuniversitar (respectiv învățământul secundar) a fost demonstrată competența mediatică, în termenii în care a fost definită conform procedurii de elaborare a scalei. Aceasta se constituie într-un element constant al activității didactice, indiferent de forța de manifestare.

În urma aplicării Scalei a reieșit că nota finală la fiecare dimensiune poate fi inclusă într-una din cele 7 tipuri de calificative etalonate. De asemenea, toate dimensiunile aferente competenței mediatice s-au regăsit în rezultatele aplicării, ele furnizând anumite indicii, posibile explicații referitoare la starea sau profilul cadrelor didactice analizate.

Dimensiunile prin care competența mediatică este descrisă reprezintă, la rândul lor, elemente comune, întâlnite în activitatea cadrului didactic și în procesul instructiv-educativ, sub toate cele trei forme: superior, mediu și inferior. Dimensiunile de Comunicare și Toleranță sunt cel mai bine apreciate, regăsindu-se cu valori ridicate la majoritatea cadrelor didactice evaluate, indiferent de specializarea curriculară. În același timp, Creativitatea, ca dimensiune a competenței mediatice, este punctată slab. Acest fapt poate fi corelat cu lipsa utilizării active și interactive a media în procesul instructiv-educativ din partea cadrelor didactice, cu o lacună în aplicarea creativă a anumitor elemente ale noilor mijloace în vederea integrării lor critice. Dimensiunea Tehnicitate este considerată o trăsătură intrinsecă, determinantă a competenței mediatice. De aceea, consider relevantă corelarea programelor de formare continuă din domeniul pedagogiei media cu cele de inițiere și utilizare TIC (cu atât mai mult cu cât programele de formare continuă din domeniul TIC fac parte din categoria de programe de perfecționare obligatorii „o dată la 5 ani”, prevăzute în Legea învățământului nr. 128/1997, art. 33, alin. 1.). În același timp, dimensiunea Deschidere se manifestă ca o trăsătură activă și constantă în descrierea competenței mediatice, demonstrând astfel că atracția față de nou reprezintă o activitate preponderentă pentru cadrele didactice tinere. În privința dimensiunilor Integrativitate și Management, acestea au fost construite pentru a descrie pe de o parte conținutul mediatic ca material didactic și noile media ca mijloace de învățământ, iar pe de altă parte pentru gestionarea conținutului mediatic pe baza formării criteriilor evaluative la elevi. Din analiza întreprinsă asupra acestor dimensiuni se constată că acestea nu au întrunit valori excepționale și corelații semnificative cu variabilele luate în considerare, singura evidență a vizat o manifestare mai puternică pentru cadrele didactice tinere și cu o vechime medie în învățământ. Din acest punct de vedere, o posibilă urmare vizează accentuarea și monitorizarea acestor dimensiuni în urma parcurgerii unor programe de formare continuă în pedagogia media.

Cadrele didactice percep competența mediatică ca o necesitate în vederea formării profesionale, ca o formă de răspuns pe care ele trebuie să îl ofere presiunilor exercitate de societate, în general și de elevi, în particular.

Nu există o relație de cauzalitate directă între diferitele specializări existente în sistemul de învățământ liceal și manifestarea competenței mediaticice. Cu toate acestea, s-a observat în cadrul analizei dintre specializare și vechimea în învățământ o diferențiere subtilă între specializările tehnice și cele umaniste.

De asemenea, nici sexul cadrelor didactice sau ierarhia profesională (gradul didactic) nu influențează semnificativ existența și utilizarea competenței mediaticice, deși există o ușoară accentuare a competenței mediaticice pentru cadrele didactice de sex feminin.

Singura relație semnificativă a fost relevată de variabila vechimii în învățământ care a confirmat ipoteza conform căreia, odată cu îmbătrânirea, cadrele didactice se blazează și nu mai manifestă un interes ridicat spre nici una din dimensiunile descriptive ale competenței mediaticice. Acest fenomen s-ar putea constitui într-o problemă de sistem având în vedere media de vârstă a cadrelor didactice și ar putea fi atenuată prin programe de perfecționare sau de formare continuă adresate cu precădere acestui grup-țintă.

Prin cercetări ulterioare, cu un grad și mai ridicat de rafinament, se va urmări explicarea și aprofundarea rezultatelor cercetării prezente. Aceste viitoare direcții de cercetare vor putea viza manifestarea competenței mediaticice la cadrele didactice debutante și la cele suplinitoare, relația dintre performanța profesională și competența mediatică sau cea dintre specializările cadrelor didactice, formarea inițială și cea continuă în relația cu gradul de exersare a competenței mediaticice.

1.6. Avantaje și dezavantaje ale utilizării SESM

Scala de Evaluare Standard Mixată reprezintă un instrument de cercetare rafinat și profund în definirea, prin ancore comportamentale, a competenței mediaticice și în măsurarea cadrelor de manifestare a acesteia, așa cum au fost stipulate în obiectivele cercetării. Elaborarea scalei a presupus un efort de investigare sociologică considerabil în vederea determinării dimensiunilor, variabilelor de performanță. De asemenea, un element de noutate l-a constituit utilizarea scalei ca instrument de evaluare specific sistemelor din domeniul resurselor umane și a psihologiei organizaționale, în domeniul sociologiei comunicării, cu aplicare pe sistemul educațional.

Avantajele și dezavantajele utilizării Scalei se pot enumera în raport cu următoarele criterii:

a) al cercetătorului

Intervenția cercetătorului, cu respectarea cerințelor metodologice, s-a manifestat în selectarea celor 12 dimensiuni în ordinea descrescătoare (prima etapă a elaborării scalei) și în reținerea dimensiunilor cărora li s-a alocat un procent de 80% din exemplele comportamentale. Cercetătorul are un rol activ pe tot parcursul elaborării scalei, instrumentul realizat necesitând instructaje clare, eficiente, datorită unui permanent risc de eroare.

b) al subiecților

Persoanele evaluate au fost cadrele didactice din cele 6 unități școlare din eșantionul ales. În același timp, tot cadrele didactice din alte școli și zone au fost implicate în elaborarea scalei. Prin urmare, utilitatea scalei rezidă și în faptul că implică direct în elaborarea instrumentului de măsurare categoria de persoane care urmează a fi evaluate. Rămâne ca o posibilitate de cercetare ulterioară măsura în care cadrele didactice pot fi evaluate de către alte categorii implicate în procesul instructiv-educativ, respectiv elevi sau părinți.

Cadrele didactice evaluate pot fi apreciate atât de către echipa managerială a școlii, cât și de alte comisii (de exemplu comisia metodică) implicate în procesul de creștere a calității procesului de învățământ din școala respectivă.

Cadrele didactice au acordat mai ușor calificative („+”, „0” și „-”,) afirmațiilor citite în fișa de evaluare, reducându-se eroarea indulgenței și atenuându-se efectul nefast al acordării de note (specific profesiei didactice). Formula de acordare a calificativelor numerice și de transformare a acestora în note corespunzătoare scalei cu 7 trepte au fost menționate anterior în descrierea metodologică a scalei după o formulă liniară (Pitariu, 1993,181). De asemenea, această formulă a stat la baza aplicației Excel pentru prelucrarea statistică a rezultatelor și pentru încadrarea în etalonul pe 7 clase a subiecților evaluați.

Cadrele didactice implicate în etapele de elaborare a scalei, cât și cele care au realizat experimentarea pe teren au demonstrat o atenție deosebită în aplicarea fișelor de evaluare datorită unui interes manifestat direct față de problematica relației dintre mass-media și educație și a impactului noilor media asupra elevilor, precum și utilitatea sa în procesul instructiv-educativ.

Păstrarea anonimatului asupra persoanelor evaluate prin aplicarea Scalei reprezintă o condiție a sincerității evaluatorilor și determină ca fișa de evaluare să fie utilizată efectiv în vederea atingerii scopului pentru care a fost creată (o metodă de cercetare, utilă în evaluarea climatului profesional).

c) al metodologiei

Scala este creată prin generarea exemplelor comportamentale (ancore comportamentale), nu prin ancore adjectivale sau numerice. Acest tip de ancore comportamentale au meritul de a îmbunătăți fidelitatea răspunsurilor dacă exemplele generate sunt formulate clar. Astfel, competența mediatică definită (prin dimensiunile la care s-a ajuns în urma procesului de realocare a exemplelor, de calculare abaterilor standard) descrie situații cotidiene, mai ales realitatea existentă în școli. Se poate, astfel, constitui într-un indicator al calității procesului de învățământ. Prin urmare, avantajul utilizării scalei, dar și un element de originalitate al acesteia este faptul că pornește de la practica profesională a profesorului, de la problemele, situațiile cu care acesta se confruntă în realizarea obiectivelor educaționale indiferent de spațiul instituțional (formal, informal sau non-formal). Scala, astfel elaborată, a accentuat și specificul relației profesor-elev, în special aspectul în care elevul vine la școală cu un întreg bagaj informațional, comunicațional și mediatic.

Există o relație directă generată între ancorele comportamentale și dimensiunile corespondente chiar dacă subiecții au fost diferiți în fiecare din cele 5 etape, fapt ce demonstrează un efort susținut în descrierea competenței mediatice.

Elaborarea scalei a necesitat o atenție extremă pentru respectarea pașilor metodologici începând cu definirea dimensiunilor. Pe tot parcursul primelor etape a existat riscul de a eșua printr-o nedefinire suficient de subtilă sau de exactă. Inițial au fost generate un număr mare de dimensiuni, respectiv 12, iar în urma etapelor de realocare a exemplelor comportamentale și de scalare au rămas doar 7.

Utilizarea ancorelor cu exemple comportamentale a asigurat o mai mare claritate procedurilor de definire, cu atât mai mult cu cât problematica competenței mediatice, a comunicării de masă a suscitat o serie de tautologii, confuzii conceptuale. Așadar, s-a urmărit ca exemplele și conceptele folosite să descrie exact situațiile percepute de subiecți.

Pe tot parcursul cercetării s-a păstrat anonimatul asupra completării fișei de evaluare. În etapele elaborării scalei, anonimatul nu a fost o condiție de reușită a demersului sociologic, în unele etape (cum ar fi cea a generării exemplelor comportamentale) au fost necesare consultări, reveniri de clarificare atât din partea cercetătorului, cât și între subiecții utilizați;

Procesul de elaborare a scalei a presupus un timp îndelungat (6 luni) datorită efortului depus pentru fiecare din cele 5 etape metodologice, iar experimentarea și prelucrarea datelor a necesitat încă un efort de aproximativ 2 luni (incluzând conceperea aplicației informatice).

Acest fapt s-a datorat în principal și categoriilor de subiecți implicate: cadrele didactice au fost ocupate în activitatea didactică, iar etapele metodologice au necesitat la rândul lor un timp îndelungat de discuții.

Prelucrarea statistică a rezultatelor a fost facilitată de aplicația concepută special pentru acest scop.

Nu în ultimul rând, prin aplicarea Scalei în diferite școli, dar și în aceeași școală, se poate obține o ierarhizare a cadrelor didactice în funcție de gradul de manifestare a competenței mediatice.

2. Formarea și exersarea competenței mediatice

Cea de a doua parte a demersului investigativ a vizat prezentarea cadru a laturii formativ-metodologice. Conturarea și validarea dimensiunilor competenței mediatice, respectiv a comportamentului mediativ al cadrului didactic au presupus un prim pas, din punctul nostru de vedere. Am considerat necesară, prin urmărirea celui de al treilea obiectiv general al cercetării, continuarea procesului de evaluare prin propunerea unor măsuri de îmbunătățire sau dezvoltare. Astfel, este întemeiată necesitatea unui plan cadru de formare a competenței mediatice prin programe de formare continuă.

De asemenea, dimensiunilor competenței mediatice identificate în urma aplicării SESM, le sunt complementare dimensiunile generale/cadru prezentate în capitolul anterior (J. Abrie, Parteneriatul pentru Competențele Secolului XXI)

2.1. Cadrul metodologic al programului de formare „Pedagogia media”

Din perspectiva necesității profesionalizării și standardizării competenței mediatice în învățământul preuniversitar propun un cadru metodologic general pentru formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul pedagogiei media. Programul de formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar va avea ca scop formarea, exersarea și evaluarea competenței mediatice, informaționale și comunicaționale axată pe dimensiuni și exemple comportamentale concrete, cu o importantă valență preventivă.

În acest sens, pornind de la identificarea dimensiunilor competenței mediatice prin ancore comportamentale, cea de a doua latură, cea formativ-metodologică va cuprinde elementele, valențele ce urmează a fi formate într-un model flexibil și exhaustiv de program în *pedagogia media*.

Competențele specifice vizate a fi formate prin programul de pedagogie media sunt cuprinse în următoarele dimensiuni media (DeBenedittis, 2003): **Analiză, Accesare, Evaluare, Producție**. Acestea vor fi operaționalizate după următoarele criterii:

- a. Competențe specifice – categorii
- b. Domeniul de aplicare: orele de curs, școală – educație formală; educație non-formală
- c. Activități și modalități de realizare concrete

Atractivitatea și utilitatea acestor dimensiuni se datorează următorilor doi factori: completarea dimensiunilor ancorelor comportamentale din SESM și îmbinarea omogenă cu celelalte tipuri de competențe descrise în standardele de formare pentru funcția didactică specifice învățământului preuniversitar românesc.

1. Dimensiunea de Analiză media

Competențe specifice:

- A analiza contextul media în care se prezintă mesajul mediatic;
- A elabora grile și criterii de analiză a conținutului mediatic;
- A proiecta activitățile didactice în vederea realizării unui demers educațional util și de calitate

Tabel 32: Dimensiunea de Analiză media

<i>Activități</i>	<i>Modalități de realizare</i>	<i>Domeniul de aplicare</i>
1. De selectare a căilor și mijloacelor	Prin identificarea surselor media necesare și concordante cu nevoile individuale.	Cadrul instituțional – ore de curs; efectuarea temelor; Cadrul informal – divertisment.
2. De organizare a conținutului didactic	Prin utilizarea metodelor învățării active bazate pe gândirea critică; Prin utilizarea resurselor mediatice ca resurse didactico-materiale.	Cadrul instituțional: ore de curs; activități aplicative; Cadrul non-formal: cercuri, laboratoare media.
3. De promovare a consumului media rațional	Prin monitorizarea și evaluarea unor programe media specifice vârstei; Prin valorizarea pozitivă a programelor cu conținut educativ; Prin analizarea disfuncțiilor semnalate între conținutul mediatic și mesajul transmis.	Cadrul instituțional: ore de curs; activități aplicative; Parteneriate instituționale între școală și instituții media.

2. Dimensiunea de Accesare media

Competențe specifice:

- A identifica sursele informaționale optime și legitime în funcție de nevoile personale și profesionale;
- A decoda și interpreta conținuturile mesajelor perturbatoare, patologice;
- A utiliza mijloacele de comunicare și informare în mod diversificat.

Tabel 33: Dimensiunea de Accesare media

<i>Activități</i>	<i>Modalități de realizare</i>	<i>Domeniul de aplicare</i>
1. De sprijinire/ orientare a activității de căutare și selecție a informației	Prin activitatea de tutoring în vederea identificării celor mai potrivite surse media în concordanță cu nevoile personale (timp, volum informațional, grad de dificultate etc.); Prin stabilirea necesarului optim de informație între cerințe și cantitatea întâlnită; Prin accesarea diverselor surse în vederea documentării; Prin urmărirea aplicării informației media și a tehnologiilor media, în mod creativ și original în sarcina de lucru.	Cadrul instituțional; Climatul de muncă; Relația cu mass-media; Clasa de elevi; Mediul familial.
2. De asigurare a schimbului informațional și a accesului la media diverse	Prin dotări tehnice și prin dezvoltarea bazei materiale concordante cu cerințele și nevoile personale de formare (softuri educaționale); Prin asigurarea unor canale de comunicare optime.	Cadrul formal și non-formal
3. De coordonare a procesului de comunicare mediatică	Prin asigurarea unui feed-back eficient în urma activităților de selecție a informației mediatice; Prin derularea eficientă, rapidă a unor sinteze, analize asupra schimbului informațional (prin discuții, dezbateri, jocuri de rol etc.); Prin încurajarea identificării legitimității surselor informaționale și a extragerii informației utile și potrivite.	Procesul instructiv – educativ

3. Dimensiunea de Evaluare media

Competențe specifice:

- A stabili obiectivele și criteriile de evaluare în vederea respectării principiilor informării și comunicării eficiente și autentice;

- A utiliza tehnicile și instrumentele de evaluare specifice procesului educativ în contextul educației pentru comunicare și mass-media;
- A evalua demersul educațional în scopul identificării necesarului mediatic și tehnologic-informațional.

Tabel 34: Dimensiunea de Evaluare media

<i>Activități</i>	<i>Modalități de realizare</i>	<i>Domeniul de aplicare</i>
1. De monitorizare/ evaluare a procesului instructiv-educativ	Prin stabilirea metodelor și criteriilor de evaluare a elevilor din punctul de vedere al integrării media în procesul instructiv-educativ; Prin monitorizarea activității curriculare și extracurriculare; Prin mediatizarea exemplelor de bune practici.	Procesul instructiv-educativ
2. De stabilire a necesarului de formare	Prin identificarea disfuncțiilor și a cauzelor acestora în utilizarea tehnicilor informaționale și comunicaționale și a conținutului mediatic; Prin implementarea unor acțiuni ameliorative; Prin monitorizarea impactului formării; Prin corelarea nevoilor de informare identificate cu programele de formare.	Cadrul instituțional; Cadrul nonformal: cercuri, laboratoare media
3. De stabilire a unor modele generale de evaluare media	Prin încurajarea și formarea spiritului critic; Prin realizarea unor proiecte comune școală-familie-comunitate.	Procesul instructiv-educativ; Cadrul informal

4. Dimensiunea de Producție media

Competențe specifice:

- A utiliza creativ și inovativ noile media și media tradiționale în procesul instructiv-educativ;
- A concepe materiale și strategii didactice bazate pe NTIC și media;
- A exersa scheme de acțiune în vederea dobândirii deprinderilor practice.

Tabel 35: Dimensiunea de Producție media

<i>Activități</i>	<i>Modalități de realizare</i>	<i>Domeniul de aplicare</i>
1. De integrare a NTIC și media	Prin utilizarea în diferite domenii și arii curriculare media (digitale	Procesul instructiv-educativ;

	și analoage); Prin încurajarea consumului mediatic rațional concordant cu nevoile de informare, divertisment, comunicare etc.	Educația informală.
2. De creație originală	Prin conceperea și utilizarea materialului mediatic ca suporturi de învățare și ca materiale didactice auxiliare; Prin identificarea mecanismelor de elaborare, a modalităților de creare media .	Procesul instructiv- educativ; Cadrul nonformal: cercuri, laboratoare media.
3. De încurajare a spiritului critic	Prin exprimarea emoțiilor și a valorilor autentice în conceperea, elaborarea propriului material mediatic (pagină de internet, blogg, revistă, film etc.); Prin activitatea de educare a spiritului critic și valorizarea materialelor media originale.	Cadrul nonformal: cercuri, laboratoare media. Procesul instructiv- educativ; Educația informală.

Utilitatea și noutatea unui astfel de program rezidă în: complementaritatea competențelor și a dimensiunilor formate care s-ar putea constitui fără dificultate într-un standard de formare a competenței mediatice la cadrele didactice; modalitățile de aplicare a competențelor specifice axate pe cele patru dimensiuni; depășirea cadrului formal al școlii prin implicațiile sale. În acest mod, este îndeplinit un deziderat urmărit de pedagogia modernă, respectiv de noile educații, acela ca influența școlii, a educației formale să se exercite cu mai multă forță și consistență și în spațiul exterior ei (familie, comunitate) în vederea formulării unor răspunsuri și adecvării formării elevilor cu presiunile exercitate de societate. Educația pentru comunicare și mass-media, domeniul vast al pedagogiei media poartă intrinsec formarea valorilor și a competențelor necesare nu doar în aria multitudinii media (digitale, analogice), dar și în cea a optimizării și fluidizării procesului comunicațional.

Totodată, pornind de la identificarea tipurilor de competențe specifice, propun un model general de plan de învățământ pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. Programul cadru poate fi elaborat ca modul de scurtă sau lungă durată și vizează discipline aferente *pedagogiei media*, respectiv educației pentru comunicare și mass-media. Acest cadru general al programului se poate extinde și detalia pe următoarele criterii:

- Vârsta școlară – nivelul de învățământ (preprimar, primar, gimnazial și liceal)
- Preponderența unui mijloc de comunicare în masă

Consider utilă o astfel de operaționalizare a programelor de formare datorită specificului vârstei și a tipului de consum care caracterizează anumite perioade. Astfel, de exemplu, dacă „televizorul” rămâne o constantă a consumului de a lungul timpului, el este

utilizat cu preponderență la vârstele mici datorită ne-alfabetizării sau a unei alfabetizări reduse (preșcolar și primar). De asemenea, odată cu perioada adolescenței, va crește consumul de internet, comunicarea virtuală devenind o formă predilectă a relaționării.

Planul de învățământ pe care îl propun va cuprinde discipline obligatorii și opționale sau facultative, ponderea cea mai mare constituind-o activitățile aplicative. Un model al planului de învățământ poate fi format astfel:

Tabel 36: Plan de învățământ pentru Pedagogie media

Discipline obligatorii	Ponderea activităților		Discipline opționale/ facultative	Ponderea activităților	
	C (curs)	AA (activități aplicative)		C (curs)	AA (activități aplicative)
Tehnici de analiză media	1	3	Noile media	1	3
Producție media	1	3	Teoria generală a comunicării	1	3
Tehnici de comunicare	1	3	Istoria mijloacelor de comunicare în masă	1	3
Instruire Asistată de Calculator (IAC)	1	3	Mass-media și societatea	1	3

Acest plan de învățământ este orientativ și a fost elaborat ținându-se cont și de specificul sistemului de formare românesc. Ca atare, noutatea sa rezidă în inversarea aportului disciplinelor cu un înalt grad de aplicabilitate (de formare a deprinderilor), în detrimentul celor cu un caracter teoretic mai ridicat. Astfel, s-a ținut cont de specificul disciplinei în alocarea ponderilor de timp în desfășurarea activităților. În momentul de față, există și în sistemul de formare continuă românesc criteriul alocării ponderilor mai mari pentru activitățile aplicative, dar este foarte dificil de respectat în cadrul procesului instructiv-educativ tocmai datorită faptului că nu se accentuează alocarea ponderilor pe baza specificului disciplinei. În funcție de numărul de ore alocat disciplinelor obligatorii, opționale și facultative, programul de studii, bazat pe sistemul de credite profesionale transferabile, se poate transforma dintr-unul de scurtă durată într-un program lung (conform Metodologiei de

acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar, OMEdC. nr.4611/2005)

3. Concluzii ale cercetării

Scala reprezintă o metodă alternativă, calitativă și cantitativă de apreciere a performanței, respectiv a calității procesului educațional. Poate deveni un instrument util de evaluare în școală a personalului didactic, dar și de analiză-diagnoză a calității procesului de predare-învățare-evaluare. Având în vedere contextul societății comunicative, al convergenței media și al creșterii gradului de consum mediatic și informațional, preconizăm că fișa de evaluare a competenței mediatice este de actualitate, putând fi îmbunătățită cu noi dimensiuni sau reactualizată prin modificări ale exemplurilor comportamentale.

Prin utilizarea fișei de evaluare (inclusiv a etalonului pe calificative) se poate realiza un portret al cadrului didactic bazat pe profilul conturat de dimensiunile competenței mediatice, portret realizat de colegii din școală. În același timp, oricând conducerea școlii beneficiază de un instrument de diagnoză/apreciere prin calificative pentru fiecare cadru didactic din unitatea școlară pe care o conduce.

Scala poate fi folosită oricând, în orice etapă de dezvoltare instituțională a școlii sau atunci când se realizează recrutarea de personal. Acest aspect relevă utilitatea scalei și pentru alte instituții educaționale conexe școlii (inspectorate școlare, case ale corpului didactic etc.). Utilitatea acestui instrument de cercetare rezidă și în elaborarea strategiilor de formare a personalului didactic prin programe de formare continuă care să vizeze formarea și exersarea competenței mediatice în general sau, contextual, la nivelul școlii pe teme referitoare la dimensiunile scalei unde cadrele didactice au acumulat un punctaj scăzut.

Utilizările ulterioare ale SESM pot avea în vedere: elaborarea unor fișe de evaluare ce vor putea fi utilizate și de elevi în evaluarea cadrului didactic sau combinarea SESM cu alte instrumente de cercetare pentru creșterea gradului de fidelitate a măsurii performanței; elaborarea unor programe de formare continuă adresate cadrelor didactice în vederea integrării active a educației pentru comunicare și mass-media în școli, dar și pentru formarea și exersarea competenței mediatice la elevi. Elaborarea și implementarea de programe de formare în pedagogia media răspund necesităților conturate de paradigma postmodernă, respectiv integrare a noilor media în viața socială într-un mod rațional, eficient și critic. Prin programele de pedagogia media, spațiul comunităților virtuale, al comunicării virtuale, al noilor media, dar și consumul mediatic, în general, pot deveni elemente utile, apropiate

tuturor actorilor, accesibile și creatoare (de noi tipuri de personalitate, dar și de noi spații culturale și artistice). De aceea, cele patru elemente cheie ale programului de formare continuă propus în această lucrare vizează o gradualitate de la analiză, accesare la evaluare (dezvoltarea spiritului critic și a consumului rațional) la producție (elementul de creativitate a individului).

CONCLUZII

În acest volum s-a dorit analiza unitară a interdependenței noilor mijloace de comunicare și informare, pornind de la valențele, presiunile exercitate de acestea prin intermediul comunicării virtuale. În demersul realizat se pledează pentru o viziune generală, omogenă și integrativă a competenței mediatice care caracterizează nu doar pregnanța unui singur mijloc de comunicare, ci ansamblul lor. Consider că problema comunicării virtuale reprezintă mai degrabă efectul contextului socio-comunicațional contemporan, iar în același timp se constituie în cauza determinărilor și analizelor necesare asupra spațiului comunicațional și educațional.

În capitolul dedicat „Postmodernismului și comunicării virtuale” a fost abordată problematica virtualității în paradigma postmodernă pe baza argumentelor istorice și epistemice, ca temă centrală de dezbatere transdisciplinară între domeniile științelor comunicării, filosofiei și sociologiei. Perspectivile prezentate de teoreticienii postmoderni subliniază complexitatea temelor postmoderne, complexitate cauzată de specificul societății contemporane. Viziunea osmotică adoptată în redarea virtualității ca mod specific de existență al ființei umane se fundamentează pe teza postmodernistă conform căreia tehnicitatea și umanitatea nu se exclud reciproc. Prin urmare, din sinteza realizată asupra preocupărilor teoretice postmoderniste privind relația dintre tehnică, virtualitate și comunicare în spațiul cultural contemporan, registrul epistemic al prezentei lucrări se încadrează în viziunea echilibrată prin care conceptele de comunicare și virtualitate sunt îmbogățite cu noi înțelesuri determinate de rolul și locul comunicării în fața provocărilor tehnologice.

Comunicarea virtuală ca element al unui univers virtual este constituită dintr-o multitudine de posibilități de interacțiune care îmbogățesc, amplifică și creează. Cu alte cuvinte, lumea virtuală devine un vector al creației prin forța inteligenței colective, ca relație imersivă a omului cu media. Am fundamentat aceste aspecte pe teoretizările lui P. Lévy. De asemenea, am subliniat importanța comunităților virtuale prin redescoperirea comunității sociale în sine, comunitate considerată pierdută în viziunea atomistă a criticilor postmoderni (în special referirile lui Jean Baudrillard și Paul Virilio). În spațiul virtual, am subliniat existența unor noi forme ale comunității care sunt analizate, cu forme specifice de manifestare care dispun de limbaje proprii create și de culturi digitale comunicaționale (DCC), respectiv a comunităților virtuale care readuc în lumină semnificația de *communis* a conceptului de comunicare. În acest context, se relaționează „socializarea rețea” (conceptul propus de Andreas Wittel) cu dezvoltarea noilor comunități virtuale.

Analiza întreprinsă (în legătură cu noile media și consumul mediatic) a pornit de la corelarea trăsăturilor comunicării virtuale cu această problematică. Prin urmare a fost necesară realizarea unei sinteze a conceptului de „noile media” care a relevat următoarele aspecte principale: noile media semnifică o varietate de înțelesuri și determinări pornind de la conceptul de „nou” din sintagmă; principalele caracteristici ale noilor media (digitalitate, interactivitate, hipertextualitate, dispersia și virtualitatea) demonstrează presiunea puternică pe care o exercită asupra spațiului comunicațional, asupra utilizatorilor până la hipermedierea extremă (ubiquitatea). Totodată, gratificațiile utilizărilor noilor media (jocul, controlul, imersia, narațiunea etc.) sunt multiple, intercorelate cu un consum mediatic variat (inclusiv cel produs de media tradiționale) și se constituie în influențe diverse exercitate asupra consumatorilor (în special tinerii).

Una dintre concluziile acestei analize a subliniat că noile media pot fi utilizate în procesul instructiv-educativ pe baza unor modele, strategii programe concepute în acest scop. Efectul noilor media asupra spațiului educațional a susținut necesitatea operaționalizării unui nou concept cel de *pedagogie media*. Pedagogia media ca domeniu de intersecție transdisciplinară al științelor comunicării, științelor educației și psihologiei conține ca element fundamental procesul de „alfabetizare media”, dar este definită în contextul sistemului comunicațional ca etapă și proces obligatorii surprinse în societatea contemporană. Aceste valențe educative sunt date de diferențierea dimensiunilor pedagogiei media ca posibil domeniu de studiu, dar și prin argumentarea unei poziții clare a educației pentru comunicare și mass-media prin enunțarea rolului educației informale și prin nuanțarea diferitelor influențe mediatice exercitate de aceasta. Cu scopul de a clarifica aceste poziții și mize ale pedagogiei media, am considerat utilă exemplificarea prin prezentarea unor modele importate din spațiul anglo-saxon pentru decodarea/interpretarea mesajului mediatic (*Five Key Questions*) și pentru utilizarea NTIC în procesul didactic.

Acest demers a condus la exprimarea unei alte dimensiuni conținute de pedagogia media, respectiv necesitatea definirii valențelor epistemice ale competenței mediatice și comunicaționale. Competența mediatică și comunicațională devine elementul nodal pentru latura practică, aplicativă a pedagogiei media care se transformă astfel dintr-un domeniu de intersecție teoretic. Determinarea competenței mediatice s-a efectuat prin utilizarea unui nou instrument de cercetare care a avut un dublu rol: acela a surprinde trăsăturile competenței media conform percepțiilor subiective manifestate la cadrele didactice și acela de deveni un instrument util de măsurare și analiză a nevoii de formare profesională în domeniul pedagogiei media, prin aplicarea fișei de evaluare a competenței mediatice în școli. În cele din urmă, a fost elaborat un model de program de formare continuă în „pedagogia media” pentru

cadrele didactice din învățământul preuniversitar, program modular axat pe o evaluare inițială a nevoilor de formare.

Școala românească trebuie să găsească propriul sistem de strategii și politici educaționale pentru a răspunde presiunilor și provocărilor societății contemporane. Competența mediatică a cadrului didactic se poate regăsi ca unul dintre aceste răspunsuri care vin în întâmpinarea preocupărilor părinților, elevilor, școlii. Este obligatorie pentru evoluția spațiului educațional în societatea virtualității, identificarea metodelor și mijloacelor optime de evitare a excesului și de utilizare eficientă a noilor media, a spațiului virtual. Mai mult decât atât, formarea competenței mediatice la cadrul didactic devine o cerință obligatorie și la elevi în vederea pregătirii acestora pentru educația permanentă și a educației pentru comunicare și mass-media.

În spiritul cunoașterii postmoderne formulate de Lyotard, „*Universitatea / școala este obligată să înceapă să joace un rol nou în cadrul îmbunătățirii performanței sistemului ce constă în reciclarea sau educația permanentă (...). Cunoașterea nu va mai fi transmisă în bloc (...) tinerilor și adulților în vederea îmbunătățirii competenței lor și a promovării lor, ci în vederea dobândirii de informații, de limbaje și jocuri de limbaj care să le permită să-și lărgască orizontul vieții profesionale și să-și articuleze experiența tehnică și etică*” (2003, 77).

Consider că dezvoltarea perspectivelor trasate de pedagogia media, printr-o alfabetizare media consistentă, poate contribui la dezvoltarea spațiului educațional și a societății comunicaționale în contextul descris de paradigma postmodernă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Aarseth, Espen (2001), „Computer game studies: year one”, *Game studies*, vol.1 (1), iulie, <http://gamestudies.org/0101/editorial.html>.
2. Abe, Kiyoshi (2009), „The Myth of Media Interactivity. Technology, Communications and Surveillance in Japan”, *Theory, Culture & Society*, vol. 26, nr. 2-3, 73-88.
3. Abric, Jean-Claude (2002), *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Polirom, Iași.
4. Ahlers, Douglas (2006), „News Consumption and the New Electronic Media”, *The Harvard International Journal of Press/Politics*, vol.11 (1), pp.29-52.
5. Aoki, Kumiko (1994), *Virtual Communities in Japan*, University of Hawaii, Honolulu. <http://www.ibiblio.org/pub/academic/communications/papers/Virtual-Communities-in-Japan>.
6. Armitage, John (2000a), „Beyond Postmodernism? Paul Virilio's Hypermodern Cultural Theory”, *C-Theory*, nr. 11.15. 2000, www.ctheory.net/articles.aspx?id=133.
7. Armitage, John (2000b), „The Kosovo War Took Place In Orbital Space”, *C-Theory*, nr. 10.18.2000, www.ctheory.net/articles.aspx?id=132.
8. Akoun, André (2002), „Nouvelles techniques de communication et nouveaux liens sociaux”, *Cahiers internationaux de sociologie*, nr.112, pp.7-15.
9. Balle, Francis (1997), *Comunicarea*, Raymond Boudon (coord.) *Tratat de sociologie*, pp.601-633, Humanitas, București.
10. Baudrillard, Jean (1983), *Simulations*, Semoiotext(e), New York.
11. Baudrillard, Jean (1984), *The Structural Law of Value and The Order of Simulacra* în John Fekete (ed.) *The Structural Allegory:Reconstructive Encounters with the New French Thought*, pp. 54-73, The University of Minnesota Press, Minneapolis.
12. Baudrillard, Jean (1996a), *Sistemul obiectelor*, Editura Echinox, Cluj-Napoca.
13. Baudrillard, Jean (1996b), *Strategiile fatale*, Editura Polirom, Iași.
14. Baudrillard, Jean (2001), *Paroxizmul indiferent: Convorbiri cu Philippe Petit*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
15. Baudrillard, Jean (2005), *Societatea de consum*, Comunicare.ro, București.
16. Bauman, Zygmunt (1988), „Is There a Postmodern Sociology”, *Theory, Culture and Society*, vol. 5 (1988), pp.217-237.
17. Bell, Daniel (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
18. Berlo, David (1975), *The context of communication*, G.Hanneman &W. McEwen (eds) *Communication and behavior*, Addison-Wesley Publishing Co., Reading MA.
19. Bicchieri, Cristina, Lev-On, Azi (2007), “Computer – Mediated Communication and Cooperation in social dilemmas: an experimental analysis”, *Politics, Philosophy & Economics*, 6 (2), pp.139-168.
20. Bolter, Jay David, Grusin, Richard (2000), *Remediation. Understanding New Media*, The MIT Press, Cambridge.
21. Blanz, Friedrich, Ghiselli Edwin E (1972), “The mixed standard scale: A new rating system”, *Personnel Psychology*, vol. 25 (2), pp.185-199.
22. Braidotti, Rosi (2006), “Posthuman, All too Human: Towards a New Process Ontology”, *Theory, Culture and Society*, vol. 23 (7-8), pp.197-208.
23. Briggs, Asa, Burke Peter (2005), *Mass-media. O istorie socială: de la Gutenberg la Internet*, Polirom, Iași.
24. Brut, Mihaela (2006), *Instrumente pentru e-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*, Polirom, Iași.
25. Bunesu, Gheorghe, Negreanu, Elisabeta (coord.)(2005), *Educația informală și mass-media*, Institutul de Științe ale Educației, București.
26. Buzărnescu, Ștefan (1999), *Sociologia civilizației tehnologice*, Polirom, Iași
27. Castells, Manuel (1996/2000), *The Rise of Network Society, The Information Age:*

- Economy, Society, and Culture*, vol. 1, Blackwell, Cambridge, MA; Oxford, UK.
28. Castells, Manuel (1998/2000), *End of Millenium, The Information Age: Economy, Society, and Culture*, vol. 3, Blackwell, Cambridge, MA; Oxford, UK.
 29. Cădăriu, Loredana (2004), *Management educațional. Evaluarea comportamentului managerial al directorului de școală*, Mirton, Timișoara.
 30. Chen, Kuan-Hsing (1987), „The masses and the Media: Baudrillard's Imposive Postmodernism”, *Theory, Culture & Society*, vol.4, pp.71-88.
 31. Cubitt, Sean (1999), „Virilio and New Media”, *Theory, Culture & Society*, vol. 16 (5-6), pp. 127-142.
 32. Cucos, Constantin (2006a), *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Polirom, Iași.
 33. Cucos, Constantin (2006b), *Pedagogie*, Polirom, Iași.
 34. DeBenedittis, Peter (2003), *Media literacy for prevention, critical thinking, self-esteem*, <http://www.medialiteracy.net>.
 35. DeFleur, Melvin, Dennis, E. Everette (2002), *Understanding Mass Communication*, Houghton Mifflin, Boston.
 36. Deleuze, Gilles (2005), *Tratative*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
 37. Dennis, E. Everette (2004), „Aut of Sight and Aut of Mind: The Media Literacy Needs of Grown-Ups”, *American Behavioral Scientist*, vol. 48 (2), pp.202-211.
 38. De Rosnay, Jöel (2006), *La révolte du pronétariat. De mass média aux média des masses*, Fayard, Paris.
 39. Dewey, John (1972), *Educație și democrație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
 40. Derrida, Jaques (2001), *(Ex)poziții*, Idea Print&Design, Cluj-Napoca.
 41. Dinescu, Lucia Simona (2007), *Corpul în imaginarul virtual*, Polirom, Iași.
 42. Dobrescu, Paul, Bârgăoanu, Alina (2003a), *Mass-media și societatea*, Comunicare.ro, București.
 43. Dobrescu, Paul, Bârgăoanu, Alina (2003b), “Prolegomene la o posibilă istorie a comunicării”, *Revista română de comunicare și relații publice*, nr. 6-7, pp.13-41.
 44. Dobrescu, Paul (2007a), “Școala de la Toronto. Contribuția lui Marshall McLuhan”, *Revista Română de Comunicare și Relații Publice*, nr.9, pp.9-25.
 45. Dobrescu, Paul, Alina Bârgăoanu, Nicoleta Corbu (2007b), *Istoria comunicării*, Comunicare.ro, București.
 46. Donath, S. Judith (2004), *Identity and Deception in the Virtual Community*, MIT Media Lab, <http://pubs.media.mit.edu/pubs/papers/IdentityDeception.pdf>.
 47. Drăgan, Ioan (1996), *Paradigme ale comunicării de masă*, Casa de Editură și Presă „Șansa” S.R.L., București.
 48. Eisenberg, Michael B., Doug Johnson (2002), „Learning and Teaching Information Technology – Computer Skills in Context”, *ERIC Educational Reports*, http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_200209/ai_3964245842/?tag=content;col1
 49. Ellul, Jaques (1973), *Propaganda. The Formation of Men's Attitudes*, Vintage Books, New York.
 50. Featherstone, Mike (1988), „In Pursuit of the Postmodern: An Introduction”, *Theory, Culture & Society*, vol. 5 (1988), pp.195-215.
 51. Fidler, F. Roger (1997), *Mediamorphosis: Understanding New Media*, Pine Forge Press, London.
 52. Flichy, Patrice (1999), *O istorie a comunicării moderne. Spațiul public și viață privată*, Polirom, Iași.
 53. Foucault, Michel (1973), *The Order of Things: An Archeology of Human Science*, Vintage Books, New York.
 54. Foucault, Michel (1986), *What is Enlightenment* în P. Rainbow (ed) *The Foucault*

- Reader*, Penguin, Harmondsworth.
55. Foucault, Michel (2004), *Ce este un autor ? Studii și conferințe*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
 56. Foucault, Michel (2004), *Hermeneutica subiectului*, Polirom, Iași.
 57. Foucault, Michel (2008), *Cuvintele și lucrurile. O arheologie a științelor umane*, Rao Books, București.
 58. Gane, Nicholas (2005), "Radical Post-humanism: Friedrich Kittler and the Primacy of Technology", *Theory, Culture & Society*, vol.22(3), pp. 25-41.
 59. Gane, Nicholas (2006), "When we Have Never Been Human, What has to Be Done?: Interview with Donna Haraway", *Theory, Culture & Society*, vol.23 (7-8), pp.135-158.
 60. Gerbner, George, Larry Gross, Michael Morgan, Nancy Signorelli (1994), *Growing Up with Television: The Cultivation Perspective*, în Jennings Bryant și Dolf Zilmann (eds.) *Media Effects Advances in Theory and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
 61. Giddens, Anthony (2001), *Anthony Giddens and Will Hutton in Conversation* în W. Hutton și A. Giddens (ed.) *On the Edge: Living with Global Capitalism*, Vintage, London.
 62. Hassan, Ihab (1985), "The Culture of Postmodernism", *Theory, Culture & Society*, vol.2 (3), pp. 119-135.
 63. Hayles, Katherine N. (1999), *How we Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Information*, The University of Chicago Press, Chicago.
 64. Heims, Steve J. (1991), *The Cybernetics Groups (1946 – 1953)*, MIT Press, Cambridge.
 65. Hébrad, Cristophe (2001), „Le village virtuel 3d. Introduction à une ethnologie des communautés virtuelles”, *Ethnologies comparées*, nr.2, <http://alor.univ-montp3.fr/cerce/r2/c.h.htm>.
 66. Hiltz, S. Roxanne, Turoff, Murray (1993), *The Network Nation: Human Communication via Computer*, Addison-Wesley, London.
 67. Hobbs, Renee (2004), „A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education”, *American Behavioral Scientist*, vol. 48 (1), pp.42-59.
 68. Huang, Edgar (2009), „Teaching Button-Pushing versus Teaching Thinking. The State of New Media Education in US Universities”, *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, vol. 15, nr. 2, 233-247.
 69. Huberman, A. Michael (1978), *Cum se produc schimbările în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
 70. Istrate, Olimpiu (2002), *Utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării în educație*, Institutul de Științe ale Educației, București.
 71. Jenkins, Henry (2004), „The Cultural Logic of Media Convergence”, *International Journal of Cultural Studies*, vol.7 (1), pp.33-43.
 72. Jenkins, Henry (2006), *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York and London.
 73. Kellner Douglas (1988), „Postmodernism as Social Theory. Some Challenges and Problems”, *Theory, Culture and Society*, nr.5, pp.239-269.
 74. Kellner Douglas, Steven Best (1991), *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, The Guilford Press, New York.
 75. Kellner Douglas (1998), „Zygmunt Bauman's Postmodern Turn”, *Theory, Culture & Society*, vol. 15 (1), pp.73-86.
 76. Kellner, Douglas (1999), "Virilio, War, and Technology: Some Critical Reflections", *Theory, Culture & Society*, vol. 16 (6-5), pp.103-125.
 77. Kellner Douglas (2001), *Cultura media*, Institutul European, Iași.
 78. Kerr, Aphra, Julian Kücklich, Pat Brereton (2006), „New Media – New Pleasures?”,

- International Journal of Cultural Studies*, vol.9 (1), pp.63-82.
79. Kittler, Friederich (1999), *Gramophone, Film, Typewriter*, Stanford University Press, Stanford, CA.
 80. Kubey, Robert (1998), „Obstacles to the development of media education in the United States”, *Journal of Communication*, vol. 48(1), pp.58-69.
 81. Kurzweil, Ray (2001), *The law of Accelerating Returns*, <http://www.kurzweilai.net/articles/art0134.html?printable=1>
 82. Lafontaine, Céline (2007), “The Cybernetics Matrix of French Theory”, *Theory, Culture and Society*, vol. 24 (5), pp. 27-46.
 83. Lazarsfeld, Paul, Berelson, Bernard, Gaudet, Hazel (2004), *Mecanismul votului: cum se decid alegătorii într-o campanie prezidențială*, Comunicare.ro, București.
 84. Lash, Scott (1988), “Discourse or Figure? Postmodernism as a”Regime of Signification”, *Theory, Culture and Society*, vol. 5 (1988), pp.311-336.
 85. Lessing, Lawrence (2006), *Code version 2.0*, Basic Books, A Member of the Perseus Books, New York.
 86. Lévy, Pierre (1995) *Qu’est-ce que le virtuel?*, Edition de la Découverte, Paris <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt0.htm>.
 87. Lévy, Pierre (1999), *Collective Intelligence. Mankind’s Emerging World in Cyberspace*, Perseus Books, Cambridge Ma.
 88. Lévy, Pierre (2001), *Cyberculture*, The University of Minnesota Press, Minneapolis.
 89. Lister, Martin, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, Kieran Kelly (2007), *New Media: A Critical Introduction*, Routledge, London.
 90. Lyotard, Jean-François (2003), *Condiția postmodernă, Raport asupra cunoașterii*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
 91. Lunenfeld, Peter ((1999), *Digital Dialectics. New Essays on New Media*, MIT Press, Cambridge.
 92. McLuhan, Marshall (1994), *Galaxia Gutenberg*, Editura Politică, București.
 93. McLuhan, Marshall (1997), *Mass-media sau mediul invizibil*, Nemira, București.
 94. McLuhan, Marshall (2006), *Texte esențiale*, Nemira, București.
 95. Miège, Bernard (1998), *Gândirea comunicatională*, Cartea Românească, București.
 96. Miège, Bernard (2002), *Spațiul public: perpetuat, lărgit și fragmentat*, Isabelle Pailliat (coord.) *Spațiul public și comunicarea*, pp.167-178, Polirom, Iași.
 97. Miège, Bernard (2003), *Căi multiple*, Moeglin Pierre (coord.) *Industria educației și noile media*, pp.99-110, Polirom, Iași.
 98. Miège, Bernard (2008), *Informație și comunicare. În căutarea logicii sociale*, Polirom, Iași.
 99. Minsky, Marvin (1985), *The Society of Mind*, Simons and Schuster, New York.
 100. Mitchell, William J. (1996), *City of Bits: Space, Place of InfoBahn*, MIT Press, Cambridge.
 101. Moeglin Pierre (coord.) (2003), *Industria educației și noile media*, Polirom, Iași.
 102. Moravec, Hans (1988), *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence*, Harvard University Press, Cambridge.
 103. Morioka, Mashiro (1993), *Conscious communication: the Birth of A Dream Navigator*, Chikuma Shobo, Tokyo.
 104. Moustafa Leonard, Karen, James R. Van Scotter, Fatma Pakdil (2009), “Culture and Communication. Cultural Variations and Media Effectiveness”, *Administration & Society*, vol. 41, nr. 7, 850-877.
 105. Nadolu, Bogdan (2007), “Despre NeCuminecare în era informațională”, *Revista Română de Comunicare și Relații Publice*, nr.10/2007, pp.189-194.
 106. Păun, Emil (1999), *Școala, o abordare sociopedagogică*, Polirom, Iași.
 107. Pitariu, Horia D. (1994), *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanțelor profesionale*, Editura All, București.

108. Planchard, Emile (1992), *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
109. Pop, Doru (2001), *Mass media și democrația – Antologie*, Polirom, Iași.
110. Rachieru, Adrian Dinu (2001), *Douglas Kellner și materialismul cultural*, în Douglas Kellner, *Cultura media*, Institutul European, Iași.
111. Rheingold, Howard (1994), *The Virtual Community: Finding Connection in a Computerised World*, Secker and Warburg, London.
112. Rifkin, Jeremy (2000), *The Age of Access*, Penguin Books, London.
113. Russel, Richards (2006), "Users, interactivity and Generations", *New Media & Society*, vol. 8 (4), pp. 531-550.
114. Ritzer, George (2003), *Mcdonaldizarea societății*, Comunicare.ro, București.
115. Rotaru, Ileana, Drobot, Loredana (2007) – "The Impact of NTIC (New Technologies of Information and Communication) on Teachers in the Educational Process", *British Education Index*, http://www.leeds.ac.uk/bei/COLN/COLN_default.html.
116. Rushkoff, Douglas (1996), *Playing the future: How kid's culture can teach us to thrive in an age of chaos*, HarperCollins, New York.
117. Russo, Angelina, Watkins, Jerry (2005), „Digital Cultural Communication: Enabling new media and co-creation in South –East Asia”, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, vol.1, nr.4, pp.4-17.
118. Sandywell, Barry (1995), "Forget Baudrillard", *Theory, Culture & Society*, vol.12, pp.125-152.
119. Sfez, Lucine (2002), *O critică a comunicării*, Comunicare.ro, București.
120. Shannon, Claude, Warren Weaver (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana.
121. Suhler Stevenson, Veronis (2004), *Communications Industry Forecast & Report*, www.vss.com.
122. Sunstein, Cass (2001), "The Daily We", *Boston Review*, summer, <http://www.bostonreview.net/BR26.3/sunstein.html>.
123. Șoitu, L. (2001), *Pedagogia comunicării*, Institutul european, Iași.
124. Thoman, Elizabeth, Jolls, Tessa (2004), "Media Literacy – A National Priority for a Changing World", *American Behavioral Scientist*, vol.48 (1), septembrie, pp.18-29.
125. Tönnies, Ferdinand (1957), *Community and Society : Gemeinschaft und Gesellschaft*, The Michigan State University Press, East Lansing.
126. Turkle, Sherry (1994), *Construction and Reconstruction of Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs*, http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Construc%20and%20reconstruc%20of%20self.pdf.
127. Turkle, Sherry (1995), *Life on the Screen. Identity in the Age of Internet*, Simon and Schuster, New York.
128. Turkle, Sherry (1996), "Virtuality and Its Discontents", *The American Prospect*, winter, vol.7 (24). <http://hevra.haifa.ac.il/~soc/lecturers/talmud/files/547.htm>
129. Turkle, Sherry (2005), *The Second Self: Computers and the Human Spirit*, MIT Press, Cambridge.
<http://mitpress.mit.edu/catalog/item/default.asp?ttype=2&tid=10515&mode=toc>
130. Turkle, Sherry (2008), *Always-on/Always-on-you: The Tethered Self* în *Handbook of Mobile Communication Studies*, MIT Press, Cambridge.
http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Always%20On.pdf
131. Tyner, Kathleen (1998), *Literacy in a Digital World: Teaching and learning in the age of information*, Lawrence Erlbaum, Mahweh.
132. Virilio, Paul (1989), *War and Cinema. The Logistics of Percepation*, Verso, London.
133. Virilio, Paul (1994), *The Vision Machine*, University of Indiana, Bloomington.

134. Virilio, Paul (1995a) "Speed and Information: Cyberspace Alarm!", *C-Theory*, 8/27/1995, <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=72>.
135. Virilio, Paul (1995b), *The Art of the Motor*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
136. Virilio, Paul (1996), "Global Algorithm 1.7: The Silence of Lambs: Paul Virilio in Conversation", *C-Theory*, 6/12/1996, <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=38>.
137. Virilio, Paul (1997), *Open Sky*, Verso, London.
138. Virilio, Paul (1998), *Polar Inertia*, Sage, London.
139. Virilio, Paul, Kittler, Friedrich (1999), „The Information Bomb. A Conversation”, *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, vol. 4, nr.2, septembrie, pp.81-90.
140. Weber, Max (1994), *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, Humanitas, București.
141. Webber, Melvin M. (1967), *The urban place and the nonplace urban realm*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
142. Wiener, Norbert (1966), *Cibernetica sau știința comenzii și comunicării la ființe și mașini*, Editura Științifică, București.
143. Wiener, Norbert (1988), *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*, Da Capo, New York.
144. Wittel, Andreas (2001), „Toward a Network Sociality”, *Theory, Culture & Society*, vol.18(6), pp.51-76.
145. Wolton, Dominique (2000), *L'internet et après? Une théorie critique des nouveaux médias*, Flammarion, Paris.
146. Wolton, Dominique (2001), „La communication, un enjeu scientifique et politique majeur du XXI ème siècle”, *Sociologie de la communication*, vol.51/ 2001 nr. 2, pp.309-326.
147. *** Center for Media Literacy (2003) – *CML MediaLit Kit: A framework for learning and teaching in a media age*, <http://www.medialit.org>.
148. *** Partnership for 21st Century Skills (2003) – *Learning for 21st century society: A report and a mile guide for 21st century skills*, <http://www.21stcenturyskills.org>.
149. *** Raportul Delors (2000), *Education for the 21st Century*, <http://www.unesco.org/delors/>.
150. *** Raportul Faure (1972), *A Turning Point in the Educational Planning*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000046/004600eb.pdf>.
151. *** Raportul Stanford (1986), *Computers and Education: Which Role for International Research?*, Simpozion UNESCO, 10-14 martie, <http://www.Unesdoc.unesco.org/images/0007/000705/070546eb.pdf>.
152. *** Revista Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar nr.3-4, 2002, pp.29-38.
153. *** Studii și cercetări audiovizuale, nr.2, octombrie 2004, Consiliul Național al Audiovizualului, pp.3 -50, pp. 71-134.
154. *** O.M.Ed.C. nr. 5660/2004 privind aprobarea standardelor de formare continuă pentru funcțiile didactice și funcțiile de conducere, îndrumare și control din învățământul preuniversitar.
155. *** O.M.Ed.C. nr.4611/2005 privind aprobarea metodologiei de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar

Anexa 1: Realocarea exemplelor comportamentale

Chestionar

În tabelul de mai jos (FOAIA A) sunt definite 12 dimensiuni ale competenței mediatică. Aceste dimensiuni sunt notate de la A la L. În tabelul următor (FOAIA B) sunt descrise o serie aleatorie de exemple comportamentale care corespund dimensiunilor din FOAIA A.

În funcție de propria dvs. experiență, vă rugăm să identificați fiecare exemplu comportamental din FOAIA B unei situații de tip S (superior), M (mediu) și I (inferior) corespunzătoare din FOAIA A. În spațiile libere din FOAIA A notați doar numărul din dreptul exemplului comportamental din FOAIA B care considerați că se potrivește situației descrise.

Vă mulțumim pentru sprijinul acordat,
Echipa de cercetare

Foaia A

Dimensiunea	Definirea dimensiunii	Realocarea exemplelor comportamentale pe nivele		
		Superior	Mediu	Inferior
1.A. Deschidere	Capacitatea de a manifesta interes pentru nou și flexibilitate în fața schimbării, preocuparea față de progresul tehnic, social, profesional.			
2.B.Comunicare	Capacitatea cadrului didactic de a transmite și recepționa mesaje în bune condiții ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relația cu elevii (prin surprinderea și decodificarea mesaje subliminale și nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaționa autentic indiferent de spațiul comunicațional (direct sau mediat)			
3.C. Capacitatea de analiză și sinteză	Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenței informaționale prin utilizarea unor metode			

	<i>active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) și de a realiza conexiuni între informațiile primite.</i>			
<i>4.D.Tehnicitate</i>	<i>Utilizarea activă și eficientă a media, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale și corelarea utilizării acestora cu conținuturile didactice</i>			
<i>5.E.Competență profesională</i>	<i>Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă și auto-perfecționare pentru o completare a conținuturilor științifice și o re-organizare permanentă a acestora</i>			
<i>6.F.Flexibilitate</i>	<i>Capacitatea de adaptare la diversitatea relațiilor și a informațiilor, de acceptare și înțelegere față de multitudinea situațiilor întâlnite, a ideilor și opiniilor argumentate</i>			
<i>7.G.Integrativ</i>	<i>Preocuparea continuă pentru utilizarea și transpunerea conținutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învățare și pentru oferirea de grile, criterii de selecția a informației utile pentru procesul de învățare (plierea conținutului mediatic pe cerințe educaționale)</i>			
<i>8. H. Empatie</i>	<i>Disponibilitatea de a fi un sprijin real pentru elevi prin crearea unei atmosfere prietenoase pentru rezolvarea problemelor lor și obținerea acordului</i>			

	<i>comun, de a intui trăirile și stările celor din jur (elevi, colegi, părinți)</i>			
<i>9. I. Răbdare</i>	<i>Capacitatea cadrului didactic de a manifesta înțelegere, îngăduință față de elevi și utilizarea metodelor gândirii deductive și inductive în predarea conținuturilor în funcție de specificul elevilor</i>			
<i>10.J.Toleranță</i>	<i>Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a alterului și a diversității etnice și culturale</i>			
<i>11. K. Creativitate</i>	<i>Capacitatea de a identifica soluțiile adecvate la evenimentele și situațiile din clasă, de a adapta informația folosind strategii de predare și mijloace de învățare în funcție de particularitățile elevului</i>			
<i>12.L. Management</i>	<i>Gestionarea corectă, eficientă și activă a conținutului mediatic și informațional, formarea elevilor a competențelor de utilizare, documentare, evaluare a conținutului mediatic, a noilor media și a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale</i>			

FOAIA B

Nr.	Exemple comportamentale
<i>1</i>	<i>Frecvent desemnează elevii să urmărească anumite emisiuni sau să citească anumite ziare sau pagini de internet pentru a le discuta la ore.</i>
<i>2</i>	<i>Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea și susținerea aparițiilor unor publicații ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web.</i>
<i>3</i>	<i>Consideră că atunci când greșește și elevul poartă o parte din vină.</i>
<i>4</i>	<i>Doar când este o inspecție sau o lecție deschisă folosește noile tehnologii în predare.</i>
<i>5</i>	<i>În vederea introducerii tehnologiilor informaționale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă și de evoluția formării și a programelor în acest domeniu.</i>
<i>6</i>	<i>Consideră că problemele elevilor de la școală se discută doar în cadrul</i>

	<i>orelor de dirigenție.</i>
7	<i>În orice situație, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relație comunicațională egală și folosind aceleași mijloace de informare ca și ei.</i>
8	<i>La orele sale, își formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet și argumentează și emite judecăți de valoare privind calitatea acestora.</i>
9	<i>Nu tolerează nici un fel de comportament deranjant la ore și nu iartă elevii care au greșit.</i>
10	<i>De fiecare dată atrage atenția elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele și despre felul în care calculatorul și televizorul distrug sănătatea.</i>
11	<i>Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susține elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.</i>
12	<i>Este reticent la utilizarea noilor tehnologii și consideră că lecția este mai bine înțeleasă cu creta și tabla.</i>
13	<i>Indiferent de conținutul științific al lecției, utilizează sau face referiri la noile tehnologii și media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficiența înțelegerii.</i>
14	<i>De fiecare dată, elevii sunt reticenți să i se adreseze atât la ore cât și în afara lor.</i>
15	<i>Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească și să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii.</i>
16	<i>Doar când este interesat de prestația vreunui coleg, întreabă elevii despre preocupările lor.</i>
17	<i>Uneori, la orele sale, explică cu amabilitate orice subiect sau temă întâlnită de elevi prin mass-media.</i>
18	<i>Deși manifestă unele rezerve față de noutăți, le acceptă pe baza unor formări solide și exemple argumentate.</i>
19	<i>Deși conținutul științific al lecției permite, nu este interesat de legături transdisciplinare și folosește metode și tehnici frontale.</i>
20	<i>Uneori folosește internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective.</i>
21	<i>De cele mai multe ori folosește un limbaj jignitor la adresa elevilor și mai ales cu adresabilitate la unele minorități (etnice, sexuale și religioase).</i>
22	<i>Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea și utilizarea celor mai noi subiecte și resurse informaționale.</i>
23	<i>Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorități și ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică și culturală.</i>
24	<i>În unele situații delicate, evită să discute pe tema minorităților (etnice, sexuale, religioase) fără a face nici un fel de referiri.</i>
25	<i>Cu prilejul întâlnirilor metodice din școală, prezintă colegilor din proprie inițiativă, ultimele noutăți privind formarea continuă de la CCD sau Inspectoratul Școlar.</i>
26	<i>În opinia sa, consideră că elevul nu este niciodată de vină și își bazează stilul de predare pe învățarea pozitivă.</i>
27	<i>Indiferent de solicitările elevilor de a analiza anumite emisiuni sau de a discuta diferite subiecte din mass-media, cadrul didactic adoptă un stil de predare și de comportament autoritar, folosind o tonalitate a vocii ridicată.</i>

28	<i>Deși are o relație comunicatională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta.</i>
29	<i>Își centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăți de specialitate etc.)</i>
30	<i>Când trebuie predată o lecție nouă, se focalizează pe competențele specifice urmărite corelate cu stilurile de învățare proprii ale elevilor.</i>
31	<i>Deși consideră binevenite informațiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică și le comentează doar uneori când are timp.</i>
32	<i>Participă la cursurile de formare organizate de diferite instituții educaționale doar dacă mai participă și alți colegi.</i>
33	<i>Întotdeauna la lecțiile de predare nu își atinge obiectivele propuse și continuă în ora următoare.</i>
34	<i>Întotdeauna la sfârșitul fiecărei ore își rezervă câteva minute pentru a mai discuta despre problemele și preocupările elevilor de la școală și de acasă.</i>
35	<i>Are principii conservatoare și stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea inițială.</i>
36	<i>Deși sunt gratuite și obligatorii, consideră că de la cursurile de formare nu învață nimic și sunt pierdere de vreme.</i>

Anexa 2: Scalarea exemplelor comportamentale – Acordarea de note

Competența mediatică Notarea exemplelor comportamentale

În tabelul de mai jos sunt definite 9 dimensiuni ale competenței mediatică care caracterizează comportamentul unui cadru didactic. Aceste dimensiuni sunt descrise de o serie de exemple comportamentale de tip S (superior), M (mediu) și I (inferior).

În funcție de propria dvs. experiență, vă rugăm să acordați o notă de la 1 la 7 (unde 1 este nota cea mai mică, iar 7 nota maximă) pentru fiecare exemplu comportamental care considerați că se potrivește dimensiunii descrise.

Vă mulțumim pentru sprijinul acordat,
Echipa de cercetare

Dimensiunea	Definirea dimensiunii	Exemple comportamentale pe nivele		
		Superior	Mediu	Inferior
1.A. Deschidere	Capacitatea de a manifesta interes pentru nou și flexibilitate în fața schimbării, preocuparea față de progresul tehnic, social, profesional.	În vederea introducerii tehnologiilor informaționale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă și de evoluția formării și a programelor în acest domeniu	Deși manifestă unele rezerve față de noutăți, le acceptă pe baza unor formări solide și exemple argumentate	Are principii conservatoare și stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea inițială
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
2.B.Comunicare	Capacitatea cadrului didactic de a transmite și recepționa mesaje în bune condiții ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în	În orice situație, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relație comunicatională egală și folosind aceleași mijloace de informare ca și ei	Deși are o relație comunicatională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta	De fiecare dată, elevii sunt reticenți să i se adreseze atât la ore cât și în afara lor

	relația cu elevii (prin surprinderea și decodificarea mesaje subliminale și nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaționa autentic indiferent de spațiul comunicațional (direct sau mediat)			
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
3.C. Capacitatea de analiză și sinteză	Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenței informaționale prin utilizarea unor metode active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) și de a realiza conexiuni între informațiile primite.	Când trebuie predată o lecție nouă, se focalizează pe competențele specifice urmărite corelate cu stilurile de învățare proprii ale elevilor	Deși conținutul științific al lecției permite, nu este interesat de legături transdisciplinare și folosește metode și tehnici frontale	Întotdeauna la lecțiile de predare nu își atinge obiectivele propuse și continuă în ora următoare
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
4.D.Tehnicitate	Utilizarea activă și eficientă a media, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale și corelarea utilizării acestora cu conținuturile didactice	Indiferent de conținutul științific al lecției, utilizează sau face referiri la noile tehnologii și media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficiența înțelegerii.	Doar când este o inspecție sau o lecție deschisă folosește noile tehnologii în predare	Este reticent la utilizarea noilor tehnologii și consideră că lecția este mai bine înțeleasă cu creta și tabla
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....

5.E.Competență profesională	Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă și auto-perfecționare pentru o completare a conținuturilor științifice și o re-organizare permanentă a acestora.	Cu prilejul întâlnirilor metodice din școală, prezintă colegilor din proprie inițiativă, ultimele noutăți privind formarea continuă de la CCD sau Inspectoratul Școlar.	Participă la cursurile de formare organizate de diferite instituții educaționale doar dacă mai participă și alți colegi.	Deși sunt gratuite și obligatorii, consideră că de la cursurile de formare nu învață nimic și sunt pierdere de vreme.
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
7.G.Integrativ	Preocuparea continuă pentru utilizarea și transpunerea conținutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învățare și pentru oferirea de grile, criterii de selecția a informației utile pentru procesul de învățare (plierea conținutului mediatic pe cerințe educaționale).	La orele sale, își formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet și argumentează și emite judecăți de valoare privind calitatea acestora.	Uneori folosește internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective.	De fiecare dată atrage atenția elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele și despre felul în care calculatorul și televizorul distrug sănătatea.
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
10.J.Toleranță	Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a <i>alterului</i> și a diversității etnice și culturale.	Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorități și ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică și culturală.	În unele situații delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităților (etnice, sexuale, religioase), fără a face nici	De cele mai multe ori folosește un limbaj jignitor la adresa elevilor și mai ales cu adresabilitate la unele minorități (etnice,

			un fel de referiri.	sexuale și religioase).
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
11. K. Creativitate	Capacitatea de a identifica soluțiile adecvate la evenimentele și situațiile din clasă, de a adapta informația folosind strategii de predare și mijloace de învățare în funcție de particularitățile elevului.	Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească și să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii	Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea și susținerea aparițiilor unor publicații ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web.	Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susține elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....
12.L. Management	Gestionarea corectă, eficientă și activă a conținutului mediatic și informațional, formarea elevilor a competențelor de utilizare, documentare, evaluare a conținutului mediatic, a noilor media și a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale.	Își centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăți de specialitate etc.).	Deși consideră binevenite informațiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică și le comentează doar uneori când are timp.	Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea și utilizarea celor mai noi subiecte și resurse informaționale.
		NOTA:.....	NOTA:.....	NOTA:.....

Fișa de evaluare a competenței mediatice

În tabelul următor veți găsi un anumit număr de afirmații care pot caracteriza un cadru didactic din școală. Sarcina dvs. este să examinați cu atenție fiecare exemplu și apoi să stabiliți, trecând prin propriul dvs. filtru, răspunsul la următoarea întrebare: "Este persoana evaluată, profesorul, „mai bun decât semnifică afirmația”, respectiv „exact ca în afirmația respectivă” sau „mai slabă decât semnifică afirmația respectivă”?

Dacă considerați că persoana evaluată este „superioară afirmației” puneți un „+” în spațiul din dreapta afirmației, dacă considerați că este „inferioară afirmației”, puneți „-”, în spațiul aferent notării. Iar dacă considerați că celui evaluat „i se potrivește afirmația în cauză”, puneți „0” în spațiul din dreapta corespunzător. Verificați dacă ați completat toate cele 27 de afirmații cu „+”, „-”, sau „0”.

Vă mulțumim pentru sprijinul acordat

Nr. crt.	Dimensiunea	Afirmația	Notarea
1	B	În orice situație, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relație comunicatională egală și folosind aceleași mijloace de informare ca și elevii (S)	
2	D	Uneori folosește internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective. (M)	
3	E	De cele mai multe ori folosește un limbaj jignitor la adresa elevilor și mai ales cu adresabilitate la unele minorități (etnice, sexuale și religioase) (I)	
4	E	În unele situații delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităților (etnice, sexuale, religioase) fără a face nici un fel de referiri. (M)	
5	A	În vederea introducerii tehnologiilor informaționale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă și de evoluția formării și a programelor în acest domeniu (S)	
6	G	Deși consideră binevenite informațiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică și le comentează doar uneori când are timp (M)	
7	D	De fiecare dată atrage atenția elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele și despre felul în care calculatorul și televizorul distrug sănătatea.(I)	
8	A	Deși manifestă unele rezerve față de noutăți, le acceptă pe baza unor formări solide și exemple argumentate (M)	
9	C	Indiferent de conținutul științific al lecției, utilizează sau face referiri la noile tehnologii și media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficiența	

		înțelegerii.(S)	
10	H	Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească și să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii (S)	
11	G	Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea și utilizarea celor mai noi subiecte și resurse informaționale (I)	
12	D	La orele sale, își formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet și argumentează și emite judecăți de valoare privind calitatea acestora (S)	
13	A	Are principii conservatoare și stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea inițială (I)	
14	C	Doar când este o inspecție sau o lecție deschisă folosește noile tehnologii în predare (M)	
15	F	Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea și susținerea aparițiilor unor publicații ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web. (M)	
16	F	Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susține elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.(I)	
17	E	Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorități și ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică și culturală (S)	
18	B	Deși are o relație comunicatională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta (M)	
19	B	De fiecare dată, elevii sunt reticenți să i se adreseze atât la ore cât și în afara lor (I)	
20	G	Își centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăți de specialitate etc.) (S)	
21	C	Este reticent la utilizarea noilor tehnologii și consideră că lecția este mai bine înțeleasă cu creta și tabla (I)	