

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

**VALORIFICAREA FORMATIVĂ A CONSUMULUI
MEDIATIC SPONTAN ÎN CADRUL EDUCAȚIEI FORMALE**

Coordonator Științific:

Prof. Univ. Dr. ION ALBULESCU

Doctorand:

Claudiu Schwartz

CUPRINS

CUVINTE CHEIE	1
INTRODUCERE	1
CAPITOLUL I – DIGITALIZAREA ȘI ERA DIGITALĂ	2
I.1. Emergența adolescentului modern.....	2
I.2. Progresul tehnologic în era digitală.....	2
I.3. Conflictul intergenerațional.....	3
I.4. Cetățenia digitală	4
CAPITOLUL II – EDUCAȚIA FORMALĂ ÎN ERA DIGITALĂ	4
II.1. Resemnificări conceptuale	4
II.2. Funcționalitatea educației tradiționale românești în era digitală.....	5
II.2.1. Învățământ orientat pe valori.....	5
II.2.2. Învățământ orientat pe creativitate, capacități cognitive, volitive, acționale	5
II.2.3. Formarea infrastructurii mentale a societății.....	6
II.2.4. Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane	6
II.2.5. Promovarea asumării unui sistem de valori	7
II.3. Competențele necesare secolului XXI	7
II.3.1. Gândire/Analiză critică	8
II.3.2. Rezolvare de probleme.....	8
II.3.3. Comunicare și colaborare.....	9
II.3.4. Creativitate și inovație.....	9
CAPITOLUL III – VALOAREA FORMATIVĂ.....	10
A CONSUMULUI MEDIATIC SPONTAN	10
III.1. Consumul Mediativ	10
III.2. Literația digitală.....	10
III.3. Jocurile Digitale	11
III.4. Spațiile de afinitate	12
III.5. Valoarea formativă a jocurilor digitale.....	12
III.5.1. Dovezi empirice ale valențelor formative a jocurilor digitale	12

III.5.2. Principiile formative fundamentale ale jocurilor digitale	13
III.6. Concluzii	13
CAPITOLUL IV – DESIGNUL CERCETĂRII.....	14
IV.1. Scopul și obiectivele cercetării	14
IV.1.1. Scopul cercetării	14
IV.1.2. Obiectivele cercetării	14
IV.1.3. Întrebările de cercetare	15
IV.2. Ipotezele cercetării.....	15
IV.3. Etapele cercetării	16
IV.3.1. Etapa studiului literaturii în vederea elaborării instrumentelor	16
IV.3.2. Etapa elaborării instrumentelor.....	16
IV.3.3. Etapa de pilotare a testelor elaborate	16
IV.3.4. Etapa pre-experimentală	16
IV.3.5. Etapa experimentală.....	16
IV.3.6. Etapa post-experimentală.....	17
IV.4. Populație și eșantionare	17
IV.4.1. Reprezentativitate	17
IV.4.2. Eșantionare	17
IV.5. Variabile	17
IV.6. Instrumente	18
IV.6.1. Chestionarul de consum mediatic inițial.....	18
IV.6.2. Chestionarul programului mediatic formativ.....	18
IV.6.3. Testul de gândire critică.....	18
IV.6.4. Testul de literație digitală	18
IV.6.5. Designul bateriei de testare.....	18
IV.7. Programul de intervenție formativă	19
IV.7.1. Modelul conceptual al programului de intervenție formativă	19

IV.7.2. Programul de intervenție formativă implementat	20
IV.8. Provocările și limitările studiului.....	20
CAPITOLUL V – PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR.....	21
V.1. Populație și eșantionare.....	21
V.1.1. Populația școlară vizată.....	21
V.1.2. Eșantionare.....	21
V.2. Instrumente.....	21
V.2.1. Testul de gândire critică.....	21
V.2.2. Testul de literație digitală.....	21
V.3. Testarea Ipotezelor	22
V.3.1. Ipoteza 1	22
V.3.2. Ipoteza 2	22
V.3.3. Ipoteza 3	23
V.3.4. Ipoteza 4.....	23
V.3.5. Ipoteza 5	24
CAPITOLUL VI – CONCLUZII, PROPUNERI ȘI RECOMANDĂRI.....	25
VI.1. Concluzii.....	25
VI.2. Propuneri și recomandări.....	25
BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ	27

CUVINTE CHEIE

Digitalizare, conflict intergenerațional, cetățenie digitală, gândire critică, literație digitală, consum mediatic, jocuri digitale, spații de afinitate, program mediatic de intervenție formativă.

INTRODUCERE

Secolul XXI asistă la cea mai abruptă curbă ascendentă a progresului tehnologic din istorie, lucru care se face resimțit în majoritatea domeniilor de activitate. Însă pe când în alte domenii precum economia, justiția, cultura, sănătatea etc., tehnologia este implementată și integrată selectiv, în conformitate cu posibilitățile și resursele disponibile, educația, pe lângă acest proces de tehnologizare a propriului sistem este nevoită a cunoaște și a adresa cererea formativă conform modificărilor efectuate în toate domeniile pentru care asigură formarea forței de muncă.

O posibilă soluție la problemele cu care se confruntă educația în prezent ar consta în promovarea unor politici care să permită structurarea flexibilă, organică a întregului sistem educațional, astfel încât instituțiilor de învățământ preuniversitar și cu precădere celor de învățământ superior să le fie asigurat un grad mare de independență care să permită reglarea cererii și a ofertei în mod dinamic, în conformitate cu propriile nevoi și oportunități, precum și cu cele ale mediilor cu care se află în strânse relații de interdependență.

Pe când schimbarea politicilor într-un asemenea mod e aproape imposibilă, schimbarea perspectivei asupra educației la nivelul cadrelor didactice sau a unor instituții de învățământ fără însă a necesita schimbarea politicilor educaționale, în contextul tehnologiei disponibile în actualul context digitalizat este nu doar posibilă, ci și accesibilă.

Prezenta lucrare își propune a contribui la flexibilizarea procesului educațional, prin furnizarea unui cadru praxiologic sub forma unui model de intervenție formativă, menit a promova abordări interdisciplinare, conforme cu principiile învățării integrate, apelând la învățarea implicită, prin utilizarea în funcție de posibilități, a mijloacelor digitale disponibile, cu un grad mare de familiaritate pentru educabili.

Prin canalizarea formativă și adecvată a consumului mediatic spontan se pot forma competențe în lipsa efortului perceput la nivelul educabilului, asigurând o mai bună integrare a cunoștințelor cu un efort perceput mai mic.

CAPITOLUL I – DIGITALIZAREA ȘI ERA DIGITALĂ

I.1. Emergența adolescentului modern

Prima generație cu acces la mijloacele necesare atingerii statutului de adolescent modern a fost *baby-boomers*. Pentru a-l putea însă atinge exclusiv prin intermediul unor trivialități – lucru dezirabil, ușor și plăcut – adolescenții anilor '60 aveau nevoie de propria cultură, cât se poate de diferită de cea a părinților pentru a-și întări sentimentul de independență, autonomie și afirmare, atât în raport cu generațiile anterioare cât și în raport cu semenii din propria generație.

Emergența adolescentului modern coincide cu cea a mișcării neo-boeme, respectiv, a mișcării hippie. Revolta *flower-power* a adolescenților și tinerilor acelei perioade nu ar fi putut avea o asemenea anvergură în lipsa posibilităților oferite de tehnologia informației, principalul responsabil pentru proliferarea fenomenului revoluționar în aproape toată lumea fiind radioul.

I.2. Progresul tehnologic în era digitală

Cu precădere începând cu anii '60, se dezvoltă o serie de tehnologii de comunicare, precum și o gamă largă de electrocasnice, facilitând investirea timpului anterior necesar activităților casnice, în alte arii de activitate. Această relație între disponibilitatea temporală și progresul tehnologic se evidențiază prin apariția mișcărilor menționate anterior. Această *eră* era practic cea pre-digitală, era analogă, cea care va da tonul erei digitale, supranumite și *era vitezei* sau *a informației*, care va da naștere unor fenomene imprevizibile precum „schimbarea accelerată” (vezi Prensky, 2014).

Conform teoriei singularității, progresul tehnologic se află într-o stare de *schimbare accelerată* începând cu secolul XX, înregistrând o creștere exponențială (Moravec, 2004; Kurzweil, 2005). De la comunicarea individuală la cea în masă, de la presă scrisă la buletine de știri, de la nuvelă la film, de la roman la serial, de la testare fizică la simulare computerizată, de la șablonare la imprimare, practic, lista poate continua din toate punctele de vedere, în toate ariile de activitate ale omului, aceste tranziții formulând însăși definiția erei digitale: o tranziție de la existență la cvazi-existență și de la realitate, la realitate virtuală.

I.3. Conflictul intergenerațional

Motivul pentru care este necesară o trecere în revistă a șirului evenimentelor, schimbărilor și invențiilor tehnologice care au modelat societatea modernă este identificarea surselor apariției *generation gap*-ului sau a *prăpastiei dintre generații*. S-au conturat comportamente, atitudini, dar în special valori specifice și fundamental diferite între generații, iar pentru prima oară în istorie, conviețuiesc și conlucrează nu mai puțin de patru generații (ONU, 2012).

Două dintre teoriile care explică aceste conflicte intergeneraționale se evidențiază a fi deosebit de comprehensive, studiind problematica la un nivel de generalizare care conferă posibilitatea unor interpretări particulare de mare acuratețe, în funcție de regiunile geografice: *teoria generațională* (Howe, Strauss, 1997) și a *cetățeniei digitale* (Prensky, 2001). Pe când Howe și Strauss evidențiază existența unui pattern ciclic de patru arhetipuri generaționale, Mark Prensky adaugă o nouă perspectivă, împărțind actualele generații în imigranți și respectiv, nativi digitali.

Cele patru arhetipuri identificate Howe și Strauss sunt:

- *Profeții* – idealști, promotori ai deșteptării, în prezent reprezentați de generația baby-boomers;
- *Nomazii*, copiii profeților – reactivi, rezilienți și individualiști, reprezentați de către generația X;
- *Eroii*, copiii nomazilor – optimiști și cu un simț civic bine dezvoltat, reprezentați de generația Milenară;
- *Artiștii*, copiii eroilor – adaptivi, conformiști, în prezent reprezentați de generația Z.

Acestor diferențe fundamentale însă li se adaugă în prezent o serie de factori precum *schimbarea accelerată*, *globalizarea* și *multiculturalitatea*, care alterează și se pare că tind a amplifica incompatibilitățile evidențiate de caracterizarea arhetipală descrisă anterior. Aceste fenomene creează disconfort generațiilor anterioare, nevoite a se adapta, pe când pentru generația Z, sau chiar a milenarilor în unele regiuni geografice, constituie normalitatea, fiind prezente în timpul dezvoltării lor.

I.4. Cetățenia digitală

Cea de-a doua teorie reflectând asupra conflictului intergenerațional, cea a cetățeniei digitale, separă populația globală în imigranți și nativi digitali (vezi (Prensky, 2001).

Generația X – sau mai degrabă cea a milenarilor în țara noastră – va fi prima „vorbitoare nativă a limbajului digital al computerelor, jocurilor video și al internetului” (Prensky, 2001, p. 1), constituind astfel prima generație de nativi digitali.

Diferențele dintre cele două categorii se resimt cu precădere în educație. Nu doar că membrii unor generații de profeți și nomazi încearcă educarea unor generații de eroi și artiști, ci mai și provin din lumi diferite: majoritatea educatorilor din cea pre-digitală, iar educabilii din cea digitală.

Generațiile de nativi au tendința de a „nu avea încredere în nimeni” (Thomas, 2012). În aceste condiții, nu e de mirare că atunci când suprapunem imaginea unui învățământ neperformant și corupt, atât de promovată în spațiul public peste „mantrele” nativului digital, respectiv: „respectul se câștigă, indiferent de statut” și „competența se dovedește sau se probează” (Ekins, 2014), nativii digitali privesc învățământul cu foarte mult cinism.

CAPITOLUL II – EDUCAȚIA FORMALĂ ÎN ERA DIGITALĂ

II.1. Resemnificări conceptuale

Forma consacrată a definiției educației formale surprinde caracteristici ale cadrului în care acest tip de educație se desfășoară: structură ierarhică, gradație cronologică în cicluri, proiectată în vederea atingerii unor finalități predefinite etc., respectiv învățământ oficial, sau popular, școală. Se poate identifica schimbarea fundamentală a semanticii termenului, dintr-unul înfățișând lejeritate și recreere – grecescul skole – într-unul exprimând productivitate ghidată și orientată specific de terți, respectiv efort și muncă.

Constatăm că educatorii abordează în mod idealist procesul de învățământ, articulat printr-un curriculum predominant derivat din doctrina pragmatică, prin intermediul metodelor școlii tradiționale, sperând la formarea și dezvoltarea unor competențe caracteristice abordărilor obiectivismului, postmodernismului sau chiar a pedagogiei secolului XXI. În aceste condiții, este de înțeles eșecul învățământului românesc de a forma viitori cetățeni

informați, sau măcar aflați în posesia unor abilități care să le permită informarea independentă, într-o eră în care informația reprezintă o necesitate absolută.

II.2. Funcționalitatea educației tradiționale românești în era digitală

Vom trata problematica aplicabilității idealurilor exprimate legislativ, prin intermediul Art. 2 din Legea Educației Naționale pornind de la prezumția că efortul educațional este centrat în vederea respectării normelor și reglementărilor în vigoare, iar făgașul învățământului și al practicii pedagogice coincide cu cel al legislației.

II.2.1. Învățământ orientat pe valori

Valorile se dezvoltă prin asocierea acțiunii/inacțiunii circumstanțiale cu rezultatul dezirabil/indezirabil al acesteia. Însușirea unor valori are ca rezultat transformativ exteriorizarea acestora în seturi de comportamente dezirabile, respectiv atitudini.

Atitudinea predominant promovată tacit prin intermediul învățării implicite în cadrul școlii este obediența. Având în vedere faptul că „autoritatea este o necesitate fundamentală a oricărei comunități” (Milgram, 1963, p. 371), iar în cazul învățământului autoritatea este reprezentată de către cadrul didactic, educabilul trebuie să se raporteze la acesta în vederea asimilării setului de reguli în funcție de care își va ajusta conduita în școală. Doar că în cazul formelor de autoritate nefundamentată carismatic, ea se asigură prin potențialul de acțiune cu caracter punitiv al unui factor de decizie. „În școli scrie *Un copil cuminte nu vorbește neîntrebat*. Copilul fiind astfel obligat să înlocuiască nevoia lui de a întreba cu actul de supunere.” (Marcus, 2014).

Pe lângă obediență însă, experiența școlară tinde a forma atitudini indezirabile, spre exemplu: comportament disimulat generalizat – elevul cuminte în școală poate fi un delincvent în afara ei – oportunism – elevul vânător de note – superficialitate – învățatul în scopul obținerii unei note mari la extemporal sau răspuns oral. Aceste vicii ale sistemului de educație formală sunt binecunoscute și nu ar trebui să necesite argumentări suplimentare.

II.2.2. Învățământ orientat pe creativitate, capacități cognitive, volitive, acționale

Faptul că învățământul nu este orientat înspre activități menite să favorizeze procesul de „creare a unor produse utile sau noutăți” (Mumford, 2003, p. 110) este de la sine evident și considerăm că nu necesită argumentare. „În procesul de învățare, mai cu seamă la copiii și

adolescenți, se întâmplă frecvent ca anumite cunoștințe să fie reținute și restituite corect la cererea examinatorului, fără totuși a fi înțelese” (Marcus, 2013).

Însă nu doar stimularea creativității este ratată de către învățământ. În condițiile în care, conform raportului comisiei europene în anul 2015, 37% din elevii cu vârsta de 15 ani sunt analfabeți funcțional (ETM Romania, 2015, p. 4) se pot considera dezvoltate capacitățile cognitive?

Problematica orientării înspre dezvoltarea capacităților volitive și acționale presupune pe de-o parte aspecte legate de acțiunea voluntară pură, (neconstrânsă) și pe de altă parte de educarea sau dezvoltarea perseverenței și/sau a „voinței” de a începe și a duce la bun sfârșit anumite activități. Din acest punct de vedere școala este vădit orientată înspre educarea și dezvoltarea perseverenței fundamentată în obediență, la rândul său, fundamentată în motivație extrinsecă prin constrângere, respectiv mijloace penalizatoare.

II.2.3. Formarea infrastructurii mentale a societății

Pe când școala pretinde a deține „adevăratele valori și adevărata cunoaștere” – de altfel autoatribuite, similar instituției bisericești – acestea se dovedesc a fi, mai devreme sau mai târziu, inesențiale în urma experienței sociale și a asistării la devalorizarea și uneori chiar ridiculizarea performanțelor școlare, lipsa de recompensă socio-profesională și implicit economică, precum și de sesizarea discrepanței dintre ceea ce pretinde școala a forma și ceea ce formează de fapt.

În condițiile în care discrepanța dintre cererea societății și oferta educației este aparent în continuă creștere, e dificil de argumentat în ce mod educația formează educabilul „în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare” (LEN, 2011, Art. 2(2)). Cât despre „societatea viitoare”, „aproape toată literatura actuală cu privire la viitor constată că lucrurile sunt atât de complexe și riscante în acest moment încât singurul lucru predictibil este schimbare majoră și haotică.” (Gee, 2016, p. 6).

II.2.4. Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane

Dezvoltarea armonioasă presupune stimularea corespunzătoare și temeinică a potențialului fizic, cognitiv, a gustului estetic, a înțelegerii mediului social, economic, politic

etc. și în moduri semnificative cotidian. Accentul cade însă preponderent pe dezvoltarea cognitivă – mai specific, antrenarea memoriei – lucru observat prin orientarea preponderentă înspre achiziția de conținut din sfera disciplinelor științifice sau epistemologice consacrate, în detrimentul activităților sportive sau artistice.

În aceste condiții se produc inconsistențe ale criteriilor de evaluare a individului de către învățământ și societate, în pofida consistenței în aparenta orientare a ambelor sisteme în aceeași direcție garantează insuccesul coeziunii lor, școlarizarea pierzând calitatea de predictor al succesului integrării în societate, iar fără această calitate, învățământul își pierde respectul societății și în final, scopul.

II.2.5. Promovarea asumării unui sistem de valori

Dincolo de faptul că moralitatea este stadială, aflată în strânsă legătură cu cogniția și situată la baza trăsăturilor de caracter (vezi Kohlberg, 1971), noțiunile de „bun”, „dezirabil” și „important” sunt atât de dinamice pe cât e de dinamică societatea. Iar în contextul schimbării accelerate, aceste valori se schimbă și modifică destul de des.

Dacă educația promovează anumite conduite atitudinale care se vor concretiza tacit în valori în decursul dezvoltării, acestea se află în competiție cu un alt set de valori promovat în manieră similară de către societate, în pofida intenției declarate atât a învățământului cât și a societății de promovare a unor valori nobile. Asemenea multor sisteme și instituții, grupuri sociale și indivizi, atitudinea declarată și cea manifestată diferă considerabil, în unele cazuri fiind de-a dreptul diametral-opuse. Iar în aceste condiții, școala devine din nou competitorul societății la care absolventul va trebui să se adapteze.

II.3. Competențele necesare secolului XXI

Competențele necesare secolului XXI se referă la un set de competențe identificate a fi necesare pentru interpretarea corespunzătoare a rolului de cetățean, iar patru dintre acestea par a fi esențiale succesului în cadrul societății moderne: *gândire/analiză critică, rezolvare de probleme, comunicare și colaborare și creativitate și inovație*. Liderii politici și economici, mediul de afaceri și societatea civilă solicită din ce în ce mai mult școlilor focalizarea efortului formativ asupra dezvoltării acestora (Pellegrino, 2013).

II.3.1. Gândire/Analiză critică

Gândirea critică este una din principalele competențe necesare secolului XXI, aceasta cuprinzând o gamă largă de abilități analitice, de la interpretare de informații la abilități de argumentare, prezumții, inferențe etc. Pe lângă acestea, presupune și o componentă cognitivă semnificativă care să asigure infrastructura informațională necesară ca și cadru, context pentru dezvoltarea competenței. Desigur, fiind vorba despre o competență, componenta atitudinală este la rândul ei prezentă, interpretarea corectă a informației presupunând o oarecare doză de cinism precum și onestitate în raport cu linia de argumentare, meticulozitate, răbdare etc.

II.3.2. Rezolvare de probleme

Rezolvarea de probleme este o competență esențială existenței la ora actuală. Dat fiind faptul că definiția ei ar fi redundantă, vom proceda la analiza procesului prin care sunt identificate soluții pentru problemele întâlnite, conform modelului Zelazo-Carter-Reznick-Frye (1997), fundamentat în teoria propusă de Simon și Newell (1971).

Autorii identifică patru etape esențiale procesului rezolvării de probleme:

- 1. Reprezentarea problemei* – etapă în care se procesează și integrează semantic problema pentru a putea fi reprezentată problematic în spațiul cognitiv;
- 2. Planificarea unei soluții* – etapă în care se inventariază și selectează strategiile disponibile, prin apel la experiențe anterioare, cunoștințe teoretice sau situații similare;
- 3. Păstrarea strategiilor în memoria de lucru* – o dată organizate și ierarhizate, strategiile disponibile vor fi utilizate în concordanță cu setul de reguli limitative ale fiecărei strategii;
- 4. Evaluarea rezultatelor, identificarea și corectarea erorilor* – etapă în care se evaluează nu doar rezultatul și se corectează erori, ci se identifică motivele pentru care acele erori s-au produs și se rescrutinizează eficiența strategiilor și/sau algoritmul utilizării lor pentru îmbunătățirea performanțelor în viitor, pentru situații similare sau conexe.

Un vast inventar empiric consistând în pattern-uri simple și complexe deopotrivă, asociate cu dezvoltarea prin exercițiu a unei fluente în utilizarea și recombinația lor adecvată, pare a fi garantul unei competențe solide a rezolvării de probleme.

II.3.3. Comunicare și colaborare

În majoritatea instanțelor ei, comunicarea la ora actuală este fundamental diferită de ceea ce era în urmă cu două decenii, formele sale indirecte fiind modul în care se comunică cel mai mult. Însă comunicarea în secolul XXI nu se rezumă la mesaje, comentarii pe rețele de socializare sau convorbiri telefonice. Aceasta conține o paletă uriașă de materiale mediatice prin care emițătorul își poate transmite mesajul. Și astfel, succesul comunicării este proporționat competențelor emițătorului de a transforma mesajul într-un material mediativ.

Colaborarea presupune „interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite, grație cărora se dezvoltă competențe intelectuale și sociale transferabile în diverse contexte” (Bocoș, 2002, p. 212) iar învățarea prin colaborare „crează premisele constituirii unei adevărate comunități de învățare [...] în care ambianța este constructivă, de încredere și întrajutorare reciprocă; educabili se simt respectați, valorizați și utili și dobândesc încredere în forțele proprii pentru că toți participă la luarea deciziilor; membrii grupului conștientizează că performanțele bune ale acestuia se datorează contribuțiilor lor individuale și invers, performanțele individuale putând fi evidențiate numai dacă performanțele grupului ca întreg sunt bune.” (Ionescu, 2003, p. 221).

II.3.4. Creativitate și inovație

Dacă definiția creativității este pur și simplu abilitatea de a produce ceva nou, sau „proces care presupune crearea de noutăți sau produse utile” (Mumford, 2003, p. 110), definiția inovației este la rândul său „ idee, produs sau metodă nouă” (Frankelius, 2009).

În contextul abilităților secolului XXI, inovația constituie rezultatul unui proces creativ, în deosebi orientat înspre îmbunătățirea unor produse deja existente, îmbogățirea sau abordarea diferită a unor idei, combinarea sau recombinația anumitor elemente pentru a produce noul.

Stimularea creativității și astfel, implicit, a apariției inovației se poate efectua prin problematizare și exercițiu imaginativ. Soluțiile și speculațiile rezultate din aceste scenarizări pot fi operaționalizate parțial, iar pentru operaționalizarea lor, educabilul este motivat intrinsec în a cerceta independent și astfel a-și dezvolta potențialul creativ.

CAPITOLUL III – VALOAREA FORMATIVĂ

A CONSUMULUI MEDIATIC SPONTAN

III.1. Consumul Mediatic

Conform definiției propuse, consumul mediatic reprezintă *totalitatea informațiilor asimilate, în mod voluntar sau involuntar de individ, ca urmare sau în timpul expunerii sale la materiale mediatice.*

Consumul mediatic involuntar reflectă acel segment al consumului mediatic manifestat în lipsa voinței interne explicite și mediate atențional-volitiv și poate fi considerat într-o oarecare măsură poluant. În orice caz, acest tip de consum mediatic prin natura sa nu reprezintă interesele active și conștiente ale individului în urma unei selecții libere a materialului.

Pe de altă parte, consumul mediatic voluntar constă în activitatea de consum conștient, voluntar și – în cele mai multe cazuri – motivat intrinsec, a unor materiale mediatice selectate liber. Pentru ca activitatea să fie considerată voluntară, aceasta trebuie să reflecte interesele sau preferințele consumatorului, iar activitatea să fie rezultatul unei decizii interne explicite de consum.

III.2. Literația digitală

Termenul de literație cuprinde *setul de abilități și achiziții informaționale necesare pentru a înțelege și opera cu limbajul propriu unui anumit domeniu semiotic, abilități și cunoștințe fără de care individul nu poate comunica sau înțelege ce i se comunică în mod adecvat.* De notat faptul că asemenea alfabetizării, literația presupune nu doar înțelegerea unor semne și simboluri sau a limbajului propriu-zis, ci mai mult, înțelegerea principiilor de bază, a conceptelor pe care domeniul se fundamentează și/sau conform cărora funcționează.

Antonimul termenului de literație va fi i-literație – în virtutea unor reguli de formare a altor termeni utilizând prefixul „i” (ex: licit-/ilicit) deoarece a-literație are cu totul altă semnificație conform DEX (2009). Contextele în care termenul poate fi utilizat, precum și formele sau versatilitatea sa în construcția argumentativă trebuie să fie similare sau – desigur – identice cu cele ale utilizării termenului de „literacy” în limba engleză.

Nativul digital fiind inerent familiarizat cu organizarea informațiilor în mediile digitale, interconexiunile și funcționarea sistemelor digitale și având cunoștința existenței unor unelte sau instrumente de lucru, va demonstra performanțe superioare în explorarea și investigarea unor informații în raport cu majoritatea imigranților digitali, fiind astfel inerent literat digital, cel puțin la un nivel bazic (Teo, 2015).

III.3. Jocurile Digitale

Vom defini jocul digital ca: *jocuri electronice complexe, care presupun inerent o activitate orientată în vederea atingerii unor scopuri și obținerea de recompense sau feedback ca rezultat al rezolvării de probleme, în cadrul unor simulări imersive care interacționează cu utilizatorul, în virtutea ofertei de opțiuni definitorii ai parametrilor de simulare, a căror manipulare se soldează cu efecte observabile secvențial.*

Poate mai mult decât clasificarea lor, compoziția jocurilor digitale are o importanță în vederea identificării valorilor formative le acestora. Un joc digital este delimitat de patru aspecte fundamentale:

- *Conținut* – similar filmelor sau producțiilor cinematografice, conținutul jocurilor digitale determină orientarea tematică a acestuia;
- *Dinamismul interacțiunii* – modul și dinamismul interacțiunilor impuse de experiența de consum, cu potențialul de a determina nivelul de abilități de input necesare utilizatorului;
- *Identitatea proiectată* – forma în care utilizatorului îi este proiectată identitatea în spațiul jocului, determinând implicit și modalitățile sau posibilitățile de interacțiune;
- *Design modal funcțional* – măsura în care jocul, prin natura proiectării sale se adresează și este funcțional, în totalitatea sa, cu un singur utilizator într-o instanță (single-player), mai mulți utilizatori, (multi-player), sau necesită o populație mare de utilizatori care să interacționeze în aceeași instanță (MMOG – massively multiplayer, online game).

Este important de notat faptul că multe jocuri digitale tranzitează varii tipuri de conținut, nivele de dinamism ale interacțiunii sau forme de proiectare a identității.

III.4. Spațiile de afinitate

Sintagma *spațiu de afinitate* a fost pentru prima oară definită de autorul James Paul Gee (2005) ca o alternativă mai specifică și adecvată contextului jocurilor video și a consumului mediatic rezultat, expresiei *comunităților de practici*.

Spre deosebire de comunitățile de practici, spațiile de afinitate sunt mai puțin restrictive: acestea nu presupun apartenența sau statutul de membru în cadrul comunității. Altfel spus, pe când comunitatea de practică este un spațiu destinat comunității și membrilor acesteia, spațiul de afinitate este destinat afinității, iar în cadrul acestuia se pot forma diverse comunități de practici.

Modalitățile organizării participative și a efortului sunt total diferite în spațiile de afinitate în comparație cu școala, care în fapt este o comunitate de practici. Pe când școlile funcționează conform curbei lui Bell, spațiile de afinitate funcționează conform *Principiului Pareto*, sau regula 80/20 (Shirky, 2008). Conform acestuia, 80% din persoanele din spațiul de afinitate produc 20% din conținut, iar 20% produc 80% din conținut.

III.5. Valoarea formativă a jocurilor digitale

III.5.1. Dovezi empirice ale valențelor formative a jocurilor digitale

Multiple studii au demonstrat potențialul formativ al jocurilor digitale:

- Dezvoltarea gândirii noționale și conceptuale (vezi: Barab și colab., 2007; Klopfer, Scheintaub, Huang, Wendel, Roque, 2009);
- Abilități și deprinderi procesuale (vezi: Kafai, Quintero, Feldon, 2010);
- Înțelegerea epistemologică (vezi: Squire & Klopfer, 2007);
- Dezvoltarea identității și atitudinilor participative (vezi: Barab și colab., 2007; Dieterle, 2009).

Aceste rezultate nu ar trebui să fie surprinzătoare. Jocurile digitale sunt în mod inerent, spații complexe de rezolvare a problemelor care utilizează învățarea continuă, și oferă căi către perfecțiune prin intermediul divertismentului și plăcerii (Gee, 2009). Acestea au, prin structura, designul și mecanismele conform cărora funcționează potențialul asigurării „învățării eficiente” (vezi Bransford, Brown, Cocking 2000; Gee 2005).

III.5.2. Principiile formative fundamentale ale jocurilor digitale

James Paul Gee (2001) identifică 36 de principii conform cărora jocurile digitale funcționează și care sunt în măsura de a le transforma în „adevărate motoare de învățare” (Gee, 2003).

Dintre acestea putem aminti principiul co-designului – care permite alterarea mediului înconjurător de către utilizator, în moduri similare realității; principiul angajamentului – care creează premisele emergenței motivației intrinseci în vederea angajării în diverse activități; principiul identității – referitor la identitatea asumată și proiectată de către utilizator asupra personajului sau entității pe care o interpretează; principiile performanței, a învățării continue și cel euristic – având în vedere caracterul explorator și progresiv al complexității mediului simulat etc.

Esența potențialul formativ al jocurilor digitale constă în îmbinarea grațioasă a identității, învățării ca proces și agrementului sau divertismentului. Identitatea ca ancoră a realității asigurând proiectarea personalității utilizatorului în totalitatea sa și implicit responsabilizarea acestuia cu privire la proiectul devenit noua sa identitate; învățarea ca proces de dezvoltare continuă a acestei identități în atât de multe și variate moduri și la atât de multe nivele; și agrementul sau divertismentul ca motor motivațional și furnizor energetic în susținerea efortului de învățare, deși reanalizând, explorarea, descoperirea, confirmarea ipotezelor, rezolvarea problemelor și succesul, toate formând componenta de divertisment a jocurilor nu este în fapt decât învățare, iar învățarea este în sine distractivă și plăcută atâta timp cât are semnificație, utilitate și este întreprinsă din motive intrinsece.

III.6. Concluzii

Având în vedere modul diferit de învățare al nativilor digitali, orientat predominant în jurul consumului mediatic în diversele sale forme, învățare cu care aceștia sunt familiarizați, este de datoria educației formale canalizarea acestuia într-o arie dezirabilă din punct de vedere formativ, având orientări conforme cu idealurile societății și în limitele a ceea ce societatea de mâine va considera util, bun, corect, normal sau lăudabil.

CAPITOLUL IV – DESIGNUL CERCETĂRII

IV.1. Scopul și obiectivele cercetării

IV.1.1. Scopul cercetării

Generalizarea programului de intervenție formativă dezvoltat și aplicat în cercetare într-un model conceptual de intervenție formativă, implementabil de către cadrele didactice, care să poată fi utilizat în dezvoltarea unei game largi de competențe, fără a încălca sarcina de lucru a elevilor.

IV.1.2. Obiectivele cercetării

Prin această cercetare am urmărit elaborarea unui program de intervenție formativă care să canalizeze sau să influențeze semnificativ consumul mediatic spontan într-o manieră menită a stimula dezvoltarea competenței de gândire critică și a literației digitale.

- O1. Stabilirea nivelului gândirii critice a populației școlare vizate;
- O2. Stabilirea nivelului literației digitale a populației școlare vizate;
- O3. Identificarea relațiilor și a dinamicii lor între nivelurile gândirii critice și ale literației digitale, în raport cu diverși parametri descriptivi ai populației studiate: vârstă, gen, unitatea de învățământ, anul și profilul de studiu;
- O4. Identificarea pattern-urilor de consum mediatic ale populației școlare vizate;
- O5. Identificarea conexiunilor și a dinamicii lor între nivelurile gândirii critice și ale literației digitale, în funcție de pattern-urile de consum mediatic observat;
- O6. Testarea eficienței programului de intervenție formativă elaborat;
- O7. Propunerea utilizării programului de intervenție formativă la clasă, în cadrul învățământului formal de nivel liceal;
- O8. Propunerea dezvoltării altor programe de intervenție formativă în baza modelului conceptual, în vederea validării constructului său.

IV.1.3. Întrebările de cercetare

1. Vizează cu succes educația formală de nivel liceal dezvoltarea gândirii critice sau a literației digitale?
2. În ce măsură, cantitatea consumului mediatic influențează nivelul dezvoltării gândirii critice sau al literației digitale?
3. În ce măsură și în ce sens influențează pattern-urile de consum mediatic nivelul dezvoltării gândirii critice sau al literației digitale?
4. Care sunt mediile consumului mediatic pentru populația studiată?
5. Ce tipuri de materiale mediatice sunt preferate de către populația studiată?
6. Se poate solda cu succes un program de intervenție formativă care exploatează consumul mediatic spontan prin canalizarea acestuia în sens formativ, susținând astfel efortul educației formale?

IV.2. Ipotezele cercetării

Ipoteza generală: Canalizarea consumului mediatic spontan prin intermediul programului de intervenție formativă, contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii critice și a literației digitale, a populației școlare vizate.

Ipoteze specifice:

1. Scorurile testelor de gândire critică sau de literație digitală nu sunt influențate de genul, vârsta, unitatea de învățământ, anul sau profilul de studiu al participanților.
2. Scorurile testelor de gândire critică sau de literație digitală nu sunt influențate de timpul alocat consumului mediatic televizat sau pe platforme digitale, dar sunt influențate de timpul alocat consumului de jocuri digitale.
3. Scorurile testelor de gândire critică sau de literație digitală fluctuează în funcție de pattern-ul consumului mediatic.
4. Relațiile statistice și dinamica lor între tipurile materialelor mediatice consumate, timpul dedicat consumului și motivul consumului acestora, relevă arhetipuri de consumatori.

5. Parcurgerea programului de intervenție formativă este predictor constant al dezvoltării gândirii critice și a literației digitale.

IV.3. Etapele cercetării

Cercetarea a fost structurată în 6 etape:

IV.3.1. Etapa studiului literaturii în vederea elaborării instrumentelor

Scopul acestei prime etape a fost acela de identificare a unor modele în evaluarea competențelor vizate care să asigure măcar parțial, consistența instrumentelor care urmau a fi elaborate.

IV.3.2. Etapa elaborării instrumentelor

În cadrul acestei etape am elaborat următoarele instrumente: chestionarul de consum mediatic inițial; chestionarul programului mediatic formativ; testul de gândire critică și respectiv, testul de literație digitală.

IV.3.3. Etapa de pilotare a testelor elaborate

În cadrul acestei etape am efectuat pilotarea bateriei de teste în conformitate cu designului cercetării.

IV.3.4. Etapa pre-experimentală

În cadrul acestei etape se disting trei faze: cea a *testării inițiale* – deservind ca evaluare inițială; *faza investigației statistice constatative* – necesară în vederea investigării direcțiilor necesare în elaborarea programului de intervenție formativă, și *faza investigației calitativ-confirmatorii* – în cadrul căreia am investigat prin metode calitative, relațiile statistice relevante, identificate în faza anterioară.

IV.3.5. Etapa experimentală

Și în cadrul acestei etape se disting două faze: cea consultativă – în cadrul căreia au fost consultați educabilii cu privire la forma în care preferă a fi dezvoltat programul de intervenție formativă și faza intervenției formative, respectiv faza implementării programului de intervenție propriu-zis.

IV.3.6. Etapa post-experimentală

În cadrul acesteia, am aplicat unui chestionar vizând percepții cu privire la programul formativ implementat, precum și la aplicarea într-o a doua instanță, a testelor de gândire critică, respectiv literație digitală.

IV.4. Populație și eșantionare

IV.4.1. Reprezentativitate

Studiul a fost efectuat pe o populație de 271 de elevi de liceu, respectiv clasele X-XII. Acest eșantion este reprezentativ pentru o populație de 647.000, în anul 2016 (INS, 2016) aferentă segmentului elevilor de liceu la nivel național, la o marjă de eroare de 5,95% și un nivel de încredere de 95%.

IV.4.2. Eșantionare

Lotul experimental a fost format din 137 de participanți, iar cel de control a însumat 134 de participanți, iar în cadrul celor patru focus-grupuri, au participat în total 41 de elevi, respectiv între 9 și 13 elevi pentru fiecare din cele patru sesiuni de focus-grup. Participanții în cadrul focus grupurilor au fost de ambele genuri, respectiv 22 de sex feminin și 19 de sex masculin.

IV.5. Variabile

Variabilele *controlate* sau *subiect* se împart în două categorii:

- Variabile reprezentând date descriptive ale populației și caracteristicile participanților precum: genul, unitatea de învățământ, clasa și profilul.
- Variabile reprezentând indici ai consumului mediatic, din perspectivă cantitativă, calitativă – referitoare la tipul de material mediatic preferat sau consumat – precum și motivațională.

Variabilele *independente* vizează parametri ai programul de intervenție formativă precum participarea în cadrul său și ponderea parcurgerii conținuturilor.

Variabilele *dependente* reflectă rezultatele scorurilor obținute la testele de gândire critică și literație digitală în cele două instanțe de testare.

IV.6. Instrumente

IV.6.1. Chestionarul de consum mediatic inițial

Acest chestionar a fost menit a colecta date despre cantitatea, tipul de materiale mediatic preferate, precum și motivul consumului. Aceste date urmând a fi procesate statistic în faza investigației statistice constatative.

IV.6.2. Chestionarul programului mediatic formativ

Acest chestionar a colectat date cu privire la percepțiile participanților în raport cu varii aspecte ale programul formativ implementat.

IV.6.3. Testul de gândire critică

Testul de gândire critică a fost elaborat conform modelului de evaluare a gândirii critice Watson-Glaser (vezi Watson, 1980; Wilson, Wagner, 1981; Hassan, Madhum, 2007), respectiv în cinci sub-scale: *inferențe, prezumții, deducții, interpretare de informații și analiza argumentelor.*

IV.6.4. Testul de literație digitală

Având în vedere inexistența unui model de evaluare, testul de literație digitală a fost elaborat în baza celor patru arii de competență care alcătuiesc literația digitală conform clasificării comisiei europene (vezi ec.europa.eu, 2005, 2016; Vicente, López, 2011; Martin, 2005): *informare, comunicare, creare de conținut și rezolvare de probleme.*

IV.6.5. Designul bateriei de testare

Atât lungimea testelor cât și designul bateriei de testare au trebuit ajustate într-o manieră care să permită aplicarea întregii baterii în timpul unei singure ore de curs. Astfel, în prima instanță bateria de testare a fost compusă din *chestionarul de consum mediatic și cele două teste*, respectiv cel de *literație digitală și de gândire critică*, pentru a doua instanță, înlocuindu-se doar *chestionarul de consum mediatic* cu *chestionarul programului mediatic formativ.*

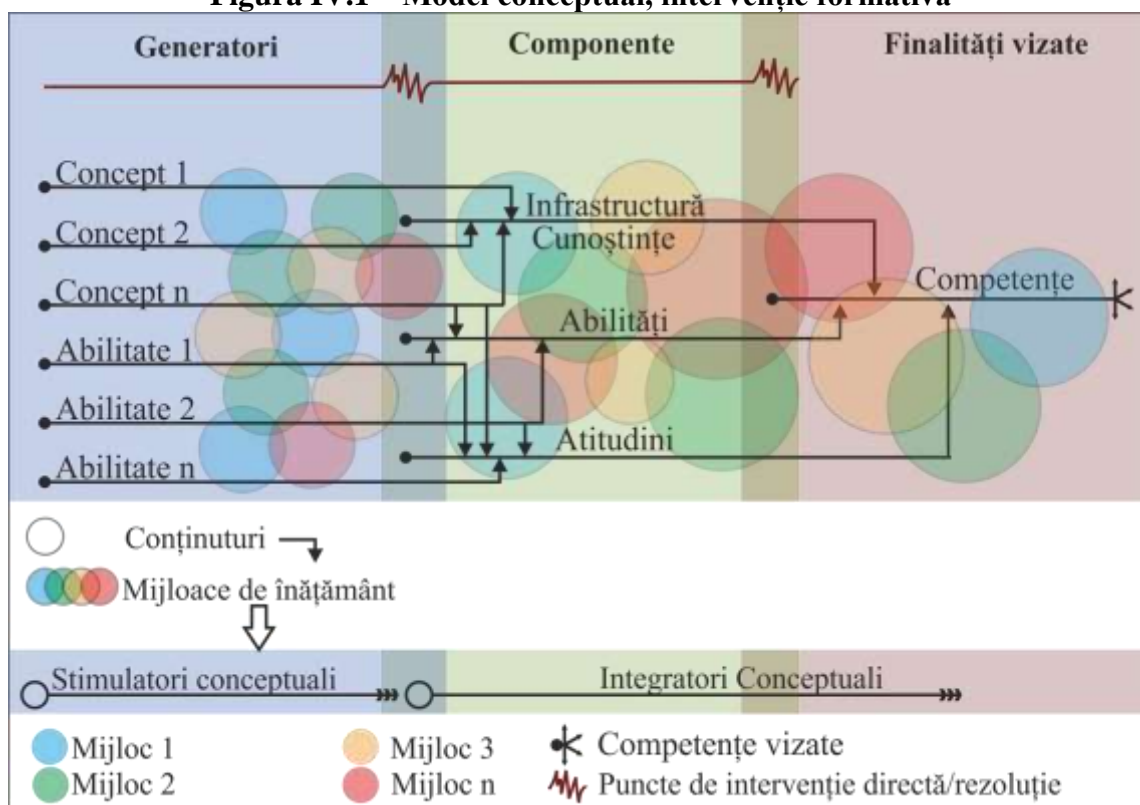
IV.7. Programul de intervenție formativă

IV.7.1. Modelul conceptual al programului de intervenție formativă

Schema modelului conceptual al intervenției formative propuse conține următoarele elemente (Fig. IV.1.):

- *Nivel cognitiv*: generatori – concepte și abilități izolate – componente ale competențelor vizate – finalități vizate, respectiv competențe.
- *Tipuri de conținut*: stimulatori conceptuali, integratori conceptuali
- *Elemente de dinamică*: puncte de acumulare a disonanței cognitive/rezoluție.

Figura IV.1 – Model conceptual, intervenție formativă

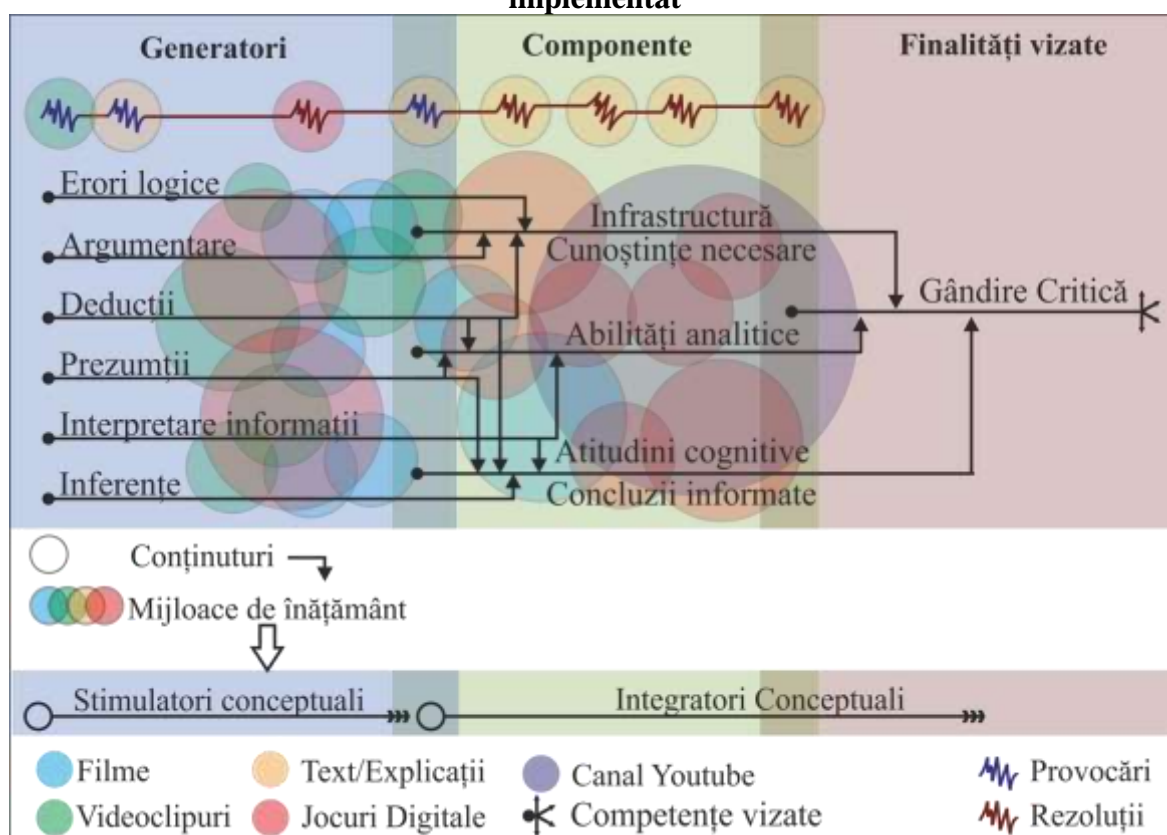


Proiectarea intervenției formative conform acestui model, cuprinde 9 etape, respectiv: Definirea competenței/competențelor vizate; identificarea structurii competenței; identificarea și selecția generatorilor – elementele componente ale abilităților, atitudinilor și cunoștințelor; identificarea conținuturilor; selecția conținuturilor; distribuția conținuturilor; asigurarea problematizării inițiale; asigurarea acumulării disonanței cognitive și asigurarea strategiilor de intervenție directă sau rezoluție.

IV.7.2. Programul de intervenție formativă implementat

Intervenția implementată experimental (Fig. IV.2), a fost structurată în baza modelului conceptual prezentat anterior. Aceasta a avut ca scop dezvoltarea competenței de gândire critică și a literației digitale, prin intermediul consumului materialelor multimedia, postate sau recomandate în cadrul unui grup on-line dedicat. Intervenția directă a educatorului în cadrul intervenției s-a rezumat la postarea unor provocări vizând diverse materiale mediatice și a unor comentarii menite a clarifica motivele pentru care a fost recomandate sau postate înspre consum anumite materiale, numite aici rezoluții.

Figura IV.2 – Reprezentare schematică a programului de intervenție formativă implementat



Programul de intervenție formativă a avut o durată de 12 săptămâni și a fost implementat începând cu a treia săptămână a semestrului I anul școlar 2016-2017.

IV.8. Provocările și limitările studiului

Cea mai mare provocare a s-a dovedit a fi populația vizată. Studiarea elevilor de liceu, având în vedere atât statutul legal al acestora – o parte fiind minori, cât și cadrul instituțional în care s-a efectuat studiul, a creat o serie de dificultăți și impedimente, de ordin atât administrativ cât și logistic.

CAPITOLUL V – PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

V.1. Populație și eșantionare

V.1.1. Populația școlară vizată

Populația a fost formată exclusiv din elevi de liceu, din cadrul a patru colegii naționale arădene, clasele X-XII, de ambele sexe, cu vârste cuprinse între 16-18 ani, de profil real, uman și tehnic, distribuția elevilor pe criterii de gen, vârstă și unitatea de învățământ fiind relativ omogene, cu excepția profilului de studiu.

V.1.2. Eșantionare

Repartizarea s-a efectuat printr-un proces de autoselecție, în funcție de participarea în cadrul programului de intervenție formativă. Astfel, populația s-a auto-repartizat în două loturi, respectiv cel experimental – reprezentat de populația care a participat la programul de intervenție formativă în proporție de 49%, respectiv cel de control – reprezentat de populația care nu participat la program, în proporție de 50,2%.

V.2. Instrumente

Pentru a verifica validitatea scalelor utilizate, au fost efectuate analize de fidelitate pentru *testul de gândire critică* și pentru cel de *literație digitală*. Distribuția scorurilor celor două teste a fost una normală, conform curbei lui Bell.

V.2.1. Testul de gândire critică

Pentru testul de gândire critică, indicele Alpha-Cronbach, a înregistrat o valoare de 0,67. Deși sub pragul ($\alpha \leq 0,70$) se admite pentru măsurare experimentală îndeosebi dacă matricea de corelații inter-itemi corelează cu valori între 0,2 și 0,4.

V.2.2. Testul de literație digitală

În cazul testului de literație digitală, scorul Alpha-Cronbach a fost de 0,71, indicând astfel un construct solid.

V.3. Testarea Ipotezelor

V.3.1. Ipoteza 1

Ipoteza conform căreia, *scorurile testelor de gândire critică sau de literație digitală nu sunt influențate de genul, vârsta, unitatea de învățământ, anul sau profilul de studiu al participanților* a fost parțial confirmată, fiind înregistrate diferențe semnificative ale scorurilor în cazul profilului, al unității de învățământ și în funcție de gen, pentru nivelul literației digitale.

În urma analizării calitative a diferențelor înregistrate s-a evidențiat un ușor viciu în distribuția profilelor în cadrul unităților de învățământ, doar unul dintre liceele în care a fost efectuat studiul având profil tehnic. Cu toate acestea, diferențele dintre unitățile de învățământ în raport cu scorul probei de gândire critică nu au depășit 5%, în contrast cu diferențele înregistrate în cazul probei de literație digitală care au fost de 15%.

Specificul calității învățământului însă nu s-a evidențiat ca fiind responsabil pentru fluctuația scorurilor, acestea fiind mai degrabă influențate de situația socio-economică a elevilor din respectivele unități de învățământ.

Nivelul literației digitale a fost mai scăzut cu 15% în cazul participanților de gen feminin, în principal datorită incidenței scăzute a consumului de jocuri digitale, consum asociat cu dezvoltarea literației digitale.

V.3.2. Ipoteza 2

Ipoteza conform căreia, *scorurile testelor de gândire critică sau de literație digitală nu sunt influențate de timpul alocat consumului mediatic televizat sau pe platforme digitale dar sunt influențate de timpul alocat consumului de jocuri digitale* a fost, de asemenea, parțial confirmată, fiind identificate corelații semnificative doar între jocurile digitale și literație digitală.

Pe când în cazul gândirii critice nu au existat relații semnificative, s-a evidențiat o relație invers-proportională, până la consumul de peste 3 ore, între timpul petrecut în fața televizorului și nivelul literației digitale. În cazul jocurilor video însă, o altă relație dinamică evidențiază timpul optim de consum în vederea dezvoltării literației digitale, respectiv, între 3 și 5 ore pe zi. Mediile se raportează la consumul săptămânal, incluzând perioadele de vacanță și zilele libere.

Acest rezultat nu surprinde, având în vedere consumul crescut al materialelor televizate de către participanții de gen feminin în raport cu cei de gen masculin. Un alt factor este alocarea consumului în sfera materialelor televizate în detrimentul jocurilor și al platformelor digitale, cu potențial de dezvoltare a literației digitale.

V.3.3. Ipoteza 3

Ipoteza conform căreia, *scorurile testelor de gândire critică sau de literație digitală fluctuează în funcție de pattern-ul consumului mediatic* a fost confirmată, fiind identificate multiple pattern-uri de consum, acționând ca predictor pentru creșterea scorurilor, atât în cazul gândirii critice cât și ale literației digitale.

Astfel, consumatorii de jocuri RPG – role-play game – au înregistrat scoruri cu 6% mai mari la proba de literație digitală, iar consumatorii de simulatoare au înregistrat scoruri cu 2% mai mari la proba de gândire critică. Alte două pattern-uri formate prin asocierea consumului au fost responsabile pentru creșterea cu 5% a scorurilor probei de gândire critică și 9% în cazul scorurilor probei literației digitale.

Rezultatele obținute susțin ipoteza emisă în baza considerentului formării pattern-urilor în acord cu preferințele și afinitățile consumatorului. În condițiile în care profilul de consum al acestuia este predispus înspre anumite tipuri de materiale mediatice precum cele educative sau care abordează tematici complexe, dezvoltarea incidentală a gândirii critice sau a literației digitale sunt evidente.

V.3.4. Ipoteza 4

Ipoteza conform căreia, *relațiile statistice și dinamica lor între tipurile materialelor mediatice consumate, timpul dedicat consumului și motivul consumului acestora, relevă arhetipuri de consumatori* a fost confirmată, fiind evidențiate o multitudine de relații între tipurile de materiale mediatice preferate în raport cu afinitățile.

Arhetipurile evidențiate în cadrul analizei necesare adresării acestei ipoteze au susținut elaborarea și ajustarea programului de intervenție formativă în conformitate cu preferințele de consum a diferitelor categorii identificate. Aceste arhetipuri au fost obținute prin analizarea asocierilor în pattern a tendințelor de consum.

Cel mai remarcabil arhetip identificat a fost cel al consumatorilor de materiale mediatice cu conținut sportiv, aceștia fiind fideli afinității în cadrul tuturor platformelor,

consumând jocuri digitale cu tematică sportivă și vizionând materiale sportive atât televizate cât și pe platforme digitale. În cazul altor arhetipuri, afinitatea tinde a tranzita, precum în cazul arhetipului consumatorilor de cultură, care în mediul on-line consumă predominant materiale educaționale, preferând a consuma materiale televizate cu conținut cultural.

V.3.5. Ipoteza 5

Ipoteza conform căreia, *parcurgerea programului de intervenție formativă este predictor constant al dezvoltării gândirii critice și a literației digitale* este parțial confirmată, datorită faptului că parcurgerea programului de intervenție formativă nu este predictor constant, ci dinamic al dezvoltării gândirii critice și a literației digitale.

Rezultatele obținute au relevat o relație dinamică între ponderea parcurgerii materialelor și rezultatele obținute la teste. Ponderea parcursă de majoritatea participanților a fost în medie de 30%. Însă având în vedere faptul că fiecare material a fost dublat alternativ vizând aceleași concepte, această pondere a parcurgerii era previzibilă. Astfel, este de asemenea relevat faptul că expunerea repetată, prin consumul de materiale mediatic neconforme cu preferința nu se soldează cu succes deși vizează dezvoltarea aceluiași concepte.

Eficiența programului de intervenție este dovedită întocmai de faptul că parcurgerea a 35% din materialele recomandate asigură și cea mai mare creștere a scorurilor obținute la teste. În medie, acestea au fost cu 18% mai mari în cazul gândirii critice și cu 5% mai mari în cazul literației digitale. Incrementul scăzut realizat în cazul literației digitale este rezultatul refuzului a peste 77% din participanți de a ieși din zona de confort a consumului mediatic, predominant în relație cu jocurile digitale, singurele dintre materiale menite a stimula direct dezvoltarea acesteia.

Pentru 16% dintre participanții în cadrul programului însă, programul nu poate fi considerat ca având succes, aceștia resimțind că programul le *răpește din timpul liber*. Iar în condițiile în care programul era menit a canaliza consumul mediatic spontan, prima condiție este lipsa efortului perceput. În caz contrar programul eșuează, devenind doar o alternativă formativă, bazată pe consum mediatic și resimțită ca atare de către educabil, ratându-și astfel scopul.

CAPITOLUL VI – CONCLUZII, PROPUNERI ȘI RECOMANDĂRI

VI.1. Concluzii

Ipoteza generală, respectiv: *canalizarea consumului mediatic spontan prin intermediul programului de intervenție formativă elaborat, contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii critice și a literației digitale, a populației școlare vizate* a fost confirmată, astfel, fiind atins și obiectivul testării eficienței programului de intervenție, iar din această perspectivă, este necesară definirea contextuală a termenului de *eficiență*.

Prin *eficiență*, în contextul programului de intervenție formativă elaborat, nu ne referim la incrementul exprimat cantitativ în raport cu timpul alocat dezvoltării, îndeosebi în condițiile în care, timpul alocat conform unei asemenea definiții conceptuale s-ar traduce preponderent în efort. În cazul actualei abordări, timpul investit în activitatea de consum nu este – sau nu ar trebui să fie – perceput de către educabil ca fiind un efort. Conform acestei linii de argumentare, investiția temporală lipsită de efort nu se mai poate considera investiție – desigur, dacă nu presupunem existența unui concurs al acestei activități cu alte activități formative mai eficiente conform definiției clasice.

Rezultatele cercetării au evidențiat faptul că intervenția formativă elaborată are potențialul de a îmbunătăți calitatea educației formale de nivel liceal, într-o manieră care nu interferează cu procesul de învățământ formal, fiind dezvoltate într-o măsură semnificativă statistic, gândirea critică și literația digitală. Iar modelul conceptual de intervenție formativă conferă posibilități de elaborare a unor intervenții specifice, vizând diverse competențe proprii fie unor discipline specifice, fie unor întregi domenii ale cunoașterii sau arii de dezvoltare.

VI.2. Propuneri și recomandări

Considerăm propunerea spre validare a modelului conceptual de intervenție formativă ca fiind prima prioritate, acesta fiind un proces care necesită timp, aplicarea și studierea în multiple instanțe a eficienței intervențiilor elaborate în baza acestuia, în diferite domenii de activitate, arii curriculare sau discipline, pe diverse populații școlare și în diverse regiuni geografice.

De asemenea, este importantă diseminarea modelului în vederea perfectării, iar în condițiile în care acesta se invalidează, evitarea proliferării sau perfectării unui model ineficient.

Considerăm deosebit de importantă conștientizarea de către cadrele didactice a potențialului formativ al activității de consum mediatic prin diseminarea de informații care să releve existența posibilității canalizării acestuia în scop formativ, a capacității sale de a genera și întreține curiozități cu privire la diverse domenii ale cunoașterii sau cultură. Exploatarea în educație a tehnologiei și a materialelor mediatice ca produse ale acesteia în moduri semnificative, respectiv care să poată acoperi ceea ce alte tipuri de conținuturi sau prin alte mijloace de învățământ nu se poate acoperi în același regim de eficiență, trebuie încurajată.

Dacă însuși scopul educatorului și al actului educațional este de a forma și a educa, acesta nu trebuie să fie secundar instituției de învățământ, fiind de datorita și responsabilitatea sa, exploatarea tuturor modalităților disponibile pentru a-l atinge.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Albulescu, I. (2009). *Doctrine Pedagogice*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Albulescu, I. (2016). *Pedagogia comparată. Fundamente teoretice și cadre metodologice*, Editura Institutul European, Iași.
3. Barab, S., Zuiker, S., Warren, S., Hickey, D., Ingram Goble, A., Kwon, E. J., Herring, S. C. (2007). Situationally embodied curriculum: Relating formalisms and contexts. *Science Education*, 91(5). p. 750-782.
4. Bocoș, M. (2007). *Teoria și practica cercetării pedagogice*, ediția a II-a, Editura Casa Cărții de Știință.
5. Bocoș, M. (2008). *Teoria curriculum-ului. Elemente conceptuale și metodologice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
6. Bocoș, M., (2002). *Instruirea interactivă - Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca.
7. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*.
8. Buckminster F., (1963). *Nine Chains to the Moon*. Anchor Books.
9. Cerghit, I., (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri si strategii*, Editura Aramis, București.
10. Cerghit, I., (2006). *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
11. Chisăliță, O., Crețu, C.M., (2013). Opinions and attitudes of student teachers' toward ICT use in Education, *Leveraging Technology for Learning*, Vol II, University Publishing House, București. p. 548-553.
12. Chiș V., Bernat S. E., Jucan D. A., (2007). *Predarea de calitate pentru învățarea de calitate: educația pentru dezvoltarea gândirii critice*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
13. Chiș V., Bocoș M., Albulescu I., Stan N. C. (2008). *Tradiții, valori și perspective în științele educației*, Ediția a III-a, Editura Casa cărții de știință, Cluj-Napoca.
14. Chiș, V., (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
15. Chomsky, Noam (2003). *Hegemony Or Survival: America's Quest for Global Dominance*, Henry Holt and Company.

16. Crețu, C., Coroeru N., Chisaliță, O. (2009). Replay – Gaming Technology Platform for Social Reintegration of Marginalised Youth. În *Analele Universității „Ștefan cel Mare” Suceava*, Suceava: Editura Universității din Suceava. Tomul VI. p. 136-146.
17. Crețu, C., Rogoz, N., Chihaiia, D. (2012). How to Design and Implement a Validation Methodology for Virtual Educational Games. *Proceedings of ECEL 2012*. p. 97-105.
18. Crețu, C., Rogoz, N., Chihaiia, D., Chisăliță, O. (2010). Replay. 3D Gaming Platform and its Usage in Psychopedagogical Counseling in Schools for Influencing the Behaviour of Youngsters. *Analele Științifice ale Universității "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, seria Științele Educației, XIV*, p. 177-189.
19. Dieterle, E. (2009). Neomillennial learning styles and River City. *Children Youth and Environments*, 19(1). p. 245-278.
20. Dolling, P. (2007). James May's 20th Century – Ep. 5, Inventing The Teenager. *Regatul Unit: BBC*.
21. *Education and Training - Monitor 2015* (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
22. El Hassan, K., & Madhum, G. (2007). Validating the Watson Glaser critical thinking appraisal. *Higher Education*, 54(3). p. 361-383.
23. Frankelius, P. (2009). Questioning two myths in innovation literature. *The Journal of High Technology Management Research*, 20(1). p. 40-51.
24. Gardner, H. (1994). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, Editura Basic Books; Reprint edition.
25. Gardner, Howard. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
26. Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25. p. 99-125.
27. Gee, J. P. (2001). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Macmillan.
28. Gee, J. P. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum* Vol. 85, No. 2. The Honor Society of Phi Kappa Phi. p. 33.
29. Gee, J. P. (2013). *The Old and the New in the New Digital Literacies, Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, 2N Publishing House.

30. Gee, J. P. (2016). Ramblings of an old academic: Unconfident advice for end-times academics. *Education Review*, 23.
31. Gilster, P. Glister, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publication House.
32. Greiff, S., Martin, R., & Spinath, B. (2014). Introduction to the special section on computer-based assessment of cross-curricular skills and processes. *Journal of Educational Psychology*, 106(3). p. 605.
33. Grimard Wilson, D., & Wagner, E. E. (1981). The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal as a predictor of performance in a critical thinking course. *Educational and Psychological Measurement*, 41(4). p. 1319-1322.
34. Hicks, Stephen (2010). *Philosophy of Education, Idealist Education*, Regăsit: <http://www.stephenhicks.org>. Accesat 10.12.2015.
35. Howe, N., Strauss, W. (1997). *The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. New York: Broadway Books.
36. Ionescu, M., (2003). *Instrucție și Educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
37. Ionescu, M., (2003). *Instrucție și Educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
38. Ionescu, M., Chiș, V., (2009). *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
39. Kafai Y. B., Quintero M., Feldon D. (2010). Investigating the “Why” in Whyfox: Casual and systematic explorations of a virtual epidemic. *Games and Culture*, 5. p. 116–135.
40. Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it. *Cognitive development and epistemology*, p. 151-232.
41. Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Penguin.
42. Lewis, J. (2002). *Cultural studies-the basics*. Editura Sage.
43. Marcus, S. (2013). *Despre Educație și nu numai*, Tribuna Învățământului. Regăsit: <http://www.tribunainvatamantului.ro>. Accesat 09.02.2016.
44. Marcus, S. (2014). *Despre Educație și nu numai*, Tribuna Învățământului. Regăsit: <http://www.tribunainvatamantului.ro>. Accesat 09.02.2016.
45. Marcus, S. (2015). *Despre Educație și nu numai*, Tribuna Învățământului. Regăsit: <http://www.tribunainvatamantului.ro>. Accesat 09.02.2016.

46. Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class* Vol. 11. Editura Cambridge University Press. p. 28-29.
47. Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2). p. 130-136.
48. Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67. p. 371–378.
49. Moravec, Hans (2004). *Robot Predictions Evolution*. Archived, 16 June 2006. Regăsit: <http://www.philpapers.org>. Accesat 11.09.2015.
50. Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, p. 107–120.
51. Oprea, C. L., (2009). *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
52. Pellegrino, J. W., Hilton, M. L. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
53. Prensky, M., (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
54. Prensky, Marc (2014). *Future-cation: learning with today's powerful technology*, LearningTechUK Conference, London.
55. Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms*. University of Southern California, Stevens center for innovation, Conferința TEDxUSC 2010.
56. Shirky, C. (2008). *Here comes everybody: The power of organizing without organizations*. Penguin.
57. Squire, K., & Klopfer, E. (2007). Augmented reality simulations on handheld computers. *The journal of the learning sciences*, 16(3). p. 371-413.
58. Talent Management Team (2012). *Overcoming Generational Gap in the Workplace*, Executive Office, United Nations Joint Staff Pension Fund New York Secretariat Headquarters, 2012.
59. Thomas D., (2011). *Provocative new questions about education*, University of Southern California, Stevens center for innovation, Conferința TEDxUSC 2011.
60. Vicente, M. R., & López, A. J. (2011). Assessing the regional digital divide across the European Union-27. *Telecommunications Policy*, 35(3). p. 220-237.
61. Watson, G. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.