

Revista de Informatică Socială

ISSN-1584-384X

nr. 6 decembrie 2006



Universitatea de Vest din Timișoara

CUPRINS

Noua ordine informațională / 4-17

Ștefan **BUZĂRNESCU**

Hypertextul - de la imagini la text și invers: "Lasting Image" de Carolyn Guyer și Michael Joyce / 18-37

Marius Mircea **CRÎȘAN**

Constantin-Traian **CHEVEREȘAN**

Internetul și implicațiile sociale ale utilizării acestuia în mediul studentesc / 38-46

Ileana Gabriela **NICULESCU-ARON**

Constanța **MIHĂESCU**

Miruna **Marinescu-MAZURENCU**

Utilizarea metodelor statistice în studiul e-learning-ului în învățământul superior românesc / 47-53

Laura **ASANDULUI**

Constanța **MIHĂESCU**

Ileana **NICULESCU-ARON**

Informație, cunoaștere, societate, economie, tehnologie: demers pentru o terminologie clară / 54-61

László Z. **KARVALICS**

Jurnal unui educator despre experimentele sale în rețea / 62-76

István **BESSENYEI**

Focus grupurile on-line / 77-

Laura **MALIȚA**

EWOW.ro – un site didactic /

Luminița Violeta **CHEVEREȘAN**

Silviu **ANDONIE**

Internetul ca mijloc în acțiunile psihologice /

Ciprian **PÂNZARU**

Aplicații din domeniul telecomunicațiilor prin intermediul IT /

Silviu **ANDONIE**

RECENZII, SEMNAL EDITORIAL, RECOMANDĂRI DE LECTURĂ

Mihaela **BRUT** – *Instrumente de e-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*

Constantin **CUCOȘ** – *Informatizarea educației. Aspecte ale virtualizării formării*

Ioan **DESPI**, Lucian **LUCA**, Cornel **GIULVEZAN** – *Tehnologii pentru comerț electronic*

Gabriela **GROSSECK** – *Marketing și comunicare pe Internet*



EDITORI

Laboratorul de Informatică Socială

Universitatea de Vest din Timișoara
Facultatea de Sociologie și Psihologie
Laboratorul de Informatică Socială

Redactori șefi: lector dr. Gabriela **GROSSECK** și lector drd. Laura **MALIȚA**

Secretar general de redacție: prep. univ. Mona **BRAN**

Consiliul editorial:

dr. Ioan **DESPI** - University of New England, School of Mathematics
Statistics and Computer Sciences
dr. Laura **MĂRUȘTER** - Department of Business Administration
University of Groningen, Olanda
conf. dr. Simona **SAVA** – director IREA Timișoara
conf.dr. Mircea Teodor **ALEXIU** – Universitatea de Vest, Timișoara
lector dr. Bogdan **NADOLU** - Universitatea de Vest Timișoara
lector dr. Mihaela Petronela **BRUT** – Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași

Colegiul de redacție:

prof.dr. Ilie **BĂDESCU** – Universitatea din București
prof. dr. Bogdan **GHILIC-MICU** – Academia de Studii Economice București
prof.dr. Ioan **DRĂGAN** - Universitatea din București
prof.dr. Adrian **MIHALACHE** – Universitatea din București
prof.dr. Anca **MUNTEANU** – Universitatea de Vest din Timișoara
prof.dr. Stefan **BUZĂRNESCU** - Universitatea de Vest din Timișoara
prof.dr. Romulus **DABU** - Universitatea de Vest din Timișoara
prof.dr. Zoltan **BOGATHY** - Universitatea de Vest Timișoara
prof.dr. Viorel **PRELICI** – Universitatea de Vest din Timișoara
prof.dr. Dorel **UNGUREANU** – Universitatea de Vest din Timișoara
conf.dr. Livia **VASILUȚĂ** - Universitatea de Vest din Timișoara
conf. dr. Constantin **CHEVEREȘAN** – Universitatea de Vest Timișoara
conf.dr. Adrian **ADĂSCĂLIȚEI** – Universitatea Tehnică „Gh. Asachi” Iași
lector dr. Liliana Elena **DANCIU** – Universitatea de Vest din Timișoara
lector dr. Ileana Gabriela **NICULESCU-ARON** - Academia de Studii Economice București

Bv. V. Pârvan nr. 4, cab. 029, 300223 Timișoara
tel: 0256-592266, e-mail: revistais@socio.uvt.ro
<http://www.ris.uvt.ro>

NOUA ORDINE INFORMAȚIONALĂ

Ștefan BUZĂRNESCU

Universitatea de Vest din Timișoara
Facultatea de Sociologie și Psihologie
Catedra de Sociologie
Bv. V. Pârvan nr. 4, cab. 140
300223 Timișoara
email: steb@socio.uvt.ro

Rezumat

Dimensionarea obiectului epistemic al sociologiei „opiniei publice” reprezintă în primul rând momentul de maturitate civică a publicurilor, care au înțeles că fără un diagnostic calificat al dinamicii curentelor de opinie (în toate segmentele spațiului social) nu se mai poate acționa optim și eficient în sensul orizonturilor lor de așteptare, tot mai exigente și mai în cunoștință de cauză în legătură cu natura și scopul mesajelor vehiculate în spațiul tipografic, spațiul audio sau spațiul video ale mass-mediei.

Posibilitatea de structurare, dar și de destructurare a curentelor de opinie de care dispune mass-media contemporană a relevat importanța deosebită a manipulării ca secvență malefică a existenței opiniei publice. Considerată multă vreme un apanaj al serviciilor speciale, problematica manipulării a devenit, relativ recent, obiect de studiu inclus în obiectul epistemic al sociologiei opiniei publice. Cunoașterea în masă a naturii și a efectelor manipulării este sinonimă cu imunizarea civismului și mentalului colectiv în raport cu orice virus al dezinformării programatice prin care manipularea infestază orizontul de așteptare al tuturor segmentelor de opinie.

Ștefan BUZĂRNESCU este profesor, doctor în sociologie, conducător de doctorat în cadrul Universității de Vest din Timișoara, Departamentul de Sociologie. Domeniile sale de competență sunt: managementul academic, sociologia organizațională și a conducerii, sociologia opiniei publice, doctrine sociologice comparate, sociologia tineretului, studii europene și interculturale, consultanță-management.

EFACTE PSIHO-SOCIALE ALE NOILOR TEHNOLOGII DE COMUNICARE

Frecvența cu care se vehiculează, de către analiștii de profil, sintagma „sindromului de agresiune informațională” a determinat, începând cu anii '80, luarea de poziții categorice în favoarea „decolonizării”, „democratizării”, „demonopolizării” sistemului informațional actual, calificat ca fiind „transfrontalier”¹, în perspectiva realizării „unei noi ordini informaționale”. În acest sens, Aurelio Peccei, coordonatorul Clubului de la Roma, chiar a schițat repererele unui *program strategic* de punere a microelectronicii în slujba democratizării informației:

1) întrucât introducerea „pe etape” a echipamentului de calculator disimulează efectele viitoare, efectele informatizării „pe termen lung”, deși greu de prevăzut, trebuie avute în vedere pentru a li se ecrana aria de manifestare și intensitatea acțiunii;

2) informatica, deși, inițial, privită ca mijloc de creștere a obiectivității mesajelor, se dovedește a fi o modalitate în plus de manipulare. De aceea, pentru “eludarea problemelor sociale fundamentale”, va fi folosită ca posibilă soluție: *deplasarea de accent de la complexitatea tehnică a logisticii informaționale, la complexitatea reală a problematicii umane*, spectaculosul tehnologic, cu potențialul său de mistificare, urmând a fi plasat la locul care i se cuvine, anume acela de mijloc, nu de scop, al transformărilor aflate în curs;

¹ Feigenbaum, Pamela McCorduck, *The Fifth Generation*, Addison-Wesley, Publishing Company, USA, 1993.

3) înlăturarea discrepanțelor dintre accesul la informația specifică „sistemelor informaționale de interes general” și informația proprie „sistemelor științifice și tehnice”;

4) renunțarea la imperativele tehnice ale tehnologiei informaționale în favoarea opțiunilor sociale referitoare la utilizarea ei;

5) restructurarea orizonturilor de așteptare ale publicurilor în conformitate cu un interval de încredere, în mesajele emise, etalonat și subordonat unei deontologii profesionale recunoscută la nivel internațional.

„Ordinea informațională” este concepută, în cel mai imediat prezent, ca parte componentă a unei „noi ordini mondiale”, în care mediile prin care se realizează comunicarea sunt evaluate în calitatea lor de vectori al restructurării “punților” dintre continente.



Desen de CRISTI VECERDEA-CRIV

Relativizarea granițelor geo-politice, prin acțiunea conjugată a rețelelor de informare care le intersectează, ridică probleme noi, încă neabordate, cum ar fi: suveranitatea de stat, unilateralitatea schimbului (excluderea unor state sau circuite preferențiale), identitatea culturală (în situația televiziunii prin satelit), drepturile naționale asupra proprietății intelectuale, pericolele întreruperii aprovizionării cu informație care relevă riscul unei posibile dependențe informaționale.

Analizând „componenta informațională a vieții sociale”, ca „temă interdependentă a umanității”, un analist

român² consideră că această componentă ar trebui să satisfacă cel puțin exigențele de mai jos:

a) exigența de **delimitare**, care vizează introducerea sensului în sistemul de date, paralel cu renunțarea la “exprimarea prioritar cantitativă”; b) exigența de **verificare** definește totalitatea mijloacelor care pot face verificabil accesul real la informațiile relevante; c) exigența de **cooperare** se referă la descentralizarea informațiilor de importanță majoră și la cooperare voluntară; d) exigența de **optimizare** a rolului informației la nivel social, în sensul transformării sale dintr-o tehnică, într-o activitate de concepție, aspect susținut și de C.Hamlink³.



Desen de ȘTEFAN POPA — POPA'S

În acest context, precizăm că întreaga comunitate științifică informațională s-a asociat aprecierii conform căreia viitorul societății umane va fi tot mai mult determinat de producția de informație și de sistemele informaționale. Viitoarea „mare putere” a mileniului al III-lea va fi **informația structurată la nivelul sistemelor informaționale**. Chiar și pentru informația științifică, apreciată ca neutră axiologic, „Problema sa este, în esență, aceea de a organiza resursele disponibile într-un mod optim”, pentru a satisface “o gamă cât mai largă de necesități”, care aduce pe primul

plan **profesionalizarea modalităților** de operare cu informația și cu **setul de coduri disponibile**.

Întrucât problema „noii ordini informaționale” riscă, în prezent, să fie monopolizată partizan și exploatată propagandistic, se cuvine amintit faptul că începutul „mișcării internaționale în acest domeniu” îl marchează **Congresele profesionale**, care s-au afirmat ca forumuri de formare și

² *Microelectronica și societatea la bine și la rău*, Editura Politică, București, 1985, pp. 387-395.

³ Mariana Belîș, *Al șaselea congres internațional de cibernetică și sistemul AMC*, vol. 44, București, Editura Tehnică, 1984, p. 49.

canalizare a opiniei publice încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Aceste congrese profesionale au pus bazele unei tradiții, care va înregistra, între cele două războaie mondiale”, și alte reușite, precum: *Conferința experților în domeniul presei de la Geneva* (1927), *Studiul luptei împotriva știrilor false* (1931), *Convenția privind utilizarea radiodifuziunii în interiorul păcii* (1938), iar după al doilea război mondial, chiar prima sesiune a Adunării Generale a ONU (ianuarie - februarie 1946) a abordat problematica sistemului informațional.

Ulterior, mișcarea informațională privind *statutul informației* a cumulat și valențe diplomatice, concretizându-se în diversificarea organelor specializate, precum: *Comisiile privind libertatea de informare* în 1947 și 1952, *Comitetul de studii* în 1950 și 1957, *Uniunea Internațională a Telecomunicațiilor*, iar *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (1948) include la Articolul 19 în mod expres precizarea de principiu, conform căreia “orice individ are dreptul de opinie și de expresie”, precizare care și-a găsit un cadru normativ și expresia juridică în *Pactul Drepturilor Omului* (1966).

În prezent, cu rază de legitimitate regională Consiliul Europei, prin organisme specializate, continuă spiritul primelor congrese profesionale, acționând în sensul reconstrucției pe baze noi a spațiului informațional european, prin intermediul unor programe prioritare care abandonează vechea concepție a *informației* ca marfă, în beneficiul reconsiderării ei ca un *bun cultural* și principală necesitate socială.

Cât privește informația științifică, problema care se pune este aceea “de a se organiza resursele disponibile într-un mod legitim, pentru a satisface o gamă cât mai largă de necesități”⁴.

Tot mai multe studii dedicate “eradicării dezechilibrelor informaționale” consideră “ordinea informațională” ca parte componentă a “strategiei internaționale a dezvoltării” și o corelează cu cele trei “decenii ale dezvoltării”:

a) *1961-1970, primul deceniu al dezvoltării*, a plecat de la premisa “armonizării economiei mondiale” prin antrenarea țărilor din lumea a treia în raza de creștere economică a țărilor dezvoltate;obiectivul a eșuat.

b) Adunarea Generală a ONU a proclamat perioada 1971-1980 drept *al doilea deceniu al dezvoltării* și a propus o “strategie internațională “care viza infuzia de capital și tehnologie în țările rămase în urmă. La baza acestei strategii internaționale a stat ideea potrivit căreia “creșterea economică din țările avansate se va transmite automat țărilor rămase în urmă, prin intermediul comerțului internațional, al transferului de tehnologie și al asistenței financiare... O atare concepție s-a dovedit insuficient elaborată, deoarece situa motorul dezvoltării țărilor lumii a treia în afara lor, detașându-l de nevoile reale, specifice ale acestor țări, și antrena creșterea lor economică numai în măsura în care ea răspundea intereselor țărilor dezvoltate de obținere a profitului de monopol cât mai ridicat” (M.Drăgănescu).

c) Sesiunea a VI-a extraordinară, a Adunării Generale a ONU, a adoptat *Programul de acțiune* cu privire la instaurarea *noii ordini economice internaționale* în scopul restructurării cadrului instituțional mondial ca premisă pentru atenuarea decalajelor atât dintre Est și Vest, cât și dintre Nord și Sud. Ca urmare, deceniul 1981-1990 a fost declarat ca al *treilea* deceniu al dezvoltării, iar sesiunea a VII-a extraordinară a Adunării Generale a ONU a adoptat Carta Drepturilor și Îndatoririlor Economice ale Statelor. Totuși, “ameliorarea accesului produselor pe piețele statelor dezvoltate, extinderea tratamentului preferențial și restrângerea și eliminarea protecționismului” au rămas principii care urmează, încă, a fi traduse în practică.

⁴ J. Gray and B. Perry, *Scientific information*, Oxford University Press, 1975, p. 7.



Desen de Dan Radu IONESCU

Dacă noua ordine economică internațională a rămas, deocamdată, la nivelul unei aspirații umanitare și greu realizabile în practică, noua ordine informațională, dependentă de disponibilitățile financiare ale țărilor de a achiziționa logistica modernă și de a achita abonamentele la rețelele internaționale de informație, este, totuși, mult mai probabilă. Ca primă secvență, în realizarea practică a unui noi ordini internaționale, a fost propusă *instituționalizarea unui cadru juridic care să generalizeze, la nivel internațional, deontologia informării*, într-un viitor care va marca globalizarea societății “post-industriale”⁵. După cum se știe, acest tip de societate, este anticipat prin următoarele *trăsături*: preponderența lucrătorilor din servicii față de cei din industrie și din agricultură; declinul modelelor de viață

inspirate de fabrică și de marea industrie; emergența unor valori și a unei culturi centrate pe timpul liber; rolul central al cunoașterii teoretice, al planificării sociale, al cercetării științifice, al producției ideilor și al instruirii; apariția unor noi forțe sociale, care vor accentua pluralismul social; apariția unor *economii informaționale*⁶.

Modificarea instanțelor de socializare, ca urmare a transformărilor structurale generate de mișcarea istorică ireversibilă, antrenează inovarea modalităților de raportare la un univers informațional aflat într-o permanentă expansiune.

În contextul acestor căutări putem înscrie și *acțiunile de revitalizare a limbii esperanto* pe considerentul că, fiind o limbă neutră în raport cu cele de circulație universală (engleza, franceza, spaniola, germana, rusa), ar putea fi vehiculul lingvistic pentru realizarea practică a *noii ordini informaționale*.

După cum se știe, limbile de circulație universală s-au impus, în general, prin modalități coercitive: forța armelor sau/și forța economică. În raport cu acestea, toate celelalte limbi sunt supuse unui proces de discriminare, ceea ce face ca monopolul lingvistic să fie resimțit și ca monopol, în deciziile economice și politice, al țărilor a căror limbă este recunoscută și utilizată ca limbă de circulație internațională. Pe aceste coordonate, este foarte clar că utilizarea în continuare a oricărei limbi naționale nu va putea rezolva problema înlăturării discriminării lingvistice și realizării unei noi ordini informaționale.

În replică, *Esperanto* nu are în spatele său puterea economică, socială, politică sau militară a nici unei limbi naționale; ea a fost gândită să fie neutră și este o limbă creată artificial - la modul culturologic. Deși creată acum 107 ani, limba esperanto nu a depășit, încă, sfera de preocupări a filologilor, dar câștigă tot mai mult teren ideea conform căreia limba esperanto, ca a doua limbă folosită de către toate popoarele lumii, ar putea fi mijlocul ideal pentru realizarea efectivă a unei noi ordini informaționale și o soluție lingvistică în promovarea democrației la nivel planetar.

Răspunzând unor obiecții care vizau caracterul artificial al acestei limbi și procentul de utopie aferent pacificării lumii prin soluții lingvistice, Academia franceză încă din 1929 a dat un verdict care se cuvine, și astăzi, a fi obiect de reflexie nu numai pentru filologi: esperanto este o capodoperă de logică, raționalitate și simplitate; trebuie promovată ca fapt de cultură, întrucât întreaga cultură este un produs al lui *homo artifex*.

⁵ Daniel Bell, *The Coming of Post Industrial Society, A Venture in Social Forecasting*, New York, 1976, p. 115.

⁶ J. Naisbitt J., *Megatendințe* (trad.), Editura Politică, București, 1988.



Ca și alte proiecte, folosirea *limbii esperanto* în *reconstrucția marilor magistrale de comunicare la nivel planetar*, respectiv ca principal instrument pentru realizarea noii ordini informaționale, reprezintă un proiect aflat încă la începuturi. În orice caz, poate fi privită ca *soluție alternativă* la exclusivismul lingvistic al marilor puteri din lumea contemporană.

Un român⁷, încercând o disociere critică față de toate etichetările societății prezente (post industrială, informațională etc.), apreciază că, “la nivel planetar, în toate societățile se petrec o serie de schimbări, dintre care sunt *fundamentale*:

1) *centralitatea elementului de comunicare și mobilitate*: ca indivizi, ne găsim prinși într-o stare de viteză a mobilității și de accelerare a capacităților noastre de comunicare, care ne plasează într-un mod de existență extrem de fluid, mobil și dinamic, radical diferit de toată istoria trecută a omenirii. În consecință, consolidarea identității civice a “consumatorului de informație” comportă formarea unor modele de comportament structurate pe baza unor criterii de selectare a mesajelor în funcție de “capacitatea hermeneutică” a individului de a percepe și decodifica natura și sensul mesajelor;

2) o a doua schimbare vizează “formarea unui nou mod de producție, care nu se bazează pe munca cerută, ci pe prelucrarea materialelor simbolice și informative, (Claudiu Aldea, *Renașterea Bănățeană*)⁸”. Tranziția de la revoluția gutenberghiană a scrisului de tipar, la vizualul televiziv, la prezența vizuală, precum și la computerizarea interactivă a creat *noi tipuri de comunicare*;

3) sistemul patriarhal bazat pe subordonare trebuie înlocuit cu un *nou sistem bazat pe coordonare*, respectiv ne aflăm în fața unui nou tip de relații bazat pe egalitate, interacțiune egală ș.a.m.d.;

4) tensiunea dintre *globalism* și *multiculturalism*: globalismul caută un soi de destin comun al umanității, chiar al speciei umane, în timp ce multiculturalismul accentuează valorile autohtone orientate spre definirea unor comunități foarte mici, de independență, de autonomie etc.;

5) dispariția “războiului rece” purtat cu potențialul distructiv al microfoanelor, care era purtătorul de cuvânt dintre două tipuri de civilizație alternativă (civilizația omogeneității, civilizația diversității). În locul acestei opoziții, colapsate, a apărut tensiunea permanentă dintre tendința de unificare și tendința centrifugală;

6) în cultură, elementul central este autoanaliza, conștiința de sine. Astăzi, inocențele și spontaneitățile par să dispară și totul se petrece într-un soi de autoanaliză care plasează individul în situația, ușor ingrată, de a opta între alternative care-l definesc numai parțial;

7) *relativizarea și incertitudinea valorilor* predispune cultivarea spiritului de răspundere individuală și de evaluare riguroasă a conținutului valoric al tuturor mesajelor;

8) *jocul parodic cu istoria*, care predispune la alegeri cu proiecție strategică pentru care “omul de rând “nu este pregătit să răspundă la modul competent și în deplină asumare a

⁷ Virgil Nemoianul, Profesor universitar, Universitatea Catolică din Washington D.C., extras din Conferința *Raportul dintre societatea postmodernă și modernismul în cultură*, 11 mai 1995, *Renașterea bănățeană*, mai, 1995.

⁸ Claudiu Aldea, *Renașterea Bănățeană*, colecția anului 1995.

responsabilităților ce-i revin la nivelul comunităților cărora le aparține. Acest context se datorează faptului că există o multitudine de seturi de valori care se află într-o stare de competiție între ele și între care este foarte greu să decidă individul cu o pregătire medie sau mediocră. Realitatea nemijlocită ne determină să acceptăm faptul că istoria trecută nu este negată, ci relevată sub forma jocului de opțiuni, de posibilități, de alternative, cu fragmentări, rupturi și discontinuități de tot felul.

Data fiind extrema diversitate a surselor care produc, emit și cercetează impactul social al mesajelor, mulți experți ai domeniului se pronunță pentru o *teorie globală a informației* în compatibilitate cu *globalizarea problemelor* și cu *internaționalizarea istoriei* - dimensiuni fundamentale ale evoluției societății umane către mileniul al III-lea. Această teorie ar putea articula toate centrele de producere, procesare, stocare și transmitere a datelor, contribuind la diminuarea riscului de “dezrădăcinare culturală și lingvistică” pe care-l antrenează mass-media, și ar face posibilă “o selectivitate în strategiile de instrucție și educație, care să permită o afirmare a propriei identități a tuturor celor care se instruiesc”. Sindromul de agresiune informațională “generat”, pe de o parte, de cantitatea de informație, dar și de capacitățile reduse de selecționare a informației, necesită formularea de metode general acceptate în vederea promovării unei “igiene informaționale”⁹, compatibilă cu necesitățile obiective ale “învățării și transmiterii bagajului cultural”.

Diversificarea surselor, ca și a limbajelor prin care se emit mesaje în cel mai imediat prezent, reconfirmă teza potrivit căreia “limba este un element cultural multidimensional”, iar “bogăția complexității culturale depinde de abilitățile umane în a crea, asimila și folosi simboluri abstracte în exprimarea ideilor”¹⁰.

Studiind “*corelația* dintre *procesul lingvistic* și *contextul cultural în construirea realității informaționale*”, unii autori¹¹ precizează faptul că “limba contribuie la definirea și menținerea rolurilor și statutelor sociale, precum și la construirea identității și subiectivității umane”.

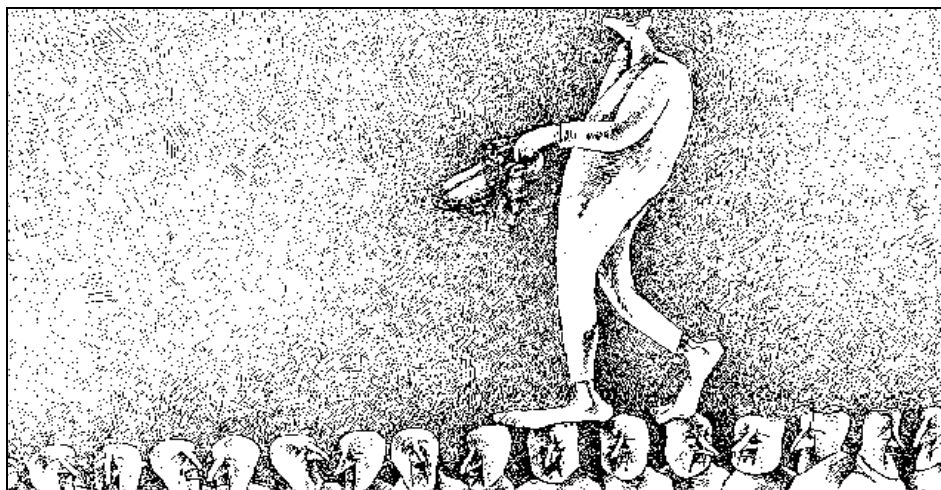
Dincolo de aspectul rațional și umanitar al unei “noi ordini informaționale”, aspectele referitoare la “identitatea contextuală” și la “codurile lingvistice”, cercetările de profil au relevat și multe momente inerțiale și chiar unele repere ale spațiului social, rezistente la schimbări. “Distribuția inegală și accesul disproporționat la valorile sociale pe baza diferențelor sau afinităților lingvistice creează antagonismul lingvistic, a cărui rezultat e alienarea, frustrarea, insecuritatea sau marginalizarea celor diferiți. Reflectarea caracteristicilor socio-culturale, reîntărirea diferențelor structural-funcționaliste și preservarea distincțiilor caracteristice creează ritualizarea și stereotipizarea ce au un profund efect psihologic, economic, politic și social. În procesul creării semnificanței sociale, valorile, normele și obiceiurile culturale dominante influențează crearea însemnătăților simbolice și contribuie la apariția *inegalității lingvistice*. Folosirea formei singulare și a numelui e rezultatul valorilor culturale individualiste și egalitariste, iar folosirea pluralului și a prenumelui e indicatorul *ierarhiei, expresie a distanței sociale*. Competența cititului, scrisului și interpretării, caracterul emancipativ al abilității lingvistice și posibilitatea generării structurilor lingvistice sofisticate, fac ca performanțele lingvistice să devină atât criteriul acceptării, restricției sau excluderii sociale, cât și vehiculul mobilității sociale. Aceasta explică de ce aspiranții la mobilitatea verticală ascendentă, ce suferă de sindromul incompetenței lingvistice sau comunicative, folosesc unele expresii în mod inadecvat și produc sentințe (propoziții) incorecte. Uneori, ineficiența lingvistică e disabilitatea ce creează dezavantajarea, inhibiția sau izolarea individuală, iar inefectivitatea lingvistică e handicapul ce cauzează starea de inadecvare, disconfort sau pesimism”¹².

⁹ C. Bârliba, *Informare și competență*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986, p. 170.

¹⁰ *Jurnal de sociologie*, an. I, II, III, 1993, p. 3.

¹¹ *Op. cit.*, pp. 6-7.

¹² C. Bârliba, p. 7.



Aspirația „lichidării inegalității lingvistice” printr-un sistem unitar de coduri, valabile la nivel planetar, pe moment rămâne doar un proiect de largă și incertă perspectivă. În mod empiric, cercetările de teren au relevat conservarea inegalităților sociale prin inegalitatea resurselor materiale și instituționale de acces la „noua regiune ontologică a codurilor”, a căror „decriptare” excede posibilitățile aferente a ceea ce, cu un termen generic, acoperim prin sintagma „resurse umane”.

Cât privește perspectiva unei noi ordini internaționale de sorginte marxistă, ea rămâne „legenda altruismului nostru, imaginea simbolică a înglobării noastre reale, ritualul de inițiere a tradiției unității”, și nu moment de responsabilă reflexie asupra „patrimoniului comun obștesc”, într-un ipotetic „laborator al consensului”¹³.

În esență, noua „ordine informațională” nu trebuie percepută ca un nou „totalitarism de speță jurnalistică”, ci ca aspirație spre un *nou gen* de unitate în diversitate.

Într-o lume marcată de o viteză a schimbării fără precedent, nevoia de comportament social cosecvent și motivat valoric se impune ca *referențial* pentru orice acțiune individuală proiectată în spațiul social sub semnul responsabilității colective, deoarece “comportamentul uman e un sistem simbolic expresiv, iar schimbarea atitudinilor e intermediara indispensabilă dintre transformările lingvistice și reflecția inevitabilă a realității sociale corespondente; limba devine agentul schimbărilor sociale. Posibilitatea manipulării realităților simbolice și abilitatea umană de a crea, altera și adapta idei, imagini sau perspective alternative fac ca schimbările lingvistice să fie nu numai precedentul evenimentelor sociale, dar și potențialul schimbării percepțiilor socio-culturale.(...) Unicitatea realității, diversitatea lingvistică și faptul că cea mai mare parte a culturii se transmite lingvistic creează interdependența dintre limbă, cultură și cogniție, accentuează importanța limbii și întărește ipoteza relativității lingvistice. Conform acestui concept, limba e variabila interdependentă dintre om și realitatea existentă ce, nu numai că reflectă și determină realitatea socială, dar influențează chiar posibilitățile gândirii și comportamentului uman.”¹⁴.

În prezent, *societatea cunoașterii* și *societatea informației*, deși mai sunt reprezentate și de colectivități profesionale care, uneori, se atacă sau se ignoră, evoluează către o “fecundă complementaritate”, *informația* fiind percepută ca o *nouă dimensiune a realității*¹⁵ (...) Informația este, cu certitudine, o valoare; a fost, de altfel, considerată chiar mai prețioasă decât petrolul sau aurul. Două simboluri ale bogăției din diferite epoci ale civilizației umane sunt astfel depășite de această creație spirituală, care nu are nici strălucirea fără seamă a aurului și nici utilitatea polivalentă a petrolului¹⁶.

¹³ Haraszti Miklos, *A cenzura esztetikaja* (Estetica cenzurii), Magneta Konjukiado, Budapest, 1991.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 7.

¹⁵ Dr. ing. Alexandru Irod, *Tiparul sau sistemele electronice?*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989, pp. 24-25.

¹⁶ Max Harkleimer, *Eclipse de la raison*, Paris, Layot, 1974, p. 165.

Deși analiștii sociali consideră că *societatea post-industrială* constituie alternativa benefică unei optime complementarități între cunoaștere și informație, structurile acestui tip de societate relevă o *accentuată industrializare* a producției de informație și a modalităților de gestionare a cunoașterii. Invasia industrialismului, cu tendința sa de standardizare și producție de serie, în sfera privată a individualismului care-și revendică tot mai zgomotos dreptul la identitate civică, readuce în prim-planul analizei raportul dintre “cumpăt” și “cumpătare”, două “cuvinte derivate, probabil, din aceeași rădăcină latină, dar purtătoare a două lumi care ar putea deveni divergente”¹⁷.

INFORMAȚIE ȘI CREATIVITATE SOCIALĂ

Amplificarea trebuințelor generate de complexitatea vieții moderne a făcut din creativitate resursa privilegiată pentru toate proiectele de reconstrucție la cotele civilizației contemporane, a societăților care au ridicat munca la rang de politică de stat. De aceea, unii specialiști ai problemei consideră că ea nu mai poate fi un domeniu de cercetare exclusiv al unei singure științe, fie ea chiar și psihologia - autoritatea prioritară în ordinea istorică a cunoașterii acestei probleme.

„În ultimii ani a devenit un fenomen social care revoluționează întreaga cunoaștere și acțiune umană, un pas curajos spre interdisciplinaritate, spre unitatea reflexivă și pragmatică a tuturor științelor. Mai mult decât atât, în condițiile afirmării științei ca o puternică forță de producție și a genezei erei informaționale, creativitatea se manifestă tot mai mult ca o resursă generativă și regenerativă a dezvoltării. Dacă informația devine materie primă a dezvoltării în condițiile noii revoluții științifico-tehnice, atunci creativitatea reprezintă procesul care asigură prelucrarea eficientă a informației și obținerea produselor noi ce stau la baza inovării: teorii, unelte de muncă, materii și resurse de energie, lucrări literar-artistice, structuri organizatorice, metode de conducere” (C. Bărliba).

Reconstrucția pe noi baze tehnico-economice a societății relevă, în cel mai imediat prezent, importanța hotărâtoare a muncii ingineresti în conceperea, proiectarea și realizarea efectivă a unor noi cote de dezvoltare, civilizație și progres.

De aceea, unii autori propun ca etimologie pentru status-rolurile inginerului termenul de „ingenium”, care, printre alte accepțiuni, înseamnă și „putere creatoare”, „imaginație”. Ingeniozitatea în căutarea și realizarea practică a noului, creativitatea, se relevă a fi dimensiuni definitorii pentru activitatea inginerescă din mediul industrial. De aceea, inginerul trebuie să fie, prin excelență, un om de creație, un promotor consecvent al noului, un original explorator al universului profesional în permanentă expansiune sub impactul noii revoluții științifico-tehnice.

Definiție: *Introdus în anul 1938 de G. W. Allport, termenul de creativitate definește organizarea inedită a proceselor psihice în sistemul aptitudinilor personalității în scopul obținerii noului și originalului.*

Punându-și problema identificării și sistematizării acelor elemente care fac din om o personalitate creatoare, un expert român al problemei¹⁸ propune următoarele *structuri creative, aflate în relații de complementaritate funcțională* în sistemul creativ integral al creatorului, denumite eureme:

1) **Structura de acumulare și comprehensiune** a informației este realizată îndeosebi de memorie, gândire, limbaj, și alte procese psihice. Accentul cade pe logomnemă, adică pe faptul că mesajul trebuie înțeles, fixat în cuvânt și memorat pentru a putea fi reținut în orizontul de cunoaștere inovativ, imperios necesar creației.

2) **Structura asociativ-combinatorie** este considerată a fi esența creativității, polarizând cooperarea dintre inteligență, fantezie, intuiție și analogie.

3) **Structura energo-stimulatorie** presupune relaționarea dintre sentimente, motivație, interese, curiozitate, temperament, efortul intens și de lungă durată, voința, curajul, nevoia de succes și de prestigiu, plăcerea de a face invenții și descoperiri, nevoia de autorealizare originală.

¹⁷ C. Bărliba, *op. cit.*, p. 170.

¹⁸ Ioan Moraru, *Creativitatea și științele sociale*, Editura Politică, București, 1986.

4) **Structura critică** este realizată de gândirea analitică în strânsă dependență de funcția critică a inteligenței și a conștiinței. Această structură este necesară în actul de creație, deoarece combinările și recombinațiile aferente creației noului pot conduce, dacă scapă de sub control, la deformări ale realității, la manifestări contrastante scopului propus inițial.

5) **Structura ideativ-perceptivă** vizează transpunerea ideilor în proiect prin participarea gândirii spațiale, capacitatea de a opera cu imagini abstracte și simboluri, percepția anticipativă a funcționalității reperelor tehnice.

6) **Structura de obiectualizare a imaginilor** se bazează pe capacitatea de a construi cu ochii minții un obiect, pornind de la un proiect. Ea finalizează procesul creației.

În ceea ce privește **ponderea** fiecărei structuri în procesul creator, opiniile specialiștilor acoperă o gamă foarte largă: de la O. Osborn, care consideră că numai cantitatea produce calitate (structurile 1 și 2 fiind cele mai importante), la W.I. Beveridge, pentru care actul creator presupune mult mai multă gândire în raport cu cantitatea de cunoștințe acumulate.

Faptul că la unii creatori de excepție capacitatea personală de filtrare a informației joacă un rol important, a lăsat impresia, uneori, că persoanele înalt-creative ar fi refractare la acumularea de cunoștințe. Realitatea este însă alta: mai ales în **domeniul tehnic**, fără însușirea de cunoștințe, fără date și fapte luate din realitate nu se poate crea nimic, creația fiind saltul calitativ determinat de necesare acumulări cantitative. Ceea ce este caracteristic persoanelor active rămâne faptul că ele stăpânesc bine și folosesc novator **cunoștințe cu caracter metodologic**. În plan educativ, aceste cunoștințe sunt cele care au rol hotărâtor în a determina logica internă a fiecărei discipline. Ca dimensiune esențială a activității ingineresti, **creativitatea tehnică implică valorificarea inovativă a tuturor acumulărilor de cultură și cunoaștere în spațiul profesiei**, concepută ca parte inseparabilă a proiectului social și uman al dezvoltării multilaterale pe coordonatele tradiției.

În acest context, evocăm modul legendar în care Meșterul Manole și-a făcut din destinul său structură de rezistență pentru a proiecta zidirea în eternitate a faptelor de muncă și de viață, „... noțiunea de creație este legată în universul mental popular de noțiunea de jertfă și de moarte. Omul nu poate crea nimic desăvârșit decât cu prețul vieții sale..., un lucru nou făcut e o primejdie, este o formă a morții, este ceva care însă nu trăiește și nu va putea trăi decât absorbindu-și un suflet... Balada Meșterului Manole începe cu un ritual, căutarea locului, în timp ce toate celelalte versiuni încep cu un act omenesc zădărnicit (dărâmarea zidurilor), meșterul polarizează asupra-i întreaga dramă, soția acceptă în resemnare moartea rituală, balada nu se încheie cu moartea soției, ci se concentrează asupra meșterului” (Mircea Eliade).

Prelungirea vieții creatorului prin creația sa, multiplicată în nenumăratele vieți ale colectivității beneficiare, constituie o foarte puternică motivație a participării la procesul creator și garanția multiplicării permanente a surselor de creație individuală și colectivă. Posibil să se uzeze moral sau fizic, creativitatea tehnică este și trebuie să rămână fiabilă ca mentalitate.

ETAPELE ȘI NIVELURILE CREATIVITĂȚII

Revendicată frecvent în diverse contexte care-și propun explorarea alternativelor de creștere a productivității muncii, creativitatea a fost deseori asociată cu noua calitate a produselor. Diminuarea puterii explicative a conceptului, care a rezultat de aici, a antrenat și o semnificativă restrângere a ariei de cuprindere a practicii, redusă în exclusivitate la cea tehnico-economică. Cum creativitatea cuprinde în egală măsură planul practic-aplicativ, cât și cel spiritual al cercetării științei fără de care primul nu ar fi posibil, ne propunem să **prezentăm procesul creativității la confluența a două dimensiuni: cea psihologică și cea tehnico-aplicativă**.

Din punct de vedere psihologic, creativitatea ca proces complex, multiplu condiționat, comportă succesiunea mai multor etape, interdependente în raza de acțiune a structurilor creative, dar posibil, din rațiuni didactice, să fie prezentate ca secvențe relativ distincte ale unuia și aceluiași proces. Astfel, situându-se în unghi analitic, unii autori¹⁹ consideră definatorii pentru procesul de

¹⁹ Anca Munteanu, *Incursiune în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1995.

creație patru etape: pregătirea, incubația, iluminarea și verificarea, în timp ce alții, șapte: orientarea, prepararea, analiza, ideea, incubația, sinteza și evaluarea, iar un literat român (Ion Vianu) amintește patru: pregătirea, inspirația, invenția, execuția. Aceasta relevă unanimitate, relevă rezistența epistemologică a procesului, imposibilitatea de a reduce creativitatea la o formulă, o definiție și cu atât mai puțin la o rețetă ori un repertoriu de metode.

Totuși, prin întreaga lor activitate, creatorii de excepție au demonstrat convingător faptul că nici o creație nu este posibilă fără valorificarea critică a unui bogat material documentar (în sensul larg al cuvântului), fără o muncă pregătitoare specială desfășurată reflexiv și cu perseverență.

Această perseverență în efort presupune elaborarea unor proiecte parțiale, a unor schițe secvențiale și asimilarea organică a întregii experiențe de viață pe fondul gândirii novatoare, care poate evolua convergent (când conduce spre o soluție unică) sau divergent (când conduce spre soluții alternative). Pe baza acestor acumulări cantitative, devine posibil saltul calitativ "iluminarea", adică găsirea aceluși "ton care face muzica" - ideea de fond pe care se va ridica și articula întreaga creație ulterioară. Realizarea practică, la rândul ei, nu încheie decât relativ procesul de creație, deoarece spiritul critic propriu creatorului determină o reluare permanentă a muncii, inspirată de orizonturile mereu mișcătoare ale performanței. Revelatoare în acest sens este situația creatoare a lui Henri Coandă în descoperirea efectului ce-i poartă numele.

Cu ocazia zborului din 16.XII. 1910 (primul avion cu reacție), Coandă a observat cum flăcările jeturilor au început să se abată asupra fuselajului de lemn, pe care l-au și deteriorat, avariind grav întregul aparat. Acest fapt de observație înregistrat în 1910 în memoria afectivă a temerarului inventator s-a transformat, după o incubație de 20 de ani în fapt științific. Ilustrul om de știință și inventator român descrie în felul următor momentul „iluminării”: „... într-o zi, aflându-mă în baie, mă jucam amuzat cu picăturile de apă. Am observat cum picăturile de apă vin și se preling de-a lungul degetului, la fel ca jetul flăcărilor de-a lungul fuselajului avionului meu. Atunci m-am luminat; m-am lămurit de-a binelea că acest lucru este în legătură cu ceea ce s-a întâmplat cu jetul ce venea asupra aparatului cu care zburam în 1910... Deslușeam acum, în baie, mersul fluidului... M-am hotărât să studiez acest efect”. Este tocmai „efectul Coandă”, care a rămas un moment de referință pentru cercetarea științifică din fizică și în aceeași măsură pentru aviația mondială. Proiectarea în universalitatea valorilor științifice și tehnice a necesitat, deci, valorificarea novatoare a tuturor variabilelor unei personalități, a cărei viață s-a confundat cu biografia culturii și cunoașterii din vremea sa.

Etapetele, în complementaritatea lor, **definesc dimensiunea psihologică a creativității ca proces**²⁰. Cum aceasta se finalizează în obiecte care completează și îmbogățesc realitatea tehnologică proprie mediului industrial, creativitatea tehnică, **sub raport practic-aplicativ, prezintă patru niveluri relativ distincte**:

1. **Modificarea** comportă inserția unui reper prin adaptarea lui la un context funcțional, fără a-i schimba natura și parametrii inițiali. La acest nivel, schimbările sunt minime, vizând elemente pur accesorii necesitate de exigențele tehnologice ale noului context. Schimbările se operează la acest nivel asupra subansamblului sau a elementelor de detaliu, reperul păstrându-și identitatea sa tehnică și caracteristicile proiectate inițial. Specificul acestui nivel îl constituie faptul că schimbările sunt de natură eminentă practic-funcțională.

2. **Asimilarea** definește acel nivel al creativității tehnice în care se face prezentă, într-un procent modest, contribuția unui colectiv sau a unei comunități sociale direct interesate în producerea și utilizarea unui reper tehnic. Importanță în primul rând prin efectele tehnico-economice generate ca răspuns la comanda socială de lichidare a rămănelor în urmă, asimilarea are un rol hotărâtor în familiarizarea cu logica procesului de creație din domeniul respectiv și cu formarea deprinderilor practic-aplicative necesare produselor asimilate.

²⁰ Ștefan Buzărnescu, *Sociologie industrială*, curs, Timișoara, 1989.

Exersată într-un context puternic stimulat, asimilarea poate conduce progresiv și spre un început de creativitate epistemică, în măsură să particularizeze metoda de obținere a produsului sau caracteristicile lui funcționale. Aici creativitatea vizează mai mult tehnica de investigație și dexteritatea execuției.

3. **Inovația** ca nivel superior al creativității tehnice, presupune o restructurare tehnologic-funcțională a reperului inițial, însă numai în raport cu trebuințele concret-determinate ale unei colectivități industriale, caracteristice fazei de dezvoltare a sistemului social în ansamblul său. La acest nivel, definitorie rămâne proiectarea reproductivă ca finalizare a documentării, analizei ingineresti a soluțiilor existente pe plan mondial, a sintezei valorice pentru soluția ce se dovedește optimă pentru noul context care se reprojecțează. Este o noutate la nivel național.

4. **Invenția** reprezintă nivelul cel mai înalt al creativității tehnice, concretizat într-o noutate la nivel mondial, ca urmare a originalității tehnico-aplicative a reperului realizat în exclusivitate de colectivitatea industrială, care cumulează toate drepturile de autor și de proprietate.

Fiind o noutate **absolută**, invenția comportă: concepția, proiectarea, construcția, experimentarea și omologarea prototipurilor. Când privește proiectarea, spre deosebire de cea reproductivă, specifică inovării și în mică măsură asimilării, în invenție (urmărindu-se creșterea nu numai a patrimoniului național, ci și internațional) rolul determinant îl are proiectarea creativă. În proiectarea creativă analiza și sinteza documentară se continuă cu elaborarea diagramei ideilor, a matricei morfologice a ideilor, „a obiectului generalizat al creației tehnice, a concluziilor critice privind tipurile actuale ale tehnicii în domeniul și formularea pe această bază a temei de creație”. Această temă de creație este impusă studiului grupului creativ care, prin metodele și tehnicile de stimulare a creativității individuale și de grup, elaborează o soluție nouă și originală sau mai multe alternative.

Noua idee este supusă apoi unei exigente analize ingineresti pe baza căreia, de regulă, se realizează modelele experimentale necesare elaborării proiectului prototipului experimental. După testarea ipotezelor teoretice și practice pe acest prototip experimental, se trece la finalizarea prototipului industrial, care, după ce este validat, se finalizează în seria zero a viitorului produs, ce va individualiza marca fabricii și personalitatea creatorilor. Invenția presupune și o multitudine de principii metodologice, dintre care amintim: obiectivitatea față de fapte, repetabilitatea (invarianța), controlul datelor, ce se vor a fi operatorii, coerența (necontradicția), înaintarea prin apropieri succesive, crearea ideilor noi. Aceste aspecte explică deosebit de convingător imposibilitatea confruntării creativității (ca proces) cu creația (ca act) și diferența dintre descoperire (în știință) și invenție (în tehnică).

Astfel, în timp ce descoperirea (în științele naturii, de exemplu) nu este o creație a descoperitorului, în tehnică invenția poartă marca inconfundabilă a autorului deși ambele se completează reciproc în patrimoniul unic al cunoașterii și acțiunii umane. Creația în tehnică finalizează creativitatea sub ambele sale aspecte atât după exigențele utilității, cât și ale esteticii industriale (design), fapt remarcat de H.C. Coandă astfel: “Cum nu putem renunța la confort, care se adresează direct vieții, nevoilor noastre fizice, și de care construcțiile moderne trebuie să țină seamă, sunt doar apanajul lor, intră în esența arhitecturii de azi - tot astfel se cuvine să avem în vedere partea decorativă, frumosul, să-l apărăm, să veghem să fie prezent în construcții, pentru a ne însoți tot restul vieții noastre, să-l transmitem celor ce ne-or urma, ca o moștenire de drept a celor din viitor” (Interviu, 1972).

În concluzie, deși obiect tehnic, invenția rămâne indisociabilă de aspectele psihologice și estetice ale creativității și ale activității științifice în general, cu următoarea deosebire: în știință, demersul creativ se concretizează într-o teorie științifică cu funcție explicativă, în timp ce în tehnică întreg demersul creativ are ca finalitate o îmbogățire a realității tehnologice. Prin aceasta, creația tehnică îndeplinește și o importantă funcție ontologică în reconstrucția pe baze noi a întregii realități social-umane.

Atributul fundamental al oricărei invenții este tehnologicitatea - capacitatea de a fi realizată cu mijloace simple și ieftin, adică în condiții de productivitate.

Am insistat asupra creativității tehnice, deoarece *epoca tehnologiei informative relevă* mutațiile multiple semnificative din *structura muncii* și din finalitățile acesteia sub impactul creșterii vitezei cu care circulă informația în spațiul social contemporan. În același timp, deplasarea accentului de la execuție la creație și inovație antrenează o nevoie exponențial mărită de *educare a atitudinii creatoare* la nivel de masă. Prin posibilitatea de diseminare a informației, creativitatea polarizează atenția și preocuparea tuturor segmentelor de opinie nu numai în crearea de noi bunuri materiale, tot mai competitive, dar și de noi structuri organizaționale cu parametri manageriali mai performanți. În acest sens, literatura de profil „conține aprecieri potrivit cărora creativitatea constituie o noțiune socială care poate defini o subcultură proprie” (M.C. Bârliba).

Faptul că până în prezent creativitatea a fost tratată din perspectivă tehnologică s-a datorat *ponderii valorilor civilizației tehnologice* în sistemele sociale performante și lansării în circuitul editorial a membrilor creatorilor de succes. Aceștia au contribuit la definirea unei *subculturi* proprii pe care este în curs a se cristaliza o subcultură centrată în exclusivitate pe creativitate ca proces, ca acțiune, ca filosofie a acțiunii eficiente, creatologie, perspectiva sociologică, filologică și psihologică fiind contribuții tot atât de valoroase în definirea raportului dintre informație și creativitatea socială.

Tineretul și subcultura

Sociologic privind, vom fi de acord că o discuție serioasă asupra subiectului anunțat nu poate ignora contextul. Și nu putem uita că neajunsurile tranziției (o formulă gratuită, scria - acum cinci decenii - Ov. Drâmbă) se răsfrâng asupra binomului aflat în atenția noastră. Atât în sensul că tineretul este, indiscutabil, o categorie **vulnerabilă** (ca segment populațional expus ofertei subculturale, care, regretabil, a inundat „piața”), cât și având în vedere reculul cultural la care asistăm neputincioși. Este evident că interesul pentru cultură a diminuat în condițiile ivirii unor centre preferențiale. Apoi, cum spuneam, cenzura ideologică (cu inevitabilul paternalism și dirijism sufocant) a făcut loc cenzurii economice, pulverizând - în numele profitului - criteriile axiologice. Ceea ce, acompaniind un standard de viață erodat, conduce la trivializarea și comercializarea culturii, fenomene grefate sau potențate pe/de indiferența sau incompetența factorilor diriguitori. Nu putem uita că “scena” socializării e ocupată de agresiva mass-media și impulsul consumerist (prin extinderea și înrădăcinarea economiei „de piață”). Apoi, nu trebuie omis că trăim în plin “dictat” al audio-vizualului, întreținând ceea ce unii comentatori numesc - cu malițiozitate - “analfabetismul TV”. Totul devine o marfă portabilă și conduce la **masificare**. Precizăm, așadar, că nu avem în vedere **o cultură alternativă** (strict a tineretului) din unghi antropologic, ci privim chestiunea în contextul larg al invaziei subculturale, amenințând toate segmentele populaționale; dar, mai ales, credem noi, tineretul, expus unei **iradiieri subculturale** în condițiile unui haos axiologic și ale relaxării morale. Fiindcă, în profida “propagandei” religioase, fenomenul este în recul (în sensul fenomenului trăit, al metafizicii religioase și nu al retoricii sfărăitoare), iar vârsta, pe de altă parte, favorizează exhibiționismul social, conduita dezorganizată sau viața excitantă (alcoolism, tabagism, sexualism etc.). **Criza de adaptare** intervine oricum, dar ea se agravează în contextul unei societăți “fluide” (cum e a noastră, azi), subminându-și reperele și scara de valori și tranzitând spre o țintă nebuloasă. Actuala debusolare, „bâjbâiala” din tunelul tranziției și, mai cu seamă, absența unor programe educaționale articulate (în sensul pregătirii „pentru viață”) fac ca perceperea libertății să cadă în libertinaj, într-o democrație „ordinară” (cum zic experții). Firește, avem în vedere că tineretul studentesc este în acest ansamblu populațional o altă **categorie axiologică**, ceea ce, din păcate, nu atenuază gravitatea acestor constatări. Apoi, negreșit și lipsa modelelor politice (întreținută de confuzia doctrinară pe piața politică), ca și absența proiectelor socio-politice (antrenând, prioritar, tineretul), lipsa de ideal ascund pericolul indiferentismului, imitației sau extremismului. Se vorbește de un tineret „stricat” și, ajunși aici, trebuie să notăm - fie și fugitiv - că această etichetă nu devine explicabilă doar prin **conflictul intergeneraționist**. Conflictul ca atare este, știe toată lumea, un fenomen normal, natural, indicând inevitabile „ruperi de mentalitate”. Deci, nu deviația sa patologică o avem în vedere, după cum aspectul normativ al “societății adulților” nu poate fi,

nici el, ocolit. Dacă vârsta este **un stil de viață** (cum se spune îndeobște) atunci, firește, în cadrul societal coexistă subculturi distincte. Dar, încă o dată, accepția în care manevrăm noi conceptul de subcultură privește doar oferta joasă, stimulând un comportament consumetrist “fără filtre”, nu sensul antropologic (fiind vorba, în acest ultim caz, de subcultura unei grupe de vârstă ca și cultură - alternativă). Întreaga societate „suportă” această inundație subculturală (cu riscuri deloc neglijabile, privind pe termen lung) și din această pricină tragem, și noi, un semnal de alarmă: tineretul este, în primul rând, victima ofertei subculturale. Și cum tot tineretul este pepiniera din care se vor recruta viitoarele elite, e limpede că acest segment populațional este nu doar cel mai important (în sensul investiției de tineri; implicit în viitor) ci și cel mai vulnerabil. Iată de ce invitația (repetată stăruitor în atâtea împrejurări) de a asigura - prin Ministerul Culturii - un regim protecționist al valorilor (prin protejarea celor naționale) se cuvine luată în serios. Ea nu trebuie să trezească spaima recentralizării, fiindcă, un astfel de **perfecționism**, vital pentru destinele oricărei culturi, e departe de vechiul paternalism. și chestiunea, repet, privește - deopotrivă - soarta culturii, dar și a viitorilor adulți, traversând inevitabila criză de originalitate/infidelitate. Din păcate, cultura rămâne “călcâiul vulnerabil” al oricărei societăți, fie ea opulentă ori dimpotrivă. Idolatria economicului, frivolitatea modului de viață alungă conceptul cultural “din toate discursurile despre Europa” (nota, acid, Marcel Moreau). Și, regretabil, nivelarea tehnologică (presupusă de societatea informațională) agravează prin standardizare nivelul cultural. Potrivit unor voci (nu doar agitate, ci, în primul rând, lucide) voința de integrare manevrează criteriile omogenizante și privește o unificare de tip tehnocrat. Procesul comunitar are în vedere o schimbare de paradigmă (prin trecerea la identitatea europeană), dar nu trebuie, în nici un caz, să sacrifice spectacolul diversității, al unității polifonice. Este limpede că, sub aspect civilizatoriu, trebuie să aducem Europa acasă (ea devenind, cum ar spune Adrian Marino, **o realitate locală**), dar nu prin sacrificarea identității. Doar cultura, cum se tot repetă, face dintr-o aglomerare de indivizi un popor; doar cultura diversifică, pe când civilizația unifică. Chiar în contextul „planetarizării” problemelor, al „statului mondial”, diversitatea locală - întreținută tocmai prin/de cultură - nu trebuie sacrificată. Pericolul uniformizării pândeste câtă vreme reducem modificările culturale la prezența unui factor exogen (tehnologia) și acceptăm ca fatalitate o cauzalitate îngustă, immanent tehnologică.

A „proteja” tineretul de riscurile nutriției subculturale, de năucitoarea ofertă - Kitsch - înseamnă a avea grijă chiar de viitorul nației. Fiindcă, repetăm un truism, **cultura asigură identitate**; și, pentru a preîntâmpina malformațiile civice în rândul tineretului, elaborând posibile modele de comportament performant, înseamnă a nu uita că doar fiind culturali devenim performanți. Și Eminescu visa un „stat de cultură” la gurile Dunării; ideea, sperăm, va prinde chip. Primul pas rămâne, negreșit, cel de a asigura un cadru de protecție pentru identitatea noastră spirituală.

Adrian Dinu Rachieru

Un analist român al problemei²¹ privind, comparativ, creativitatea umană în tehnică și științele social-umaniste a formulat **legea continuității informaționale** potrivit căreia “nici o informație transmisă „genetic” prin creație nu se pierde, ci toate se transformă”. Caracterul cumulativ al informației prin obiectivitatea repetată, în diverse forme și tipuri de creații care au particularizat diverse epoci și fenomene social-culturale, relevă caracterul și destinul eminent social al informației. În acest sens, literatura de specialitate conține analize pertinente referitoare la „**vocația universală a creativității**” și la necesitatea pedagogică de a educa, în mod prioritar, capacitatea creatoare (individuală și de grup) într-o lume marcată, progresiv, de **nevoia unei culturi a alternativelor**.

Exegeze mai recente²² insistă și asupra modului în care creația, ca obiectivare a unui tip specific de informație, „restituie informațiile mediului înconjurător”, proces definit cu sintagma

²¹ Traian D. Stănculescu, *Prolegomene la o metodologie a predicției în creația umană*, în vol. Raționalitate și discurs, Supliment la tomul XXIX al Analelor Universității din Iași, 1988, p. 82.

²² M.C. Bârliba, *Considerații privind statutul informației în știința și tehnica contemporană*, “Probleme de informare și documentare”, vol. 5, fascicula 1, I.N.I.D., București, 1983.

„deschidere informațională”. Cât privește această dimensiune, opera de artă este „deschisă informațional la modul universal”, deoarece receptarea ei ține de orizonturile de așteptare și competență informațională foarte diferite de la individ la individ în timp ce opera tehnică, rezultată în urma unui îndelungat principiu de standardizare, poate oferi un procent minim de informație, respectiv până la limita concurentă a aspectelor instrumentale. Aceste aspecte relevă o dublă ipostază a creativității în spațiul social: a) creativitatea, ca un criteriu pentru clasificarea tipurilor de informație; b) creativitatea, ca veritabil reductor al incertitudinii. A doua semnificație își conturează domeniul de referință la nivelul rezervei sociale a densității informaționale. La construirea ei participă contextele mobile multiple, pe care indivizii le realizează în procesul comunicării. Fenomen dinamic, această permanentă *recontextualizare* oferă multiple fațete receptorului social”²³.

Faptul că informația mărește varietatea din Univers trebuie receptat ca nevoie obiectivă de „permanentă restructurare a câmpului informațional în cadrul situațiilor problematice la care conduce actul creator”.

Evaluând, din perspectiva hermeneuticii filosofice acest aspect, Ștefan Alforoaie²⁴ precizează: “Lumea este, într-adevăr, reprezentarea *celuilalt*. Ea se face în raportarea esențială și constantă la celălalt, la altul din noi înșine sau la cel care ne este cu totul îndepărtat și străin. În ultimă instanță, ea se face în acel orizont pe care-l deschide înșăși activitatea absolută, survenirea ei ca atare”. Dincolo de respirația eseistică, dimensiunea filosofică pledează pentru puterea creatoare a *logosului* sub semnul unității în diversitate, singura care este autentică și longevivă.

Apreciată ca o expresie sui-generis a umanului, creativitatea socială poate fi compatibilă și cu imperativele transcendente ale existenței, după cum antologic se pronunță românul C. Noica: „Nu uita că Dumnezeu te-a trimis în lume să-l înlocuiești, să dai sensuri, să creezi, să duci începutul său înainte”.

BIBLIOGRAFIE

1. Bârliba, M.C., *Informație și competență*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986.
2. Bârliba, M.C., *Paradigmele comunicării*, Editura Academiei RSR, București, 1971.
3. Bell, D., *The Coming of Post Industrial Society, A Venture in Social Forecasting*, New York, 1976.
4. Buzărnescu, Ș., *Sociologie industrială*, curs, Timișoara, 1989.
5. Gray, J.; Perry, B., *Scientific information*, Oxford University Press, 1975.
6. Moraru, I., *Creativitatea și științele sociale*, Editura Politică, București, 1986.
7. Naisbitt, J., *Megatendințe* (trad.), Editura Politică, București, 1988.

²³ M.C. Bârliba, *Informație și competență*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986, p. 114.

²⁴ Ștefan Alforoaie, *Lumea ca reprezentare a celuilalt*, Institutul European, Iași, 1994.

HYPertextUL - DE LA IMAGINI LA TEXT ȘI INVERS: „LASTING IMAGE” DE CAROLYN GUYER ȘI MICHAEL JOYCE

Marius Mircea CRIȘAN¹
Constantin-Traian CHEVEREȘAN²

¹ Universitatea din Torino, Italia – doctorand
Universitatea din Timișoara, România –lector
email: marius_crisan@yahoo.com

² Universitatea de Vest din Timișoara
Facultatea de Sociologie și Psihologie
Departamentul de Limbi Moderne
Bv. V. Pârvan nr. 4, cab. 026
300223 Timișoara
tel: 0256-592.355
email: ccheveresan@gmail.com

Rezumat

În structura unui hypertext interferența dintre imagine și text este o trăsătură definitorie. Hypertextul literar „Lasting Image” („Imaginea care durează”) de Michael Joyce și Carolyn Guyer se bazează pe câteva imagini originale care le-au inspirat pe autori să le lege într-o operă virtuală destinată lecturii pe Internet, care este în același timp narativă și poetică. Cele zece desene originale („fotografii” făcute cu „camera foto de lemn”) sunt legate într-o „narațiune” care poate fi citită conform opțiunii receptive a cititorului, deoarece textul este creat ca un „website” și este descoperit prin navigare. Textul este compus din mai multe rame, fiecare dintre acestea conținând o „fotografie” și un text literar scris dedesubtul ei. „Povestea” e compusă atât din cuvinte, cât și din imagini. „Lasting Image” nu poate fi citit în afară de interferența dintre imagine și text scris, care stă la baza sa.

Marius Mircea CRIȘAN este lector drd. în cadrul Universității de Vest.

Constantin **CHEVEREȘAN** este conferențiar la Departamentul de Limbi Moderne din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara, doctor în literatură engleză. Este autorul a 4 cărți de ESP și a peste 100 de articole de specialitate.

In the structure of a hypertext the interrelationship between image and text is a defining feature. In printed culture, image and text have formed different types of discourses: when the discourse is represented by image, it is primary, as it is not tied to spoken language, whereas alphabetic writing is secondary, as each letter stands for a sign and the discourse is mediated by language (Bolter 1991: 46). According to Jay Bolter, the printed text, a hybrid of verbal and pictorial elements, marks a sort of dichotomy between images and words:

In the representational art of the West, the space of a picture is formal, but it is not codified. The picture pretends to be a reflection of the visible world. At least from the Renaissance to the 19th century, artists and their viewers assumed that a picture should be a mirror of nature. Therefore the space of the picture should reflect the space of nature, and the picture’s elements should be arranged as they appear in nature. In a verbal text, the space is wholly conventional, and learning to read

means learning the conventions of the space. Pictorial space and textual space are therefore apparent opposites: the one claims to reflect the world outside of it, and the other is arbitrary and self-contained (Bolter 1991: 53).

But in the animated visual medium of the computer, verbal text and pictorial elements intermingle, in the same discourse, in a sort of visual competition which challenges the authority of the written text. In the electronic writing space, pictures move back toward the centre of literacy (Bolter 1991: 55) and share the same function of meaning with the words.

Reading the complex electronic page demands an attention to text, image, and their relationships [...] Electronic readers therefore shuttle between two modes of reading, or rather they learn to read in a way that combines verbal and picture reading [...] In electronic writing, then, pictures and verbal text belong to the same space, and pictures may cross over and become textual symbols. The unified character of the electronic space is unusual, though not unprecedented in the history of writing. The development of phonetic writing, while it did not eliminate pictures altogether from the writing space, did create a dichotomy between image and phonetic sign. Phonetic writing pulls the writer and reader toward the pure linear space of spoken language, whereas pictures, diagrams, and graphs pull them back toward a pictorial space, which is at least two-dimensional and whose meaning is not strictly codified (Bolter 1991: 71 - 72).

If in the printed space the words have prevailed over the pictures, television has meant the supremacy of the image. In a hypertext, instead, image shares the same role with the written text: Hypertext has been called the revenge of the text on television since under its sway the screen image becomes subject to the laws of syntax, allusion, and association, which characterize written language. [...] Thus, images can be “read” as texts, and vice versa. Any hypertext holds the prospect of representing on the screen the sights, sounds, and experience of movement through virtual worlds that language previously only evoked in the imagination (Joyce, 1995: 23 - 24).

The (literary) hypertext “Lasting Images” by Michael Joyce and Carolyn Guyer is based on some original pictures which inspired the authors to bind them in a web composition which is both story and poetry. The ten original Japanese photos are interrelated in a story which can be read as the reader wishes, because the text is composed as a website, so it is discovered by navigation. The text is composed by several frames and each frame contains a photo and a written / literary text below. The story is composed of both words and images. The ten Japanese photos are the sources of the ten frames / parts of the story. The reader can perceive the text by clicking either on the images or on the words. The backward and forward arrows are the icons that direct the reading to a certain trajectory. But there are also several invisible links on each frame, so that the reader has the freedom to choose her/his way of reading.

Besides the frames that compose a story, there are other ten frames which mirror the original photos and the story that can be created by relating the texts under them. The latter frames are artistic representations of the original photos and frames. The ten photos are mirrored in ten artistic abstract representations. The story is mirrored in poetry and some words of the narrative frames are rearranged here in lines, in a poetical structure.

The hypertext *Lasting Image* can be (properly) read only on a computer screen. A short definition of the term hypertext may be: “a body of written or pictorial material interconnected in such a complex way that it could not conveniently be presented or represented on paper” (Ted Nelson, in Anna Gunder, p. 128). Hypertext can exist only in an online environment (Slatin 157).

George Landow sees in hypertext the embodiment of some post-structuralist theoretical aspects, such as Roland Barthes’s idea of networks as galaxy of signifiers with plural meanings (Landow 1992: 3). From the perspective of the interrelationship words - images, hypertext means new forms of writing and reading, answering some postmodernist theoretical concerns:

Hyper-textuality inevitably includes a far higher percentage of nonverbal information than does the print; the comparative ease with which such material can be appended encourages its inclusion. Hypertext, in other words, implements Derrida’s call for a new form of hieroglyphic writing that can avoid some of the problems implicit and therefore inevitable in Western writing

systems and their printed versions. Derrida argues for the inclusion of visual elements in writing as a means of escaping the constraints of linearity. [...] Derrida, who asks for a new pictographic writing as a way of logo-centrism, has to a large extent had his requests answered in hypertext (Landow 1992: 43).

The idea of the active reader, which was intensively theorised by reader-response criticism, is concretised with the reading of hypertext, as the reader chooses his or her own reading paths and each reader establishes his or her line of reading. This involvement creates the physical shape of the text. The reader's presence is iconically marked by signs specific to the virtual space: In addition to expanding the quantity and diversity of alphabetic and nonverbal information included in the text, hypertext provides visual elements not found in printed work. Perhaps the most basic of these is the cursor, the blinking arrow, line, or other graphic element that represents the reader-author's presence in the text. The cursor, which the user moves either from the keypad by pressing arrow-marked keys or with devices like a "mouse" or a rollerball, provides a moving intrusive image of the reader's presence in the text (Landow 1992: 44).

A hypertext functions differently from a print text, because the story is made by the act of navigation. Navigation has to do with how the user makes her/his way through the texts, or how s/he is expected to do it. The users do not cruise along any clearly defined main track, but wander around a net-like structure, of content spaces. Links function differently, resulting in several alternatives for the reader "to choose between at each crossroads or, perhaps, a better metaphor in this case, at each circle" (Gunder 125). The reader's choices become part of the text itself. Most of hyper-textual theories emphasize the active role of the reader, who is often called *co-author* (see Michael Joyce, *Of Two Minds*, Terence Harpold, John Slatin). Gunnar Liestøl speaks about a primary and a secondary author, showing that "the primary author (author-sender) of hypertexts produces discourse-as-stored whereas the secondary author (reader-receiver) produces discourse-as-discoursed" (Liestøl 103).

The reader is a co-author, because s/he re-creates the form of the text and also has to look for the meaning of the hypertext. The meaning in a hypertext is suggested to a smaller extent than in a printed book. It is true that the meaning of a printed book is always open (as Umberto Eco would say), but at least its form is usually determined and it can always give strength to interpretation. But, because the form of the hypertext depends on the act of reading, the idea of a single possible interpretation is denied from the very beginning. How can we see the same story in the same way if we start and carry on our reading in different parts?

Beyond the question of freedom of reading, the search of interpretation should not be given up. In spite of the danger of getting lost in the web, it is possible to open a plausible interpretative way in a narrative hypertext, as the discourse is created by the reader by the act of interpretation. Thus, the coherence of the web can be obtained by the act of interpretation and of the reader's personal involvement¹.

"READING" A HYPERTEXT: LASTING IMAGE BY MICHAEL JOYCE

A hypertext is like a living body that functions as a system of relations. But in order to know something basic about the way this organism functions, we must present a sort of an anatomy of it, showing each component and some relations about what we consider to be the main components. The frames of the text are the organs, but the hypertext lives by its countless links.

Lasting Image is a hypertext composed of 20 frames, 18 of them being accompanied by texts under the picture. In order to understand the structure of the hypertext, we have divided them into (what we will call) 10 "narrative" frames and 10 "artistic" frames. Actually both frames are narrative and artistic at the same time, but I find in the first type a stronger narrative element; the

¹ John Slatin states: "I think of hypertext coherence as appearing at the metatextual level – that is, at the level where the reader perceives what Gregory Bateson calls 'the pattern which connects'. The 'pattern which connects' is the organizing notion around which all the disparate elements of the hyper document revolve". p. 167

words under the pictures may fit into a story. In the second type of frames the images are more abstract reflections and the words are organized as lyrics.

The whole text can be read in two ways: following the forward (and backward) arrows or following the invisible links. So to a certain extent, we have a “directed” and a free reading, so that the reader can choose whether to follow the direction suggested by the narrator or to read whatever s/he wants / feels, just moving from one link to another. As the act of reading allows both ways, there is no indication which way is the better one².

If we follow just the back and forth arrows we find ten frames: each one composed of an image and the corresponding text. In every frame both the images and the words have links. Trying to construct a narrative reading, I consider them the main narrative stream of the hypertext. Every “narrative” frame has its water-paper image. The blurred image is “accessed” by clicking, so it is a link destination. The blurred images mark the links on the landscape, as here the links can be noticed.

Following the links of the main narrative frames, we can get to other ten frames, which I call “artistic” frames”. Eight of them have also words under the pictures and two are only images. The “artistic” frames are a sort of reflection of the narrative frames.

A “CLASSICAL” NARRATIVE APPROACH TO THE TEXT:

1. The 10 “Narrative” Frames

Because we wanted to find the structure of the hypertext, we tried first a “classical” way of reading, following the text from the first to “the last” frame (actually to the one that comes before the first frame, because after the “last frame” there is also a forward arrow that brings us back to the first frame). So if we follow the “classical” direction of reading, we can find 10 frames. The first is related to the second by a forward arrow and all the others are related them by back and forward arrows. Every frame is composed of an image and under each image there is a text. I call these 10 frames “narrative” because they are arranged in an epic way: the words may compose a story. The narrative sequence is indicated by the arrows. “Click anywhere to begin” - is stated in a virtual preface of the hypertext <http://www.eastgate.com/LastingImage/about.html>: but anywhere one clicks, the beginning is the same frame, which determines us to call it the first frame. We interpret *Lasting Image* as a narrative hypertext, in which we are told the story of some foreigners who, in time of peace, look at a blind man’s photos and feel the Oriental atmosphere while watching them. The foreigners are Westerners and the narrator is one of them, and the narrative perspective is plural: “we”. One member of the narrator’s group is a Dutchman.

Our interpretation of the narrative point of view as a Western one is based on an autobiographical event from Michael Joyce’s life. Michael Joyce told the audience at a summer school where we (the participants in the summer school) discussed this hypertext³ that he purchased ten wooden tiles with their images in Japan during his visit to Japan Town in Los Angeles, from an old woman who was selling off the remnants of an old souvenir shop after the death of her husband. These are the ten wooden tiles which constitute the background of the text – the 10 pictures that compose the “narrative frames”, which have been used as a source of this hypertext. This biographical argument and the presence of the Dutchman (who belongs to the narrator’s group) make us consider the receptors of the photographs Westerners (Europeans and Americans).

² This option in the act of reading a hypertext, which is embodied in *Lasting Image*, is theorised by John Slatin: “If you want the reader to open a specific node or sequences of nodes, you can either try to influence the reader’s course of action, for example by highlighting a ‘preferred pathway’ through the material, or you can simply pre-empt the reader’s choice by automating the sequence or hiding links you don’t want the reader to pursue. [...] Or if you don’t have a preference about the sequence the reader follows, you may opt not give directions, leaving the choice of which links to activate – or whether to activate any link at all – entirely up to the reader” (p. 164).

³ 17 – 25 May 2003: ICT and the Humanities Summer School: “Approaching Cyber-culture: Humanists as Actors in the Development of Technology”, Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden (for details about the summer school see <http://www.ict-humanities.org/iam/ichum.nsf/pages/67377de14e560c8dc1256caa00373f12!OpenDocument>).

After this biographic reference, let us return to the intra-diegetic space. By looking at the photos, by feeling the Oriental atmosphere, the Westerners reconstruct the story of Meiesetsu, the blind man who took the photographs. The ten narrative frames (based on the real photographs) are divided equally: 5 tell the story of Meiesetsu and the other 5 the foreigners' story. The story is not told in a chronological order: in the first frame we read about the foreigners who spent their time in an Asian fishing village. The following five frames are about the blind man, about his way to the monastery and about the way he took his photographs. The following four frames refer to the foreigners who perceive his photographs and try to find their meaning.

This is the story that we find if we follow the forward and backward arrows and here are our comments on the content of the story:

Frame 1: The text begins with a foreign perspective. It is a peaceful period after the war, when the foreigners go to a fishing village, in order to taste the beer and to perceive the villagers' way of life. There is an anthropological distinction between *we* (the visitors) and *they* (the natives): "we used to go down to a small fishing village bellow Yokohama where they brewed it from rice...". The image of the "grim-faced" man who cut open the sea urchins opens the story of Meiesetsu, the blind man whose legend is central to the story. The thumb and the first finger (that the grim faced-man uses) are also the fingers that we use for writing. The opening of the sea urchins corresponds to the opening of the story, because the next frame is the beginning of the blind man's legend. By opening the sea urchins, the grim-faced man gets to the core of the sea urchin. In a very subtle way, this "story" seems to bring us to the core of a civilization, as there are references to the art (the pictures) and the religion of the visited area (the blind man lived in a monastery, among monks). But it is actually the essence of what the foreigner perceives. The visitor's perception is dominant in these 10 narrative frames, because everything is filtered through the narrator's experience. Even the Oriental atmosphere is rendered by such a filter. This is why the text begins with the foreigners' perception, but the foreigners are very interested in the natives' way of life (as they visit the village and pay attention to the details). Both the foreigners and the "natives" are present in the first frame. The other frames focus either on the blind man or on the foreigners, so this is the single frame that refers clearly to both foreigners and the local inhabitants. And this is also the only frame that is the beginning and the end of the story (if there is any end, because we might speak about end only if we follow the "classical" direction of reading) at the same time. Actually as this is the first and the last frame in the series of the narrative frames, it shows us that the hypertext has no end.

"Narrative" Frame 1



<http://www.eastgate.com/LastingImage/index2.html>

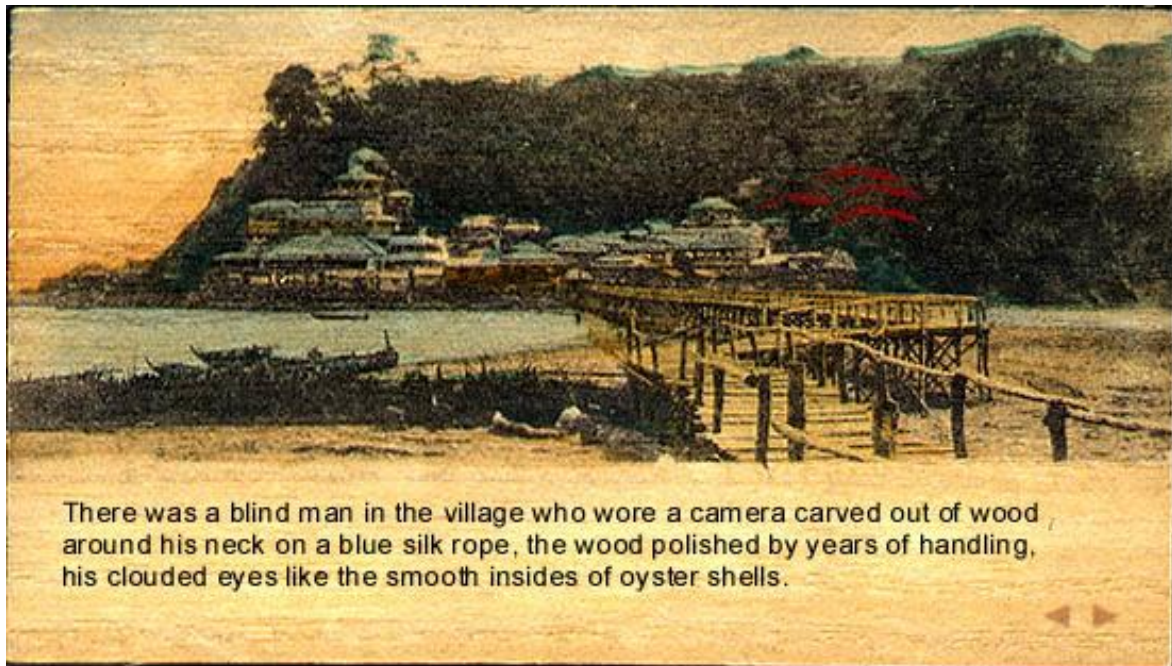
Frame 2: The legend of that small village is about a blind man who was a great photographer. The image of the blind man, which is central to the text, is a poetical one from the very beginning, as it escapes the usual meaning: the blind man was a sort of a photographer. It is a literary image because the text begins like a legend: “There was a blind man in the village...” The fact that his camera is “carved out of wood” shows the relation to the nature and the blue silk rope has the colour of the sky. The camera is always carried along with him, as the wood is polished by years of handling. Polish means usage and perseverance, evolution. The polished wood is associated with his eyes: “the wood polished by years of handling, his clouded eyes like the smooth insides of oyster shells”. We notice, like in poetry, a parallelism:

“the wood polished by years of handling,
his clouded eyes like the smooth inside oyster shells”.

The wood / the camera reflects the (inner) world from “his clouded eyes”. The word “clouded” suggests that his vision is darkened, but also that he is nearer to the sky (by the reference to the clouds). His eyes are clouded, reflecting another world, a superior one. The highness of the clouds is in the darkness of the sight. The idea of deep insight is suggested in the comparison of the eyes with “the smooth insides of oyster shells”. The comparison with the inners of the oyster shells suggests the depth which can be found in sky and in the sea at the same time.

The image of the blind photographer can be interpreted in a symbolic way: he keeps the images in his soul, even if he is blind. They are inner images.

“Narrative” frame 2

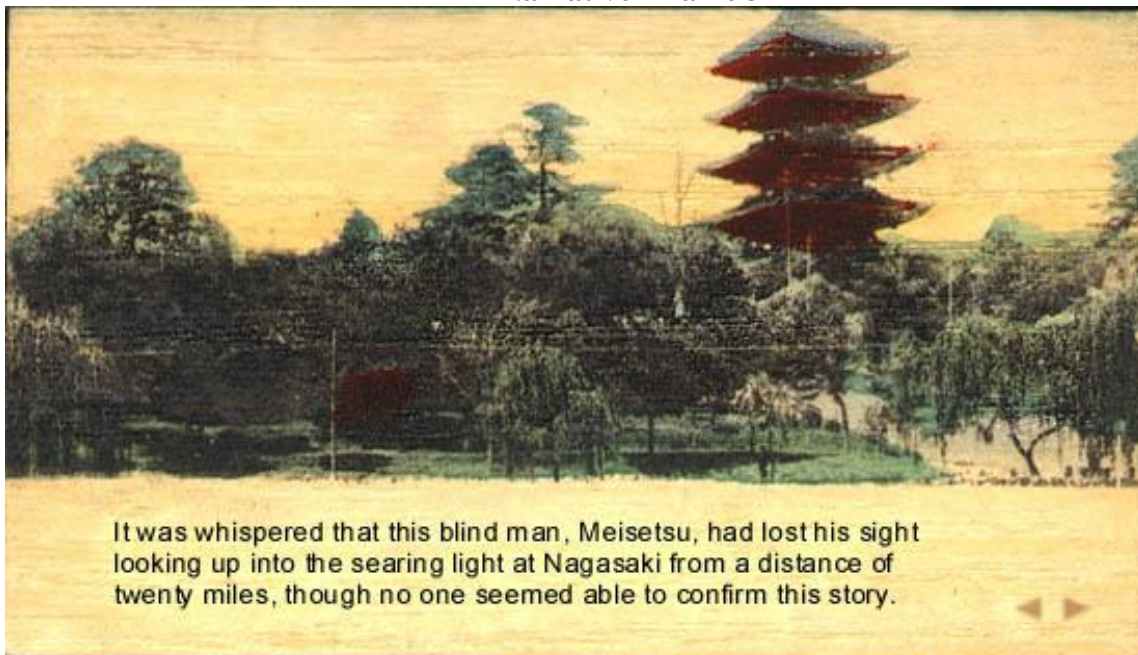


<http://www.eastgate.com/LastingImage/blindman2.html>

Frame 3: The next image keeps Meisetsu in a legendary perception because we are not sure, but suggested that he “had lost his sight looking up into the searing light at Nagasaki from a distance of twenty miles”. As about any legend, “no one seemed able to confirm this story”. This fragment presents us an anti-war allusion, as it suggests the disastrous effects of the bomb.

The legendary atmosphere is increased by the fact that we are not told the exact cause of his losing of sight: we hear just “whispers” about this, a way of pronouncing which increases the mystery.

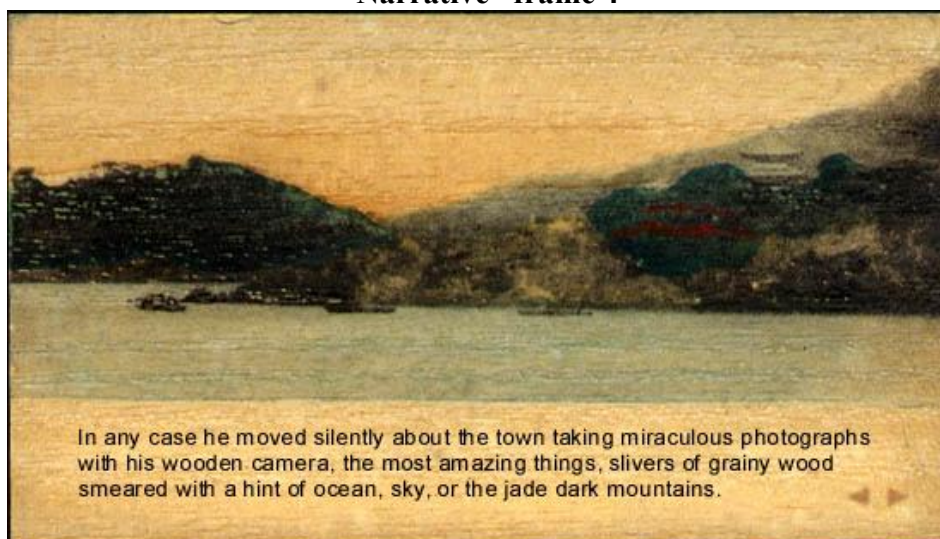
“Narrative” frame 3



<http://www.eastgate.com/LastingImage/redpagoda2.html>

In **frame 4**, following the story of the blind man, we see that “he moved silently about the town”: “silently” stresses once more the legendary aspect of Meiesetsu. The blind man “takes miraculous photographs with his wooden camera” as he moves – so his “silent” movement is meaningful. The beauty and the essence of the whole nature are reflected in his photographs: “silvers of grainy wood smeared with a hint of ocean, sky, or the jade dark mountains”. He leaves his village and takes with him “miraculous photographs”. So his village is the origin of the work of art, and it will always live in his soul.

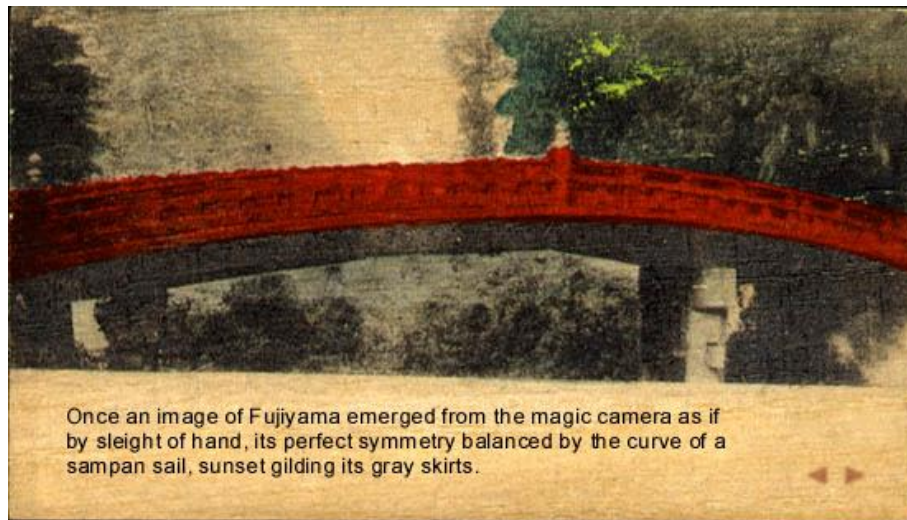
“Narrative” frame 4



<http://www.eastgate.com/LastingImage/bayhills2.html>

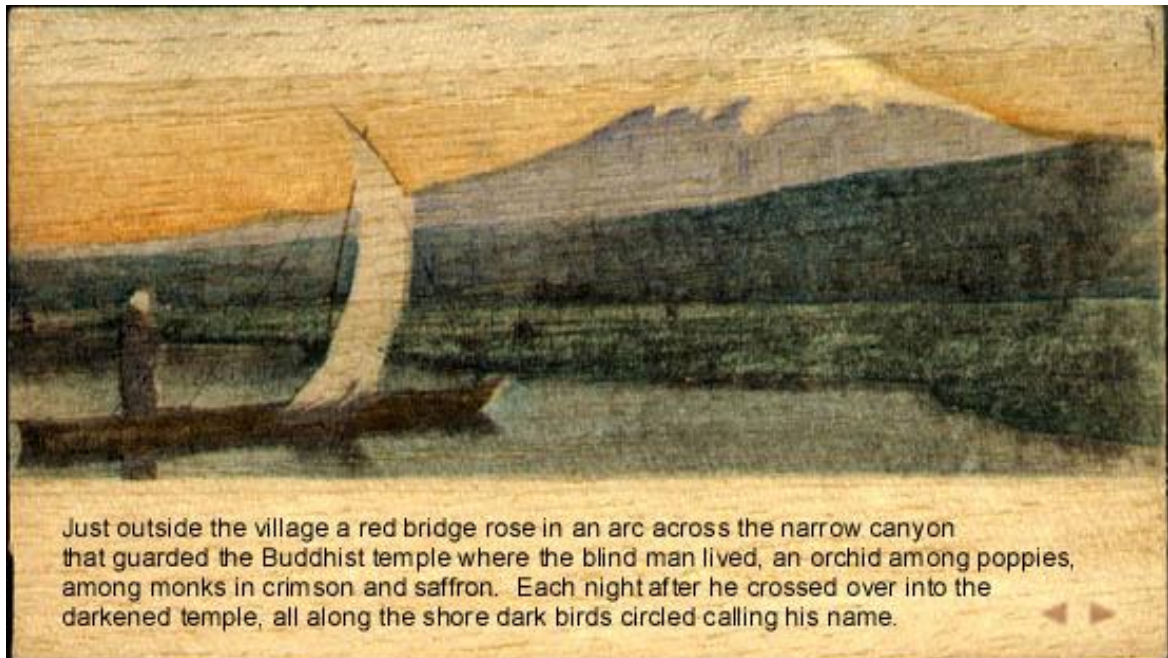
Frame 5 and **Frame 6** mirror each other, because the image of the frame 5 fits the text of frame 6 and the other way round. The image of the red bridge signifies the relation between our life and the next one. The bridge is near a sacred place, the temple where the blind man lives. His description among the other monks suggests that he has a special place. Is it a position closer to divinity or does it suggest a love for life on earth? We would say it's both. The two last lines of frame 6 suggest the image of death: "Each night after he crossed over into the darkened temple, all along the shore dark birds circled, calling his name". In the sequence of the 10 "narrative frames", Meiesetsu is not mentioned afterwards.

"Narrative" frame 5



<http://www.eastgate.com/LastingImage/redbridge2.html>

"Narrative" frame 6

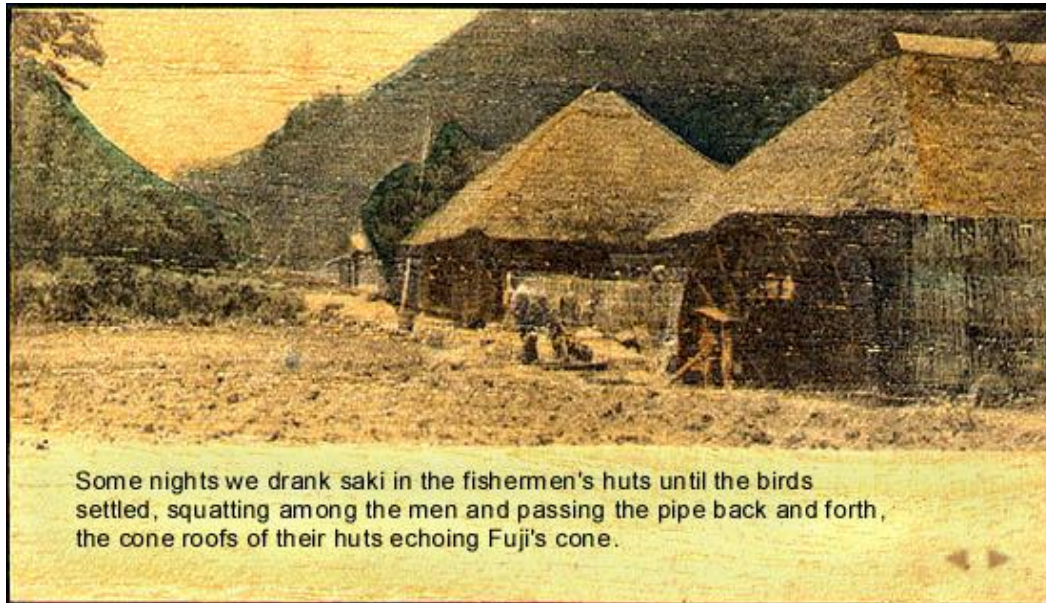


<http://www.eastgate.com/LastingImage/fuji2.html>

Frame 7: The story is about the blind man, but also about the way the others perceive his work. It is a text about reception, as well, because it begins and ends with the image of a narrator who speaks to us about the blind man.

The receptors are the westerners who perceive the values of the Orient. They try to experience the Oriental perspective of life, “drinking saki in the fisherman’s huts until the birds have settled, squatting among the men and passing the pipe back and forth...”. In this way they can feel closer to nature.

“Narrative” frame 7

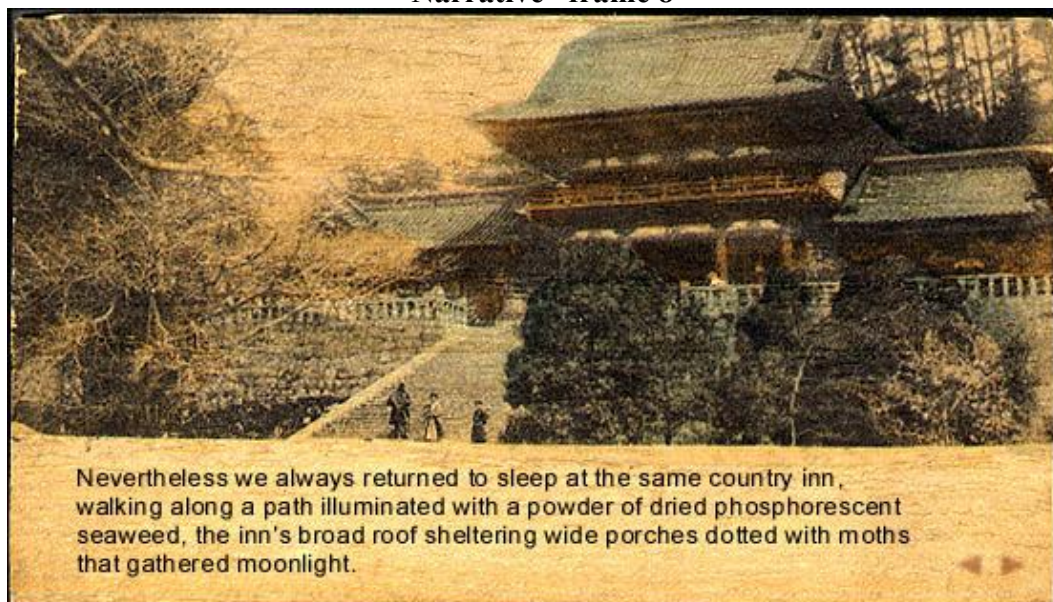


Some nights we drank saki in the fishermen’s huts until the birds settled, squatting among the men and passing the pipe back and forth, the cone roofs of their huts echoing Fuji’s cone.

<http://www.eastgate.com/LastingImage/fisherhuts2.html>

Frame 8: Another poetical image is the one of the roof of the inn: “The inn’s broad roof sheltering wide porches dotted with moths that gathered moonlight.” The moths that reflect the moonlight are once more a sign of the relationship between this world and a superior one.

“Narrative” frame 8



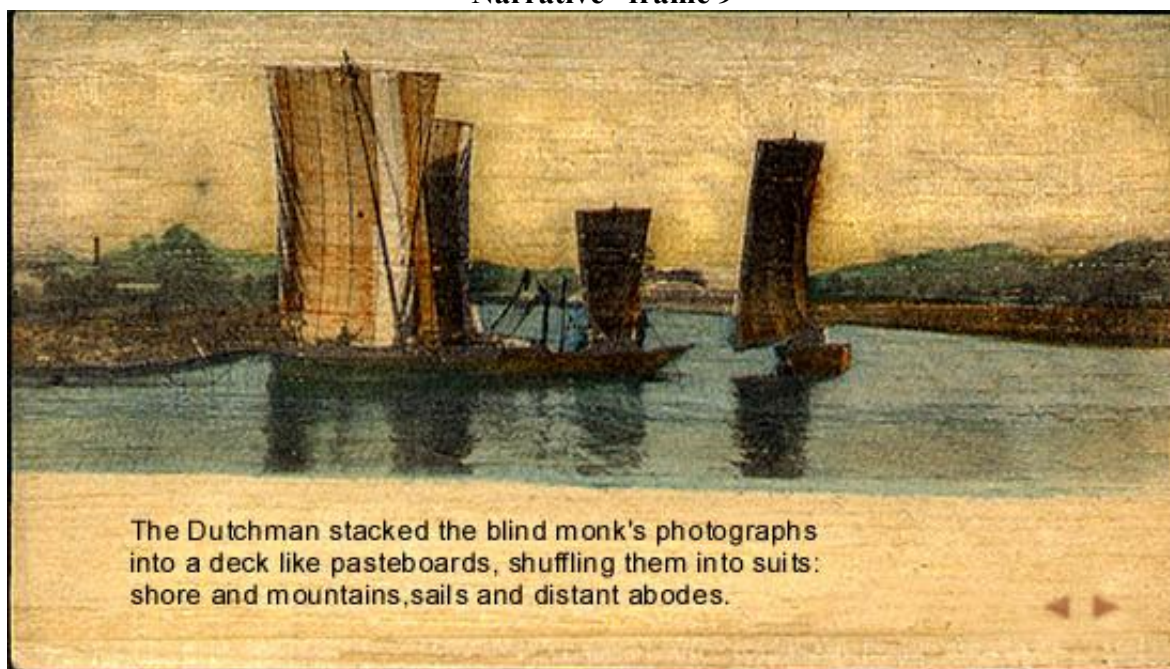
Nevertheless we always returned to sleep at the same country inn, walking along a path illuminated with a powder of dried phosphorescent seaweed, the inn’s broad roof sheltering wide porches dotted with moths that gathered moonlight.

<http://www.eastgate.com/LastingImage/countryinn2.html>

Frame 9: The next fragment is, in our opinion, a text that reflects the others’ reception and interpretation. The blind man’s work is gathered by the Dutchman “into a deck like pasteboards”.

The photographs are arranged according to an interpretation / reception: “shore and mountains, sail and distant abodes.” The receptor re-creates the world, using the art products.

“Narrative” frame 9



<http://www.eastgate.com/LastingImage/sampans2.html>

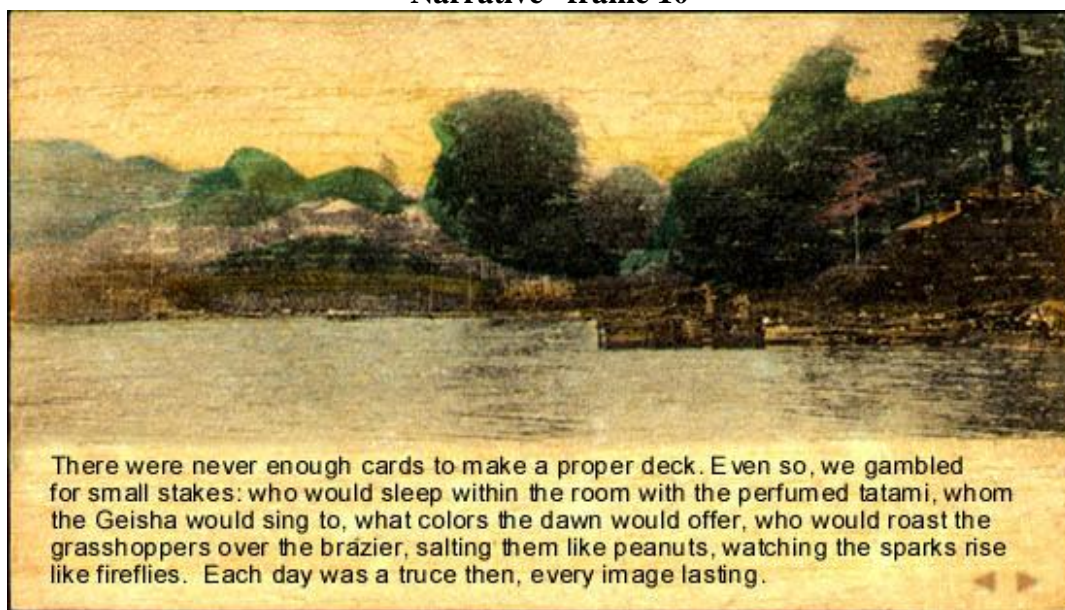
Frame 10: But there are still “never enough cards to make a proper deck...” because the receptor can never find all the meanings of the work and the works of art always leave open questions for the receptors. So the receptor has to gamble: interpretation is a sort of gambling, because one can never get the full meaning. And these gambles bring the receptors closer to the world of the creator, to the Oriental universe. The last words of the frame: “Each day was a truce then, every image lasting.” refer to the peaceful atmosphere (“truce”) presented in the first frame. This is why the word “truce” is a link to the first frame of the hypertext. The “last words” of the frame seem to be the closing of the whole text: the whole sentence is formulated as a typical end, which is a conclusion that refers to the whole text. The word “truce” refers both to the locals and to the foreigners; the images of the Oriental world last in the soul of the Westerners. The two last words - “image lasting” - constitute the title of the hypertext and refer to the photos, which are the core of this work. So these are some arguments that suggest that if we read the story in a “classical” manner this would be the (happy) end.

As we are not reading a “classical” story, our interpretation may be regarded as a limitation of the text.

But any kind of narration needs an ending, and even if the text may seem endless because of the multiple linking possibilities, interpretation means finding at least one *possible* end (among other possible ends). J. Yellowlees Douglas, in “How Do I Stop This Thing?: Closure and Indeterminacy in Interactive Narratives”, discusses the question of “ending” in a narrative hypertext, showing that “the ending need not necessarily be physically provided by the text itself (or announced by a lengthy newspaper obituary) in order to bestow meaning on the life or narrative that has preceded it, because, as readers of texts and lives, we create ‘our own sense of an ending’ by making ‘considerable imaginative investments in coherent patterns’”⁴.

⁴ J. Yellowlees Douglas, p. 160. Speaking about the idea of ending in a narrative, hypertext Douglas writes: “So when we navigate through interactive narratives, we are pursuing the same sorts of goals we do as readers of print narratives – even when we know that the text will not bestow upon us the final sanction of a singular ending that either authorizes or invalidates our interpretations of the text. Because our sense of ending does not derive explicitly from the text itself in the case of hypertexts..., reading these interactive

“Narrative” frame 10



<http://www.eastgate.com/LastingImage/distantabode2.html>

THE “ARTISTIC” FRAMES

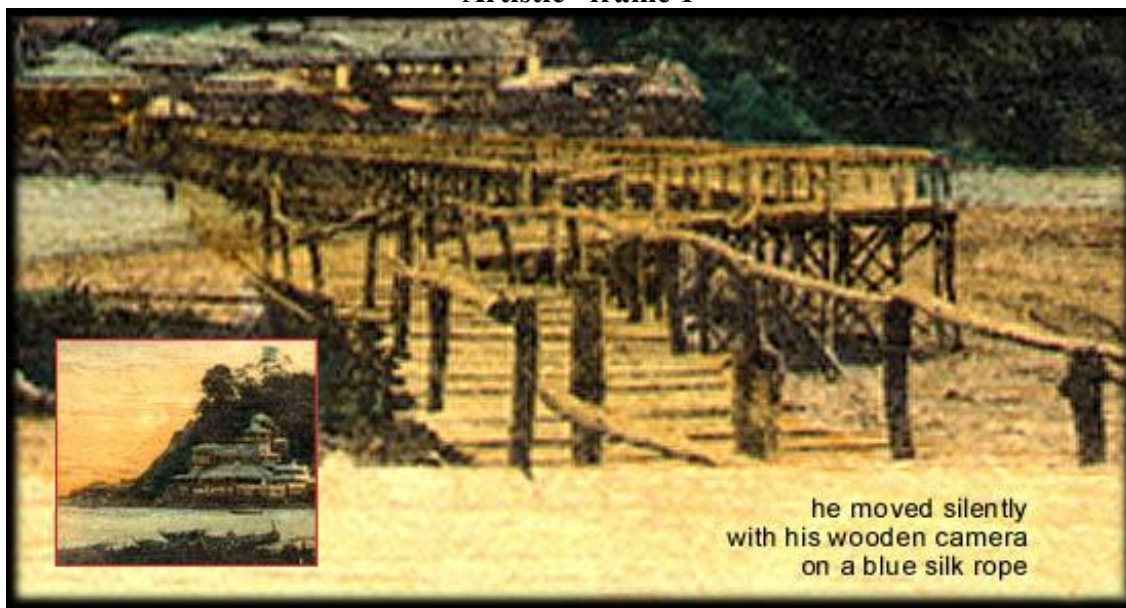
The 10 “artistic” frames are in fact collages, presenting images from the narrative frames, but bringing also new elements. If the narrative frames are clearer, having a story that can be followed, the “artistic” frames show the fragmentary aspect of the main frames, they show that their relation is not limited to themselves, or to their blurred mirrors. They replicate and problematise the “main” story and show that the meaning can be also enlarged. If the 10 “narrative frames” present the original photos bought by the author from Japan Town, these frames are – in our opinion – “artistic” interpretation: the original photos are recreated through the filter of the receptor. The artistic frames are Carolyn Guyer’s work and represent a reciprocal “gift” for the wooden tiles that Micheal Joyce brought her and the story he wrote on the back of them.⁵

If in the case of the “narrative frames” we have numbered the frames from 1 to 10 because we had a beginning, here the numbering is arbitrary. Its aim is to keep a clearer reference to each discussed frame. The “artistic” frame 1 reflects the blind man’s trip from his village to the monastery (from a simple man to an artist).

narratives sheds light on what – other than the physical ending of a story – satisfies our need for endings or closure. [...] Our sense of arriving at a closure is satisfied when we manage to resolve the narrative tensions and to minimize ambiguities, to explain puzzles, and to incorporate as many of the narratives elements as possible into a coherent pattern – preferably one for which we have a script gleaned from either life experience or encounters with other narratives. Unlike most print narratives, however, interactive narratives invite us to return to them again and again, their openness and indeterminacy making our sense of closure inevitably simply one ‘ending’ among many. [...] If we as readers truly do long for a sense of ending as we might for loaves and fishes, [...] it seems that merely a plausible version or versions of the story among many will suffice equally well” (pp. 184 – 185).

⁵ These lexias which I conventionally call “artistic frames” are “Carolyn Guyer’s work and represent a reciprocal “gift” to the original fiction which I wrote for her and pasted on the backs of the original wooden tiles with the images. That is the original story, my single copy gift, was itself a hypertext, or a non computer based cyber-text in Espen Aarseth’s sense. My wife Carolyn’s reciprocal gift was also a sort of “writing” in dialogue with my text and the old woman and her deceased husband from Los Angeles as well” (email Micheal Joyce to Marius Crisan, 03 Sep 2004).

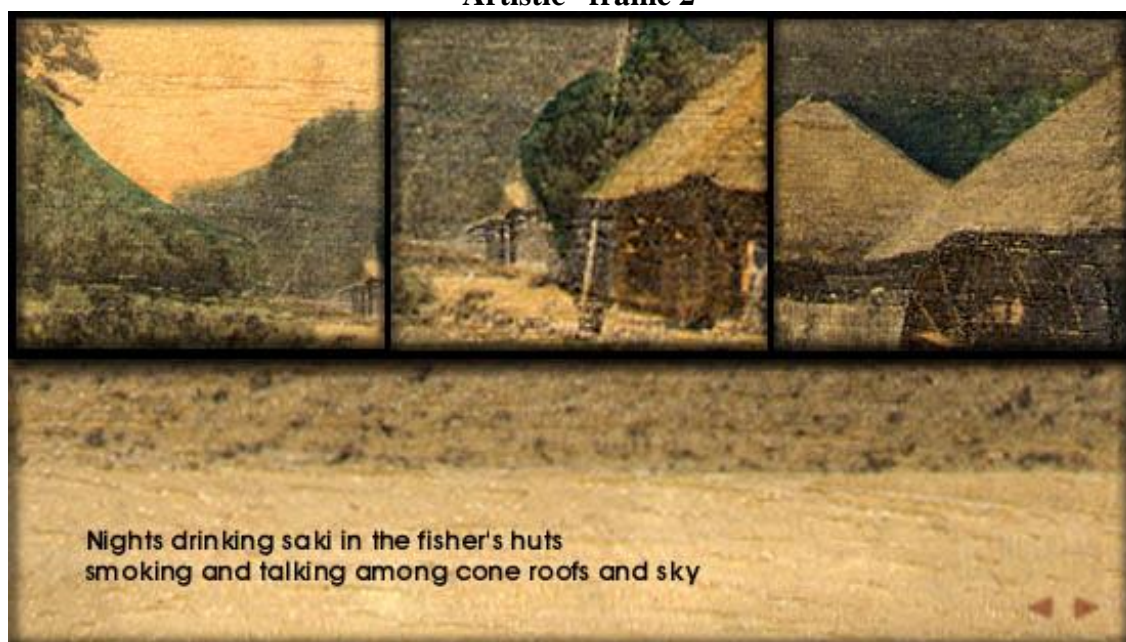
“Artistic” frame 1



<http://www.eastgate.com/LastingImage/blindman.det.html>

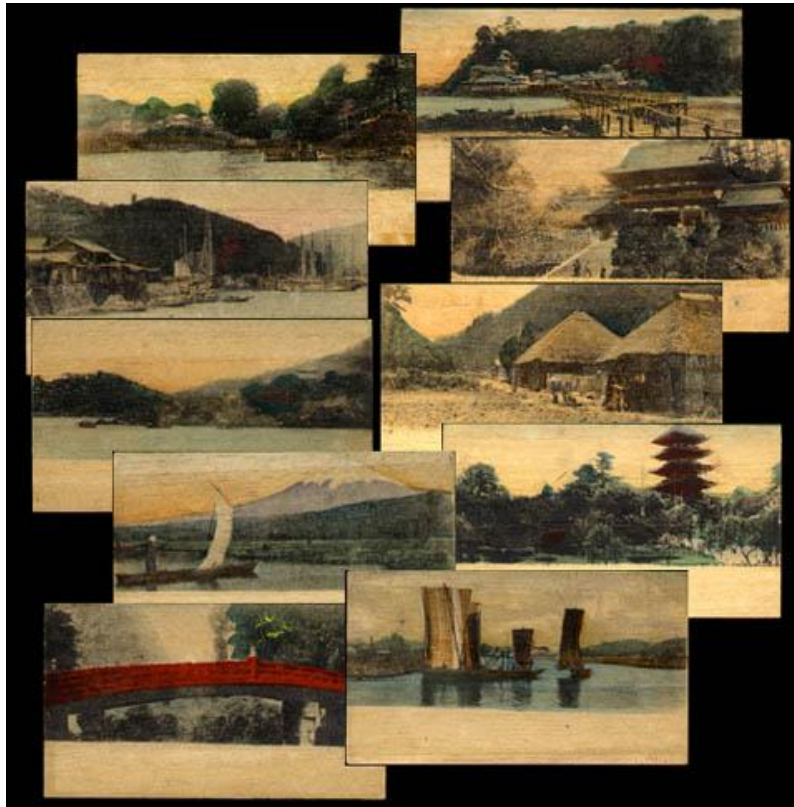
“Artistic” frame 2 is a reply to narrative frame 6, which is here fragmented. The text also quotes some collocations from frame 6. Here the words are arranged like in a short poem. The line “smoking and talking among cone roofs and sky” suggests the deep talk that occurs at a space between Earth (cone roofs) and Heaven (sky). The cone roofs suggest the relation to the sky.

“Artistic” frame 2



<http://www.eastgate.com/LastingImage/fisherhuts.det.html>

“Artistic” frame 3 presents the 10 photos which are the essence of the story.



<http://www.eastgate.com/LastingImage/mins.html>

“Artistic” frame 4 suggests the unity between the elements of the world, as they are reflected in the creator’s and receptor’s vision. The vision of the world as a symmetric universe belongs to the blind man and it is expressed in a subtle way, by whispering. The whisper means art, but it also implies a spiritual mystery.

“Artistic” frame 4



<http://www.eastgate.com/LastingImage/fuji.det.html>

“Artistic” frame 5 suggests how the essence of nature is reflected in the work of art. “Geometry of curve” renders the rhythm of wave, the pulse of nature. The abstract painting contains

the essential colours of the world described in the hypertext. It also suggests the combination between water and land. By its abstract character, it sends the receptor to the essence of the hypertext.

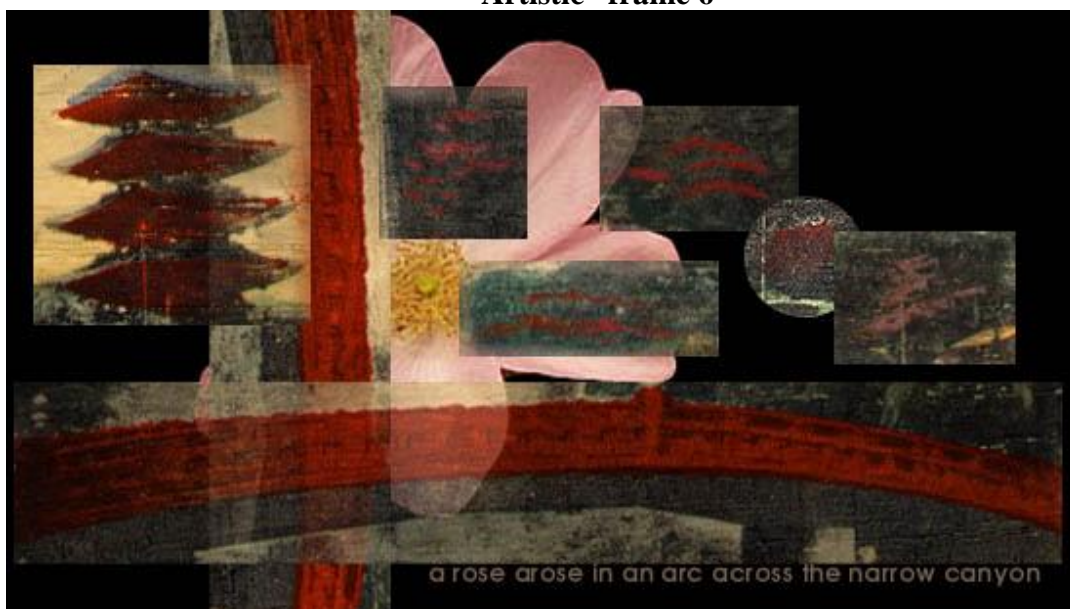
“Artistic” frame 5



<http://www.eastgate.com/LastingImage/curve.html>

The collage in “artistic” frame 6 has fragments from the whole world presented in the hypertext, but in the centre of it there is the red bridge, which is meaningful. The rose is in the middle of it and the main colours are red (pink), grey and yellow (saffron). The flower may represent the blind man’s destiny because it is in the middle of the picture, surrounded by other images that reflect the blind man’s existence.

“Artistic” frame 6



<http://www.eastgate.com/LastingImage/redbridgerose.html>

“Artistic” frame 7 renders fragments from narrative frame 7. Here the focus is on the people, on their mysterious destiny: the people in the image are standing in front of some stairs. Their

images are blurred, so we are not told about a certain person's destiny, but about people in general. The verses of the frame suggest the aspiration to a higher world ("broad roof" "moths gathering moonlight"), but also our little place in the (big) world (the reference to the moths).

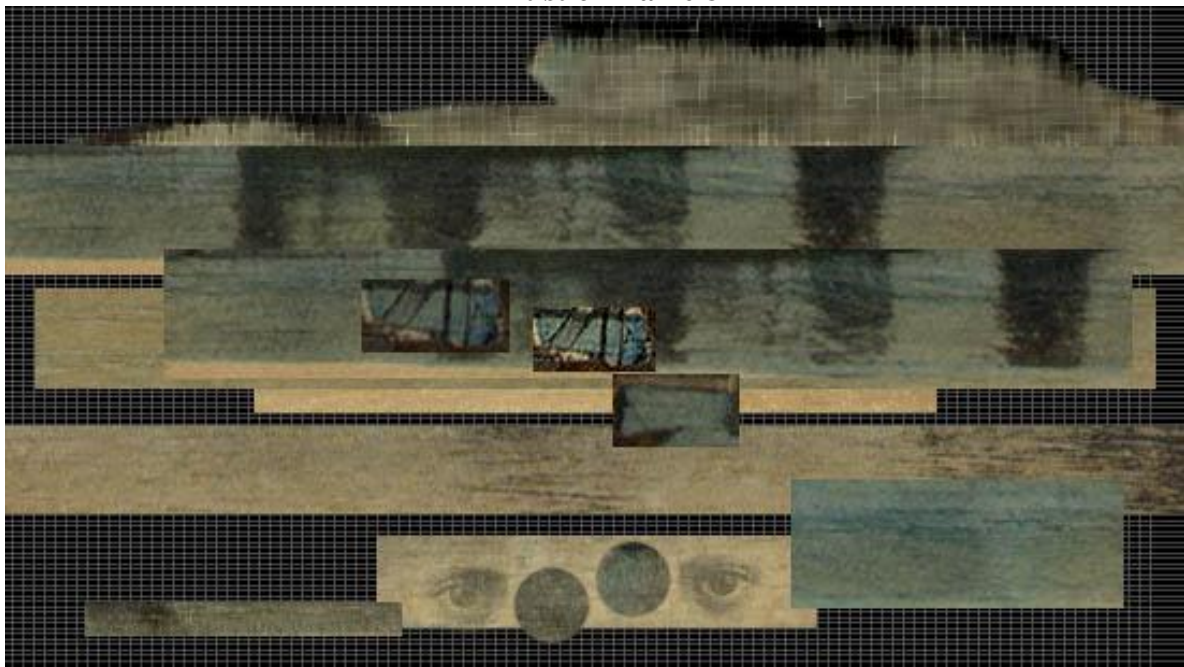
"Artistic" frame 7



<http://www.eastgate.com/LastingImage/countryinn.det.html>

"Artistic" frame 8 has no lyrics. At the core of it we see the eyes of the observer - which are the source of the whole hypertext.

"Artistic" frame 8



<http://www.eastgate.com/LastingImage/ocean.html>

"Artistic" frame 9 is very complex. The lyrics refer to the cause of Meiesetsu's blinding, but also suggest the "artistic" vision of life. The landscapes are seen by him and rendered as works of art. The "searing light" means not (only) the light of the bomb, but also the "artistic" vision that

elevates the reality. The pictures support the ambiguity of the text, as the light may have complex (perhaps mystic) connotations.

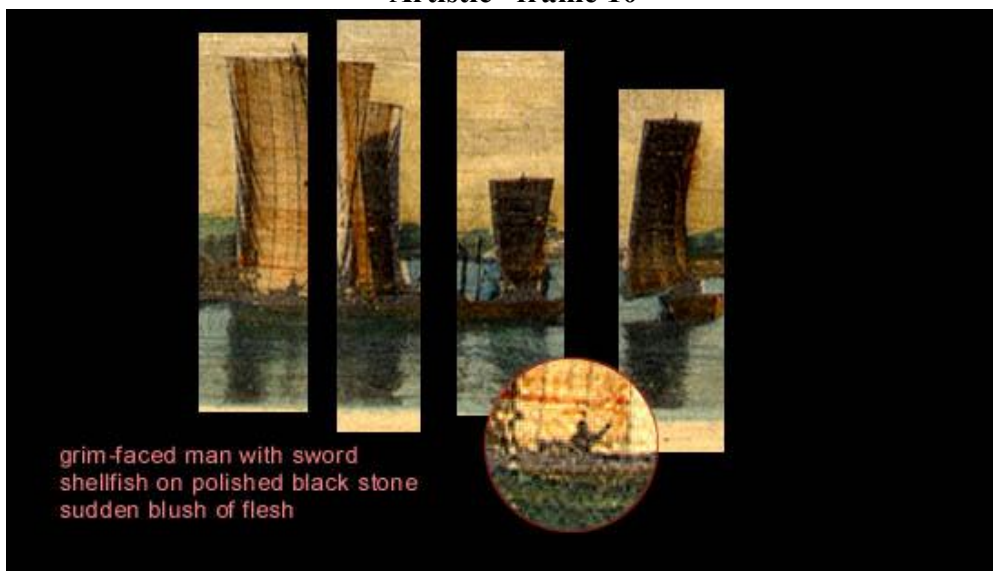
“Artistic” frame 9



<http://www.eastgate.com/LastingImage/sky.html>

“Artistic” frame 10 refers to the grim-faced man in the first narrative frame who cut open the sea urchins to get the flesh inside of them. The pictures are a reference to the marine life, typical for the area visited by the foreigners, and at the same time reflects the fragmentary character of a hypertext, because the pictures of this frame are fragments (of a landscape) and unity in the same time.

“Artistic” frame 10



<http://www.eastgate.com/LastingImage/sampans.det.html>

FOLLOWING THE LINKS - FROM READING TO NAVIGATION

“Hypertext systems link passages of verbal text with images as easily as they link two or more passages of text...” (Landow 1992: 43-44). As we have suggested, the text can be read in a “directed” way, following the backward and forward arrows. But such a reading is rather a limitation; actually it is against the nature of the hypertext. In order to see every “organ” of it, we

had to “dissect” the text in our analyses, but we cannot discuss a hypertext without referring to the links that may be followed.

“Lasting Image” offers twin views of a single story, whose link portals open to each other and extend outward to tangential, but associated versions. The links here are simple in how they act but not what they do. We move between clarity and ambiguity along the blurred margin where control and lack of control flow together. Besides the forward and backward arrows, identically mapped link portals on the images are visible in the water-paper views and invisible in the clear views. The invisible text links are identical in both views as well, while on tangential screens they vary. In general links have to be sought out by feeling.

Speaking about the aspects of “a contest between the author and reader”, Jay Bolter says that in the act of navigation, the reader can get lost, giving in to the power of the author who can determine his lost.⁶

Every frame has several invisible links. There are links from words and links from images. The text is seen as a “tidal mix” that can be perceived not by knowing it, but by experiencing it at a sensual level: “How better to understand a tidal mix than to swim in it? is the rhetorical question that opens the “preface” of the story. “In general, links have to be sought out by feelings”. But whose feelings? The authors’ or the reader’s? As the reader has the right to choose his route of reading, we could say both. Because the author is the one who makes the links, but the reader has the freedom to go from one link to another without any restriction: the reading is endless as there are countless combinations of links.

But after the reader finds a certain meaning, the combination of links can support it. And here are some examples that support our interpretation. The first “invisible link” of the hypertext is “fishing village”. The link brings us to a frame where we are told about the experience of the author in a fishing village, the way he spent his nights together with his trip colleagues, feeling the Oriental magic atmosphere. The second link, “spring water” refers also to the narrator’s nights, describing the inn where he used to sleep. But how can we explain the following link: the “spiny thing” (the sea urchin) relates us to the last frame of the text? Maybe just because the text is round as the “spiny” sea urchins. Fisherman’s “thumb and first finger” bring us to the climax of the blind man’s story, (his “ascension” to the other world): maybe because the thumb and the finger are the correspondents of the writing hand, the symbol of the act of creation. “Black stone” brings us to the possible cause of Meiestsu’s blinding, because the black stone symbolizes the darkness, the loss of vision. The “pinkish pearl flesh” of the sea urchin brings us to the story of the blind man, because this story (the blind man’s) is the “flesh”, the core of *Lasting Image*.

So we notice that for some links we can find logical explanations, while in order to explain the relation between the others, we need to use our imagination and sensibility. I think that we can distinguish several types of links in this hypertext.

Some links offer an explanation: the relation between the link source and the link destination is “logical”. For instance, at the beginning of the second frame: “there was a blind man”, the link explains us the reason of his blinding; “photographs” (narrative frame 4) brings us to the photographs made by the blind man. We can see in the case of the last example – a link from the word photo to the ten pictures - that “linking, which permits an author to send the reader to an image from many different portions of a text, makes such integration of visual and verbal information even easier” (Landow 1992: 44).

The word “shore” (frame 8) brings us to “artistic” frame 8, which shows us the perspective of the ocean (seen from the shore). The shore is the place wherefrom one can see the ocean. The word “story” – (narrative frame 3) brings us to the story of Meiestsu’s photographs. The word “the village” (narrative frame 6) relates to frame 1 (the village where the westerners are).

⁶ “In fact taking the text a hetero-cosm only enhances the authority of the author, who serves as a kind of deity in this world. It suggests a passive reading in which the reader “loses himself” in the world of the story. Losing oneself in the fictional world is the goal of the naïve reader or one who reads for entertainment” (Bolter 1991: 155).

Other links show the effect / reception of the blind man's photos: "sleight of hand" (which makes us think of the magic photographs) (narrative frame 5) refers to the Dutchman's interpretation in "narrative" frame 9; "camera carved out of wood" (frame 2), brings us again to the Dutchman's "interpretation" of the photos, which were made by the "camera carved out of wood". Another link which shows the interrelationship between the story of Meiesetsu and the reception of his photos is "moved silently" (frame 3), which brings us to, a frame that shows how the westerners talk and receive the Oriental atmosphere rendered in the photos.

Other links can be interpreted by symbolical correlations: "blue silk rope" – refers to the "climax" of the Meiesetsu's story: the blue silk rope brings us to the frame that symbolizes, in our interpretation, his "movement" from this world; his "clouded eyes" bring us to a picture made by his wooden camera that symbolizes the relation to another world (the red bridge). "Distance" (narrative frame 3) – brings us to the moment of his departure from his village. "Looking up" (frame 3) brings us to a representative symbolical photo, the image of the bridge that relates the two worlds (in my interpretation). Following the link of "searing light" (narrative frame 3), we see that the meaning of the collocation is reversed, because the link is not to something destructive, but to the blind man's passing to the other world, which is the climax of his existence.

Other links are auto-referential: the word "crimson" in narrative frame 6 brings us to "artistic" frame 6, which explains the metaphor of the rose using another metaphor: a verse and a mysterious combination of images. The verse "a rose arose in an arc across the narrow canyon" relates to the image of the red bridge, which symbolizes the blind man and his movement from one universe to another. Clicking on the red bridge in the collage that is "artistic" frame 6, we are brought to the narrative frame 5 (which shows the image of the red bridge).

Other links are more difficult to be explained by "logical" correlations and they ask for the reader's explanation: so the reader is the one who has to look for a reason: for instance the word "confirm" (narrative frame 3) brings the readers to narrative frame 7, to the scene where the westerners live the oriental atmosphere rendered by Meiesetsu's photos, "confirming" so, the effect of the pictures on them.

Sometimes it is difficult to explain the links: for instance, in narrative frame 6 the word "arc" brings us to narrative frame 3, where we are told the reasons for Meiesetsu's blinding. How can the reader explain such a link unless by referring to his own interpretation? Maybe the blinding is a sort of arc, of a relation between this world and a superior one. But does the word "arc" refer to the words of the frame 3 or to the images? It brings us to both. So the reader can choose his interpretation, can correlate his ideas, his interpretation, either to the words or to the images. In narrative frame 5 the collocation "gray skirts" brings us to narrative frame 2. Apparently it is not easy to find an immediate "logical" correlation. So the reader has to use his imagination and sensitivity.

The links can bring the reader either to other narrative frames of the text, or to the "artistic" frames. In narrative frame 5 the word "symmetry" relates to "artistic" frame 4; "the curve" (narrative frame 5) brings us to "artistic" frame 5, which shows us a painting that suggests the combination of the world's elements (water and land) in the "artistic" universe. The word "orchid" (narrative frame 5) brings us to "artistic" frame 4. And the examples of the continuous relationship between the two types of frames could continue. So we can notice a permanent relationship between what I call the "narrative" frames and the "artistic" frames.

The links act in the same manner in the case of the pictures. We have a story of the words and a story of the pictures. In the "narrative" frames all the images are accompanied by words. In the "artistic" frames, we have 8 frames accompanied by "lyrics" and two frames that present only images ("artistic" frame 3 and 8). But we think that in the case of these 8 "artistic" frames" the interrelationship between the words and the images is stronger. For instance for the "artistic" frame 1 the image of the long bridge is a reference to the blind man's movement from the village and in the text under the image we find the verb "to move": "he moved silently...". This frame is a

reflection of the narrative frame 3. In “artistic” frame 6, the lyrics refer clearly to the content of the picture.

In the case of the narrative frames we can notice the correspondence between the pictures and the images for narrative frame 1 (which shows us the village where the foreigners went to drink beer), narrative frame 2, which is the beginning of the blind man’s story and which is entitled by the authors “...blindman2.html”. For narrative frame 7 and 8 the relationship between the images and the text is stronger, too. But speaking about the “narrative frames” as a whole, we think that often the images can be associated to the story only by interpretation: their interrelationship is not as obvious as in the case of the “artistic” frames. In the case of narrative frames 5 and 6, the reference to the image is even interchanged: the text of narrative frame 6 fits to the image of narrative frame 5 and the other way round.

As we have regarded the hypertext mainly from the literary point of view, we have analyzed mostly the links at the linguistic level. But the images are links, as well. Like in the case of the links between the words, some links between the images are “logical” and others are ambiguous, asking again for the reader’s imagination in finding the relationship between them.

The components of the hypertext can be associated according to the receptor’s sensitivity: there is not a pre-established hierarchy among them.⁷ The reader is free to find the associations according to his / her reading⁸ and the hyper-textual lexias are bound in a unity of meaning by the act of interpretation. We have presented a possible direction of navigating in the website of this hypertext - one of who knows how many possible ones.

“In the electronic medium readers cannot avoid writing the text itself, since every choice they make is an act of writing” (Bolter 1991: 144). In the universe of such an open work, there is still one thing that may be said to be certain for *Lasting Image*: that it cannot be read outside the interrelationship between image and written text, which lies at its foundations.

REFERENCES

1. Aarseth, E. J. 1994. “Nonlinearity and Literary Theory”. In *Hypertext Theory*, G. P. Landow (ed), 2-68. Baltimore and London: the Johns Hopkins University Press.
2. Bolter, J. D. 1991. *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*, Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Crișan, M. 2004. “Theories of Reception and Their Role in Contemporary Literary Theory”. *Caiet de semiotică*, 15/ 2004: 93 – 98, Timișoara: Editura Universitatii de Vest din Timișoara.
4. Delany, P. and George P. Landow (eds). 1995. *Hypermedia and Literary studies*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
5. Derrida, J. 1979. “Structure, Sign and Play”. In *The Structuralist Controversy*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
6. Douglas, J. Y. 1994. “How Do I Stop This Thing?: Closure and Indeterminacy in Interactive Narratives”. In *Hypertext Theory*, G. P. Landow (ed), 159-188. Baltimore and London: the Johns Hopkins University Press.
7. Gunder, A. 2001. “Forming the Text, Performing the Work – Aspects of Media, Navigation, and Linking”, *Human IT* 2 – 3/2001: 82 – 206.

⁷ Jay Bolter shows that “a hierarchy is always an attempt to impose rigid order upon verbal ideas that are always prone to subvert that order. The principle of hierarchy in writing is always in conflict with the principle of association.”, *Writing Space* (1991), apud Michael Joyce, *Of Two Minds*, p. 47.

⁸ Michael Joyce writes: “The hypertext audience should also be able to readily understand the elements that make up a particular body of knowledge, plot their progress through these elements, and locate them at will. These so-called navigational capabilities should be present both within the organizational structure of the hypertext and from the perspective of the particular versions of it that the audience creates.” - *Of Two Minds*, p. 41.

8. Guyer, C. and Michael Joyce. "Lasting Image". <http://www.eastgate.com/LastingImage/Welcome.html>, retrieved on 17 July 2004.
9. Harpold, T. 1995. "Threnody: Psychoanalytic Digressions on the Subject of Hypertexts". In *Hypermedia and Literary studies*, P. Delany and G. P. Landow (eds), 171-181. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
10. Joyce, M. 1995. *Of Two Minds: Hypertext Pedagogy and Poetics*, The University of Michigan.
11. Landow, George P. 1992. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
12. Landow, G. P. and P. Delany (eds). 1993. *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
13. Landow, G. P. 1994 (ed). *Hypertext Theory*. Baltimore and London: the Johns Hopkins University Press.
14. Liestøl, G. 1994. "Wittgenstein, Genette, and the Reader's Narrative in Hypertext", In *Hypertext Theory*, G. P. Landow (ed), 87-122. Baltimore and London: the Johns Hopkins University Press.
15. Slatin, John. "Reading Hypertext: Order and Coherence in a New Medium" In *Hypermedia and Literary studies*, P. Delany and G. P. Landow (eds), 153-169. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

INTERNETUL ȘI IMPLICAȚIILE SOCIALE ALE UTILIZĂRII ACESTUIA ÎN MEDIUL STUDENȚESC

Ileana Gabriela NICULESCU-ARON¹

Constanța MIHĂESCU²

Miruna Marinescu-MAZURENCU³

Academia de Studii Economice București, Catedra de Statistică și Econometrie

¹ gabriela_aron@yahoo.com, ² cmihaesc@yahoo.com, ³ miruna@ase.ro

Abstract

Trăim o perioadă în care dezvoltarea spectaculoasă a tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) generează numeroase transformări în toate domeniile vieții economice și sociale. În acest context Internetul reprezintă vârful de lance ce a deschis o nouă lume. Apariția lui a dus la prăbușirea multor bariere și a dat un nou înțeles noțiunilor de comunicare, informație, colectivitate, timp, distanță sau relație interumană. Este o creație a oamenilor care ajunge să se întoarcă asupra lor, făcându-i diferiți pe cei de astăzi față de cei de ieri, deschizându-le orizonturi nebănuite, dându-le chiar noi dimensiuni, provocări, dar și pericole. În acest context, principiile de organizare a societății se schimbă și se așează pe alte baze. În puterea omului stă măcar încercarea de a înțelege, pătrunde, cunoaște și prevedea aceste transformări, pentru a le orienta efectele în favoarea cunoașterii și construcției umane benefice.

De aceea, considerând că sunt imperios necesare cât mai multe studii care să încerce **cuantificarea efectelor dinamice și transformatoare ale Internetului** am efectuat o anchetă pilot în mediul studentesc (facultatea de Cibernetică Statistică și Informatică Economică din cadrul Academiei de Studii Economice București). Opțiunea pentru mediul studentesc este motivată de faptul recunoscut că, în orice societate generația tânără, datorită capacității de asimilare și adaptabilitate, este considerată sursa creativității, energiei, inițiativei și dinamismului, practic „avangarda” în materie de percepții și atitudini legate de ceea ce este NOU. Lucrarea de față prezintă succint cele mai importante rezultate ale acestei anchetei.

Cuvinte cheie: internet, socializare, comportament, anchetă demoscopică.

Ileana Gabriela NICULESCU-ARON este lector dr. în cadrul Academiei de Studii Economice București, catedra de Statistică și Econometrie pe specializările: Anchete și sondaje statistice, Statistică teoretică și economică. Preocupările sale se îndreaptă preponderent spre studiul cercetării selective cu aplicabilitate în diverse domenii (economic, medical, educațional și sociologic). Este autoare a trei 3 cărți, a peste 25 articole publicate în reviste de specialitate și peste 25 studii publicate în volumele unor manifestări științifice internaționale sau naționale.

Constanța MIHĂESCU este profesor univ. dr. la catedra de Statistică și Econometrie, din cadrul Academiei de Studii Economice din București. Activitatea de predare cuprinde disciplinele: Demografie și Statistică Socială, Statistica Populației și a Nivelului de Trai. Preocupările sale științifice se concentrează pe studiul complex al populației, fenomenelor și proceselor demografice în strânsă legătură cu economia, mediul înconjurător, cu dezvoltarea durabilă în general. Este autoare a peste 12 cărți și manuale universitare, a peste 30 articole publicate în reviste de specialitate și peste 50 studii publicate în volumele unor manifestări științifice internaționale sau naționale. Activitatea de cercetare științifică se concretizează în participarea la realizarea a 15 contracte de cercetare obținute pe bază de competiție.

Miruna MAZURENCU MARINESCU este conferențiar dr., M.B.A. în cadrul Academiei de Studii Economice București, Catedra de Statistică și Econometrie pe specializările: Evaluarea și fezabilitatea afacerilor, Statistică teoretică și econometrie. Preocupările sale se îndreaptă preponderent spre studiul finanțelor corporatiste aplicate, în special a companiilor bazate pe TIC și metode statistico-econometrice cu aplicabilitate în diverse domenii (economic, medical, educațional și sociologic). Este autoare și coautoare a peste 7 cărți, a peste 50 articole sau studii publicate, studii publicate în volumele unor manifestări științifice internaționale sau naționale și în reviste de specialitate.

INTRODUCERE

Dezvoltarea exponențială a tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) a propulsat societatea într-o nouă eră numită „era informațională”. În cadrul acesteia atât marile companii cât și micile întreprinderi și indivizii au mai multe oportunități ca niciodată, putând juca un rol important în societate.

În acest context, Internetul a devenit un instrument folosit din ce în ce mai mult, contribuind din plin la accelerarea procesului de globalizare. Practic Internetul a schimbat lumea datorită capacității lui de a oferi multiple variante de acces, instruire și informare, bazate pe tehnologii dinamice, transparență și dialog liber. Se consideră că „datorită acestor capabilități, Internetul s-a extins rapid de la domeniile inițiale, militar și educațional, devenind astăzi un uriaș sistem de comunicare exploatat din plin de domeniul economic, public etc., dar și de oamenii obișnuiți având ca scop informarea și creșterea nivelului de instruire” (Ciocoiu ș.a., 2006).

Putem spune că Internetul a dus la apariția unei forme paralele de organizare a societății, de tip rețea, în toate domeniile sferelor economice, politice și sociale. Cu toate acestea, dinamica Internetului cere o analiză critică datorită impactului social foarte puternic.

„Semnele de întrebare pe care le ridică Internetul se referă nu numai la calitatea și cantitatea de informație disponibile în rețea, și la nevoia de a asigura un acces echitabil la informație. Alte semne de întrebare vizează aspecte mult mai subtile care se referă la însăși modul în care Internetul ne oferă o cu totul altă metaforă și structură socială care accentuează viteza, distanța, anonimitatea, cu consecințe dramatice asupra modului în care oamenii gândesc și asupra interacțiunilor sociale” (Marhan, 2002).

Mulți cercetători afirmă că Internetul transformă societatea. Pentru a înțelege modul acestuia de acțiune s-au efectuat numeroase studii cu obiective majore de cercetare (DiMaggio, ș.a., 2005) cum ar fi:

1. *Internetul și inegalitatea: oportunitate sau reproducere*
2. *Impactul asupra folosirii timpului și asupra comunității: izolare socială sau formare de capital social*
3. *Impactul asupra politicii: sfera publică reînnoită sau câmp de luptă electronic?*
4. *Impactul asupra organizațiilor: rețele flexibile sau închisori?*
5. *Impactul asupra culturii: diversitate bogată, hipersegmentare sau reducere la masă?*

Până în prezent, în România nu s-au efectuat cercetări de mare amploare care să investigheze și să clarifice implicațiile economice, sociale și culturale ale folosirii Internet-ului de către diferite categorii de populație (structurate după vârstă, sex, nivel de instruire, ocupație, profesie, statut ocupațional, etnie, nivel al veniturilor etc).

În orice societate, generația tânără, datorită capacității de asimilare și adaptabilitate, este considerată sursa creativității, energiei, inițiativei și a dinamismului. Tinerii sunt mai flexibili și mai interesați de folosirea tehnologiei informației și comunicațiilor decât adulții sau vârstnicii, care au încă o percepție limitată asupra avantajelor acesteia. În acest fel, tânăra generație devine oglinda lumii de mâine, căci transformările produse la nivelul ei reverberează cu intensitate mai mare sau mai mică în toate planurile societății pe diferite orizonturi de timp.

Din aceste considerente, autoarele și-au propus să identifice câteva din implicațiile sociale ale folosirii Internet-ului de către tineri și să răspundă concret la două întrebări-cheie de natură socială:

- ✓ ***Accesul la Internet este factor de reducere sau de accentuare a inegalităților dintre tineri?***
- ✓ ***Impactul Internetului asupra comportamentului tinerilor - deschidere sau izolare socială?***

În acest context, lucrarea cuprinde într-o succesiune logică câteva precizări metodologice-organizatorice și obiectivele anchetei, analiza datelor înregistrate și concluziile corespunzătoare.

ANCHETA ȘI OBIECTIVELE CERCETĂRII

Cum până în prezent în România nu s-au realizat cercetări de amploare care să investigheze implicațiile folosirii Internet-ului, cu aceste obiective de cunoaștere, ne-am propus să realizăm un studiu al cărui scop să urmărească **cuantificarea efectelor transformative ale Internetului în rândul tinerilor din mediul studentesc, la nivelul București-ului, recunoscut fiind ca centru universitar de referință**. Am demarat cu o anchetă pilot efectuată în aprilie 2005 în rândul studenților facultății de Cibernetică Statistică și Informatică Economică (CSIE). Menționăm că la proiectarea chestionarului, culegerea, verificarea și prelucrarea primară a datelor au participat și studenții din anul III CSIE, specializarea Informatică Economică.

Obiectivele anchetei pilot au fost determinate de următoarele teme:

1. Accesul la Internet reprezintă un factor de reducere sau de accentuare a inegalităților în mediul studentesc (caz particular - studenții CSIE)?
2. Omniprezența Internetului în viața de zi cu zi și nivelul de socializare al studenților facultății CSIE.

La elaborarea chestionarului s-a utilizat procedeul structurat de prezentare a întrebărilor și s-a ținut cont de principiile generale ale întocmirii unui astfel de instrument de culegere a informațiilor. Am dorit ca numărul de întrebări să nu fie prea mare, întrucât interviul s-a desfășurat la facultate, în pauzele dintre activități. Întrebările plasate la început sunt ușoare și privesc activitatea și problemele curente ale respondentului ca utilizator de internet, iar cele plasate spre sfârșit vizează aspecte legate de comportamentul și personalitatea acestuia.

Ancheta pilot a fost efectuată pe un eșantion de 251 studenți selectați, după un plan de sondaj sistematic, din totalul de 1514 studenți ai facultății de Cibernetică Statistică și Informatică Economică (forma de învățământ cu prezență în campus).

ANALIZA DATELOR



Obiectivul 1. Accesul la Internet reprezintă un factor de reducere sau de accentuare a inegalităților în mediul studentesc (caz particular - studenții CSIE)?

În urma analizei datelor s-a constatat că 91,6% din studenții facultății CSIE dețin (cu o eroare limită de $\pm 3,14\%$) un calculator personal.

În continuare, am dorit să analizăm modul în care studenții utilizează calculatorul pe următoarele tipuri de activități:

- A1. realizarea proiectelor și activităților pentru facultate (inclusiv navigare internet în scopul documentării);**
- A2. navigare internet în alte scopuri;**
- A3. jocuri / Divertisment.**

Pentru aceasta respondenții au fost rugați să acorde un procent pentru fiecare activitate, în funcție de timpul pe care îl alocă (suma procentelor reprezintă 100%). În urma prelucrării datelor s-au obținut procentele medii pe tip de activitate, prezentate în tabelul nr. 1.

Tabel nr. 1 Procentul mediu pe tipuri de activități și sexe

Activități	Feminin			Masculin		
	Procent mediu (%)			Procent mediu (%)		
A1. Aplicații și proiecte			37,58			31,91
	95%	Limita inf.	34,75	95%	Limita inf.	28,08
		Limita sup.	40,40		Limita sup.	35,74
A2. Navigare internet			40,22			41,52
	95%	Limita inf.	37,85	95%	Limita inf.	37,74
		Limita sup.	42,58		Limita sup.	45,30
A3. Jocuri divertisment			22,47			25,84
	95%	Limita inf.	20,25	95%	Limita inf.	22,17
		Limita sup.	24,69		Limita sup.	29,52

Deoarece datele provin dintr-o selecție, pentru a stabili o ierarhie între importanța celor trei activități pentru studenți este necesar să se testeze semnificația diferenței dintre procentele medii obținute. Fiind vorba de observații perechi am utilizat testul Student pentru eșantioane dependente. Rezultatele aplicării testului în SPSS sunt prezentate în tabelul nr. 2. Cum pentru stabilirea ierarhiei este necesară efectuarea unor teste unilaterale, se va considera ca fiind semnificativă statistic diferența dintre procente dacă valoarea absolută a lui t_{calculat} depășește valoarea teoretică 1,651 (corespunzătoare unui nivel de semnificație $\alpha=0,05$ și gradelor de libertate $df=251-1$).

Tabel nr. 2 Testul Student pentru observații perechi

Sex	Paired Differences							t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference						
				Lower	Upper					
F	Pair 1 A1 - A2	-4,18	30,16	2,39	-8,90	,55	-1,75	158	,083	
	Pair 2 A1 - A3	15,10	28,23	2,28	10,59	19,61	6,62	152	,000	
	Pair 3 A2- A3	17,75	22,64	1,83	14,13	21,36	9,69	152	,000	
M	Pair 1 A1 - A2	-9,61	31,42	3,31	-16,19	-3,03	-2,90	89	,005	
	Pair 2 A1 - A3	6,07	31,27	3,30	-,48	12,62	1,84	89	,069	
	Pair 3 A2- A3	15,68	30,21	3,18	9,35	22,01	4,92	89	,000	

Interpretând rezultatele testului constatăm următoarea ierarhie a activităților:

Feminin				
Jocuri divertisment 22,47%	<	Aplicații/ proiecte 37,58%	<	Navigare internet 40,22%
Masculin				
Jocuri divertisment 25,84%	<	Aplicații/ proiecte 31,91%	<	Navigare internet 41,52%

Repartizarea timpului petrecut la calculator pe tipuri de activități pentru cele două sexe este asemănătoare. Totuși putem afirma (cu o probabilitate de 97,5%) că fetele alocă ceva mai mult timp aplicațiilor și proiectelor pentru facultate.

75% din studenți accesează Internetul de acasă sau de la căminul unde locuiesc. Dintre aceștia cei mai mulți sunt conectați prin cablu (41%) sau prin fibră optică (36%). Aceste tipuri de conexiuni asigură o rată de transfer ridicată. Doar 8% din studenți sunt conectați prin dial - up și 11% afirmă că nu au Internet acasă. Pornind de la aceste date putem concluziona că, în mare măsură studenții au posibilitatea de a accesa Internetul pe timp nelimitat și au la dispoziție conexiuni ce asigură un transfer rapid de date. Mai mult, 33,5% dintre aceștia au acces gratuit (cei care locuiesc în cămin), iar suma medie alocată conectării la Internet într-o lună este de doar 32,14 RON.

Este important însă să încercăm să surprindem **cum își gestionează timpul petrecut on-line.** În ce măsură Internetul este privit ca un mijloc de comunicare și în ce măsură ca un mijloc de informare?

Pentru aceasta, pornind de la întrebarea: *Acordați o notă de la 1 la 10 în funcție de timpul pe care îl acordați pe Internet următoarelor activități:*

- AI1.** chat;
- AI2.** informare;
- AI3.** download jocuri/filme/muzică;
- AI4.** e-mail,

am calculat notele medii obținute pentru fiecare activitate. Pornind de la valorile obținute și aplicând testul Student pentru observațiile perechi am obținut următoarea ierarhizare a celor patru activități:

AI1. Chat	<	AI3. Download	<	AI4. e-mail	<	AI2. Informare
6,2		6,8		7,7		7,95

Diferențele dintre punctajele medii obținute sunt semnificative statistic pentru un nivel α de cel puțin 0,05 căruia îi corespunde o probabilitate de garantare de 95%.

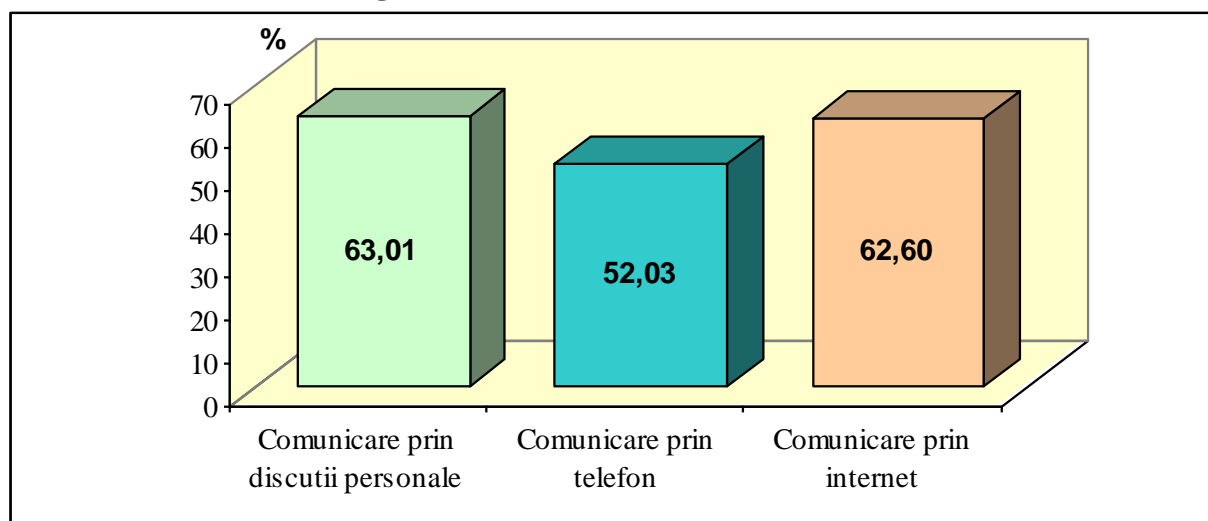
În general variabila „sex” nu influențează opțiunile privind modul de petrecere a timpului pe internet. Singurul aspect semnificativ de remarcat este faptul că nota medie acordată de fete activității AI4 (7,9) este semnificativ statistic (pentru un nivel de semnificație $\alpha=0,05$) mai mare decât cea acordată de băieți (7,3). 75% dintre persoanele care au acordat note peste 9 acestei activități sunt fete și doar 25% băieți.



Obiectivul 2. Omniprezența Internetului în viața de zi cu zi și nivelul de socializare al studenților facultății CSIE.

Internetul, ca modalitate de comunicare cu prietenii sau cunoștințele, a devenit pentru studenții facultății CSIE la fel de comun ca și discuțiile personale. Proporția celor care obișnuiesc să comunice pe Internet cu prietenii / cunoștinții este cu aproape 10% mai mare decât proporția celor care utilizează pentru același scop telefonul. Diferența dintre cele două valori este semnificativă statistic ($\alpha=0,002$), fiind garantată cu o probabilitate de 99,8%.

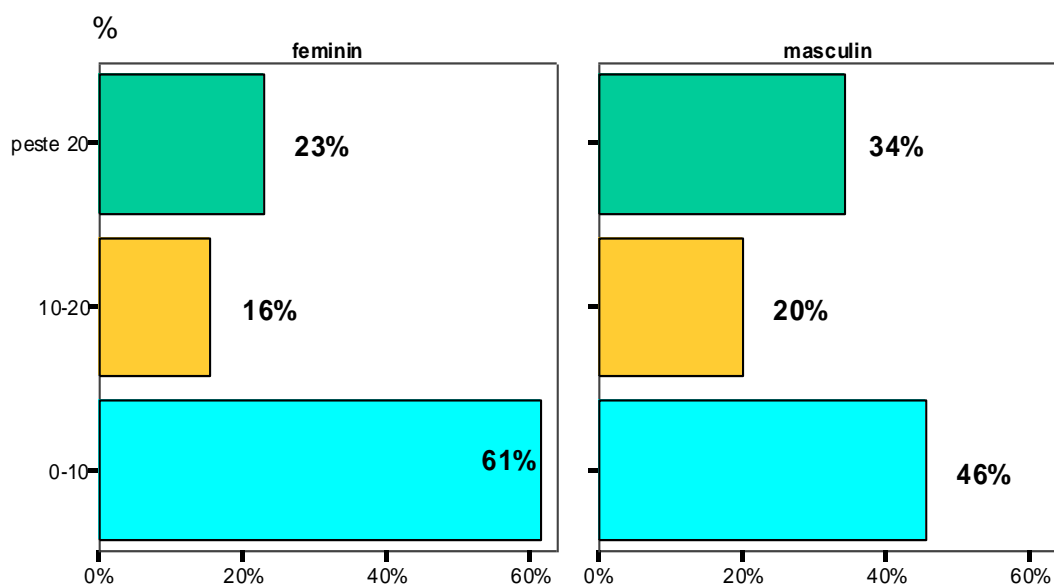
Figura nr. 1. Modalități de comunicare



Terenul câștigat de Internet este determinat, pe de o parte de *costul mult mai redus* în special atunci când este vorba de persoane aflate la distanță, dar și de posibilitatea de a intra în legătură cu persoane pe care le-au cunoscut în mediul virtual.

Timpu alocat comunicațiilor on-line este utilizat, în medie, într-o proporție de 84,5% pentru prieteni și cunoscuți și doar 15,5% persoanelor întâlnite pe internet.

Figura nr. 2. Ponderea comunicațiilor cu persoane întâlnite pe Internet în totalul timpului acordat comunicațiilor on-line, pe sexe



Disponibilitatea de a lega relații on-line este mai mare la persoanele de sex masculin, 34% dintre studenți (băieți) alocând peste 20% din timpul comunicării cu persoane întâlnite în spațiul virtual (vezi figura nr. 2). Dintre aceștia, 50% obișnuiesc să își petreacă timpul liber singuri.

În dorința de a căuta răspuns la întrebarea: „*Există persoane care se izolează într-o lume virtuală și cine sunt acestea ?*” am încercat să aprofundăm analiza cu aspecte de ordin psihologic ce țin de tipul de personalitate a respondentului.

Considerând că: *lectura, ieșirile în aer liber, sportul, întâlnirile cu prietenii și petrecerea timpului cu familia* sunt activități curente și benefice în viața unui tânăr, chestionarul a inclus și o întrebare referitoare la importanța opțiunilor de mai sus, la concurență cu Internetul. Datele obținute au fost structurate în funcție de tipul de personalitate umană în care s-a încadrat respondentul.

Tip de personalitate **COLERICĂ** (impulsivă, zgomotoasă, irascibilă).

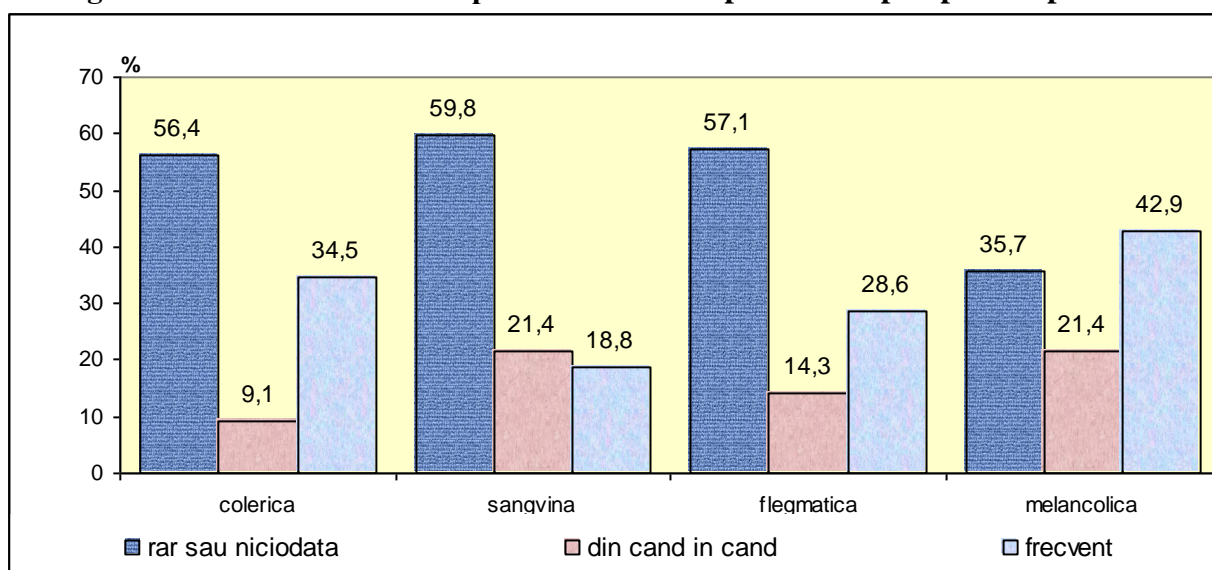
Opțiunile acestora pentru petrecerea timpului liber sunt:

- 78% cu prietenii;
- 25% cu familia;
- 31% singuri.

Mulți dintre ei (50,9%) ar renunța cu ușurință la lectură în favoarea Internetului, iar 56,4% nu renunță la întâlnirile cu prietenii.

În ceea ce privește disponibilitatea de a intra în comunicare cu persoane cunoscute on-line, persoanele cu acest tip de personalitate se împart în două grupe (vezi figura nr. 3). Prima grupă (cea mai consistentă -56,4%) este formată din indivizi care aleg această formă de comunicare foarte rar sau niciodată. A doua se situează la cealaltă extremă (indivizii comunică frecvent cu persoane virtuale) și deține o pondere importantă de 34,5%.

Figura nr. 3. Comunicarea cu persoane întâlnite pe internet pe tipuri de personalitate



Tip de personalitate **SANGVINĂ** (sociabilă, activă, veselă)

Aceștia obișnuiesc să își petreacă timpul liber astfel:

- 86% cu prietenii;
- 31% cu familia;
- 12% singuri.

Indivizii acestui tip de personalitate aleg în cea mai mică proporție să își petreacă timpul liber singuri și sunt cel mai puțin disponibili să intre în relații de comunicare cu persoane virtuale.

Totodată, într-o proporție foarte mică, afirmă că ar renunța cu ușurință la oricare din activitățile menționate în favoarea Internetului.

Activitățile considerate foarte importante și la care nu ar renunța sunt:

- întâlnirile cu prietenii (69%);
- ieșiri în aer liber (46,4%);
- petrecerea timpului cu familia (45,5%).

Tip de personalitate **FLEGMATICĂ** (reținută, pasivă, calculată, meditativă)

Opțiunile acestora de petrecere a timpului liber sunt:

- 86% cu prietenii;
- 41% cu familia;
- 19,6% singuri.

Activitatea la care ar renunța cel mai ușor este sportul (40% cu ușurință și 41% din când în când).

Activitățile considerate foarte importante și la care nu ar renunța sunt aceleași ca și în cazul tipului de personalitate sangvină, doar că într-o măsură ceva mai mică:

- întâlnirile cu prietenii (58,9%);
- ieșiri în aer liber (37,5%);
- petrecerea timpului cu familia (37,5%).

După cum se observă în figura nr. 3 există un procent destul de mare al celor care obișnuiesc să comunice frecvent cu persoane virtuale (28,6%).

Tip de personalitate **MELANCOLICĂ** (emotivă, rezervată, timidă)

Aleg să petreacă timpul liber cu prietenii într-o proporție ceva mai mică decât indivizii celorlalte tipuri de personalitate (67,9%) opțiunile lor îndreptându-se ceva mai mult spre petrecerea timpului liber cu familia (43%). Doar 14% dintre ei își petrec timpul singuri.

Repartiția acestora pe tipuri de activități în funcție de opțiunile nu aș renunța, aș renunța din când în când și aș renunța cu ușurință, arată că grupa acestui tip de personalitate este mai puțin omogenă, indivizii repartizându-se aproape uniform pe cele trei categorii. Singura excepție este aceea că, 53,6% afirmă că nu ar renunța la întâlnirile cu prietenii. Acest procent este însă mult mai mic decât al celorlalte tipuri de personalitate.

Datele analizate ne arată că aceste persoane sunt mai retrase fapt ce poate constitui o cauză a disponibilității mult mai mari de a comunica frecvent cu persoane cunoscute pe Internet (42,9%).

CONCLUZII

Analiza datelor anchetei prezentate permite formularea unor concluzii specifice fiecărui obiectiv fixat inițial. Într-o manieră foarte sintetică, primul obiectiv se regăsește în următoarele rezultate:

- majoritatea studenților dețin un calculator personal (91,6%) pe care îl utilizează preponderent pentru a naviga pe Internet;
- 77% dintre studenți beneficiază de conexiuni ce asigură o rată de transfer mare, iar 35% dintre aceștia au acces gratuit la internet;

- faptul că toate activitățile desfășurate pe Internet au obținut scoruri mari (cea mai importantă fiind totuși cea de informare) demonstrează că Internetul reprezintă pentru studenți, în egală măsură, un mijloc de comunicare, de informare și de relaxare.
- În urma analizei celui de al doilea obiectiv am constatat că:
- Internetul câștigă teren ca mediu de comunicare, concurând chiar și cu discuțiile personale;
- există un segment de indivizi, preponderent de sex masculin, care obișnuiește să comunice frecvent cu persoane virtuale (cunoscute on-line);
- persoanele cu tipul de personalitate melancolică, care, în general, sunt mai retrase, petrec mai puțin timp cu prietenii și comunică într-o proporție mult mai mare cu persoane virtuale, comparativ cu cei din alt tip de personalitate. Aceste persoane sunt supuse riscului de a se izola de cei din colectivitățile reale, fiindu-le mult mai ușor să comunice cu persoane virtuale.

Așadar, în ce privește accesul la Internet putem afirma că nu există diferențieri majore în cadrul studenților facultății de Cibernetică, Statistică și Informatică Economică din Academia de Studii Economice - București. Practic, orice student care dorește să fie on-line poate face acest lucru fără dificultate, dar utilizarea Internet-ului depinde de modul de manifestare a personalității fiecărui individ, ceea ce este un lucru pozitiv, în contextul în care „mașina” tinde să ne dezumanizeze și să estompeze diferențele interumane.

Autoarele nu au pretenția de a fi găsit răspunsuri cu putere de generalizare la nivelul generațiilor tinere pentru obiectivele propuse, întrucât ancheta prezentată a avut caracter de pilot, pornind de la două simple întrebări. Intenția colectivului de autoare este de a extinde cercetarea și la studenții din alte instituții de învățământ superior din București și din alte centre universitare. În acest mod s-ar putea lărgi programul observării, eșantionul ar fi mai mare și ar răspunde mai bine structurii studenților după diferite criterii, iar concluziile ar căpăta în calitate și putere de cunoaștere.

BIBLIOGRAFIE

1. Laura CIOCOIU, Liliana CONSTANTINESCU, Dragoș SMADA, Ionuț PETRE, Dragoș BARBU; „Sistem Integrat Multimedia pentru accesul la tezaurul multicultural din zonele locuite de români, ca parte integrantă a culturii europene – eBiMuz”, Revista Română de Informatică și Automatică nr. 2/2006.
2. Paul DiMAGGIO, Eszter HARGITTAI, W. Russell NEUMAN și John P. ROBINSON, „Implicațiile sociale ale Internetului”, Revista de Informatică Socială nr. 3/2005, <http://www.ris.uvt.ro>.
3. Ana-Maria MARHAN, „Competența Digitală” Revista de Psihologie, vol. 48, nr. 3-4/2002, Editura Academiei Române 2002.
4. Miruna MAZURENCU, Constanța MIHĂESCU, Ileana Gabriela NICULESCU-ARON, Laura ASANDULUI, „Students' Perceptions Regarding E-learning”, Journal of Applied Quantitative Methods www.jaqm.ro/, no. 1/2006.
5. Constanța MIHĂESCU, Miruna MAZURENCU MARINESCU, Ileana NICULESCU ARON, “Who is afraid of the big bad “ring”? Gender differences when considering couple formation in a future EU capital” Journal for the Study of Religions and Ideologies, www.jsri.ro, în curs de apariție.

UTILIZAREA METODELOR STATISTICE ÎN STUDIUL E-LEARNING-ULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ROMÂNESC

Laura ASANDULUI¹
Constanța MIHĂESCU²
Ileana NICULESCU-ARON³

¹ Universitatea "Al.I.Cuza" Iași
Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor
B-dul Carol I, nr.22, FEAA, B 322
telefon: 0232-201629
email: asand@uaic.ro

² Academia de Studii Economice București
Catedra de Statistică și Econometrie
email: cmihaesc@yahoo.com

³ Academia de Studii Economice București
Catedra de Statistică și Econometrie
email: gabriela_aron@yahoo.com

Rezumat

E-learning este un proces dezvoltat relativ recent în domeniul educației. Cursurile de învățare la distanță ce folosesc învățarea pe baza tehnologiei devin o practică în învățământul superior. Lucrarea analizează modurile în care se folosește e-learning în învățământul superior românesc. Studiul se bazează pe o anchetă efectuată în rândul studenților unei prestigioase instituții de învățământ superior din România, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

Cercetarea are ca scop, prin aplicarea unor metode statistice corespunzătoare, identificarea unor posibile diferențe în rezultatele obținute pe sexe, medii, facultăți, timp petrecut la calculator. Analiza permite scoaterea în evidență a unor opțiuni educaționale relevante care pot fi considerate specifice studenților din universitățile din România. Rezultatele cercetării ne încurajează să extindem studiul și asupra altor variabile, identificând și alte asocieri posibile.

Cuvinte cheie: e-learning, învățământ superior, metode statistice

Laura **ASANDULUI** conf. univ.dr, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, catedra de Statistică. Activitatea de cercetare se concentrează pe domeniile: statistică socială, demografie, statistică aplicată. Activitatea de cercetare științifică se concretizează în 3 cărți de autor, 2 cărți în colaborare, peste 40 de articole apărute în volume și reviste de specialitate, participarea la numeroase conferințe în țară și în străinătate, coordonarea unui proiect având ca temă procesul de e-learning.

Constanța MIHĂESCU profesor univ. dr. la catedra de Statistică și Econometrie, din cadrul Academiei de Studii Economice din București. Activitatea de predare cuprinde disciplinele: Demografie și Statistică Socială, Statistica Populației și a nivelului de trai. Preocupările sale științifice se concentrează pe studiul complex al populației, fenomenelor și proceselor demografice în strânsă legătură cu economia, mediul înconjurător, cu dezvoltarea durabilă în general. Este autoare a peste 12 cărți și manuale universitare, a peste 30 articole publicate în reviste de specialitate și peste 50 studii publicate în volumele unor manifestări științifice internaționale sau naționale. Activitatea de cercetare științifică se concretizează în participarea la realizarea a 15 contracte de cercetare obținute pe bază de competiție.

Ileana Gabriela NICULESCU-ARON lector dr. în cadrul Academiei de Studii Economice București, catedra de Statistică și Econometrie pe specializările: Anchete și sondaje statistice, Statistică teoretică și economică. Preocupările sale se îndreaptă preponderent spre studiul cercetării selective cu aplicabilitate în diverse domenii (economic, medical, educațional și sociologic). Este autoare a trei 3 cărți, a peste 20 articole publicate în reviste de specialitate și peste 25 studii publicate în volumele unor manifestări științifice internaționale sau naționale.

INTRODUCERE

La începutul anilor '80, John Naisbitt descria una din cele zece transformări majore din societatea americană, "cea mai subtilă și cea mai explozivă", trecerea la societatea informațională. Deși tranziția către o societate informațională, se face, în țara noastră, într-un context economic, politic și social mult diferit de cel american, realități ca afaceri electronice, comerț electronic, comerț mobil, învățământ electronic, training electronic etc. își fac loc și în spațiul economic și social românesc. În cadrul evoluției către economia bazată pe cunoaștere, în România se stimulează și se favorizează dezvoltarea societății informaționale.

Societatea informațională poate fi caracterizată prin intermediul unor indicatori, precum numărul de calculatoare personale (PC) la 100 de locuitori sau numărul de utilizatori de Internet la 100 de locuitori. Astfel, în Europa, în 2000, 40,5 % cetățeni utilizau calculatorul, iar în 2001, 47,5 %, (la servicii, acasă, la școală etc.). Separat, pe țări, acest procent era, în 2001, de 74,4 % în Danemarca (64,9%, în 2000), 73,4 % în Suedia (68,6 %, în 2000), 69,5 %, în Țările de Jos (63,5%, în 2000), în timp ce țări ca Grecia sau Portugalia dețineau un procent de 28,5 % (22,1 %, în 2000), respectiv 29,5% (25,6 %, în 2000) (Eurobarometre 56.0, 2001). Comparativ, în 2001, în România existau 3,5 PC-uri/100 locuitori.

Dacă în 2005, în Olanda, Suedia și Danemarca în mai mult de șapte din zece gospodării exista cel puțin câte un calculator personal, în 14 țări din Uniunea Europeană, rata de penetrare a calculatoarelor personale era sub 50 %. Cele mai scăzute rate s-au înregistrat în Grecia și Portugalia (33 %, respectiv 34 %) (Special Eurobarometer 249, 2006, p. 8)

În ultimii zece ani, răspândirea Internet-ului a determinat un acces fără precedent la o bogăție de informații și resurse. În Europa, în 2001, dintre utilizatorii calculatorului, 71,3 % navigau pe Internet. (Eurobarometre 56.0, 2001). Motivul pentru care nu utilizau Internetul era, pentru 33 % dintre respondenții din țara noastră, dezinteresul, iar 32 % nu aveau calculator sau conexiune Internet. (Special Eurobarometer 249, 2006, p. 58).

Tabelul 1. Utilizatori de Internet în 2002 și 2005

Țara	Pop (milioane) 2002	Utilizatori Internet - 2002	Utilizatori Internet - 2005	Creșterea %
România	22,4	630 000 (European Survey of the Info. Society)	4,94 mil	784
Bulgaria	7,7	585 000 (GfK-Bulgaria) 386 000 (BBSSGallup)	2,2 mil	378,3
Cehia	10,2	2,2 milioane (GfK)	5,1 mil	231,8
Estonia	1,4	462 000 (TNS Interactive)	690 000	149,3
Grecia	10,6	1,3 milioane (VPRC)	3,8	292,3
Lituania	3,6	320 000 (SIC Gallup Media)	1,22	381,2
Marea Britanie	59,6	33,0 milioane (Jupiter MMXI)	37,6	114
Slovacia	5,4	700 000 (TNS Factum)	2,5	357
Slovenia	1,9	400 000 (RINE Project)	1,09	272,5
Suedia	8,9	4,5 milioane (Nielsen//NetRatings)	6,8	151
Ungaria	10,1	730 000 (NetSurvey)	3,05	417,8
<u>European Union</u>			239 881 917 (2006)	

sursa: <http://oc1.itim-cj.ro/~jalobean/Cyber-atlas.html>; <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/fields/2153.html>

După 2002, se observă o creștere substanțială a numărului utilizatorilor de Internet (tabelul 1), ajungând la o creștere, în 2005 comparativ cu 2002, de 784%. Cu toată această evoluție, România se situează, în funcție de acest indicator, mult în urma unor țări ca Ungaria, Lituania, Slovacia, Estonia sau Cehia.

CALCULATOARE ȘI EDUCAȚIE

Societatea informațională implică dimensiuni culturale, economice și sociale, cele din urmă cu impact asupra pieței forței de muncă, a educației și formării continue, a protecției sociale etc. Apropierea, cu pași repezi, de societatea informațională necesită adaptarea la noile tehnologii a tuturor sectoarelor de activitate. În acest cadru, educația are un rol deosebit de important în stimularea tranziției către societatea informațională, pe de o parte, iar pe de altă parte, trebuie avut în vedere orientarea sistemului educațional spre societatea informațională.

Comisia Europeană a pornit acțiuni de pionierat pentru utilizarea noilor tehnologii în educație cu ceva timp în urmă, iar obiectivele generale ale cooperării europene în acest domeniu au fost reflectate în Rezoluțiile Consiliului Europei din 1983 privind măsurile de introducere a noilor tehnologii informaționale în educație (Decision, 2002, p. 3). De asemenea, politici recente la nivelul Uniunii Europene au accentuat rolul e-learning-ului în îmbunătățirea inovației în educație și instruire* (Anon, 2001). Tehnologiile informaționale și de comunicații care mediază învățarea constituie o componentă a sistemelor de educație și instruire. Planurile de acțiune eEurope2002 și eEurope2005, adoptate de Consiliile Europene de la Lisabona (2000), Stockholm (2001) și Barcelona (2002), au identificat e-learning ca o prioritate de vârf.

Sistemul de învățământ este principalul furnizor de formare profesională. Universitățile și instituțiile de învățământ superior sunt actori cheie în producerea și diseminarea cunoașterii, în dezvoltarea cercetării sociale, pedagogice și tehnologice, în instruirea tutorilor și a instructorilor și în dezvoltarea profesională continuă. Acestea folosesc tot mai mult e-learning ca o sursă de valoare adăugată pentru studenții lor (Decision, 2002, p. 4).

În acest context, este important de apreciat situația reală a utilizării acestei metode de instruire în cadrul învățământului superior românesc. În acest scop, în cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, s-a organizat o anchetă prin chestionar, referitoare la e-learning.

REZULTATE ALE CERCETĂRII

În vederea aprecierii situației prezente, ancheta organizată în toamna anului universitar 2005-2006 la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, a urmărit identificarea asocierilor și a interacțiunilor între o serie de variabile referitoare la utilizarea e-learning de către studenții din Iași. Baza de sondaj a cuprins studenții din anii 2, 3, 4 și 5 de studiu, cursuri de zi. S-au analizat câteva aspecte importante privind timpul petrecut în fața calculatorului în medie pe săptămână, diferențiat pe facultăți, pe sexe și mediul de proveniență și asocierea acestuia cu participarea la un curs în sistem e-learning.

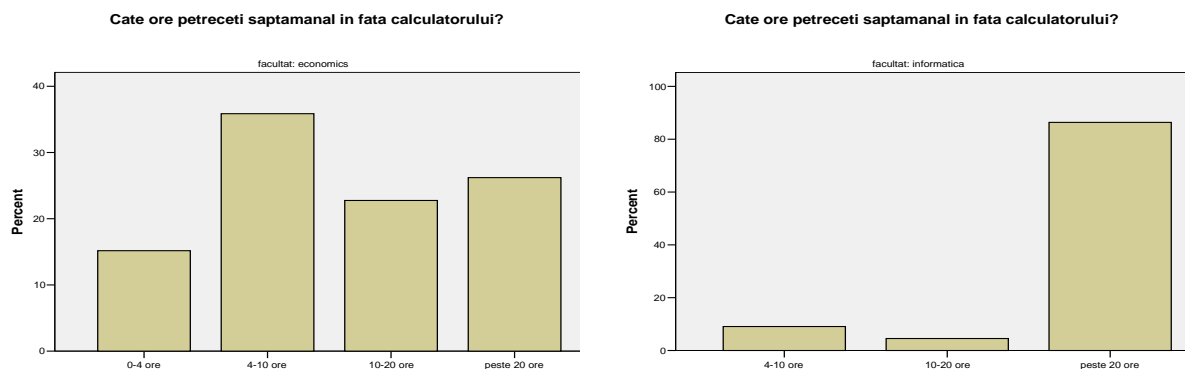
În ceea ce privește timpul petrecut la calculator, diferențiat pe facultăți, putem aprecia că 36 % dintre respondenții Facultății de Economie și Administrarea Afacerilor petrec în fața calculatorului între 4 și 10 ore săptămânal, 23%, între 10 și 20 de ore, iar 26%, peste 20 de ore săptămânal (*fig 1*).

În cadrul Facultății de Informatică, 86 % dintre subiecți stau la calculator, în medie, peste 20 de ore săptămânal. Acest lucru era de așteptat, având în vedere specializarea. Studenții de la Matematică stau la calculator, săptămânal, în medie, peste 20 de ore, în proporție de 46 %, iar între 10 și 20 de ore, 38 %. Cel mai puțin (0-4 ore) stau la calculator studenții de la facultățile de Chimie

* Planul de Acțiune eLearning definește e-learning ca „utilizarea noilor tehnologii multimedia și a Internet-ului pentru a îmbunătăți calitatea învățării prin facilitarea accesului la resurse și servicii ca și schimbul și colaborare la distanță” (Decision..., 2002, p. 2).

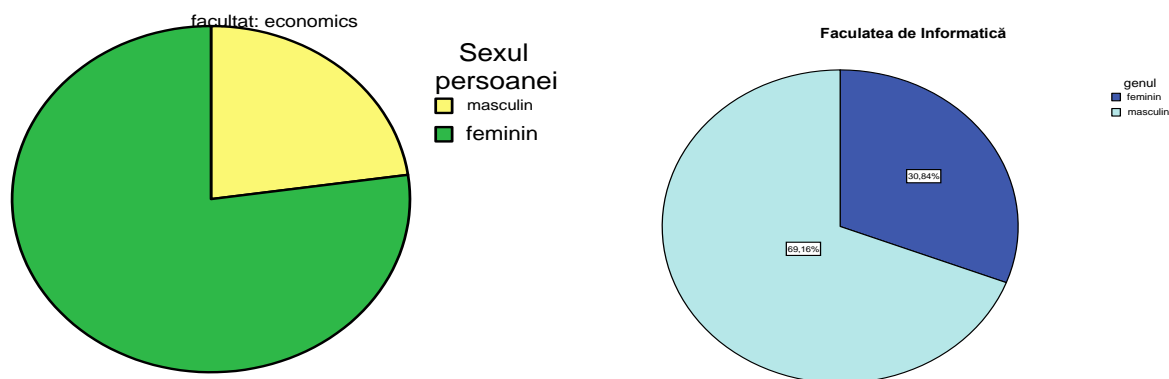
(77 %), Drept (50 %), Filosofie (58 %), Fizică (44 %), Geografie (42 %), Istorie (73 %), Litere (43 %) și Psihologie (60 %).

Figura 1 Timpul petrecut la calculator



Analiza variabilelor demografice permite să se constate o diferență semnificativă între sexe în ceea ce privește utilizarea calculatorului. Timpul petrecut la calculator se diferențiază pe sexe, în sensul că studenții de sex masculin stau mai mult la calculator comparativ cu studenții de sex feminin. Trebuie avut în vedere și faptul că structura pe sexe este foarte diferită pe facultăți. Astfel, în cadrul Facultății de Informatică, 70 % dintre studenți sunt de sex masculin, în timp ce, la Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor învață 72 % studenți de gen feminin (fig. 2).

Figura 1 Timpul petrecut la calculator



După cum se observă din tabelul 2, numărul mediu de ore petrecute în fața calculatorului diferă pe sexe, în sensul că studenții stau la calculator în medie peste 18 ore săptămânal, în timp ce studentele petrec la calculator doar 9 ore în medie săptămânal. De asemenea, se observă diferențe mari între sexe și în ceea ce privește abaterea standard și asimetria.

Tabelul 2. Statistici descriptive diferențiate pe sexe

		Descriptive Statistics								
Sexul persoanei		N	Minimum	Maximum	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
masculin	timp_cant	72	2,00	30,00	18,8333	12,30710	-,291	,283	-1,801	,559
	Valid N (listwise)	72								
feminin	timp_cant	329	2,00	30,00	9,6565	9,38021	1,251	,134	,329	,268
	Valid N (listwise)	329								
Ns/Nr	timp_cant	3	2,00	7,00	5,3333	2,88675	-1,732	1,225	.	.
	Valid N (listwise)	3								

Asimetria reprezintă o deviație de la forma simetrică de distribuție (Jaba, 2002, p. 176). Pentru sexul feminin, asimetria are o valoare de 1,251 ceea ce arată că distribuția este puternic și pozitiv asimetrică și diferă semnificativ de distribuția normală. Pentru sexul masculin, asimetria este slabă și negativă, având valoarea -0,291.

Cu ajutorul testului t pentru două eșantioane independente se testează dacă mediile a două grupe sunt egale (Jaba, Grama, 2004, p. 214). Întrucât nivelul de semnificație pentru testul Levene este mic, pentru testarea mediilor se folosesc varianțe distincte. În acest caz, testul t are valoarea 5,960 și o probabilitate de 0,000, ceea ce înseamnă că se poate trage concluzia că mediile celor două grupe (masculin-feminin) diferă semnificativ (tabelul 3).

Tabelul 3 Testul Levene

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
timp_cant	Equal variances assumed	38,979	,000	7,079	399	,000	9,17680	1,29642	6,62812	11,72547
	Equal variances not assumed			5,960	89,886	,000	9,17680	1,53984	6,11758	12,23602

Asocierea dintre „numărul de ore petrecute la calculator în medie pe săptămână” și „sexul” se poate aprecia cu ajutorul unor coeficienți de asociere între o variabilă cantitativă și o variabilă nominală, și anume:

a. Coeficientul τ (Goodman și Kruskal)

$$\tau = \frac{\sum_i \sum_j \frac{\pi_{ij}^2}{\pi_{i.}} - \sum_j \pi_{.j}^2}{1 - \sum_j \pi_{.j}^2}$$

În cazul în care variabila „sexul” este dependentă, valoarea acestui coeficient este de 0,041, cu sig. = 0,000; când variabila „timpul” este dependentă, valoarea coeficientului τ este 0,136 cu sig. = 0,000, ceea ce indică, în ambele cazuri, o legătură slabă, dar semnificativă.

b. Coeficientul de incertitudine U folosește noțiunea de entropie măsurată statistic (Rotariu, 1999, 143)

$$U_B = \frac{\sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^t \pi_{ij} \log \left(\frac{\pi_{ij}}{\pi_{i.} \pi_{.j}} \right)}{\sum_{j=1}^t \pi_{.j} \log \pi_{.j}}$$

Valoarea acestui coeficient este 0,064 cu un sig. = 0,000, deci între variabila *sexul* și variabila *timpul petrecut la calculator în medie săptămânal* este o legătură foarte slabă, dar semnificativă.

În studiu s-a mai avut în vedere structura respondenților pe sexe, medii și grupe de timp petrecut la calculator. Astfel, 83,3 % dintre studenții respondenți și 78,9 % dintre studente sunt din mediul urban (tabelul 4). Dintre respondenții de sex masculin, din mediul urban, 20 % stau în fața calculatorului între 0 și 10 ore, 6,7 % stau între 10 și 20 de ore, iar peste 53 % petrec la calculator peste 20 de ore în medie săptămânal. Dintre respondenții de sex feminin din mediul urban, 39 % stau la calculator până în 4 ore în medie săptămânal, iar peste 20 de ore stau doar 14,3 %.

Tabelul 4. Structura respondenților pe sexe, medii și timpul petrecut la calculator

Sexul respondentului	Grupa ore	Mediul		Total
		Urban (%)	Rural (%)	
M	0 – 4 ore	85,7	14,3	100
		20	16,7	19,4
	4 – 10 ore	85,7	14,3	100
		20,0	16,7	19,4
	10 – 20 ore	66,7	33,3	100
		6,7	16,7	8,3
	Peste 20 ore	84,2	15,8	100
		53,3	50,0	52,8
Total	83,3	16,7	100	
		100	100	100
F	0 – 4 ore	80,2	19,8	100
		39,1	36,2	38,5
	4 – 10 ore	77,6	22,4	100
		29,5	31,9	30,0
	10 – 20 ore	76,8	23,2	100
		16,7	18,8	17,1
	Peste 20 ore	82,2	17,8	100
		14,3	11,6	13,8
Total	78,9	21,1	100	
		100	100	100

Dintre respondenții de sex masculin 52,8 % stau la calculator peste 20 de ore, în timp ce fetele, doar în proporție de 13,8 %. Studentele petrec la calculator până în 4 ore în proporție de 38,5 %, iar între 4-10 ore, în proporție de 30 %.

Dacă se analizează variabilele *timpul petrecut la calculator în medie săptămânal* și *participarea la un curs e-learning* se constată că, dintre cei 25 % de studenți care participaseră la un curs desfășurat în sistem e-learning, 19 % petreceau la calculator între 0 și 4 ore în medie pe săptămână, 31 % se încadrau în intervalul 4-10 ore săptămânal, iar 34 %, peste 20 de ore. Valoarea coeficientului de contingență de 0,226 cu un sig. = 0,000 indică o legătură slabă, dar semnificativă între cele două variabile. Putem astfel aprecia că respondenții care mai participaseră la un curs în sistem e-learning petrec în fața calculatorului mai mult timp decât cei care nu mai participaseră la un astfel de curs. De asemenea, 99 % dintre cei care au mai participat la un curs e-learning au apreciat experiența ca foarte interesantă sau interesantă.

Coeficientul de incertitudine arată o legătură slabă, dar semnificativă între *participarea la un curs e-learning* și dorința de a urma cursuri postuniversitare. 66 % dintre respondenți preferă modelul mixt ca formă de instruire pentru cursurile postuniversitare și doar 10 % preferă cursuri în sistem e-learning. Dintre studenții care mai participaseră la un curs e-learning, 58% preferă să urmeze cursuri postuniversitare în sistem mixt.

CONCLUZII

Tehnologiile informaționale și de comunicație oferă un potențial semnificativ pentru îmbunătățirea educației și a instruirii. Noile metode de învățare implică o serie de schimbări, unele radicale, în definirea conținuturilor și a temelor care vor fi explorate, în aptitudinile ca și în mecanismele cognitive care sunt aduse în scenă în abordarea diferitelor subiecte. Virtualul se adaugă, firesc, la conduitele care s-au realizat prin programele educative clasice (Cucuș, 2004).

E-learning a fost „trâmbițată” în literatura de specialitate ca având una dintre cele mai rapide dezvoltări și cea mai importantă influență de transformare asupra educației, fiind numită chiar „industrie pe baza cunoașterii” (Sloman, 2001). Este celebră predicția profesorului Patrick Suppes care spera, în 1966, ca „prin dezvoltarea calculatoarelor fiecare elev sau student să ajungă să beneficieze de ceea ce fusese doar apanajul regilor norocoși (se referea la alegerea, de către regele Filip al Macedoniei, a lui Aristotel, ca profesor pentru fiul său, Alexandru (Macedon)) – posibilitatea de a alege și învăța cu orice profesor” (Suppes, P., 1966).

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor diferențe semnificative între timpul petrecut la calculator pe sexe, adică variabila timp este influențată de gen. Studenții de sex masculin petrec la calculator o perioadă semnificativ mai mare decât studentele. Legătura dintre variabilele *timpul petrecut la calculator în medie săptămânal* și *participarea la un curs e-learning*, este slabă, dar semnificativă statistic, în sensul că respondenții care mai participaseră la un curs desfășurat în sistem e-learning petrec, în medie, săptămânal, mai mult timp la calculator decât cei care nu mai participaseră la un astfel de curs. S-a mai studiat și forma de instruire care i-ar atrage pe subiecți pentru cursuri postuniversitare și rezultatele prelucrării statistice a datelor arată că 66 % dintre respondenți preferă modelul mixt ca formă de instruire pentru cursurile postuniversitare și doar 10 % preferă cursuri postuniversitare în sistem e-learning.

Concluziile studiului ne încurajează să extindem cercetarea și asupra altor caracteristici, să avem în vedere și alte asocieri sau corelații. În contextul oferit de noile tehnologii informatice, subliniem importanța analizei realizate, în special pentru cunoașterea și recunoașterea acestei oportunități, e-learning, pentru învățământul superior, având în vedere planurile comunitare în acest sens.

BIBLIOGRAFIE

1. Anon, 2001, *Report on the European eLearning Summit 2001*, 10-11 May, IBM International Education Centre.
2. Commission of the European Communities, 2002, *Decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)*, Brussels.
3. Cucoș, C. (coord.), 2004, *Învățământul deschis la distanță*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.
4. European Commission, Eurobarometre 56.0, *Les europeens et les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'emploi*, 2001, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_159_fr.pdf.
5. European Commission, Special Eurobarometer 249, *E-Communications Household Survey*, 2006, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_249_en.pdf.
6. <http://oc1.itim-cj.ro/~jalobean/Cyber-atlas.html>.
7. <http://relis.uvvg.ro>.
8. <http://www.weforum.org/site/knowledgenavigator.nsf/Content/Romania+KN+sessions>.
9. <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/index.html>.
10. Jaba, E., 2002, *Statistica*, Ed. Economică, București.
11. Jaba, E., Grama, A., 2004, *Analiza statistică cu SPSS sub Windows*, Ed. Polirom, Iași.
12. Rotariu, T. (coord.), 1999, *Metode statistice aplicate în științele sociale*, Ed. Polirom, Iași.
13. Sloman, M., 2001, *The e-Learning revolution*. Wimbledon: CIPD.
14. Suppes, P., 1966, *The uses of computers in education*, „Scientific Review”.

INFORMAȚIE, CUNOAȘTERE, SOCIETATE, ECONOMIE, TEHNOLOGIE: DEMERS PENTRU O TERMINOLOGIE CLARĂ

(Information, Knowledge, Society, Economy, Technology: Towards A Clear Terminology)

László Z. KARVALICS

NHIT, National Council for Communications and Information Technology
Dob Street 76, Budapest, 1073, Hungary
E-Mail: zkl@itm.bme.hu
Work Phone: + 36 1 463 25 47

Abstract

Terms referring to the information society appear more and more frequently in such structures and with such denotations which, instead of clearly referring to well-defined content, make understanding and dialogic argumentation rather difficult. In addition to this, the wording of EU documents is deepening conceptual confusion even further because the vocabulary of the information society is used in an inconsequent and incidental way. The paper explicates that, as opposed to the over-simplified and restricted perception of the „information society” (focussing only on telecommunications and information technology, miles apart from its original meaning), a fully justified need has emerged for flat and clear terms reflecting its true dimensions that can be approached from the angles of education, science, innovation, and content, that is to say, culture. The author argues that so far we have not been able to express the expansion of meaning with new terms involving „knowledge”, and interpretations remain arbitrary. It is not surprising that, having established this, he advocates returning to the original, complex, holistic and paradigmatic interpretation of the notion of an „information society”.

Keywords: information society, knowledge, technology

Rezumat

Termenii referitori la societatea informațională apar din ce în ce mai des în anumite structuri și cu anumite denotații care, în loc să facă referire clară la un conținut bine-definit, determină înțelegerea și argumentarea dialogică destul de dificilă. În plus, exprimarea folosită în documentele UE adâncește și mai mult confuzia conceptuală deoarece vocabularul societății informaționale este folosit într-un fel inconsecvent și întâmplător. Lucrarea explică faptul că, în contrast cu percepția simplistă și restrictivă a „societății informaționale” (axată doar pe telecomunicații și tehnologia informației, la mare distanță de sensul său inițial), a luat naștere o nevoie pe deplin justificată pentru termeni simpli și clari care să reflecte adevăratele sale dimensiuni și care să poată fi abordați din perspectiva educației, științei, inovației și conținutului, adică a culturii. Autorul susține că până în momentul de față nu a reușit să acopere extinderea sensului cu noi termeni care cuprind „cunoașterea”, iar interpretările rămân arbitrare. Astfel, nu este deloc surprinzător că el militează pentru întoarcerea la interpretarea inițială, complexă, globală și paradigmatică a noțiunii de „societate informațională”.

Cuvinte cheie: societatea informațională, cunoaștere, tehnologie

László Z. KARVALICS: istoric, doctor în filosofie este directorul fondator al Institutului de Cercetare a Societății Informaționale din Budapesta (director onorific din 2006) și profesor asociat la Universitatea Tehnică Budapesta. Domeniile sale de competență se găsesc în arealul culturii Internet, politicilor Internet, economie digitală, comerț electronic, aspecte istorice și politice ale societății informaționale, teorii sociale ale informației, tehnologii ale cunoașterii etc. Este autorul a șase cărți despre societatea informațională și a zeci de articole.

ÎN REȚEAUA NARATIVELOR. ADNOTAȚII SISTEMATIZANTE LA UN DIALOG PROMIȚĂTOR

*Pășesc printre vârfurile ce ajung la cer.
Munte, vale și orizont se topesc unul într-altul.
Sus și jos e același. Văd doar atât
cât un gândac care umblă pe arcul sălii.
(Sándor Weöres)*

Scrierile polemice, care fac parte din căutarea chinuitor de grea și palpitantă a conceptelor potrivite în legătură cu definiția societății informaționale, ne atrag atenția ca și realizări minunate ale principiului *pars pro toto*, că oriunde am scrijeli suprafața complexului de probleme, pentru o explorare aprofundată (cu exigență științifică) trebuie să săpăm mai adânc și tot mai adânc, deplasându-ne spre categorii tot mai ample, tot mai fundamentale.

1. Atitudinea Consiliului Național al Comunicării și Informaticii (NHIT) s-a conturat, ca o recomandare, *numai și în mod exclusiv* în vederea „raționalizării” și unificării (temporare a) conceptului de societate informațională, aplicat în discursul politic ca o categorie de planificare. Modul de funcționare a planificării strategice este în mod fundamental de tip „benchmark”; expresiile și semnificațiile acceptate în altă parte devin folosite, apoi (eventual) răspândite în măsura și modul în care sunt capabile să „traducă” o relație generală (cu nivel ridicat de abstractizare) la nivelul unității de planificare în cauză (stat național, federație, regiune etc.) în semnificații reale și raționale, care pot servi ca puncte de reper pentru descriere și analiză. Regulile de joc ale marketingului politic interferează cu evoluția terminologică în sensul că se bazează în mod exclusiv pe puterea emfatică a expresiilor, tratând cu indiferență contradicțiile și inconsecvențele ce aparțin rețelei de concepte în largire. Dar nici neologismele în sine nu complică peste măsură această rețea de concepte (să amintim doar câteva sintagme introduse cu succes, ca și „superstradă informațională” sau „prăpastie digitală”); problema apare atunci când „cea mai comună semnificație decodată” există doar pe hârtie, iar în gândirea publică, care scapă cu greu de contaminarea media, se răspândesc interpretări alternative (și prin urmare abordări, viziuni, puncte de pornire alternative) – „sociologia populară” devine „fenomen folcloric” (să-l parafrăzăm pe László Ropolyi). Problema devine „necaz” atunci când „soluțiile” terminologice oferite de folosirea alternativă a conceptelor nu mai intră în luptă pentru a ușura înțelegerea, ci expresiile inovative încep să înlocuiască (ba chiar să excludă) eforturile de gândire necesare, care ar trebui să se concentreze asupra cercetării regularităților structural-dinamice ale sistemului de fenomene din spatele cuvintelor. Între timp ele ne oferă iluzia că prin alegerea potrivită a unui termen nou față de unul vechi apare imediat o reflexie eficace, care ajută la pregătirea intervenției în relațiile sferei reale, a Realității. Această situație însă tentează formatorii de opinie a discursului politic la o simplificare exagerată și leneveală intelectuală, iar „cunoștințele lor comune” sunt restabilite la nivelul unui alt sistem. În alte cuvinte: *chiar și în ciuda folosirii conceptelor informale, goale și contradictorii se poate ajunge la acțiuni reușite și autentice*, și atunci toate acestea îi deranjează doar pe intelectualii care au trecut prin anticamera de teorie științifică a incomensurabilității. Pe deasupra, datorită caracterului arbitrar al limbii, câteodată chiar și expresii cu o dezvoltare uimitor de diformă din punct de vedere „profesional” (sau lingvistic, după cum vedem din exemplele lui Gábor Prószéky), despre care nu se știe de unde au apărut, prind rădăcină cu ușurință și pot contribui eficient la coordonare. Dar cu cât e mai mare miza procesului de planificare (ceea ce se vede bine la Planurile Naționale de Dezvoltare), cu atât e mai probabil că mulțimea conceptelor neelucidate servește ca un paravan în fața inconsecvenței și lipsei pregătirii, și că interesele adverse se ciocnesc nu prin argumente reale, ci prin jocuri stilistice. (Precum Csaba Varga subliniază în

mod foarte corect: prin reducerea conceptului informației la contextul tehnologic s-a putut crea, de exemplu, impedimente sociopolitice perfecte în Ungaria, și – pe lângă cursul corect de acțiune – tot așa a derutat Martin Bangemann aproape timp de un deceniu interpretarea societății informaționale în Uniunea Europeană, prin impunerea aproape exclusivă a unui context de liberalizare a telecomunicației.)

Un fenomen interesant, evidențiat de mai mulți, este faptul că folosirea consecventă a conceptelor poate foarte ușor să deschidă calea pentru o oarecare ideologizare (politică). Dar întrebarea este dacă trebuie să percepem acest lucru – din cauza conotațiilor negative ce țin de regimul totalitar – ca o amenințare. Când menționăm „ideologia finlandeză” sau „ideologia din Singapore”, vorbim de „paradigme” marcante, hotărâte, conștiente ale dezvoltării sociale și economice. (E altă problemă – ne atrage atenția Gábor Balogh – că acestea pot „deveni și dogmatice” cu ușurință, și găsim deja destule exemple, să ne gândim doar la „ideologia din Malaezia”.)

Planificarea strategică a societății informaționale a devenit în ultima perioadă încetul cu încetul (și) o meserie. „Translația” definită de Bruno Latour funcționează cu transpuneri palpitate între actorii internaționali, între diferitele ateliere științifice (care funcționează ca laboratoare de concepte) și formatorii de discurs politic, între specialiști și angajați media. Prin urmare, teoria socială nu s-ar putea retrage între pereții bibliotecilor nici dacă ar dori s-o facă. Orientarea spre activismul politic este de asemenea o cale greșită; singura direcție și singurul rol potrivit în momentul de față este interesul pasionat și discursul variat în privința modalităților de exprimare, care depășește frontiera dintre discipline, dar nu face concesii în privința cunoștințelor profesionale și rigorilor metodice. Aici prestigiile se nasc din furnalul argumentelor, conceptele sunt forjate din ipotezele cele mai utilizabile (temporar). Hимера politicii care „copleșește” știința (sau a celor care doresc să decidă polemii științifice cu muniție adunată din câmpul de forță politic) este anacronică și din această cauză. Convenția modelată pe limbajul politic – să fac aluzie iar la formula lui Gábor Balogh – adică „cum să folosim în mod uniform conceptul societății informaționale în vorbirea publică”, nu înseamnă un angajament științific, nici în cazul în care – așa cum voi încerca să prezint mai târziu – chiar și cercetătorii societății „au ales” odinioară expresia „societate informațională” luând în considerare anumite convenții. NHIT de fapt nu și-a exprimat opinia într-o chestiune științifică, ci s-a adresat celor care iau decizii și știutorilor de carte din cadrul administrației publice: „a împins” latura teoretică pe terenul profesional.

Iar sfera profesională (sau mai bine zis: Sfera Profesională) a acceptat provocarea. Comentariile nu s-au migălit cu suprafața politică, ci au apucat îndată felinare să lumineze adâncurile. Și dacă „*guvernele succesive nu știu ce să facă cu creșterea complexității*” (József Csorba), atunci ce să facă cercetătorii societății, căci „*societatea informațională, cu nenumărate nivele de interpretare și discurs, necesită și o abilitate supremă de sistematizare și modelare*”? (Zsolt Tóth)

Îngrozit de această sarcină, eu însumi am ales etosul „căutării” în loc de „răspunsuri” (chiar și în titlul cărții mele despre societatea informațională). Însuși problematica e atât de vastă, încât cu toții putem avea impresia că o percepem din perspectiva „gândacului care umblă pe arcul sălii”. „Apropierea” pare posibilă numai prin descompunerea problematicii în unități tematice și diferite straturi ale discursului. În cazul nostru descompunerea în sine ar putea fi de valoare euristică, deoarece literatura de specialitate a societății informaționale a fost destul de „omogenă” până acum în privința nivelelor de abstracție, aspectele problemei „amestecându-se” fără control. Deci în această etapă a dialogului mă angajez doar să „desfac” imensele unități tematice, bazându-mă pe întrebările fundamentale.

2. Numitorul comun din cadrul acestei „manevre” este *istoricitatea*, deoarece discursurile dominante legate de societatea informațională sunt în mod caracteristic *anistorice*. Abia-abia apare abordarea istorică, interpretările sensibile la temporalitate; precum sugerează și o parte din

comentarii, se pare că Trecutul poate fi tratat cu formule superficiale de genul „cam atunci a început”. Interpretarea și modelarea istorico-analitică, cercetarea schimbărilor în timp din sfera reală este adesea înlocuită cu *istoriografia* secundară (când, cine și cum au elaborat discursul). O parte din întrebările fundamentale sunt *sui generis* de caracter istoric: aici trebuie să începem explorarea straturilor problematice.

A) CONTEXTUL TEORIEI FORMĂRII SOCIALE

Zsolt Tóth este cel care încadrează în mod explicit conceptul societății informaționale în cadrul teoriei formării sociale: (Dacă) „*introducem istoricitatea în contextul social general, apare și necesitatea de a dezvolta, rafina sau elabora teoria formării sociale, periodizarea istoriei societății*”. Deoarece expresia ‘*teoria formării sociale*’ are o „savoare” marxistă puternică, și prin urmare poate fi „repulsivă” pentru mulți, la fel de bine se poate folosi și expresia mai neutră ‘*periodizarea istoriei societății*’ (deși poate odată vor dispărea prejudecățile născute din „blestemul” ideologic, și filozofia istorică marxistă va deveni ceea ce este cu adevărat: o teorie falsificabilă și o metodologie productivă). Zsolt Tóth prezintă în mod multilateral problemele „compoziționale” ale abordării dinspre teoria formării sociale (adică pe baza căror atribute sociografice adoptă societățile în cauză o „formă” caracteristică, și acestea de ce și cum definesc perioade diferențiate temporal). Aș dori să adaug doar un singur comentariu la argumentația lui. Fie că ponderăm diferitele perioade și forme pe marginea axei Putere–Proprietate, axei Producție–Consum (Angajare–Obținerea bunurilor) sau axei Capital–Muncă, există o corelație puternică între acestea, parcă ar fi manifestări diferite ale aceluiași Întreg. Dar chiar dacă există o dimensiune „atocuprinzătoare”, procedura de periodizare se poate efectua separat și pe baza diferitelor puncte de vedere. Discursul „societatea informațională și capitalismul” este un exemplu caracteristic. Deși pentru teoreticienii de stânga (și cei populiști de dreapta) explicațiile globale se bazează pe dinamica și regularitățile capitalismului global, iar „punctul de gravitație” al interpretărilor este dinamica și caracterul capitalului, prin o analiză (sau critică) a capitalismului se pot capta fără îndoială doar unele Părți ale acestui Întreg.

Fenomenul (schimbarea) la care s-a referit conceptul primar al societății informaționale a fost metamorfoza calitativă a structurilor de producție, de angajare și de consum în țările dezvoltate. Din cauza dificultăților de măsurare, a numeroaselor puncte de reper relevante și a complexității acestora, descoperirea a apărut ca o *convenție* – după cum Gábor Balogh se referă la ea – și nu ca o ipoteză științifică. Pentru o lungă vreme încercările conceptuale, care se străduiau să stabilească și să descrie „noile” conținuturi și „noua” calitate bazându-se pe careva dintre atributele acestora, puteau fi clasate sub noțiunea generală neutră de „postindustrialitate”. Această perioadă a durat de la începutul anilor cinczeci a secolului trecut până la sfârșitul anilor șaiszeci. La sfârșitul acestor vremi – tot pe baza unei convenții întemeiate pe Daniel Bell ca sursă de prestigiu – *conceptul de „societate informațională” (cu 8–10 ani după nașterea lui în 1961) a devenit un canon latent* ca fiind cea mai cuprinzătoare categorie care a „înlocuit” conceptul de postindustrialitate. Punctul de plecare al lui Bell este unul caracteristic teoriei formării sociale, premisele lui sunt cuprinzătoare, și nu „*numai sistemul economic se schimbă la el din economie productivă în economie de servicii*” – după cum scrie József Csorba. Este de ajuns să aruncăm o privire la ansamblul de atribute al lui Bell (Economie, Resursă care generează schimbare, Resursă strategică, Tehnologie, Bază de cunoștințe, Metodică, Perspectivă de timp, Planificare, Principiu călăuzitor) ca să observăm toate acestea. În mod asemănător: din corpusul lui Umesao, citat – în mod corect – de Gábor Balogh, numai o mică parte se ocupă cu diferențierea dintre „*branșe endodermale (agricultură, pescuit), mezodermale (transport, industrie grea) și ectodermale (informație, comunicație, instruire) analizând fenomenele economice*”; pentru cealaltă parte a operei sale el se bazează pe puncte de plecare luate din teoriile civilizației și plasate într-un cadru geo-istoric.

Să punem întrebarea altfel: are (a avut) alternative „societatea informațională” ca paradigmă a teoriei formării sociale? Oare noile și binecunoscutele noțiuni asociate și metafore ale

societății (de la societatea-rețea până la societatea-risc) vor să înlocuiască conceptul societății informaționale sau – din contra – îl îmbogățesc cu rezultatele interpretărilor bazate pe acest concept, care s-a dovedit productiv în cadrul sistemului lor propriu de categorii? Eu aș paria pe varianta din urmă, și dacă asta e adevărul, atunci sarcina noastră este doar să nu lăsăm amestecarea celor două niveluri structurale. Expresiile alternative cu elementul component „societate” nu vor să detroneze „societatea informațională”, ci ajută la realizarea sintezei prin interpretarea extinsă a unui atribut caracteristic.

Conținutul istoric succint al convenției care s-a format la sfârșitul anilor șaiszeci este deci următoarea: în țările dezvoltate paradigma informațională este pe cale de a înlocui / a înlocuit deja paradigma economică. Convenția nu stabilește *exact* când s-a produs această schimbare („în era noastră”) și în care etapă a transformării se află diferitele țări, sau în alte cuvinte: *care sunt indicatorii pe baza cărora sistemul economic-social concret al unei țări poate fi numit societate informațională*.

Acesta din urmă însă nu mai este o problematizare la nivelul teoriei formării sociale, ci reprezintă un nivel „mai scăzut”, „aplicat” al acesteia. Teoria formării sociale observă „omenirea” dintr-o perspectivă temporală largă, caută și identifică noua „paradigmă” dominantă, în conștiința că în cealaltă parte a lumii și alte „paradigme” mai vechi pot fi valabile simultan. Problematizarea în cazul țărilor specifice este *mai limitată*, de natura teoriei dezvoltării sociale.

B) CONTEXTUL TEORIEI DEZVOLTĂRII SOCIALE

Argumentația teoriei formării sociale nu este de ordin statistic, ci se concentrează pe relații și structuri de bază (să ne gândim doar la „triumfiurile” lui Ferenc Tőkei). Teoria dezvoltării sociale ține de sfera reală, de lumea „măsurabilă”: schimbărilor le atribuie șiruri temporale, măsoară starea de competiție (internațională) cu indicatoare. Dinspre orizontul filosofiei se deplasează spre intervenție și planificare, în loc de contemplație este activist, categoriile sale descriptive devin indicatoare normative. Schimbările sunt reprezentate de instituții, crește considerația față de subsistemul politic și se consolidează cel economic. Gábor Balogh prezintă modul în care „*colaboratorii grupului de cercetarea informației a RIRE și AEP (Information Study Group) fac o încercare de a defini criteriile societății informaționale. Ca urmare a acestor străduințe, în 1971 pentru prima oară în lume se elaborează programul numit „Planul de a crea societatea informațională până în anul 2000”, și cu sprijin politic încep lucrările la Tama New Town, adică realizarea în practică a societății informaționale ca paradigmă tehnologico-economică.*” Iată că de mult nu mai este vorba de o teorie a formării sociale, ci mai degrabă de o ideologie a dezvoltării, și cu siguranță este un fel de contingență că folosim aceeași expresie pentru amândouă.

Și deoarece direcțiile de dezvoltare pot varia în funcție de țări și regiuni din cauza diferențelor dintre condițiile periferice socio-culturale și practica organizării economico-industriale, consecința naturală este existența unor modele alternative de dezvoltare. Gábor Balogh consideră că „*în cazul fiecărei regiuni se poate vorbi de o societate informațională aparte. Este deci mai corect din punct de vedere științific să vorbim despre societăți informaționale, la plural.*” József Csorba menționează „tipurile internaționale” ale societății informaționale; într-un fragment de text vorbește despre modelul japonez și american, în altul despre paradigmele societății informaționale din Nord-America, Europa Occidentală și Asia de Sud-Est. Concluzia este aceeași ca și în cazul lui Balogh: „*există mai multe feluri de societăți informaționale, și de asemenea există mai multe căi pentru atingerea obiectivelor propuse*”.

Suntem într-un tot de acord, însă va trebui să clarificăm afirmația. La nivelul teoriei formării sociale vorbim de o societate informațională „unică”, în timp ce la nivelul teoriei dezvoltării sociale vorbim de *variantele societății informaționale*; nu este o consecință, că adjectivele atribuite fiecărui model în parte se referă la țări sau grupuri de țări. „Lumea model” este fracționată însă și în profunzime. Când unii analitici găsesc diferențe esențiale, structurale chiar și între capitalismul japonez, american și european-occidental și își construiesc analiza pe trei modele de capitalism,

devine evident că este vorba de un nivel mai înalt al sistemului decât, să zicem, separarea modelul „european-occidental” și „american”, pe baza diferențelor structurale ale sistemelor de aprovizionare. Analiza societăților informaționale alternative este încă la început de drum. Analiticii dau verdictul cu ușurință pe baza priorităților politice valabile pe scurtă durată: iată, acesta este „modelul finlandez”, „modelul irlandez” sau „modelul scandinav”. Toate acestea însă semnalizează mai degrabă un fel de retorică informațională a planificării, diferențele de accent ale acestora. Nu cred, de exemplu, că din cauză că Japonia și-a propus să urmeze scenariul *u-Japan*, dezvoltarea japoneză ar urma un model diferit de cel al „societății informaționale” din Coreea de Sud sau America, care folosesc sistemele ambience cu o fermitate și o adâncime cel puțin egală. Variantele diferite ale dezvoltării își vor dezvălui substanța enigmatică după o perioadă mai lungă, pînă atunci însă vom putea vorbi numai despre *diferențele modelelor dezvoltate pentru planificarea societății informaționale*, ori suntem forțați să aplicăm categoria „model” pe diferențe de nivel foarte scăzut. Dar dacă începem să cercetăm cu migală, va ieși repede la iveală că pe lângă diferențe, tendința de omogenizare – cauzată de legăturile strânse din punct de vedere tehnologic și economic dintre țările dezvoltate – este cel puțin atât de puternică, fiind un fel de aplicație a procesului de convergență tehnologică. Din această cauză nu este de mirare – cu legătură la întrebarea formulată de József Csorba – că „*criteriile de măsură și calitate*”, apărute în forma indexurilor de pregătire, „...se referă la o lume unică a societății informaționale”.

Încadrarea în planificarea dezvoltării ne îndepărtează de teorie și pretinde științe aplicate, orientate spre practică. Însă, după un anumit punct, acestea „rămân afară” din narativa „societății informaționale”, și pot fi analizate dinspre planificarea strategică, științele managementului. Situațiile sociale specifice apar nu (numai) ca unități ale analizei, ci și ca obiective propuse (ca de ex. la Csaba Varga: „*În acest deceniu, Ungaria va ajunge în cel mai bun caz în era societății informaționale, astfel conceptul societății cognitive ar putea fi validat cel mult ca obiectiv mai îndepărtat*”).

Reflexia non-teleologică asupra proceselor de planificare și transformărilor sociale (ca un fel de meta-nivel) tratează însă din nou societatea informațională – și astfel ajungem la cel de-al treilea „strat” teoretic.

C) STUDII LEGATE DE SOCIETATEA INFORMAȚIONALĂ

Obiectul teoriei formării sociale este întreaga istorie socială, deci „identificarea” societății informaționale în acest câmp de forțe este de fapt sfârșitul, rezultatul, și nu obiectul propriu-zis al unui proces de gândire. Obiectul teoriei dezvoltării sociale este dezvoltarea în sine, și din acest punct de vedere faptul că datorită caracterului erei respective, ea poate fi interpretată în mod diferit în fiecare cadru social informațional, este un aspect tangențial.

Dar dacă canonul susține că schimbarea formației s-a produs, și lumea „a ajuns” în perioada societății informaționale, iar teoriile dezvoltării sociale diferențiază deja și tipurile specifice ale societății informaționale, atunci se formează un Obiect bine delimitat în timp și spațiu, pe care îl putem analiza ca pe orice alt Obiect al științelor sociale.

Cum, când, în ce mediu și cu ce caracteristici a apărut, s-a format societatea informațională?

Care sunt etapele, modelele, tipurile dezvoltării societății informaționale, ce regularități o caracterizează? Ce cunoștințe vor izvorî din studierea ei?

Studiile legate de societatea informațională sunt adesea confundate cu discursurile sociologice, de teorie economică, pedagogice sau de teorie culturală, care se ocupă de informatizarea societății. Toate acestea sunt domenii relevante, o parte din expresiile folosite sunt comune, se pot chiar fertiliza reciproc, dar reprezintă nivele structurale total diferite ale Obiectului. Să vedem de exemplu următoarea întrebare: cum s-au răspândit calculatoarele pornind de la laboratoarele militare, prin primele mașinerii „civile” folosite în contabilitate, pînă la lumea PC, apoi la sistemele portabile sau încapsulate de azi? Se ocupă studiile legate de societatea informațională cu această întrebare?

Nu. Istoria socială a calculatorului (ca disciplină istorică), istoria tehnologiei și alte cele sunt „științe auxiliare”, palpitante din punctul de vedere al studiilor legate de societatea informațională. Rezultatele lor vor fi folosite de cercetătorul „genezei” societății informaționale, când va analiza forța ascensională tehnologică a începuturilor, sau când va explora ciclurile istoriei societății informaționale cu privire la diferitele ere tehnologice.

O parte tipică a acestui discurs (apărută de data asta la Zoltán Majó) este enunțul care leagă formarea societății informaționale de dinamica istorică a schimbărilor tehnologice, și conform căruia acest proces „se poate lega de a patra explozie informațională (schimbare de tehnologie), precedată de „revoluțiile informaționale” de mai jos, la fel de importante: apariția vorbirii, apoi a scrisului și răspândirea tehnologiei de tipărire. A patra revoluție informațională se poate lega de rețelele publice de internet.” Am criticat de mai multe ori acest model simplificator, arătând că diversele „revoluții” revoluționează procedee informaționale total diferite în contexte total diferite, în timp ce modelul este indiferent la multe alte revoluții informaționale, pe care nu le poate interpreta. Spațiul „rădăcinilor” societății informaționale, extins în istorie, ne tentează la aventuri nelimitate, dar de vreme ce deceniile care au trecut de la sfârșitul anilor cincizeci ne oferă deja posibilitatea să periodizăm istoria (de aproape o jumătate de secol a) societății informaționale, accentul cade din ce în ce mai mult pe această problemă.

Problematika menționată apare cel mai marcant în lucrările anterioare și în comentariile recente lui Csaba Varga. El vorbește despre prima (informatică), a doua (informațională) și a treia eră, aceasta din urmă fiind era societății cognitive, care tocmai prinde formă. În viziunea lui, aceste perioade fac parte din conceptul general al epocii informaționale: „prima eră o constituie anii șaptezeci-optzeci (și parțial anii nouăzeci), ori perioada de societate informatică, care la noi a ținut chiar și după sfârșitul mileniului. A doua eră se datează în Europa de la sfârșitul anilor nouăzeci, de la programul din Lisabona, și va dura probabil până la mijlocul anilor 2010, iar între timp – dacă totul merge bine – se va naște a treia eră, era societății cognitive.”

Periodizarea „informatică/informațională/cognitivă” poate evidenția diferențele calitative și de principiu, dar nu poate fi folosită ca o dramaturgie istorică completă, ca o descriere a schimbărilor de mare anvergură care s-au produs simultan. Se referă mai mult la „concepție”, la discursurile perioadelor specifice, decât la Realitatea în sine, căci în Realitate toate cele trei aspecte sunt prezente împreună și în mod continuu, și depinde numai de interpretare care va fi marcată ca fiind „caracteristică”. Suspectez că urmează timpul periodizărilor mult mai sofisticate și complexe decât cele de acest gen, și asta ne va ajuta enorm în analiza întrebărilor următoare: până când va dura (ce înseamnă și cum este de fapt) ultima etapă a societății informaționale, și cum se va schimba în societate post-informațională (ce paradigmă nouă de teoria formării sociale va înlocui societatea informațională). Dar analiza problemei din urmă iese iar din cadrul științei societății informaționale: folosește mijloacele și metodele cercetării viitorului pentru estimarea și interpretarea prealabilă a schimbărilor viitoare. Problema comună a celor două provocări este însă următoarea: cu cât sunt mai generale abstracțiile folosite, cu atât devine mai evident că secțiunea îngustă se datorează conceptelor (informație, cunoștință) neelucidate din perspectiva teoriei sociale.

D) INFORMAȚIE ȘI CUNOȘTINȚĂ – PROBLEMATICA ONTOLOGICĂ ȘI COGNITIVĂ

Sunt totalmente de acord cu punctul de vedere al lui László Ropolyi: „folosirea expresiilor societate informațională, societate cognitivă, societate bazată pe cunoaștere și alte sintagme asemănătoare este inconsecventă și confuză în primul rând pentru că însuși noțiunile cunoaștere și societate au semnificații nesigure, în alte cuvinte, definiția societății informaționale pare inseparabilă de problema definirii informației, cunoașterii și societății.”

Suntem de acord și în ceea ce privește axioma că „procesele de producția informației, care fac posibilă reproducția celor mai importante relații sociale informaționale, au loc în mintea indivizilor și nu în locații „externe” naturale sau menținute artificial.”

Aș face o singură observație în acest domeniu. Fenomenele legate de funcțiile psihice superioare, de funcționarea sistemului nervos, a conștiinței și a minții formează un continuum de-a lungul unei axe de complexitate. Este vorba de un univers care prezintă operații, obiecte, motive (patterns) și scheme interdependente, de mare anvergură și incredibil de complicate. Înghesuindu-l într-unul din pseudo-modelele extrem de simplificatoare ale „epistemologiei populare” de-a dreptul ne îndepărtăm de la cunoașterea structurilor și caracteristicilor adevărate. Cum ar putea crede cineva că folosind triada „informație–cunoștință–înțelepciune” a înțeles și a descris ceva din acest sistem uimitor de complex? (Să ne ferim de cei care îl citează pe Eliot!) Nu ne ajută nici dacă introducem categoria „cunoaștere” sau dacă ne aventurăm în jungla post-shannoniană a conceptelor „*semn – date – comunicație*”. Ne induce în eroare de la început dacă percepem informația față de societate ca pe o entitate tehnologică (ca și Gábor Balogh), căci aspectul cel mai fundamental al informației este cel uman, după cum argumentează cu succes Ropolyi. Doar „puterea” perspectivei comunicaționale ar mai trebui slăbită puțin ca să putem analiza sistemul de fenomene informaționale în toată bogăția lui. (Și poate atunci nici analiza lui Rohonyi n-ar ajunge la comunicația de masă, ci „în locul producerii în masă a bunurilor la producerea în masă a cunoștinței”. Cf.: „*Ar ilustra bine schimbările faptul că producția nu se mai poate controla prin dominarea mijloacelor de producție tradițională, ci prin controlarea activității interpretative a oamenilor; locul producției în masă va fi luat de comunicația de masă.*”)

EPILOG

Conceptele și interpretările care aparțin straturilor de probleme discutate sunt, pe de o parte, în centrul unor dezbateri științifice, dar din cauza interesului în creștere permanentă ele devin intermediare și ajung în „circulația sangvină” a gândurilor. Deci Ropolyi și Majó au dreptate spunând că „*merită... să fim atenți și la contextul în care folosim conceptele amintite și să păstrăm o oarecare diferență între folosirea lor „științifică” și „populară”, deși aceste diferențieri se pare că își pierd importanța sau cel puțin trec printr-o metamorfoză semnificativă.*” Este de o importanță deosebită ca problemele de bază să fie predate în învățământ și să fie popularizate în structuri corespunzătoare. Gábor Prószéký are perfectă dreptate când spune că în spatele structurii semnificației cuvintelor trebuie descoperită structura semnificației gândurilor. Dacă nu ne asumăm această sarcină, chiar și cele mai nobile tendințe teoretice se pot degrada la nivelul vorbelor goale.

Titlul original al articolului este

Narratívák hálójában. Rendszerező széljegyzetek egy igéretesen induló párbeszédhez

și a fost publicat pentru prima oară în „Hungarian studies” nr. 4/2005

Toate drepturile rezervate autorului (http://www.itk.hu/english/docs/inftars/inftars_2005_4.pdf)

Mulțumim László Z. KARVALICS pentru permisiunea publicării în limba română a acestui articol.

Traducere de prof. Jakabhazi Maria și prof. Benedek Ștefan

Liceul Teoretic "Bela Bartok" Timișoara

B-dul Regele Carol I Nr. 13

tel: 0256/493031

email: chogor14i@yahoo.com

JURNALUL UNUI EDUCATOR DESPRE EXPERIMENTELE SALE ÎN REȚEA¹

(An Educator's Blog On His Networking Experiments)

István BESSENYEI

Ady E. u. 17
H-9435 Sarród, Ungaria
Tel.: (99) 371500
e-mail: i.bessenyei@chello.at sau i.bessenyei@externet.hu

Abstract

The eLearning experiment organized at the West-Hungarian University was based on the Internet. Because the background knowledge and the actual needs of individual students can be very different, it is inadequate to specify the same requirements and ways of learning for each participant. Consequently, they opted for varying learning times, individual or group projects, and collective knowledge generating learning methods as dependent variables. Because every student could choose a project and learning time that was most suited to his or her background knowledge and study methods, the selected experimental methodology resulted in rather uniform results. Most of the differences between the set goals and the results achieved were due to the fact that the experiment, using the learning methods mentioned above, was carried out within time constraints and with limited resources. In fact, these methods would require more flexibility, more room for cooperative learning, and a redefinition of knowledge and knowledge-sharing.

Keywords: elearning experiment, knowledge, blogs, networking

Rezumat

Experimentul de eLearning organizat la Universitatea de Vest Ungaria a fost bazat pe Internet. Deoarece cunoștințele generale și nevoile reale ale fiecărui student pot fi foarte diverse, ar fi inadecvat să specificăm aceleași cerințe și feluri de învățare pentru fiecare participant. În consecință, ei au optat pentru ore de învățare diferite, pentru proiecte individuale sau de grup, și cunoștințe colective pentru a genera metode de învățare ca variabile dependente. Datorită faptului că fiecare student avea posibilitatea să aleagă un proiect și o oră de învățare care se potriveau cel mai bine cunoștințelor sale generale și metodelor sale de studiu, metodologia experimentală aleasă a dat rezultate destul de uniforme. Majoritatea diferențelor dintre obiectivele propuse și rezultatele obținute se datorau faptului că experimentul, folosind metodele de învățare menționate mai sus, s-a desfășurat în anumite limite temporale și cu resurse limitate. De fapt, aceste metode ar necesita o mai mare flexibilitate, mai mult spațiu pentru învățare prin cooperare, și o redefinire a conceptelor de cunoștințe și împărtășire a cunoștințelor.

Cuvinte cheie: experiment de elearning, cunoaștere, bloguri, rețea

Dr. Istvan **BESSENYEI** este profesor asociat la Universitatea de Vest a Ungariei, în cadrul *Information Society Research and Teaching Group*. Ariile sale de cercetare se îndreaptă spre sisteme educaționale și informaționale, elearning în activitățile didactice și managementul cunoștințelor în sistemul de învățământ superior.

¹ Organizarea cursurilor ce au servit ca bază de experiență a studiului și scrierea acestuia a fost posibilă datorită Ministerului Tehnologiei Informației și Comunicațiilor. Cu sprijinul acestuia s-a înființat la Universitatea Ungaria de Vest Grupul de Instruire și Cercetare a Societății Informaționale (ITOK), în cadrul căruia s-a efectuat dezvoltarea materiei de studiu pe internet și prelucrarea experiențelor. Astfel de grupuri – în organizarea [Centrului de Cercetarea a Societății și Trendurilor](#) – s-au înființat la mai mult de o duzină de universități.

Educația și formarea la distanță, prin internet - *eLearning* – a însemnat pentru mine șansa de a ieși din tiparul învățării constrânse, în acord, și eliberarea de sub puterea subiectivă a profesorilor. A însemnat hoinărirea între date, informații și mulțimi de cunoștințe, respectiv libertatea postmodernă a alegerii în locul conexiunilor obligatorii, precizate în prealabil. A însemnat posibilitatea ca eu însumi să-mi formeze cunoștințe, priceperi utilizabile din informațiile și multitudinea de contexte accesibile prin internet, cu ajutorul cunoștințelor și experienței mele de până acum.

Toate acestea au fost posibile în situația de bază a învățământului pentru adulți individualizată, autodidactă, de autoperfecționare și autoorganizare, derulată în cadru nebirocratic. Dar cum funcționează aceasta printre relațiile instituțiilor de tip industrial, adaptate pe producția în masă? Poate fi închipuit sistemul căilor de învățare individualizate, luarea în calcul a cunoștințelor anterioare, în locul comunicării contextelor căutarea colectivă și formarea acesteia, „producția” de cunoștințe în cooperare în condițiile actuale ale instituției – universitatea - care păstrează și în zilele noastre paradigmele benzii rulante?

1 PROVOCAREA eLEARNING

Experiența noastră didactică sprijinită cu internetul a început acum trei ani². Speranța iluzorie că prin tehnologia nouă se poate economisi timp și energie de învățare s-a spulberat repede. Pentru că predarea însoțită de internet („*blended learning*”) presupune comunicație intensivă între profesor și elev. Împărțirea ierarhică a cunoașterii – a cărei formă model este cursul tradițional – este dirijată de sus în jos, nu este interactivă. În cadrul seminariilor tradiționale dezbaterile și comunicația se desfășoară în cadru spațial și de timp limitat (eventual corectarea de acasă a lucrărilor depășește limita de spațiu închisă). Mijloacele noi de comunicare extind aceste limite. Profesorul poate fi accesibil oriunde cu ajutorul poștei electronice. Materia de studiu (chiar și cursul profesorului), la fel ca munca pe internet a studenților/elevilor poate fi urmărită și comentată de la orice stație internet a lumii.

Dacă însă un cadru didactic universitar general ține ore susținute pe internet, chiar numai cu două grupuri de studenți pe săptămână, aceasta înseamnă săptămânal patruzeci de studenți și patruzeci de întrebări care pot fi puse și pe poșta electronică. Dacă studenții rezolvă probleme săptămânal și le documentează cu ajutorul software-ului de organizare integrate a predării, aceasta are ca rezultat sosirea pe cale electronică a mai multor probleme rezolvate, de evaluat.

Așa ne-am ciocnit cu studenții în contradicția elementară următoare: *Dacă rețeaua este utilizată pentru divizarea tradițională, centralizată a cunoașterii, adică în cazul în care fiecare student se adresează profesorului cu întrebările sale, iar profesorul verifică toți pașii efectuați în dobândirea cunoașterii, în timp foarte scurt se ajunge la blocaj informatic de circulație netratabil.*

Care poate fi însă alternativa acestui mod de divizare a cunoașterii? Numai soluția de a părăsi schemele comunicării unidirecționale, lineare ale cunoașterii și *de a ne gândi în conexiuni de rețea*. Învățarea în rețea înseamnă pe de o parte că studenții învață cum trebuie să aleagă, să documenteze și să sistematizeze răspunsurile din sursele oferite pe internet.

Pe de altă parte, putem vorbi de extindere de tip „păienjenis”, *dacă studenții folosesc și cunoștințele lor ca surse*, adresându-se reciproc pentru informații. Pe lângă aceasta, extinderea presupune și angrenarea în procesul educativ și a altor grupuri de experți, însemnând și necesitatea organizării în rețea a universităților asociate.

Această constatare însă a ridicat, firește, multitudinea de noi probleme.

- Oare dispun studenții de cunoștințe (chiar informale, ascunse, experimentale) care se potrivesc în tematica cursului?
- Ei trebuie să se ghideze după curs, sau cursul după cunoștințele lor anterioare?

² „Economia și managementul cunoașterii”, curs opțional, în limba germană, pentru studenții economiști din anul întâi; „Informatică-economie-societate”, pentru studenții economiști din anul patru, specializați în informatică economică; „e-comunicație” pentru studenții economiști din anul întâi, doi și trei. (Tematicile detaliate ale cursurilor pot fi văzute pe: <http://members.chello.at/i.bessenyei/kurse.htm>).

- Cum se poate învăța unul de la altul (ba chiar, cum se poate preda), dacă nu sunt reprezentate cunoștințele personale? În cadrul organizatoric actual este posibilă o muncă intensivă care permite să realizăm asemenea portofolii de competență individuale, hărți de cunoștințe, pe baza cărora studenții pot beneficia unul de altul, în calitate de surse de cunoaștere?
- Cum se creează posibilitatea să integrăm și profesorii, studenții altor „universități de piatră” în producția de cunoaștere în cooperare a învățării în rețea?
- Cum se transformă rolul profesorului într-un astfel de mod de funcționare?
- Un astfel de mod de instruire este adecvat pentru a permite studentului să corespundă cerințelor de examen delimitate birocratic?
- Sistemul universitar maghiar actual este potrivit de a accepta o astfel de educație intensivă, personalizată?
- Ce înseamnă de fapt „cunoașterea” ce trebuie s-o predăm?
- Cum poate fi deblocată contradicția că metodele de predare sunt strâns legate de programe, iar programele actuale însă nu sprijină organizarea proiectelor experimentale?

2 DE LA PROIECTUL HARTA CUNOAȘTERII PÂNĂ LA COMUNICAREA ÎN REȚEA

Deci, dacă luăm în serios învățarea în colaborare, în rețea, și faptul că studenții beneficiază reciproc unul de altul, ca sursă de cunoaștere (atrăgând și experții altor universități în activitatea de tutorat), atunci pentru aceasta trebuie să dedicăm și un sistem de portofoliu de competență de tip expert, cu ajutorul căruia sursa de cunoaștere este bine documentată și accesibilă pentru toată lumea. Aceasta presupune o bază de management interior de cunoaștere, și chiar faptul că și celelalte universități fac parte din rețeaua de cunoaștere (și în sens tehnic).

Am găsit că pentru o asemenea logistică a relațiilor în rețea este neapărat nevoie ca fiecare participant să dispună de o hartă personală a cunoașterii (de expert) și portofoliu de competență. (Pe de altă parte, în profilul seminariilor de managementul cunoașterii și economiei cunoașterii s-a și potrivit o astfel de activitate.) Deci, studenții au primit sarcina *să-și întocmească ei însuși harta lor individuală de cunoaștere*.

Ce să intre în această hartă a cunoașterii? Cum poate fi accesată, fixată cunoașterea utilă și pentru alții? Cum să ne apucăm de o auto-reflexiune care scoate la suprafață, face mai explicite experiențele obișnuite zilnice, cunoașterea obținută pe cale informală, ascunsă? Cum să o articulăm, cum să o formulăm? Am avut experiență practică puțină în astfel de operațiuni.

În literatura de specialitate on-line am găsit materiale despre managementul narativ al cunoașterii³. Cu ajutorul managementului narativ al cunoașterii, prin analiza relatărilor pot fi descoperite cunoștințele ascunse individuale și organizatorice. *Prezentările studenților s-au dovedit a fi primele relatări*. Arsenalul întreg al experiențelor de viață s-a descoperit în cursul acestor prezentări narative. A fost un student care a lucrat jumătate de an în SUA, într-o drogherie. Mai mulți au obținut experiență în universități din străinătate. O studentă a lucrat ca baby sitter în Franța, iar un student a îndeplinit funcția de președinte al autoguvernării studenților. Un student a ajutat în atelierul de reparații auto al tatălui său, chiar au fost studenți care au condus afaceri proprii. Una dintre studente a contribuit la managementul unei echipe de baschet. Am pus o întrebare apropiată și de hobbyuri: ușor s-au convertit în competențe experiențele muzicale, literare, colecționare, sportive și artistice amator. Cui nu i-a venit în gând nici un asemenea „extra”, am încercat să-l motivăm să-și exprime în diferite categorii de competențe experiențele sale școlare sau casnice organizatorice, eventual experiențele de meșterit.

³ Cu ajutorul metodei hermeneuticii obiective, prin analiza secvențială a expunerii nederijate, poate fi analizată cu detalii surprinzătoare structura cunoștințelor ascunse.

Celălalt ajutor în întocmirea hărților de cunoaștere a constat în faptul că am căutat mijloace ajutătoare (liste, hărți de cunoaștere existente, materiale îndrumătoare)⁴.

Pe baza acestora, prin muncă comună, am planificat un tabel de portofoliu de competență, care a servit scopul de a fi îndrumător în întocmirea propriei noastre hărți individuale de cunoaștere, și astfel, să ajungem la surse de cunoaștere mai bine documentabile, mai organizate, mai explicite decât materialele narative biografice⁵.

Am putut oare folosi hărțile de cunoaștere ca mijloace de producție a cunoașterii colaboratoare, ca mijloace de a învăța unul de la altul pentru a anihila comunicația unidirecțională profesor-student, pentru a decongestiona profesorul, ca sursă de cunoaștere? Această posibilitate a rămas încă neexploată în primul semestru experimental. Întocmirea comună a hărții cunoașterii a conținut de fapt elemente de cooperare, dar n-a servit ca bază de cunoaștere reciprocă de tip expert. După ce descoperirea cunoștințelor ascunse, recunoașterea experiențelor cotidiene cu titlul de cunoaștere, clarificarea analitică a nivelurilor de cunoaștere a epuizat marea parte a timpului, nu a mai rămas energie pentru motivarea, organizarea schimbului real. Studenții economiști din anul întâi, primul semestru nu au avut experiență în formularea, prezentarea explicită a abilităților cotidiene și „ascunse” – adică nestructurate -, iar prezentarea în noțiuni organizate a experiențelor s-a dovedit foarte grea.

Pe de altă parte, nu am putut oferi proiecte în care învățarea unul de la altul, utilizarea vie a cataloagelor de competență s-ar fi potrivit organic. Nu am reușit să-i motivez nici să comentez rezolvarea de probleme a colegilor. (Însă s-a format spontan sistemul ca studenții mai experimentați în căutarea pe internet i-au ajutat pe cei începători.)

Am reușit să folosesc proiectul harta cunoașterii ca pe baza informațiilor astfel obținute să trasez studenților cale de învățare individuală bazată pe cunoștințele anterioare? Și acest plan s-a dovedit iluzie. Pentru aceasta am fi avut nevoie de total altă logistică, altă formă de organizare, nu ceea ce s-a putut realiza în cadrul dat.

Deși am beneficiat de libertate relativă în cadrul propriilor noastre cursuri: nu eram amenințați de faptul că oricine ne ascultă din ceea ce am învățat. Deci, teoretic – la propriile noastre ore – am putut renunța în mod radical la modelul linear. Totodată căile posibile ale hiper-învățării au fost totuși determinate de limite serioase de timp, spațiu și surse. Pentru aceasta nu am fost pregătiți nici din punct de vedere metodic. Nu existau modalități de completare a testelor de autoevaluare, pentru utilizarea căilor de învățare ramificate, de mai multe trepte. Nu exista mod de a lua în considerare efectivă vitezele de parcurgere individuale.

3 ÎNVĂȚAREA AUTO-ORGANIZATOARE, CA DIRIJARE ÎN COOPERARE A CUNOAȘTERII

Nu ne-am ocupat de stabilirea diferenței între cunoașterea definitivă și procedurală numai pentru că a figurat în tematica noastră, ci pentru că era importantă din punct de vedere practic. Ca să reflectăm conștient activitățile noastre proprii, aveam nevoie de dezvoltarea mai exactă a noțiunilor de cunoaștere și învățare.

Diferența între semn, dată, informație, cunoaștere și competență am determinat astfel ca existența contextelor și ordinea lor logică, respectiv posibilitatea de transformare a acestora în acțiune am considerat ca cel mai important factor de diferențiere⁶. Acest lucru este prezentat de scara obișnuită a cunoașterii astfel:

⁴ Propria mea hartă a cunoașterii se găsește pe: http://titanic.nyime.hu/~itok/fo_osszetevok/tart_resz_oldalak/Tudasterkep.ppt.

⁵ Listele și portofoliul de competență se găsește pe: <http://kubus.net/moodle/eLearning/melleklet.htm>.

⁶ Există nenumărate alte moduri de definire a cunoașterii. Ea poate fi clasificată pe baza naturii ei explicite sau implicite („cunoaștere preliminară”, cunoaștere ascunsă, *tacit knowledge*). Competența este definită ca abilitate, cunoaștere practică, capacitatea de analiză ca abilitate, cunoaștere teoretică. Rezultatul învățării ce pune accent pe proces se numește și cunoaștere de orientare. Altă clasificare a cunoașterii: „Conform concepției integrative a cunoașterii, trebuie să dezvoltăm trei principale forme a cunoașterii: (a) cunoașterea legată de fapte – cunoștințe, (b) cunoașterea legată de

			competență⁷
		cunoaștere	
	informație	+ transformare în acțiune, capacitate de aplicare	
	dată	+ context, reflexie experimentală	
semn	+ semantică		
+ sintaxă			

Aceste trepte ale scării cunoașterii rimează cu cele cinci trepte ale învățării personale:

Cele cinci trepte ale învățării personale

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| 1. sesizare | dată, informație |
| 2. reacție | căutarea contextelor |
| 3. ordonare în cadru logic | cunoaștere |
| 4. realizarea, experiment | competență |
| 5. control | feed-back |

Și în învățare trebuie să dispunem de acea capacitate minimă sintactică de a percepe în linii mari semnele și de a atribui datelor o semnificație. Pe de altă parte învățarea nu este altceva decât ordonarea în sistem logic a informațiilor, respectiv aplicarea practică a acestora.

Deci, *învățarea poate fi percepută și ca dirijarea integrată a cunoașterii. Așa am ajuns să determinăm pentru noi înșine, cum ar putea arăta lista ideală-tipică a învățării/predării bazate pe managementul cunoașterii:*

1. a depista, sesiza, prelucra, reflecta și evalua informațiile;
2. a pune în corelare informațiile, astfel a crea cunoașterea din informații;
3. a înmagazina conținuturile cunoașterii într-un fel de memorie colectivă;
4. a preda, intermedia și împărți altora conținuturile cunoașterii;
5. a împărți cu alții, într-un mod de colaborare, conținuturile cunoașterii și de a le completa reciproc;
6. a aplica, transforma cunoașterea în acțiune;
7. a evalua (reflecta) acțiunea bazată pe cunoaștere;
8. a însuși procesele intermediare de mai sus;
9. a îngriji cunoașterea, adică a actualiza, filtra și structura cunoașterea;
10. a crea cunoaștere nouă;
11. a organiza transferul de cunoaștere, a înființa și exploata rețeaua transferului de cunoaștere (Vö.Chott:1999).

Ce fel de forme de învățare presupune învățarea auto-organizatoare, bazată pe dirijarea în cooperare a cunoașterii?

acțiuni – capacități, (c) cunoașterea legată de planificarea și controlul acțiunilor (metacogniție)”. (Csapó, 1992. pag. 52)
Citează Pálvölgyi 2003.

⁷ În general, limbajul cotidian nu deosebește cunoașterea și competența. Una dintre bazele acestuia constă în faptul că și acțiunea intelectuală este acțiune, astfel cunoașterea și competența sunt într-adevăr noțiuni greu separabile. Pe de altă parte, în cele din urmă, între dată, informație și competență nu există diferență numai în grad de contextualizare, ceea ce dovedește legitimitatea limbajului cotidian.

În proiectele noastre, printr-o muncă comună, am realizat o pagină web pentru o micro-antrepriză fictivă, care oferă managementul cunoașterii pentru întreprinderi mici și mijlocii. Am întocmit un lexicon în tema economiei și managementul cunoașterii. Am evaluat paginile web ale organizațiilor antiglobalizare, am pus în paralel argumentele pro și contra globalizării, am documentat discuțiile. Am întocmit o proprie hartă a cunoașterii. Am condus jurnal de căutare cu privire la căutările pe internet. Am exersat comunicația on-line. Am tratat un sistem de managementul cunoașterii. Toate acestea s-a bazat pe munca în echipă.

Acestea au fost operațiuni greu standardizabile, variabile, bazate pe forme de activitate comună, care au presupus căi de învățare individuale multilaterale.

Cea mai importantă noutate al acestui proces de învățare a fost ca *am trecut de pe reconstrucția cunoașterii pe construcția cunoașterii*. Scopul nu a fost reproducerea datelor, a contextelor de cunoaștere aranjate în prealabil, ci *producția de cunoaștere independentă*. Au ieșit în prim plan capacitățile meta: căutarea, cooperarea și alegerea contextelor – pe baza reflectării practicii și a logicii cognitive.

În timpul căutării, sistematizării, studenții au avut sarcina de a sistematiza, documenta prin muncă independentă întregul șir al noțiunilor de bază al obiectului. Caracteristica învățării lor a fost obținerea *cunoașterii procedurale*. Accentul nu s-a pus pe definiția noțiunilor cunoscute, ci cum trebuie căutate în mod independent definițiile, cum trebuie ordonate și documentate, cum trebuie accesate acestea în timpul căutării contextelor. Dacă era vorba că am avut nevoie de definiție pentru a așeza în corelație alte informații, am avut posibilitatea de a căuta rapid din lexiconul realizat prin muncă comună.

Am constatat noile căi ale organizării, sistematizării-ordonării și documentării cunoașterii. În cursul învățării sprijinite de internet studenții – de altfel – au învățat să administreze și un sistem cadru de învățare complex (de fapt un mijloc al managementului cunoașterii). Această platformă de învățare integrată a cuprins toate elementele necesare pentru organizarea instruirii: pe redactorul materiei de studiu, pe operatorul bazei de date, paginile de organizare ale cursurilor, administrația din partea studenților (aici înțelegându-se și paginile individuale), posibilitățile de comunicare extraordinar de multilaterale (forumuri, spațiile chat, grupurile de știri), mijloacele de generare automată și de controlare a problemelor, respectiv prezentarea statistică a activităților de studenți⁸.

Am început construcția programului didactic bazat pe învățarea auto-organizatoare, sprijinită de internet în primul rând cu determinarea *scopurilor de învățare, a listei de competențe ce trebuie atinsă*. Pentru că o astfel de listă de competență putea să fie ideea călăuzitoare a învățării auto-organizatoare. Pe baza listei studentul poate constata, ce fel de competențe îi lipsesc cel mai mult. În fiecare caz am atribuit probleme sprijinite de internet pentru fiecare competență de atins. Aceste probleme cu caracter de proiect le-am planificat astfel ca rezolvarea lor să conducă dacă este posibil la obținerea competenței dorite. Pentru proiect au stat la dispoziție gama de mijloace cu liste, tabele, schițe de proces și îndrumătoare metodice, culegeri de probleme, bibliografie accesibilă on-line și listă bibliografică tipărită. Pe baza acestora studentul a avut posibilitatea de a-și alege în mod independent acele probleme de rezolvat, care păreau rezolvabile pe de o parte pe baza cunoștințelor sale anterioare, pe de altă parte, care puteau dezvolta competențele sale lipsă. Toate aceste elemente ale mediului de învățare integrat (catalog de competențe, idei de proiecte, probleme, informații, posibilități de autoevaluare și de comunicație) au sarcina de a dezvolta acele anumite competențe ale participanților la care sunt motivați cel mai mult, datorită propriilor necesități de acționare. Această concepție realizează principiile descrise de P. Dietrich:

⁸ În eLearning am început prima dată programul *LearnigSpace* al IMB. Vezi: <http://edu.kando.hu/infotars/central.nsf,username:kurs,password:schule>. Această platformă împrumutată însă nu am reușit să o cumpărăm din cauza costurilor ridicate. Ne-au fost de ajutor însă faptul că între timp s-au dezvoltat niște sisteme care se pot descărca liber, având coduri de surse deschise, care s-au dovedit a fi de același rang cu software-urile firmelor profesionale. (Vezi: www.moodle.com). Cursurile noastre pe această platformă: <http://moodle.ktk.nyme.hu/>.

„În această conexiune, ținând cont de timp și de conținut, învățarea nu este un proces linear planificat înainte și algoritmic, ci are un însemnat caracter de auto-organizare. Învățarea de acest tip, nestructural, informal, oglindește caracteristicile internetului. Deși la cursuri profesorii (tutorii) ajută munca, determinarea competențelor lipsă, definirea cunoașterii existente și alegerea proiectelor, informațiilor care dezvoltă aceste proiecte trebuie să fie deja sarcina participanților la curs. În acest spațiu învățarea nu se bazează pe structura dată a cunoașterii, materia de studiu nu este sistemul ordonat exact și controlabil al stărilor de fapt, ci produsul concepției în cooperare și creativității colective a participanților... În punctul central a principiilor metodice stă constatarea că omul poate învăța cu succes atunci când a primit o imagine cuprinzătoare despre propriile înclinații și cunoștințe preliminare... Poți construi cu succes numai pe cunoștințe aduse la suprafață, numai aceste cunoștințe aduse corespunzător la suprafață pot fi completate și dezvoltate adecvat cu materia de studiu.”

Unul dintre primele noastre experimente a fost înființarea listei de scopuri a învățării (catalog de competențe) managementului cunoașterii a întreprinderii, ca unul dintre module ale seminarului de managementul cunoașterii.

Lista de competențe ale managementului cunoașterii (MC) a întreprinderii.

Studentul să fie capabil

1. de a întocmi plan MC de întreprindere
2. de a documenta propria-i cunoaștere
3. de a stabili propriul capital intelectual
4. de a evalua nivelul de documentare a propriei cunoașteri
5. de a stabili gradul de înregistrare și documentare a capitalului de cunoaștere a întreprinderii
6. de a întocmi o listă despre modalitățile de predare a capitalului de cunoaștere a întreprinderii
7. de a documenta transferul de cunoștințe a propriei întreprinderi
8. de a realiza pagina web de oferire a managementului cunoașterii
9. de a lua în calcul capitalul de cunoaștere special al întreprinderii
10. de a căuta pe internet programe de managementul cunoașterii al întreprinderilor
11. de a evalua paginile web ale firmelor care oferă software de sprijinire a managementului cunoașterii
12. de a alege software de sprijinire a managementului cunoașterii pentru propria firmă
13. de a solicita ofertă de la furnizor pentru propria firmă
14. și de a organiza în cadrul întreprinderii rețea de schimb de experiență.

Listei am atribuit următoarele sarcini:

1. Întocmiți un plan de managementul cunoașterii!
2. Stabiliți valoarea propriului capital intelectual!
3. Documentați propria Dvs. cunoaștere!
4. Stabiliți, în ce măsură este documentată propria cunoaștere!
5. Întocmiți lista despre schimbul capitalului de cunoaștere!
6. Stabiliți cum este documentat capitalul de cunoaștere al întreprinderii!
7. Stabiliți cum organizează propria întreprindere schimbul capitalului de cunoaștere!
8. Realizați o pagină web pentru o micro-antrepriză care oferă managementul cunoașterii!
9. Documentați capitalul de cunoaștere special al întreprinderii!
10. Căutați pe internet programe de managementul cunoașterii al întreprinderilor!
11. Evaluați paginile web ale firmelor care oferă software de sprijinire a managementului cunoașterii!
12. Alegeți software de sprijinire a managementului cunoașterii pentru propria firmă!
13. Solicitați ofertă de la furnizor pentru propria firmă!
14. Organizați în cadrul întreprinderii rețea de schimb de experiență!

Ca exemplu, vă prezentăm două sarcini:

Documentați propria cunoaștere!

- Întocmiți o listă de competențe care să prezinte, ce fel de capacități necesită munca Dvs.!
(Formulați capacitățile în forma următoare: Sunt capabil de a face ceva, de exemplu:
 - o de a formula scrisori de afaceri în limba engleză;
 - o de a organiza completarea pieselor de schimb;
 - o de a monta o priză etc.).
- Exemple pentru lista de competență: tâmplar, informatician de spațiu (o hartă a cunoașterii).
Ca ajutor: Întocmirea unui portofoliu de competențe personal⁹.

Un alt tip de problemă:

Căutați pe internet programe de managementul cunoașterii al întreprinderilor!

- Întocmiți un scurt jurnal de căutare, ceea ce conține cuvintele-titlu și completările!
 - Întocmiți o colecție de linkuri pe care o considerați folositoare la întreprindere!
- (La data de 8. iunie 2004, programul de căutare Google a găsit 3660 rezultate în limba maghiară la solicitarea „managementul cunoașterii”).

Această primă variantă a catalogului de competență a reușit destul de unidimensional. Încă nu conține ramificări care ar conduce la câte o subcompetență complexă – la unitățile de micro-învățare. Am avut posibilități limitate de a avea în vedere și cunoștințele preliminare. *Toate aceste lipsuri însă au prevăzut direcțiile de urmat ale muncii experimentale și de cercetare.*

La cursul de bază „Informație, economie, societate” de exemplu au participat două grupe de studenți din anul patru, specializați pe informatică economică: studenți cu specializarea regionalism și finanțe. Pentru ei am întocmit probleme referitoare la tematica globalizării și regionalizării, respectiv sistemul financiar global, astfel ne-am putut baza cel puțin la nivel de bază pe cunoștințele (presupuse) preliminare:

Probleme pentru studenții cu specializarea regionalism:

Granturi UE
Politica regională a UE
Problemele globalizării
Dezvoltare teritorială
Evaluarea paginilor web ale organizațiilor anti-globalizare

Grupe de probleme pentru studenții cu specializarea finanțe

Piețe financiare globale
E-banking
E-comerț

Programul de organizare a educației a permis ca fiecare student să vadă problema celuilalt, și să o poată comenta. (De exemplu, problema cu privire la analiza paginilor web ale organizațiilor anti-globalizare am rezolvat-o împreună, iar după prima adunare au urmat alte zece rezolvări de programe.) Intenția a fost și în cazul rezolvărilor de probleme ca studenții să-și evalueze reciproc lucrările și să interacționeze în acțiuni comunicative de producere a cunoașterii colective. Și această

⁹ Vezi: <http://kubus.net/moodle/eLearning/melleklet.htm>.

intenție s-a realizat numai parțial: rezolvările au avut mai ales caracter de completare, mai puțin schimb de cunoștințe, nedirecționându-se pe cunoștințele realizate în comun.

S-a dovedit a fi a problemă complexă și *modalitatea de evaluare a activităților mai lejere, nealgoritmizate, situative, cu caracter de proiect, precum și trecerea peste contradicția că producerea comună a cunoașterii, rezultatul muncii în cooperare ar trebui evaluat individual.*

Pentru că, după cum se știe, examenul tradițional verifică cunoștințele, respectiv existența unitară a acestora, totodată îndeplinește și rolul factorului de diferențiere în împărțirea bunurilor (bursă, internat-cămin, distincții, posturi)¹⁰.

Examenul este și instrument de autoritate: cu acesta poate să constrângă profesorul hărnicia, participarea la ore și loialitatea. (În cartea intitulată „Supraveghere și pedeapsă”, Foucault analizează examenele școlare în primul rând ca și instrumente de exercitare a autorității.) *Frica* este un instrument important al autorității. Aceasta ocupă un loc considerabil în modelele de învățare din sistemul universitar maghiar. (Însă, dacă frica este mai mare decât tracă obișnuit, paralizăază învățarea, memoria și creativitatea.)

Hiper-învățarea tipic ideală – timp și căi variabile – asigură un rezultat uniform. Teoretic, nu mai este nevoie de examen, ca instrument de standardizare și verificare. Mai degrabă trebuie verificat dacă sunt asigurate căile de învățare variabile și intervalele flexibile în cadrul unei asemenea paradigme. Toate acestea însă contrazic radical ordinea sistemului actual de învățare universitar.

S-ar fi potrivit cel mai bine pentru munca noastră – potrivit particularității lui - aprecierea scurtă prin text, care evaluează individual efortul depus. Dar notele trebuiau înscrise în index. Evaluarea activității semestriale în final a fost evaluat pe baza nivelului de participare a studentului în activitățile comune, a cărui elemente principale au fost:

- realizarea hărții de cunoștințe individuale
- rezolvarea sarcinilor cantitativ prestabilite din sarcinile programului integrat al sistemului de învățare
- ținerea jurnalului de căutare
- participarea în redactarea enciclopediei cuprinzând noțiunile de bază a materiei

Deoarece una din sarcinile noastre principale a fost analiza societății informaționale, ne-a fost la îndemână să ne întrebăm: *Dacă se poate analiza împreună experimentul nostru de învățare organizat în rețea proprie și schimbarea propriei situații de învățare în așa fel, încât efectele informatizării societății să le măsurăm prin propriile noastre experiențe, dacă tot am vorbit despre cunoaștere și reflexia cunoașterii personale? Dacă se pot aborda probleme dinamice și complexe ca de exemplu reprezentarea cunoașterii universitare, sau cunoașterea ca marfă specială, sau funcția rețelelor globale prin experiențele zilnice de viață?*

4. PROPRIA EXISTENȚĂ CA SUBIECT AL REFLECȚIEI

De la întocmirea hărții de cunoștințe, ne-a condus doar un pas până la recunoașterea că, din punct de vedere al titlurilor de manuale „Economia cunoștinței și managementul cunoașterii” ca și „Informatică – economie - societate” ar fi o experiență palpitantă *să reflectăm asupra diferențelor prin analiza propriei noastre poziții de existență prin integrarea propriilor scopuri și posibilități, să ajungem la o știință mai generală.*

Șirul întrebărilor posibile, care se referă la situația proprie – în urma dezbaterilor noastre – s-a format astfel:

¹⁰ „După părerea lui Max Weber, sistemul de examene ierarhizate, ce oferă calificare specială și deschide cariere speciale a apărut numai în Europa modernă, odată cu dezvoltarea necesităților unei organizații birocratice, pentru că această organizație se străduiește să așeze în ierarhia posturilor oferite indivizi ierarhizate, apte de comparație.” (Citează Bourdieu 1971:374). După Bernstein, în această formă de control „În sistemul de evaluare accentul se află pe nivelul atins al cunoașterii, nu pe căile ce conduc la cunoaștere. (Bernstein 1974:138).

- În ce s-au schimbat condițiile noastre de învățare?
- În limitele proprii ce înseamnă învățare autoorganizată?
- Cu ce fel de roluri noi de profesor, de student ne-am întâlnit în învățământul bazat pe managementul informației?
- Am putut organiza în cadrul propriilor seminarii managementul cooperativ?
- Ce tipuri de cunoștințe am putut obține în acest fel?
- Cum se poate evalua munca colectivă individual?
- Ce relații interpersonale și ce atitudini s-au format pe baza învățării susținute de Internet?
- Ce marfă este cunoștința?
- Cum primește structura universitară noile forme de învățare?
- În ce măsură se aseamănă universitatea ca instituție de producere a cunoștinței cu o întreprindere?
- Ce fel de probleme sociale generale se reflectă în situația actuală?
- Care sunt avantajele și dezavantajele învățării susținute prin Internet?

Cartografierea problemelor de bază le-am început având la bază experiențele proprii și literatura de specialitate, în comun am întocmit un tabel cu caracteristicile învățării susținute prin Internet:

Caracteristicile învățării susținute prin Internet	
Caracteristici	Probleme
Cuprinde toate componentele mediului de învățare (instituție, materiale de studiu, comunicare, administrație, verificare).	Posibilitatea de acces la Internet nu este destul de largă încă, pe deasupra este scump.
Asigură accesul la gama largă a materialelor actualizabile în mod constant (text, imagine, desen, videofilm, sunet).	Viteza scăzută a transmiterii limitează folosirea multimediei.
Susține cu tehnologie avansată comunicarea, căutarea, documentarea, evaluarea multilaterală, realizarea și evaluarea automată a problemelor.	Mediul în folosirea comunicării electronice cere competență specială.
Asigură participarea la curs fără să țină seama de timp și loc.	Orientarea în fluxul informatic presupune folosirea diferitelor criterii și tehnici de alegere personală.
Prin structurile-hipertext dă posibilitatea realizării unui proces de învățare non-liniar.	Comunicarea este unidimensională.
Susține stilul și ritmul de învățare individuală.	Lipsește efectul emoțional al comunicării personale (<i>face-to-face</i>).
Ajută autoorganizarea procesului de învățare.	Lipsește improvizarea, spontaneitatea expunerii, nu are loc experiența pozitivă a apariției și formării ideilor pe loc.
Instrumentele comunicării interactive fac posibilă învățarea prin rețea.	Se poate exercita mai puțin vorbirea vie, disputa directă.
În loc să canalizeze atenția asupra capacității individuale de expunere, efectul carismatic al profesorului asigură canalizarea atenției asupra ideilor.	Munca efectuată pe monitor are limite ergonomice.
Asigură posibilitatea verificării avansării individuale.	Se schimbă sau dispar multe linkuri.

Caracteristicile învățării susținute prin Internet	
Stau la dispoziție din ce în ce mai bune instrumente de navigare în căutarea pe internet.	Forumurile sunt uneori de nepătruns, nu se trag concluzii, se amestecă materialele importante cu cele mai puțin importante. Managementul cunoașterii devine o problemă de specialitate complicată.
Rezolvările de probleme și forumurile on-line sunt documentabile, se pot recăuta și ordona, astfel baza de cunoștințe comună poate forma partea accesibilă pentru toată lumea. Structura materiei de studiu trebuie prezentată, comunicarea trebuie organizată.	
Până când scopurile manualelor tradiționale sunt adeseori nedelegabile, și de multe ori manualele nu conțin probleme, scopuri de învățare, în cadrul <i>eLearning</i> , didactica trebuie să devină explicită.	

Pe Internet ne stau la dispoziție o bază de informații, cunoștințe și contexte actuale, pe care manualele tradiționale nu le-ar fi putut produce niciodată. În contradicție cu lumea de cunoștințe lineară, relativ cristalizate, stabile (tocmai din acest motiv depășite) ale manualelor, aici găsim o lume actuală, bogată, dinamică, mereu înnoită, *în care însă a fost greu să se descurce, având nevoie de cunoștințe specifice pentru contextualizare*. Cu rutina învățării și a modului de evaluare tradițional nu s-a putut descurca. *În acest proces a devenit determinantă căutarea, documentarea, căutarea contextuală*. S-a schimbat rolul elevului: capacitatea de management al cunoștinței individuale a devenit cea mai prețioasă competență.

Monopolul de cunoștințe al profesorului se clintește prin faptul că depozitul Internetului oferă cunoștințe actuale de care nici o autoritate profesorală nu poate să dispună. Astfel s-a demolat un suport foarte important al poziției puterii și identității profesionale. Profesorul a trebuit să-și asume¹¹ un nou rol de – facilitator, moderator, de tutor, de rol „coach”: *în acest rol elementul de bază al activității a devenit necesitatea predării strategiilor necesare (metacognitiv, metamotivare) managementul cunoștinței și susținerea autoreglării*.

Acest mod de învățare are caracteristici cu totul aparte, ca ale cursurilor lineare obișnuite, unde un scop al învățării definit precis vor să-l atingă prin pași dinainte definiți. În structurile liniare *inputul și folosirea timpului este unitar, birocratic, și reglementat prin restricții, rezultatul outputului însă – tocmai diferenței cunoștințelor anterioare – este foarte diferit*. Dereglarea de la așteptatul output se pedepsește cu note rele, cu privarea sprijinului.

„În modelul școlii tradiționale în cadrul unui curs se parcurg teme date, orele se țin săptămânal, în săli de curs, iar pe perioada dintre ore cursanții primesc teme de casă. Acesta este modelul de învățare liniar, care s-a format ca să transmită informațiile în ordinea stabilită. În acest fel, teoretic

¹¹ Fragment din jurnalul de Internet în urma predării: „Pentru ora de informatică economică la anul IV, m-am pregătit din tema – munca la distanță. Avem ore cumulate, trei ore și jumătate, ajunge pentru introducerea teoriei. (Acest grup a început nu de mult munca cu programul LearningSpace, care oferă o multitudine de probleme cu suport concret de rețea, dar și bibliografie on-line.) Intru în laborator, calculatoarele sunt conectate, unii deja lucrează. Îmi aranjez gândurile pentru o mică prezentare de introducere, dar deja aud: Domnule Profesor! Mă cheamă la un calculator, să clarificăm una din problemele pe care l-a ales un student. Alții nu se descurcă în program: le trebuie ajutor. Mă duc la fiecare calculator în parte, ne gândim împreună la modul de rezolvare al problemei, explic folosirea programului. Spre surprinderea mea, cei mai mulți aleg mai degrabă întrebările care nu au exigențe teoretice. *Activitatea mea din rolul profesorului de prelegere se transformă aproape inobservabil în rolul moderatorului, tutorelui, coach-ului.*” Vezi: <http://diakvallalkozas.ktk.nyme.hu/naplo.htm>.

fiecare student avansează în același ritm, indiferent de cercul lor de interes, de experiențele anterioare deținute, de calitățile sau cerințele speciale. La finalul cursului notele arată la ce nivel au ajuns studenții în perioada de timp stabilită anterior.”

scrie Denning (2003:137-138)

Învățarea prin autoorganizare, susținut prin Internet, funcționează exact invers. Pentru că nivelele cunoștințelor anterioare și exigențele concrete de activitate în cadrul unor elevi pot fi foarte diferite, nu se pot trasa căi sau așteptări obligatorii pentru fiecare participant. Din această cauză *variabilele dependente sunt perioada de formare și producerea de cunoștințe bazate pe căi de învățare ramificate cu caracter - proiect, colectiv*¹².

În acest caz outputul este unitar, deoarece fiecare cursant poate să aleagă ramificația pe care o impune nivelul de cunoștințe individuale acumulate anterior, și poate să acorde atâta timp învățării, cât este cel mai util pentru stilul și ritmul de învățare individual. În acest mod rezultatele omogene ale outputului, verificarea cu caracter de pedeapsă, forma de examen riguros, tradițional își pierde rațiunea.

Într-un astfel de sistem – paradigme, este vorba despre noi modalități ale energizării - informației și managementul – informației, despre noile forme și instrumente, despre producerea și comercializarea cunoștinței, care cer schimbarea didactică a formelor organizatorice, reorganizarea modului de funcționare al universităților. *În cazul nostru majoritatea diferențelor dintre scopurile propuse și realizări se nasc, pentru că experimentăm, într-o perioadă de timp prestabilit cu surse limitate, formele de învățare, care necesită limite de timp flexibil, forme de cooperare noi, redefinirea învățării, cunoștinței și împărțirii cunoștințelor.*

Relațiile de putere și organizatorice ale învățământului superior tradițional nu pot primi în momentul de față inovații de acest gen.

Fekete László, în articolul „Retorica noii economii”, care a apărut în săptămânalul „Viață și Literatură”, în legătură cu noua economie a ajuns la o concluzie asemănătoare:

„La noțiunea de noua economie în realitate nu se asociază o paradigmă economică nouă. Elementele noii paradigme o pot forma realmente caracteristicile rețelei de comunicare globală, tranzacțiile economice și sociale realizate de către om și spațiul comunicativ. Liantul spiritual fiind cunoștința, inovația și informația, care – dacă sunt liber accesibile, corespund condițiilor minime de corectitudine și credibilitate – contrazicând legea limitării și a beneficiului în regres, oferă multitudinea extinderii posibilităților. Condiția supremă a dezvoltării comunicației de rețea globală este libera împărtășire a cunoștințelor și a informației. Însă extinderea unilaterală a dreptului de autor, înființarea și protejarea tot mai accentuată a noilor monopoli arată, că în economia rețelelor globale se încearcă a pune în vigoare paradigmele regulilor economice vechi bazate pe limitare. În consecință, posibilitățile creative ascunse în libertatea comunicației și circulația planetară a informației dispar rapid și sigur.”

Reflectând asupra propriei noastre condiții am ajuns la concluzia ca și Kelen András, cel care în legătură cu critica așteptărilor legate de informatizare constată:

În legătură cu noua economie, putem vorbi deocamdată de o revoluție ideativă, pentru că urmările logice ascunse ale istoriei au fost prea repede judecate, dar prea puține au fost implantate în practică și realizate din acest potențial revoluționar. (Kelen:2004)

Și eLearningul a fost pregătit strălucit din punct de vedere ideativ, aproape orice a fost redactat ce se poate inventa analitic. Sunt nenumărate analizele privind urmările didactice și organizatorice potențiale și a viitorului imaginar (de obicei entuziast, optimist). Practica însă se limitează la cazuri izolate ceea ce înseamnă prelungirea tehnicii liniare de predare din punct de

¹² Mai detaliat vezi Denning 2003:137-138.

vedere didactic. Provocarea informatică accentuată în mod constant a lăsat prea puține urme în relațiile de împărțire, autoritate și organizare a universităților. Exprimat prin terminologia lui Szűcs Jenő: *eventualele schimbări pornite de jos al „cercurilor mici” nu au condus nicidecum la schimbări structurale cumulative*¹³.

5 ÎN CAPTIVITATEA VECHILOR CONCEPȚII?

Cu introducerea schimbărilor sunt neapărat și firesc necesare acele limite concepționale, care se formează în timpul pregătirilor ideative, și în care în general schimbările se pot imagina – și atunci, când realitatea se mai opune concepțiilor, și atunci când limbajul birocratic al învățământului este dominat încă în primul rând de lumea concepțiilor ierarhice, caracteristic societăților industriale închise. *Așezarea în paralel a celor două lumi concepționale poate semnala direcția viziunii, implementării și verificării inovațiilor:*

Concepțiile mediului educațional închis, ierarhic (societatea industrială)	Concepțiile mediului educațional deschis și cooperativ (societatea informațională)
Plan de învățământ centralizat („legea planului de învățământ”)	Portofolii-competență flexibile ca și obiective educaționale
Plan de învățământ linear	Organizare modulară
Manual	Mediu de fond informațional pe rețea
Prelegere	Învățare prin proiecte
Comunicarea cunoștințelor „de sus”	Căutare colectivă de cunoștințe, consultanță în managementul cunoștințelor
Distribuire-informații centralizată	Prelucrarea paralelă a informațiilor
Profesor	Tutore, moderator, consultant, coach, organizator de rețea
Învățare	Management colectiv de cunoștințe, hiperînvățare
Cunoștințe prin definiții	Management informațional, căutare, documentare, cunoștințe de comunicare
Note, calificative	Harta cunoștințelor, portofoliu-competență individuală, dar întocmită colectiv
Examen, „examen de licență”, referate	Portofoliu-competență întocmită în comun de profesor și elev
Sesiune de examene	Autoverificare, evaluarea comună a căii spre rezultat
Lucrare de control	Eseuri libere
Diplomă	Competențe dobândite pe căi formale și informale în portofoliu-competență
Teoria învățării instrucționaliste	Teoria învățării constructiviste

¹³ Conform evaluărilor cuprinzătoare realizate pentru UE, 18% din instituțiile de învățământ superior utilizează în mod integral și inovativ noile tehnici de comunicare (vezi: http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf).

Mulțumită colaborării norocoase a mai multor circumstanțe, în ciuda barierelor autoritare, organizatorice și de mentalitate, a fost totuși posibil începerea cercetărilor noastre. Nu a planat examenul anual sau sabia lui Damocle a examenului de licență deasupra disciplinelor noastre opționale. Am reușit să finanțăm din buget separat proiectul de dezvoltare. Ne-au stat la dispoziție laboratoarele de informatică bine dotate. Fondul tehnic ne-a deservit binevoitor centrul informatic al universității. În numele libertății de educare și cercetare, nimeni nu a trasat bariere administrative.

Totodată – ca și grup izolat – nu am observat semne, cum că am fi exercitat orișice influență asupra mediului nostru. Inovația bazată pe experiențe primare nu s-a organizat în rețeaua instituțiilor inovatoare. Am propus degeaba universităților partenerere experiențele noastre, nu a fost nici-o reacție. Cauzele acestui fapt i-am găsit în următorii factori:

- Organizarea învățământului, reglementarea legală, divizarea și plata numărului de ore avantajează formele organizatorice ierarhice.
- Învățământul în masă favorizează taylorizarea (atunci când de exemplu 600 de studenți trebuie să dea examen scris deodată, să răspundă la aceeași întrebări), în schimb activitatea cooperativă în rețea necesită tutorat intensiv.
- În învățământul în rețea conținuturile și metodele trebuie să se adapteze și la cunoștințele anterioare reprezentate. În schimb, în învățământul-standard actual studenții trebuie să se conformeze planului de învățământ-standard în procesul de învățare, posedând orișice cunoștințe anterioare.
- Cadrul condițiilor organizatorice, legale, materiale, didactice de funcționare a rețelelor de cunoștințe nu sunt elaborate.
- Încă nu s-au conștientizat în sferă destul de largă greutățile, avantajele și dezavantajele organizatorice și didactice ale formelor de învățământ intensiv sprijinite prin Internet. Acesta conduce la opunere și apologia formelor tradiționale.

6 ÎN CONTINUARE, CUM?

La sfârșitul reflecțiilor se poate ivi și întrebarea clasică „Ce e de făcut?”. Există o altă posibilitate decât a continua și a crede în ideea că inovațiile cu cerc mic de influență treptat se vor amplifica de jos și vor influența schimbările organizatorice, și acesta în viitorul depărtat va conduce la salturi calitative, în ciuda celor enumerate?¹⁴ Dacă nu avem influență directă asupra politicii de schimbare asupra marilor sisteme, asupra legiferării, atunci ne rămâne evident doar această speranță. Motivația pe acest drum nu este altceva, decât bucuria experimentării și a acumulării de experiențe, sau ideea că experiențele acumulate cu ocazia acestor cercetări pot aduce biletul de intrare la proiecte, chiar și în afara granițelor.

De un an și jumătate, experimentarea mi-a format o anumită gândire civică specială. De ce nu aș putea să organizez cu propria mea inițiativă propria mea rețea de învățământ? Din punct de vedere tehnic nu are nici-un obstacol în circumstanțele actuale, ca cercul profesional, apt și dornic de a participa într-un asemenea proiect să se organizeze în rețea. Ca ipoteză de pornire și de motivare am acceptat, că metodele se vor răspândi de la sine și că mai devreme sau mai târziu se vor deschide și izvoare materiale, dacă experimentul este consistent și rețeaua este bine organizată. Singura întrebare a fost, dacă acesta merită încercat *în interiorul* structurii universităților de stat, sau mai degrabă *în afara* lor. Deoarece aceasta se poate decide doar pe cale experimentală am inițiat ambele căi. Am decis ca să continui experimentele locale de scară mică și pentru că deocamdată nu am finanțare maghiară. Pe de altă parte mi-am introdus experiențele în proiecte europene. Am sperat că structurile universitare rigide se pot lua în clește de sus și de jos în același timp cu combinarea căilor locale de nivel micro cu cele globale, și ca să se-nmulțească numărul instituțiilor concurente la nivel de câmp, am înființat cu câțiva o academie virtuală alternativă. Următoarea relatare a acestor experimente va da seamă despre destinul lor.

¹⁴ Nu este o perspectivă prea încurajatoare faptul că Ministerului Tehnologiei Informației și Comunicațiilor – care a promis finanțarea proiectului pe o perioadă de doi ani – după primul an s-a retras.

BIBLIOGRAFIE

1. **Chott, P. O.** (1999): Wissensmanagement und Schule. Einführende Überlegungen zu einem Gegenwarts- und Zukunftsthema. Schulverwaltung, 22. S. 306-310
<http://www.schulpaed.de/pdf/a-wima2.pdf>.
2. **Bernstein, Basil** (1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing) In: Az iskola szociológiai problémái, KJK, 123-153).
3. **Bourdieu, Pierre/ Jean-Claude Passeron** (1971): Egy illúzió vizsgálata. In: Az iskola szociológiai problémái. KJK, 371-402.
4. **Denning, Peter. J.** (2003): Ahogyan tanulni fogunk (In: Információs Társadalom/2, 128-146. old.) A cikk egy első változata angolul: Business Design for a new University
<http://cne.gmu.edu/pjd/PUBS/busdes.pdf>.
5. **Dietrich, Peter:** Lernen im Internet: Virtuelle Lehrveranstaltungen, http://www.homes.uni-bielefeld.de/pdietric/inter_00.html.
6. **Fekete László** (2004) Az új gazdaság retorikája (In: Élet és Irodalom, 2004-01-16) <http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0402&article=2004-0112-0955-48PDMF>).
7. **Foucault, Michel** (1990): Felügyelet és büntetés; (Gondolat, Budapest).
8. **Kelen András** (2004): Az új gazdaság és akik nem akarják. (In: Magyar Tudomány, 2)
<http://www.matud.iif.hu/04feb/006.html>.
9. **Klimkó Gábor: A tudás jellemzése**
[http://informatika.bkae.hu/root/web/db/kutatas.nsf/0/543ebf195e2749bbc1256dfb0074897b/\\$FILE/A%20udas%20jellemzese%20atadhatosaga%20szerint.pdf](http://informatika.bkae.hu/root/web/db/kutatas.nsf/0/543ebf195e2749bbc1256dfb0074897b/$FILE/A%20udas%20jellemzese%20atadhatosaga%20szerint.pdf).
10. **Pálvolgyi Mihály** (2003):: Információmenedzsment. Kísérleti tananyag.
<http://kit2.bdtf.hu/epub/hun/palvolgyi/im/index.htm>.
11. **Szűcs Jenő** (1983): Vázlat Európa három történeti régiójáról (Magvető, Budapest).

EXTRAS

Experimentul eLearning organizat la Universitatea Ungaria de Vest s-a bazat pe educația sprijinită pe internet. Deoarece nivelurile cunoașterii prelabile și necesitățile de acționare concrete pot fi foarte diferite în cazul anumitor studenți, nu se pot prescrie pentru fiecare participant căi obligatorii sau la care să te aștepți. Din această cauză *factorii de variabilitate constau în căile de învățare bazate pe timpul de formare și producția de cunoștințe colectivă ramificate, cu caracter de proiect*. În această modalitate *rezultatul de ieșire este unitar*, pentru că fiecare student poate opta pentru o ramificație impusă de nivelul său de cunoștințe preliminar, și poate acorda atât timp învățării, cât i se potrivește propriului stil și tempo de învățare.

În experiment *marea parte a diferențelor între scopurile trasate și realizare au izvorât din faptul că am experimentat forme de învățare în limite de timp și surse prestabilite, dar care ar necesita cadru de timp flexibil și forme de colaborare noi, redefinirea învățării, cunoașterii și partajarea cunoașterii*.

Titlul original al articolului este **Napló a hálózati tanításról**

și a fost publicat pentru prima oară în „Hungarian studies” nr. 3/2005

Toate drepturile rezervate autorului (<http://members.chello.at/i.bessenyei/>)

Mulțumim István BESSENYEI pentru permisiunea publicării în limba română a acestui articol.

Traducere de prof. Jakabhazi Maria și prof. Benedek Ștefan

Liceul Teoretic "Bela Bartok" Timișoara

B-dul Regele Carol I Nr. 13

tel: 0256/493031

email: chogor14i@yahoo.com

FOCUS GRUPURILE ON-LINE

Laura MALIȚA

Universitatea de Vest din Timișoara
Facultatea de Sociologie și Psihologie
Departamentul de Limbi Moderne și Informatică Socială
Bv. V. Pârvan nr. 4, cab. 029
300223 Timișoara
tel: 0256-592.266
email: lmalita@socio.uvt.ro

Rezumat

Focus grupurile on-line (întâlnite și sub denumirea de cybergrupuri, e-grupuri sau grupuri virtuale) s-au conturat ca și modalitate de cercetare socială on-line în prima jumătate a anilor '90, însă adevărata lor dezvoltare a început o dată cu boom-ul Internetului. Deși există relativ puține studii și analize în ceea ce privește această modalitate de cercetare a spațiului virtual, prezentul material evidențiază trăsăturile caracteristice ale focus grupurilor on-line, avantajele și limitele pe care le implică acest tip de cercetare socială bazată pe Web.

Cuvinte cheie: focus grupuri on-line, colectarea datelor, cercetare bazată pe web, cercetare calitativă

Laura MALIȚA este lector la Facultatea de Sociologie și Psihologie, doctorandă la Universitatea București având ca temă aspecte ale societății informaționale și ale sociologiei Internetului. Domeniile sale de interes sunt referitoare la: implicațiile sociale ale computerizării, impactul Internetului în viața de zi cu zi, cercetarea online în științele sociale, societatea informațională națională, europeană, dar și globală. Este redactor șef (membru fondator) al *Revistei de Informatică Socială*.

INTRODUCERE

Nevoia de comunicare este o trăsătură caracteristică a ființei umane. În cadrul procesului de socializare/interacțiune cu alte persoane, fiecare dintre noi devenim, pe rând, atât interlocutori, cât și ascultători.

Focus grupurile reprezintă o metodă alternativă de realizare a interviurilor, ce au început să fie utilizate ca metodă de cercetare socială la sfârșitul anilor '30. Atunci când se dorește obținerea de informații pe marginea unui anumit subiect, prin discuții libere, relaxante, care stimulează implicarea participanților, focus grupurile pot fi de un real folos.

Interviurile de tip focus grup reprezintă o metodă de cercetare socială de tip calitativ, fiind utilizate pentru a înțelege mai bine natura umană, deoarece abordările cantitative nu puteau oferi astfel de analize, doar presupuneri aproximative în legătură cu oamenii, lucrurile și realitatea în

general. Interviuurile de tip focus grup sunt utilizate mai ales în realizarea anumitor studii de piață, însă ele pot fi utilizate cu succes și în mediul academic sau nonprofit, însă cu anumite adaptări, specifice categoriilor de public cărora sunt adresate. Cu alte cuvinte, putem spune că cercetarea de tip focus poate fi văzută în multe feluri diferite, cu rezultate finale diferite. Astfel, Krueger și Casey (2005) enumeră:

- *Cercetarea academică* care este efectuată de multe ori de studenții și membrii facultăților în instituții de învățământ și caută să ofere informații transmise prin intermediul ziarelor, al revistelor și al cărților.
- *Studiul social de piață* ce are drept scop oferirea de strategii pentru schimbarea comportamentelor într-un mod agreabil din punct de vedere social.
- *Studiul de evaluare* care ca scop ajutarea persoanelor cu putere de decizie în ceea ce privește unele programe precum și furnizarea unor răspunsuri din partea publicului, relativ la responsabilitatea și valoarea programelor.
- *Studiul participativ* care se axează pe implicarea persoanelor din cadrul unei comunități în realizarea studiului, datorită efectelor pe care le are acel studiu pentru comunitate în ceea ce privește dezvoltarea angajamentului, a capacităților și a talentelor, ca și îmbunătățirea utilizării acestora.

Pentru a se crea premisele unei cercetări de tip focus grup, trebuie realizată o **pregătire preliminară**. Întrebările sunt decise dinaintea începerii focus grupului/grupurilor. Ele trebuie formulate astfel încât să fie foarte ușor de înțeles de către participanții la interviul de tip focus grup. De asemenea, întrebările trebuie să fie construite gradual din punctul de vedere al dificultății, la început ar fi de dorit să existe întrebări generale, care sunt utile construirii unei atmosfere de încredere, care facilitează concentrarea ulterioară a participanților pe tema de discuție. După aceste întrebări cu caracter general urmează cele deschise, focalizate pe subiectul ales. Întregul set de întrebări poartă denumirea de *demers interogativ* sau *ghid de interviu*. Întrebările, specifice subiectului de discuție, sunt de fapt cele care, de obicei, furnizează cele mai importante date pentru cercetător.

În cadrul focus grupurilor, un rol aparte îl are **moderatorul**. Acesta trebuie să stăpânească bine subiectul analizat (pentru a nu induce confuzie în rândul participanților la focus grup), trebuie să știe să canalizeze discuția spre atingerea obiectivelor propuse, să fie capabil să sprijine implicarea activă a fiecărui membru al focus grupului. Cum rolul focus grupurilor este acela de a stimula împărtășirea experiențelor personale ale participanților, pe marginea unui anumit subiect, moderatorul trebuie să fie capabil să încurajeze aceste discuții, să facă loc tuturor comentariilor, indiferent că sunt pozitive sau negative. De asemenea, moderatorul trebuie să fie flexibil, deschis la exprimarea de opinii. Mai mult decât atât, moderatorul nu-și poate asuma rolul unui judecător în ceea ce privește răspunsurile, el trebuie doar să fie un liber arbitru, care poate pune întrebări, care ascultă părerile participanților la focus grup și care intervine doar atunci când se deviază de la subiectul propus, readucând șirul discuției spre ceea ce era prevăzut și s-a comunicat participanților încă de la început.

Participanții la focus grup sunt deosebit de importanți pentru obținerea rezultatelor propuse. Vârsta, cultura, stilul de viață sau meseria participanților la focus grup sunt elemente esențiale care pot fi luate în considerare atunci când se aleg participanții la un focus grup. În funcție de scopul studiului sau în funcție de ceea ce este important pentru cercetător, acesta selectează persoanele care vor fi subiecții respectivei cercetări sociale. În mod ideal, dar nu obligatoriu, participanții la focus grup ar trebui să fie persoane care nu se cunosc între ele, deoarece anumite studii au relevat faptul că subiecții implicați sunt mai sinceri în mărturisiri atunci când sunt protejați de anonimat. Chiar dacă participanții la interviul de tip focus grup nu se cunosc dinainte, totuși ei trebuie să aibă în comun anumite asemănări, afinități, care sunt de fapt elementele care au stat la baza includerii lor în respectivul focus grup.

Numărul de persoane care alcătuiesc focus grupul poate fi variabil, dar cuprins între patru și doisprezece persoane¹. Un număr prea mic de persoane implicate ar conduce la mai puține idei exprimate, o dinamică mai scăzută a grupului, o dezbatere mai puțin profundă a subiectului de interes. În schimb participanții au posibilități multiple de exprimare a opiniilor. Grupurile mari, deși asigură o mai mare varietate a punctelor de vedere, s-ar putea să nu ofere posibilitatea fiecărui membru să aibă o opinie relativ la fiecare idee exprimată.

Colectarea datelor este de fapt scopul efectuării unui interviu de tip focus grup. Cercetătorul este interesat să observe diferitele opinii ale participanților la cercetare, fiind astfel indicat ca datele să provină din cel puțin trei focus grupuri.

În funcție de ce s-a urmărit de la început de la respectivul interviu de tip focus grup, rezultatele obținute sunt de folos pentru: luarea anumitor decizii de către persoanele abilitate; planificarea și stabilirea obiectivelor pentru viitor; descoperirea, analizarea și evaluarea nevoilor; înțelegerea preocupărilor anumitor persoane vizate; crearea de strategii; generarea de informații pentru crearea chestionarelor etc.

CE SUNT FOCUS GRUPURILE ONLINE

Folosirea tehnologiilor Internet ca mediu al dialogului social a devenit extrem de populară în ultimii ani. Chiar dacă cercetarea calitativă în mediul virtual este considerată ca având o poziție de inferioritate față de cea cantitativă online, în perioada imediat următoare prăbușirii dotcom-urilor s-a înregistrat o creștere spectaculoasă a cercetărilor calitative online.

Transformarea buletinelor de știri bazate pe text în jurnale multimedia (bloguri), rețele sociale online sau comunități virtuale a proliferat în cadrul grupurilor atât discuțiile formale cât și cele informale. Dintre acestea, o formă specializată a grupurilor de interese virtuale este reprezentată de focus grupurile pe Internet, cunoscute și sub denumirea de buletine de știri focus grupuri (în special în Statele Unite), focus grupuri online (FGO), cyber grupuri, focus grupuri virtuale etc.

Acestea au cunoscut o evoluție mai intensificată la sfârșitul mileniului trecut, fiind utilizate îndeosebi de către cercetători din domeniul educației, al cercetării sociale, al sănătății și în special din domeniul cercetării de marketing, de studiu al unui anumit sector al pieței, în concordanță cu interesele vizate. Astfel, FGO au fost folosite pentru a explora diferențele culturale, pentru a furniza suport mediilor educaționale online, pentru a înțelege și observa anumite caracteristici aferente unor experiențe (de exemplu, din domeniul medical) etc.

Focus grupurile online sunt adesea comparate cu focus grupurile telefonice sau cu focus grupurile față-în-față, fiind situate cu o treaptă mai jos decât cele telefonice în ceea ce privește capacitatea de a simți dinamica grupului. Totuși, așa cum menționa și George Silverman² (2003), acest tip de comparații este nepotrivit, fiecare fiind diferite, având caracteristicile proprii, unele mai bune din anumite puncte de vedere, altele mai inferioare față de celelalte tipuri de focus grupuri. Așa cum reiese și din studiul lui Silverman, FGO nu pot fi percepute ca și substitute pentru celelalte tipuri de focus grupuri, dar prezintă și anumite avantaje, care sunt prezentate mai detaliat în prezentul material.

Chiar dacă la apariția acestora și încă mult timp după aceea mulți sceptici militau împotriva utilizării acestora, evidențiind aspectele negative pe care acestea le implică comparativ cu celelalte tipuri de focus grupuri (dinamica grupului este mult mai dificil de realizat, observațiile non-verbale aproape că lipsesc, anonimitatea respondenților, expunerea la stimuli externi etc.), în timp s-a putut observa că FGO coexistă cu celelalte tipuri de focus grupuri, fără să le înlocuiască, fiecare dintre acestea fiind recomandabile în anumite situații. Important este să se cunoască atât aspectele pro cât și contra pe care acestea le implică, pentru a se putea alege varianta optimă în circumstanțele date.

¹ Alți analiști din domeniu, de exemplu Sweet (1998), consideră că numărul participanților poate ajunge și la 15-20.

² Acesta a realizat o importantă comparație între focus grupurile tradiționale (față-în-față), cele telefonice și cele virtuale, care poate fi consultată la adresa: <http://www.mnav.com/onlinetablesort.htm>.

Mai mult decât atât, pentru atingerea cu mai multă ușurință a obiectivelor propuse, se pot folosi combinații între aceste tipuri de focus grupuri.

Așadar, ce sunt focus grupurile online? Acestea reprezintă una dintre cele mai inovative metode de cercetare socială online, fiind un tip aparte de focus grup, cu trăsăturile lor caracteristice, ce prezintă atât avantaje cât și dezavantaje. Locul de desfășurare al FGO este întotdeauna spațiul virtual, atât participanții cât și moderatorul menținând legătura prin intermediul tehnologiilor și serviciilor Internet de comunicare.

Se întâlnesc mai multe tipuri de FGO. Dintre acestea, cele mai simple sunt de tipul *chat line*, unde moderatorul/facilitatorul pune întrebările, urmând ca participanții să-și introducă apoi, prin intermediul tastaturii, răspunsurile și comentariile. Dacă în schimb se folosesc tehnologii hardware și software adiționale, comunicarea se poate realiza prin intermediul vocii sau a transmisiunii video.

CUM FUNCȚIONEAZĂ FOCUS GRUPURILE ONLINE

Principiile de funcționare ale focus grupurilor online sunt, în mare parte, asemănătoare cu cele ale focus grupurilor față-în-față și ale buletinelor de știri online.

Recrutarea participanților este realizată, de regulă prin intermediul Internetului (a emailului sau a altor metodologii web), altelei prin intermediul telefonului. După acceptul acestora, în funcție de locația geografică de unde provin și de timpul cât va funcționa acel focus grup, ei pot fi grupați. Participanții primesc un cont de identificare format din nume de utilizator și parolă cu care pot apoi accesa un site securizat unde sunt postate întrebările aferente acestei cercetări, cu câteva precizări. Astfel, ei sunt rugați să răspundă pe rând la fiecare întrebare, așa cum ar răspunde și la un chestionar online. De regulă focus grupurile online nu durează mult, circa 60-90 de minute, putând conține, în funcție de complexitatea subiectului abordat, între 30-45 de întrebări.

Moderatorul FGO precizează de la început câteva date preliminare despre focus grup: o scurtă descriere personală, scopul acelei cercetări și durata cât va fi efectiv, regulile de bază de introducere a răspunsurilor etc. De asemenea, moderatorul trebuie să încurajeze respondenții să furnizeze răspunsuri sincere, să se simtă liberi să fie/să nu fie de acord cu răspunsurile, să pună întrebări, să interacționeze unii cu alții. Toate acestea sunt necesare pentru a crea armonie în cadrul grupului, pentru a asigura climatul necesar unei bune colaborări. De asemenea, moderatorul trebuie să încurajeze persoanele să ceară asistență atunci când nu se descurcă fie cu întrebările fie cu echipamentele, să fie capabil să ofere și asistență tehnologică atunci când este cazul. Așa cum am mai precizat, moderatorul trebuie să fie bine pregătit în domeniul respectiv, trebuie să fie capabil să ghideze răspunsurile pe făgașul corect, fără însă a le sugera, să fie flexibil și capabil să introducă întrebări auxiliare pentru a atinge scopul cercetării. Din toate cele enumerate anterior se poate observa că rolul moderatorului este imens, acesta având responsabilități multiple. De aceea, se obișnuiește uneori ca moderatorul să aibă și asistenți, care să-l ajute cu toate aceste sarcini, care pot fi chiar simultane.

Răspunsurile participanților pot fi vizibile direct pe site, lângă întrebări, caz în care moderatorul adaugă următoarea întrebare atunci când este cazul sau pot fi înregistrate într-o fereastră separată, caz în care moderatorului îi revine rolul să amplaseze fiecare răspuns lângă întrebarea aferentă.

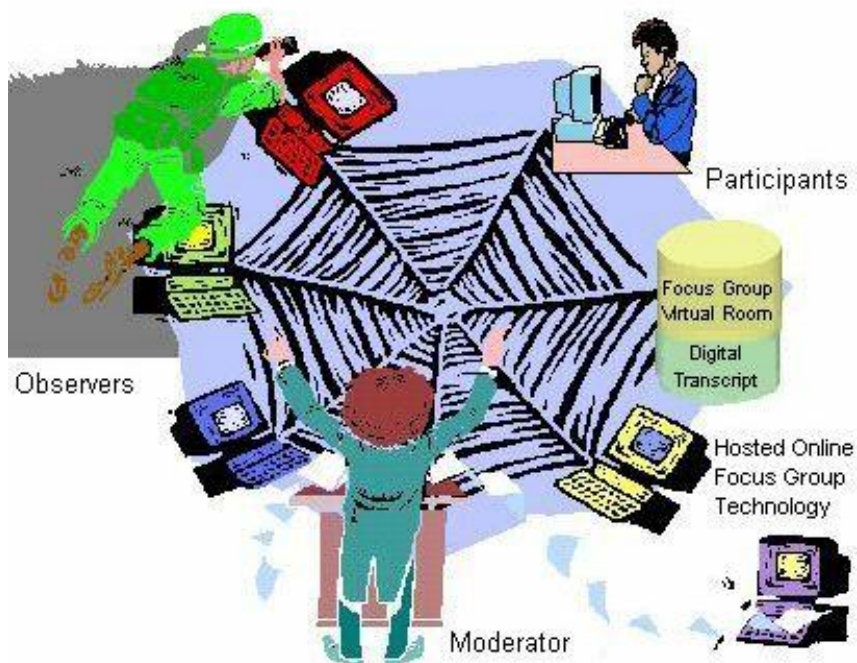
Pe măsură ce unul dintre participanți răspunde, ceilalți pot vedea ce răspunsuri a dat, fiind, de asemenea liberi să comenteze pe marginea acestor răspunsuri, aceasta fiind de fapt una dintre caracteristicile acestui tip de cercetare socială. În funcție de aceste răspunsuri, moderatorul poate introduce alte întrebări pentru a clarifica anumite idei exprimate anterior, astfel creându-se o discuție dinamică, în timp real, între respondenți și moderator, similară cu o discuție față-în-față specifică unui focus grup clasic.

Focus grupurile online pot exista doar o anumită perioadă, caz în care toți respondenții sunt rugați să se conecteze și să completeze răspunsurile și să-și exprime punctele de vedere/comentariile până la o anumită dată limită.

Transcrierea tuturor răspunsurilor este de obicei realizată cu ușurință, fiind disponibilă imediat după încheierea focus grupului. Răspunsurile care sunt inadecvate pot fi înlăturate cu ușurință.

Figura 1 prezintă schematic, într-un abordare mai neconvențională, imaginea de ansamblu a unui interviu de tip focus grup online:

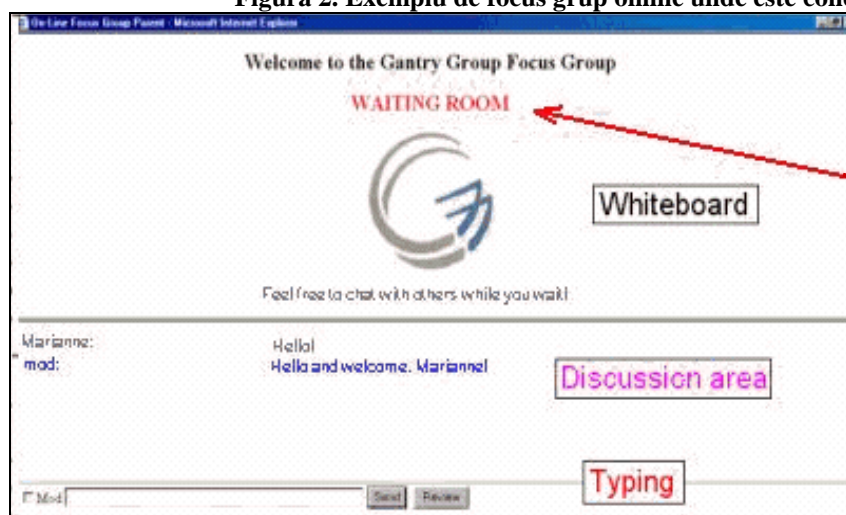
Figura 1. Imaginea de ansamblu a unui FGO



sursa: <http://www.gantrygroup.com/images/newsletter/NewsFocGr1.jpg>

În figurile 2, 3 și 4 care urmează este prezentat un exemplu de focus grup online, dezvoltat de Gantry Group³.

Figura 2. Exemplu de focus grup online unde este conectat un participant

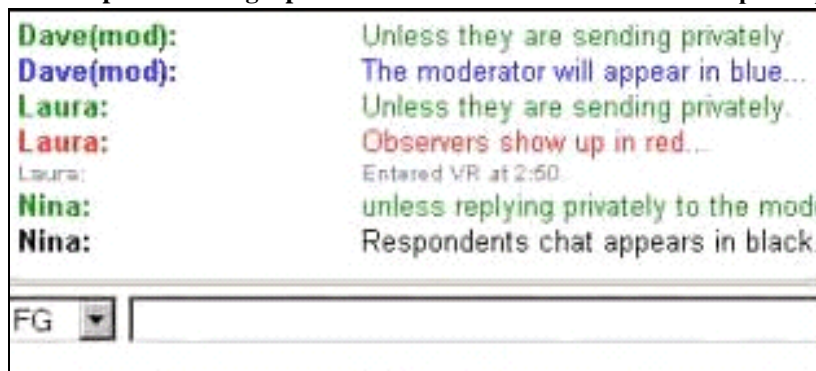


„Sala de așteptare” este locul unde participanții intră, în mod automat, înainte de începerea sesiunii de lucru. Participanții au oportunitatea de a se întâlni, de a se familiariza cu interfața focus grupului. Atunci când sesiunea de lucru începe, moderatorul îi invită să intre în zona focus grupului.

Așa cum se poate observa din textul explicativ, înainte de începerea sesiunii de lucru, în cadrul „zonei de așteptare”, ar fi indicat ca participanții să se familiarizeze cu mediul de lucru și cu ceilalți participanți. Atunci când sesiunea de lucru începe, moderatorul invită respondenții să participe.

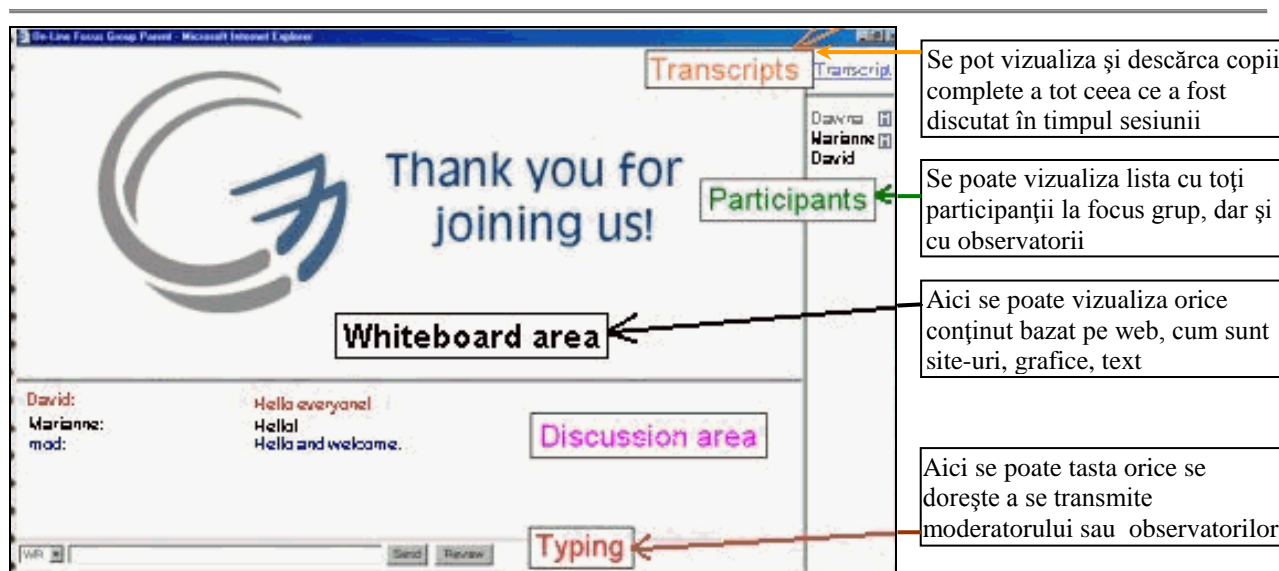
³ <http://www.gantrygroup.com/images/newsletter/DemoSlide1.htm>.

Figura 3. Exemplu de focus grup online unde sunt vizibile comentariile participanților



În cadrul figurii 3 sunt vizibili participanții la focus grupul online. Pentru a se observa cu ușurință moderatorul, acesta este evidențiat cu culoarea albastră. Pentru a se face distincție între participanți și ultimul care a răspuns, acesta din urmă este marcat cu negru. Comentariile sunt evidențiate cu roșu, iar mesajele private sunt semnalate cu verde.

Figura 4. Exemplu de focus grup online unde sunt vizibile opțiunile pentru un observator



Așa cum se poate observa din textele explicative ce însoțesc figura, se poate vedea transcrierea răspunsurilor și a comentariilor ce au fost date în timpul sesiunii de lucru, se poate consulta o listă cu participanții și observatorii la focus grup, se pot trimite mesaje moderatorului sau altor observatori etc.

Analiza rezultatelor este similară cu cea de la interviurile față-în-față și cele telefonice. Analiza va fi incluzivă și va reflecta punctele de vedere ale majorității respondenților. Raportul final va fi fie un rezumat executiv, fie un raport complet.

AVANTAJE ȘI LIMITE ALE UTILIZĂRII FOCUS GRUPURILOR PE INTERNET

În paragrafele anterioare am făcut referiri la aspectele pro și contra pe care le implică acest tip de cercetare socială online, fără însă a intra în amănunte. În cele ce urmează voi încerca să sintetizez cele mai importante avantaje dar și dezavantaje pe care FGO le prezintă, deoarece cunoașterea acestora are o deosebită importanță pentru utilizarea și evoluția viitoare a focus grupurilor virtuale. Astfel, dintre **avantaje** se pot enumera:

- *Reducerea costurilor* – se elimină costurile aferente pentru deplasările către intervievați.
- *Eliminarea barierelor geografice* – intervievații pot proveni din orice locație a globului, cu condiția să îndeplinească criteriile de eligibilitate.
- *Eliminarea altor tipuri de bariere*, cum sunt cele fizice: persoane cu dificultăți de deplasare pot fi acum admiși ca și respondenți. De asemenea, persoanele cu dificultăți de exprimare în public pot face față cu succes unor asemenea provocări etc.
- În funcție de limba de conversație și de dezvoltările tehnologice, *transcrierile* datelor obținute de la focus grupuri se pot face *în mod automat*⁴.
- Așa cum reiese din literatura de specialitate, a fost demonstrat că metodele virtuale furnizează *rezultate calitative echivalente* cu cercetările realizate față-în-față sau prin intermediul telefonului. Mulți dintre respondenți chiar afirmă că se simt mult mai liberi să dea răspunsuri mai sincere.
- *Volumul mai mare de informații* ce pot fi generate în cadrul focus grupurilor online furnizează mai multe informații pentru analiză decât discuțiile față-în-față.
- Mult mai important în analizele calitative decât volumul de informații este faptul că informațiile obținute merg mai în miezul problemei, furnizând *o profundă înțelegere a problemelor examinate*.
- *Recrutarea participanților* la focus grup este mai puțin intruzivă decât contactarea telefonică sau prin mesagerie (de regulă aceasta se realizează prin intermediul Internetului - a emailului sau a altor metodologii web).
- *Rata de participare a respondenților* la focus grupurile online este mai mare decât cea existentă în mediile tradiționale de cercetare în primul rând datorită flexibilității temporale. Totuși, pentru a avea în final, de exemplu, 8 respondenți, ar trebui contactate 10-15 persoane.
- De asemenea, fiecare participant poate decide dacă să folosească *alți stimuli* ce sunt utilizați în alte discuții online etc.

Unul dintre **dezavantajele** majore relativ la utilizarea acestei metode de cercetare online este în corelație cu diviziunea digitală, adică cu acele persoane care, din diverse motive (religie, situație financiară, educație precară etc.) sunt excluse voit/nevoit de la utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare și a Internetului sau care nu au competențele digitale de bază. Un alt dezavantaj este legat de folosirea tastaturii pentru introducerea comentariilor, deși multe dintre tehnologiile actuale permit utilizarea programelor software de transmitere în timp real atât a imaginii, cât și a vocii. Alte dezavantaje sunt referitoare la recrutarea participanților: cea prin email având o foarte mică rată de succes de cele mai multe ori se preferă recrutarea prin telefon. Uneori se mai poate apela la alegerea persoanelor din diverse baze de date etc.

De asemenea, este binecunoscut faptul că, în anumite situații, nu există substitut pentru auzul sau văzul participanților (deși tehnologiile moderne permit într-o oarecare măsură acest lucru). Limbajul trupului, tonul vocii sau alte indicii nu pot fi substituite în totalitate (cel puțin momentan) de evoluțiile hardware și software.

Tot referitor la incapacitatea de a avea o vedere de ansamblu asupra grupului, moderatorul nu poate avea certitudinea că participanții la focus grupul online sunt concentrați în totalitate asupra subiectului discutat, așa cum, de obicei se întâmplă în cadrul grupurilor față-în-față. Aceștia pot fi distrași de factori externi (pot asculta muzică, pot urmări programe TV etc.), fără ca moderatorul să fie capabil să observe toate acestea, în pofida capacităților tehnologice actuale.

În tabelul 1 sunt prezentate sintetic avantaje și limite ale utilizării focus grupurilor prin/pe Internet, în funcție de rolurile actorilor implicați (adaptare după Atkinson și alții, 2006):

⁴ Momentan, din câte cunosc, există software specializat doar pentru transcrierea datelor din format audio în format text doar pentru limba engleză.

Tabelul 1: Beneficii și limite ale Focus Grupurilor bazate pe Internet

	Beneficii potențiale	Limitări potențiale
<i>Recrutare și planificare calendaristică</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutarea geografică răspândită permite accesul participanților izolați geografic sau social, dar și includerea persoanelor cu diferite deficiențe fizice sau psihice • Recrutarea participanților este făcută doar folosind Internetul • Recrutarea este bazată pe flexibilitate, participarea nu depinde de fusul orar, de locație sau de deplasarea spre o destinație anume • Viteza de tastare nu este esențială, fiecare participant tastând în propriul mediu, în ritmul propriu 	<ul style="list-style-type: none"> • Competențe digitale limitate sau acces restricționat ale participanților datorate climatului socio-economic, vârstei, apartenenței religioase etc. • Identitatea participanților nu poate fi verificată cu ușurință • Compatibilitățile tehnologice necesare, cum sunt de exemplu cerințele pentru o aplicație software anume pot restricționa/limita accesul participanților • Anumiți respondenți cu deficiențe fizice sau de altă natură pot fi incapabili să participe
<i>Rolul facilitatorului ca și moderator al focus grupului online</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea între facilitator și participanți dispune de multiplele avantaje generate de folosirea noilor tehnologii informaționale și de comunicare • Se pot utiliza aplicații software de monitorizare a sesiunilor focus grupurilor online (FGO) • Funcționalitatea sistemelor online permite facilitatorului exprimarea și utilizarea cu ușurință a opiniilor în cadrul sesiunilor FGO • Referințele bibliografice sunt stocate online în analize/interviuri multimedia sau documentări istorice spre a fi folosite ulterior și chiar și în timpul sesiunilor de lucru ale FGO 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitatorii au nevoie de mai mult timp de lucru online decât ar fi nevoie într-un focus grup față-în-față • Moderatorul nu este perceput ca fiind persoana cea mai autoritară din grup
<i>Răspunsurile participanților</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceperea anonimității induce un mai mare confort atunci când sunt luate în discuție teme cu caracter mai sensibil • Răspunsurile sunt mai puțin redundante de vreme ce respondenții pot citi și analiza răspunsurile celorlalți participanți care au răspuns înaintea lor • Participanții pot răspunde în ritmul lor individual, ceea ce conduce în final la răspunsuri mai bine analizate și formulate, deci la date de o mai bună 	<ul style="list-style-type: none"> • Informația redundantă poate fi generată în dreptul întrebărilor, unele poate prea generale sau vagi • Oportunități reduse de redefinire sau clarificare a răspunsurilor pot conduce la distorsionarea rezultatului final • Deși există posibilitatea comunicării între participanți

	Beneficii potențiale	Limitări potențiale
	<p>calitate</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emoticoane, glifele Ascii sau alte formătări ale mesajelor text pot fi folosite pentru a exprima sentimente sau pentru o analiză non-verbală • Participanții pot fi mai implicați în cercetarea în timp real, comunicând cu moderatorul, exprimându-și ideile care pot fi de un real folos pentru progresul grupului. • Transcrierea răspunsurilor se face în mod automat, fiind astfel eliminate erorile cauzate de o înțelegere greșită a răspunsurilor. 	<p>relativ la topicul dezbătut, s-a constatat că aceste discuții nu se înfiripă aproape deloc.</p>
<i>Rolul facilitatorului ca și co-investigator</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rolul profesional al facilitatorului poate fi expandat către includerea activităților de cercetare, a activităților de analiză de conținut • Transcrierea rezultatelor este imediat disponibilă și permite încercări de comparare și evaluare a conținutului în funcție de topic • Rezultatele cercetării pot fi utilizate pentru examinarea calitativă, pentru diferențele tematice specifice caracteristicilor participanților și opiniilor acestora • Implementările multi-culturale ale FGO permit facilitatorilor bilingvi să participe în paralel la activități de dezvoltare crosculturale bazate pe familiarizarea cu temerile și ideile exprimate de către participanți în timpul sesiunilor 	<ul style="list-style-type: none"> • Mai mult timp și grijă sunt necesare pentru a formula întrebările și probele care să fie folosite pe parcursul FGO • Pregătirea adecvată a moderatorilor este necesară • Prepararea și modificarea unui cod tematic din cadrul planificării calendaristice necesită un clar cadru de lucru conceptual.
<i>Timp & Costuri ale execuției proiectului</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Costurile asociate cu colectarea și analiza de conținut a răspunsurilor de la FGO sunt mai mici decât cele aferente interviurilor individuale • Transcrierea online și utilizarea codurilor funcțiilor organizează analize tematice și generează calcule de frecvențe tematice • Costuri adiționale nu sunt asociate cu conducerea FGO ce acoperă mari arealuri geografice • Nu sunt necesare costuri de călătorie ale moderatului și ale respondenților 	<ul style="list-style-type: none"> • Costurile de rambursare către participanți pot fi mai mari decât cheltuielile cu focus grupurile tradiționale, în principal datorită unui timp mai mare petrecut online • Costurile mai mari ale facilitatorului sunt explicate prin rolul major pe care acesta îl deține, prin implicarea masivă a acestuia.

VIITORUL FOCUS GRUPURILOR ONLINE

La ce să ne așteptăm în viitorul apropiat pentru focus grupurile online nimeni nu poate prezice cu exactitate. Cert este că viitorul acestora depinde în mare măsură de evoluțiile hardware și software.

Dacă ar fi să luăm în considerare faptul că cercetarea online aproape s-a triplat în ultimii 2-3 ani, atunci nu putem decât să fim optimiști cu privire la viitorul focus grupurilor online. Mai mult poate decât evoluția tehnologică (hardware și software) contează încrederea pe care analiștii din domeniu trebuie s-o manifeste pentru acest tip de cercetare socială online, pentru utilizarea Internetului și a tehnologiilor informaționale și de comunicare în cercetarea socială.

Deși în perioada de început focus grupurile online păreau să fie mai potrivite pentru cercetările calitative din domeniul economic, totuși, socializarea web-ului, expansiunea pe care au cunoscut-o în ultimii ani rețelele sociale online conduc la prezumția că viitorul focus grupurilor online este mai mult decât promițător.

CONCLUZII

Internetul oferă posibilitatea de interacțiune cu anumite persoane pe care altfel, în mod convențional, nu am ajunge poate să le cunoaștem niciodată în viață.

Interviul de tip focus grup online reprezintă o metodă calitativă de cercetare socială ce a început să fie utilizată recent, dar care are un potențial promițător. Ca oricare alt tip de cercetare socială online, și aceasta prezintă avantaje și dezavantaje.

Rezultatele unei cercetări sociale online cum este cea de tip focus grup depind în mare măsură de moderator, de experiența profesională a acestuia. Într-o mai mică măsură, dar totuși importante pentru întregul proces sunt și calificările celorlalte persoane implicate în focus grupul online.

Adesea comparat cu alte tipuri de focus grupuri cum sunt cele față-în-față și cele telefonice, focus grupul online prezintă similarități dar și deosebiri, fiind recomandabil a fi utilizat în anumite situații. Similar, FGO nu sunt cea mai bună alegere atunci când, de exemplu, se dorește testarea obiectelor fizice, caz în care observarea atentă a reacției subiecților are o deosebită importanță.

Poate cea mai importantă temere legată de FGO se referă la incapacitatea moderatorului de a surprinde și analiza limbajul trupului. Totuși, folosind mijloacele tehnologice actuale această barieră este aproape depășită, iar la urma urmei, dacă limbajul trupului este așa de important (lucru de care mulți analiști se dezic pentru că acesta poate fi disimulat și doar un expert în domeniu ar putea ști cu certitudine ce reprezintă fiecare gest, mimică etc.), cum de apare așa de rar explicit în rapoarte?

Un alt semn de întrebare este ridicat la adresa tehnologiilor. Acestea pot fi o problemă într-adevăr, dar cu acest aspect ne confruntăm zi de zi, fără însă a abandona utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare. Tocmai de aceea, și în cadrul focus grupurilor online trebuie să coexistăm cu această problemă și să încercăm să o minimizăm, atât cât se poate.

O altă problemă relativ la utilizarea FGO este evidențiată atunci când ar trebui folosiți participanți din zone unde nu există conexiune la Internet. Aceasta este într-adevăr o problemă, însă, rezeziunea cu care s-au extins și au fost adoptate tehnologiile informaționale și de comunicare, altele noi fiind dezvoltate mereu, ne îndreptătesc să sperăm că pe viitor această problemă va fi, prin înlăturarea cauzelor, de o însemnătate tot mai mică. În societatea actuală utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare este o necesitate, astfel încât se fac eforturi conjugate pentru ca tot mai multă lume să aibă acces la acestea, să poată să fie capabili să beneficieze pe de-a-ntregul de beneficiile generate de acestea.

Există și temeri, relativ normale, legate de securitatea datelor, de respectarea principiilor de intimitate și anonim, care în mediul virtual sunt suspiciuni care, din nefericire, uneori devin realități.

Cu toate acestea, intensificarea facilităților virtuale necesare realizării unei cercetări sociale online este mai mult decât evidentă. Tot mai multe instrumente și aplicații⁵ vin în întâmpinarea nevoilor tuturor actorilor implicați în acest tip de cercetare: moderatori, respondenți, clienți, consumatori etc. De aceea, cercetătorii încearcă să se familiarizeze cu aceste noi oportunități, să țină pasul cu evoluția Internetului care va conduce, inevitabil, la expansiunea focus grupurilor online.

BIBLIOGRAFIE

1. ***, (2004) – *Focus Group Fundamentals*, Iowa State University, Methodology Brief, <http://www.extension.iastate.edu/publications/pm1969b.pdf>.
2. Atkinson M. și alții, (2006) – *A promising method for identifying cross-cultural differences in patient perspective: the use of Internet-based focus groups for content validation of new Patient Reported Outcome assessment*, Health and quality of life outcomes, <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=5599&context=postprints>.
3. Harrison M., (2005) - *Online Focus Groups As A Business-to-Business Research Technique*, B2B International, <http://www.b2binternational.com/whitepapers14.html>.
4. Krueger R., Casey M. (2005) – *Metoda focus grup*, ghid practic pentru cercetarea aplicată, Polirom.
5. MindCometCorporation, 2006 - *Online focus groups - leveraging online focus groups for business to business market research*, White Paper, http://mindcomet.com/assets/assets/pdf/online_focus_groups.pdf.
6. O'Connor H., Madge C. (2003) – “*Focus groups in cyberspace*”: using the Internet for qualitative research, *Qualitative Market Research: An International Journal*, Volume: 6 Issue: 2, <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/13522750310470190>.
7. Silverman G., (2003) – *A comparison between Face-to-Face Focus Groups, Telephone Focus Groups and Online Focus Groups*, Market Navigation, Inc., <http://www.mnav.com/onlinetablesort.htm>.
8. Sweet C. (1998) – *Anatomy of an online focus group*, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume4, Issue 3, http://www.quirks.com/articles/article.asp?arg_ArticleId=548.
9. Turney L., Pocknee C. (2005) – *Virtual focus groups: New frontiers in research*, *International Journal of Qualitative Methods* 4 (2) June, http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_2/pdf/turney.pdf.
10. The Gantry Group Newsletter, (2001) - *Focusing on Online Focus Groups*, Building Business Through Research, Issue No. 3, October, <http://www.gantrygroup.com/images/newsletter/NewsFocGr1.jpg>.

⁵ Unele astfel de aplicații, gratuite sau contra cost, oferă servicii de recrutare de respondenți, de preluare a unor atribuții dintre sarcinile moderatorului, de transcriere a răspunsurilor sau de efectuare a analizei și a raportului final etc. Câteva astfel de exemple pot fi consultate la adresele: <http://www.gmi-mr.com/net-mr/online-focus-groups.php>, <http://info.zoomerang.com/prodserv/onlinefocus/focus-group-moderators.htm>, <http://www.gantrygroup.com/>, (care conține și modele de invitații de recrutare a participanților, a scrisorilor de confirmare a participării etc.), http://www.itracks.com/Pages/02_Services/01_OLFG.aspx, <http://www.insideheads.com/infocus.html>.

EWOW.ro – UN SITE DIDACTIC

Luminița Violeta CHEVEREȘAN¹
Andonie SILVIU²

¹ Colegiul Economic F.S. Nitti
Str. Corbului 7c, Timișoara 300239
tel/fax: 0256 490-980
e-mail:

² Grup Școlar de Poștă și Telecomunicații Timișoara
Str. Cicio Pop nr. 2
tel/fax: 0256 490-156
e-mail: gr_sc_telecom@k.ro, sandonie_s@yahoo.com

Rezumat

Autorii prezintă rezultatele unui proiect desfășurat timp de 4 ani sub egida Consiliului Britanic și MEC România intitulat *Engleza pentru piața muncii*, destinat predării inter- și multi-disciplinare (ariile curriculare comunicare și tehnologii) în licee tehnice și vocaționale. Produsul final al acestui proiect este site-ul didactic EWOW.ro, util unei game foarte largi de utilizatori.

Cuvinte cheie: proiect multidiscplinar, licee tehnice, site didactic

Luminița **CHEVEREȘAN** este profesor în cadrul Colegiului Economic F.S. Nitti, absolventă a Facultății de Filologie, Universitatea Timișoara, secția engleză-română. Profesor Gr.didactic I, mentor, formator de profesori (specializare Marea Britanie), autor manuale și cursuri universitare (7), comunicări și publicații științifice (peste 50), membru în Asociația Meteorilor din România, membru fondator TETA-RATE (Asociația Profesorilor de Engleză din România). Preocupare principală: predarea ESP (engleza pentru scopuri specifice) pentru domeniul economic, psihologie și asistență socială etc.

Andonie **SILVIU** este profesor în cadrul Grupului Școlar de Poștă și Telecomunicații Timișoara. Absolvent al Facultății de Electrotehnică, Timișoara. Profesor Gr.didactic I, metodist, formator local, expert rețele electrice, membru al asociației de radio amatori, membru în Asociația Meteorilor din România, membru în Comisia Națională de Specialitate – electronică, automatizări și telecomunicații, Premiul *Pro Juventute* Consiliul Județean Timiș, membru Comisia Națională Concursuri Școlare. Lucrări și publicații științifice – 21. Obiective: Îmbogățirea experienței profesionale în latura metodic-educativă; Sprijinirea reformei prin metode științifice și activități de formare la nivel de școală; Îmbunătățirea continuă a standardelor de activitate, activități specifice în parteneriat.

ENGLISH FOR THE WORLD OF WORK is a British Council-initiated and Romanian Ministry of Education-approved programme designed for technical/vocational schools. It has been run for 4 years in 19 schools in Romania. The years **2003-2005** were dedicated to the development of the 2 phases of the project proper and the year **2006** is dedicated to dissemination events. The name of the project has been shortened first to *English for WOW* – hinting at the excitement it produced among students and teachers involved in it -, then it became an acronym that gave the name of the **didactic web site** (<http://www.ewow.ro>), devised with students for students, that represents the final outcome of the project and that we (the authors of this presentation, participants in the project) invite you to visit. It shows how information technology (IT) can help teaching English (and sometimes, vice-versa).

The major descriptive and theoretical elements related to the development of the EWOW project are given **both in English and in Romanian**, the version being selected with **one click**. Other elements of the site are equally easily accessible, being modular and independent. Most entries have a *Read more* button attached, and scores of points of attention (highlighted in the text in different ways), granting access to additional data for those interested to click further and further and search for whatever data they want to find. The materials for teaching/learning English (lessons) are available in English only.

The **cover-page** of the site offers its visitors a **WELCOME** word, a **Map** and an **Overview of the site** (see figure 1).

The **CONTENT** of the site can be grouped under 6 main titles with several sub-titles: **Project Plan; Teams and Partners; Resources; Outcomes; Evaluation; Discussion Forum**.

Project plan

- Aims
- Description
- Achievements

Teams and partners

- Management and consultants
- Trainers
- School teams
- Industry teams

Resources

- Research on English language needs for the World of Work
- Materials development for the English for the World of Work
- Induction and training pack
- Other useful resources
- How to get European funding

Outcomes

- Team presentations on the market research 1st year
- Market research report
- Team presentations on the development of materials 2nd year
- Team materials of English for Specific Purposes

Evaluation

- Feedback Reports
- Participants' Voices (Students' voices; Teachers' voices)

Discussion forum

In the **Project plan section** one can read about the **Aim** of the project (This project aims to develop English language skill, methods and materials in technical vocational schools to support student-centred learning and an increased awareness of the needs and demands of industry and other economic sectors); a detailed **Description** of the project (“**In the first year**... the course focuses on identifying English language learning needs for the specific vocational sector. The course leads to the systematic development of teachers' and students' basic market research knowledge and skill from research knowledge and skills from research methods and research instruments to designing questionnaires, conducting interviews and analyzing data . The strengthening of the links between vocational schools and the world of work is an objective of the project.

Figure 1 The Home page

BRITISH COUNCIL

EWoW
English for the World of Work

Project plan | Teams and partners | Resources | Outcomes | Evaluation | Discussion forum

★: EWOW project (2003-2005)
★: EWOW dissemination events (2006)

WELCOME TO
English for the World of Work

The project aims to develop English language skills, methods and materials in technical vocational schools to support student-centred learning and an increased awareness of the needs and demands of industry and other economic sectors.

SEND US YOUR FEEDBACK
CONTACT US
FREQUENTLY ASKED QUESTIONS

WHAT'S NEW

Time for interim evaluation for EWoW schools! [Enter the forum](#) for more information!

PROJECT PLAN
The project targets: students of English in technical vocational schools, teachers of English, vocational subject teachers, head teachers, vocational education policy makers, representatives of industry.

TEAMS AND PARTNERS
We worked in partnership with 19 schools located in 10 places of the country. The school teams are made of: teachers of English, vocational subjects teachers and their students. The students participating in the project study for 13 vocational sectors.

RESOURCES
Discover the research on English language needs for the world of work, materials development, induction and training pack and other useful resources.

OUTCOMES
In this section of the web site, we provide a selection from a number of presentations on the development of materials for teaching English for specific vocational sectors.

EVALUATION
At different stages in the project the students and the teachers were encouraged to express their opinion about the project activities, their contribution and the learning outcomes.

DISCUSSION FORUM
Short description of the content: here you

source: www.ewow.ro

In the second year the students work together with teachers on designing suitable classroom materials to reflect those aspects of the language they have identified. The syllabus includes: selecting materials, working with texts, task design, lesson design and copyright issues. Apart from contributing to the development of vocational education reform, this project establishes an innovative model of professional learning and helps learners develop competences in: the vocational domain, employability strategies, the language area, team work, market research, selecting materials, task design, presentation and communication of results. It is hoped that the two-year optional course will become a regular part of these schools' curricula and the model will be extended to other schools. Some of the principles underpinning the project are: learner-centeredness, learner independence, interdisciplinary co-operation, content and language integrated learning) and **Achievements**. A network of schools with experience in running the project English for the World of Work. A group of experienced teacher trainers capable of cascading the project model to other schools in the country and region. Packs of student materials for English for specific vocational sectors. A system of professional partnership between English language teachers and vocational subject teachers. Methodologies to contribute to learner progress and achievement in vocational education, Increased responsibility of the vocational school students in their own learning. Increased confidence of the students about their future in the world of work.

Figure 2 The team



In the **Teams and partners** section one finds information about **Management and consultants** (Ruxandra Popovici, BC Project Manager, Rod Bolitho, Assistant Dean of International Education at the St. Mark & St. John College in Plymouth, UK consultant for the project), about **Trainers** (7 trainers, Gabriela Matei being the trainer for the **Timișoara** group), about **School teams** participating in this vocational education project (**Nineteen schools** representing **13 vocational sectors** –Tourism, Hotel and catering, Economics, Finance-accounting, Electronics, Telecommunications, Mechanics, Navigation, Computers, Building, Sports, Environment, Postal services- , located in **10 places** in the country: 2 in Arad, 1 in Brăila, 2 in Brașov, 3 in Bucharest, 1 in Codlea, 1 in Constanța, 1 in Făgăraș, 2 in Galați, 1 in Victoria and 3 in **Timișoara**, Colegiul Tehnic “Henri Coandă”, **Grupul Școlar de Poștă și Telecomunicații** and **Colegiul Economic “F.S.NITTI”**, the schools where the authors of this presentation come from) and **Industry teams** (partners). The school teams were made of one teacher of English, 1-2 teachers of vocational subjects and a variable number of students. A grand total of **59 teachers** (36- of English and 23- of vocational subjects) and **649 students** participated in the project.

The **Resources** section presents data about the **Research on English language needs for the World of Work** (In the first year the teachers are trained to deliver a one-year optional course on developing the students; market research knowledge and skills. The course is an introduction to research and is aimed at upper secondary students in technical vocational schools. The set of materials for this course includes the framework, the syllabus, the students’ pack, available in English and Romanian, and the teacher’s notes, available in English), about the **Induction and training pack** (meant to provide guidelines for trainers and multipliers for delivering a course targeting teachers of English and of vocational subjects willing to start an E for WOW project with their students. It contains background material and task sheets in the students’ packs and teachers’ notes used in year 1 and 2 and useful documents like Letter for asking permission to reproduce material, Ground rules for giving and receiving feedback, Criteria for materials to be published on website), about **Materials development for the English for the World of Work** (In the second year the teachers are trained to give a course on developing students’ materials-creating skills, the course is aimed at upper secondary students in technical and vocational schools but the course design and materials can be adapted for students of all types of schools. The resources include the curriculum framework, the syllabus, the student’s pack and teacher’s notes), and data about **Other useful resources** and **How to get European funding**.

The **Outcomes** section analyses the presentations given by the teams after the first year of project in front of a large audience including students and teachers from the host school and from other schools in the region participating in the project, principals, representatives of partner companies, of school authorities and of the local community. The **Team presentations on the market research 1st year** sub-chapter provides a selection from the presentations given by student teams, showing different ways in which the students viewed the process and the results of their

project (posters-presentation, written and oral reports, power-point presentations, mini-films etc) and the **Market research report** sub-section presents the summary of the research results, compiled by the authorities of the project. The summarized report combines the features of a needs-analysis document with those of a baseline study and can be used as a **starting point for projects and activities in the areas of language teaching, vocational education, computer literacy and social partnership**. The **Team presentations on the development of materials 2nd year** sub-chapter provides a selection from presentations on the development of materials for teaching English (**computer-aided teaching and learning** playing an important part in the teams' interests) for specific vocational sectors, including the posters exhibited and presented by Colegiul Economic F. S .Nitti Timișoara and the Power-Point presentation given by Grupul Școlar Poștă și Telecomunicații Timișoara.

The last sub-chapter in this section, **Team materials of English for Specific Purposes**, deserves special attention. It presents the concrete results of hard work in the second year of project, focused on designing learning materials likely to meet the learning linguistic needs of students in technical and vocational schools, based on the results of the research carried out during the first year. Teachers and students were trained in developing materials and the ones they produced are the result of passing through different stages of designing teaching/learning materials. The long list of **long-term gains and benefits** (quoted on the web page <http://www.ewow.ro/specific-purposes.php>) includes:

- Vocationally relevant language acquisition and language development – both GE and ES P- in a natural and friendly environment.
- Content-based learning via English.
- Cross-curricular cooperation within the team. More freely-assumed responsibility as an individual member of the team
- Awareness of the importance of texts and their multi-disciplinary and cultural dimensions
- Understanding of different learning styles. Awareness of the self as a learner
- Self-confidence in decision-making. Coping with deadlines and feedback
- Development of creativity
- A sense of ownership

The same web-page gives free access by simple Click, to **“The lessons designed by each school”**. They have different titles, but the authors of the site have chosen to group them by specialisms, not to list them by title, in order to offer quicker access to topics of interest. Clicking on the above-mentioned link or opening directly the <http://www.ewow.ro/lessons.php> page of the site, one gets the list of Lessons (1-28), in alphabetical order of specific domain (Business Communications – 1 lesson, Computers – 4 lessons, Constructions – 1 lesson, Electronics – 4 lessons, Employment – 2 lessons, Environment – 1 lesson, Marketing – 2 lessons, Navigation: 1 lesson, Physical Education: 1 lesson, Postal Services- 1 lesson, Telecommunications – 4 lessons, Telephoning – 1 lesson, Tourism – 4 lessons. A Click on Position 12 gives access to the lesson of Colegiul Economic F.S .Nitti Timișoara under the heading of “Employment-Tourism” and Position 19 to the lesson of Grupul Școlar Poștă și Telecomunicații Timișoara, under the heading of “Postal Services”.

The lesson devised by the team in Grupul Școlar Poștă și Telecomunicații is a 1-hour lesson aimed at intermediate learners, entitled **“We Are Committed to Serve You”**. Having in view Reading as a main skill to be improved, it has a standard Pre-reading, While- reading and Post-reading structure, being based on the reading text “Post Office Counters Code of Practice”.

The lesson devised by the team in Colegiul Economic F.S .Nitti is entitled **“Getting Employment in Hotel Industry”** and it focuses on helping students **prepare an employment file**, working both in class or in the resource room, and at home. It was originally meant as an independent unit, but in time, after the project was finished, the teacher of English extended the material, added other texts and exercises and developed a collection of tourism-related materials,

which are not present on the site. The lesson shown on the site became Lesson 2 in Unit 1 – “Round the Clock...” in the work-book for vocational students of tourism “Round the Clock... Round the World”.

In the **Evaluation section** of the website one can read the **Feedback Reports** that the teachers and students involved in the project were invited to write at the end of both first and second year of project. One can also get into direct touch with **Participants’ Voices**, made “heard” after everybody had completed a questionnaire with the aim of evaluating the project from participants’ perspective. Students and teachers were encouraged at different stages in the project to express their opinions. The students' and teachers’ names were not required in the evaluation forms, so there is only mention the schools/city they come from. Sample thoughts show the impact of this project on the personal and professional development of students and teachers.

Students:

- *I've learnt research skills and improved team work skills ('Al.I.Cuza', Constanta)*
- *The most interesting thing was teamwork and collecting data ('R. Radulet', Brasov)*
- ***This project opened up my future ('F.S.Nitti', Timisoara)***
- *I've acquired experience for future projects and the wish to be the best ('C.Kiritescu' Bucuresti)*
- *I understood how important English is for the world of work (Constructii, Arad)*
- ***My gains are in several domains, not just English (Posta, Timisoara) .***

Teachers:

- *Team work as a mode of working was the most valuable gain for everybody (teacher, Codlea)*
- ***It's truly a learner-oriented project and that's wonderful (teacher, Timisoara)***
- *I learned how to encourage my students' creativity (teacher, Victoria)*
- ***Working together strengthened the relationship with my students: we became friends and partners, it is a productive way of working (teacher, Timisoara)***
- *This project should continue, there is more to do (teacher, Galati)*
- *We would like other projects in the technical vocational field (teacher, Bucharest)*

After the release of the website in May 2006, a **Discussion forum** was created in October 2006

We end this presentation of the English for the World of Work project and of **the www.ewow.ro** site, inviting you **to access the site** – which we hope you will find useful in different ways - and to register and contribute with messages to the **discussion forum**. As Ruxandra Popovici, BC English Language Projects Manager, Co-ordinator of the EWOW Project, said in the letter addressed in October 2006 to principals and teachers participant in the project, the opinions, ideas, suggestions of both participants and non-participants are very important for the consolidation of the project. The site of the *English for the World Project* can also be accessed via the site of the Ministry of Education and Research ([www.edu.ro/Invatamant preuniversitar/Programe si Proiecte](http://www.edu.ro/Invatamant_preuniversitar/Programe_si_Proiecte)).

INTERNETUL CA MIJLOC ÎN ACȚIUNILE PSIHOLOGICE

Ciprian PÂNZARU

Universitatea de Vest din Timișoara
Facultatea de Sociologie și Psihologie
Catedra de Sociologie
Bv. V. Pârvan nr. 4, cab. 028
300223 Timișoara
email: cpanzaru@socio.uvt.ro ; ciprian.panzaru@mail.ru

Rezumat

În contextul dezvoltării noilor mijloace de comunicare în masă, unul din vectorii cei mai importanți prin care se pun în practică acțiunile psihologice este internetul. Datorită acestuia, acțiunile psihologice au depășit stadiul clasic când se reduceau doar la vicleșug, șiretlic, înșelătorie, prefăcătorie. Dezvoltarea internetului alături de dezvoltarea științelor sociale (antropologie, psihologie, sociologie) au potențat acțiunile psihologice oferindu-le noi dimensiuni și capacități de impact și obținere a unor avantaje strategice într-o posibilă confruntare. Conflictele militare din ultimul deceniu au avut în desfășurarea lor o importantă componentă psihologică și au fost utilizate, în același timp, numeroase procedee de dezinformare și manipulare a opiniei publice. Internetul a jucat și joacă în aceste conflicte un rol activ ca vector purtător de influențe și formator de imagine. Utilizarea eficientă a internetului ca mijloc în acțiunile psihologice este o chestiune care poate determina chiar soarta confruntării

Cuvinte cheie: informație, război psihologic, globalizare, internet, agresiune neconvențională, influențare, manipulare.

Ciprian **PÂNZARU** este sociolog, lector în cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie, doctor în marketing.

Decalajele tehnologice tot mai mari între state creează asimetrii de putere care fac, în cele mai multe cazuri, inutilă folosirea agresiunii în formele clasice în care o cunoaștem. Dezvoltarea spectaculoasă din ultimul secol a mijloacelor de comunicare în masă, fenomenul globalizării, apariția de noi tehnologii de comunicare au spart barierele dintre state.

Din această perspectivă informația a devenit mult mai periculoasă și distructivă decât armele de foc. Datorită ei conflictele din epoca noastră s-au transformat în info-war, iar soldații în psywarrior. Terenul favorit al acestui Pearl Harbour electronic - așa cum îl denumea amiralul Owens, fost comandant adjunct al Statului Major reunit al forțelor americane - îl constituie rețelele de comunicație. Supremația în acest spațiu este dată de știința și arta cu care este gestionată informația de către cei ce o dețin. Fie că poartă denumirea de acțiune psihologică, agresiune neconvențională, război informațional, demersurile lor se bazează pe dezinformare, persuasiune, minciună, scopul fiind de a manipula, de a obține controlul absolut asupra țintei.

Într-o definiție aproximativă a acestor demersuri de dobândire a unui avantaj strategic în confruntarea cu un inamic, demersuri pe care în continuare le vom denumi **acțiuni psihologice**, putem spune că ele definesc totalitatea măsurilor, activităților și programelor destinate să influențeze concepțiile, mentalitatea, atitudinile, opiniile și comportamentul țintelor (grupurilor de audiență), să contracareze influențarea psihologică desfășurată de adversar și să mențină la un nivel dezirabil starea psihomorală a trupelor și populației proprii în scopul îndeplinirii obiectivelor urmărite. Evoluând permanent, acțiunile psihologice - după cum apreciază tot mai mulți specialiști - s-au transformat practic într-un nou gen de armă, eficientă și foarte temută, din cel puțin următoarele puncte de vedere:

- are caracter bivalent, în sensul că poate fi - după caz - ofensivă sau defensivă;
- are o vastă spațialitate, dată de o mare rază de acțiune;
- este „neobosită”, forțele și mijloacele de acțiune pot fi operaționale mari perioade de timp, indiferent de condițiile mediului ambiant;
- poate avea, simultan sau succesiv, caracter anticipativ, preventiv și/sau reactiv;
- nu ucide, ci convinge, nu produce distrugerii fizice;
- uneori, efectele ei asupra țintei nu pot fi imediat evaluate, deoarece apar cu întârziere;
- acționează asupra organismului uman prin stimuli de natură diferită: verbală (cuvânt), figurativă (prin simboluri de orice fel) și auditivă (muzică, sunete);
- „răniții” psihic sunt greu de recuperat, fiind deci scoși din activitate o perioadă relativ mare de timp.

Ceea ce determină orientarea forțelor militare moderne spre formele, metodele și mijloacele de acțiuni psihologice este caracterul nonletal al acestora, dar și creșterea intoleranței opiniei publice și a organismelor internaționale față de războiul bazat pe violența fizică. În caz de agresiune armată, se știe, ONU - prin instrumentele sale - poate recurge la măsuri în forță, destinate să restabilească situația anterioară. Acțiunile psihologice nu fac, cel puțin la ora actuală, obiectul unor prevederi ale dreptului internațional. Pe de altă parte, punerea în practică a acțiunilor psihologice de luptă nu este condiționată într-o măsură foarte mare de deținerea unui arsenal militar sofisticat, de exemplu, utilizarea Internetului în acest gen de acțiuni este la îndemână oricui, trebuie doar să dețină know-how-ul necesar. Există numeroase state care datorită accesului la Internet pot desfășura acțiuni psihologice și pot periclita stabilitatea socială, economică, politică a unor state mult mai avansate. Din acest punct de vedere avem de-a face cu amenințări și confruntări asimetrice. Există chiar entități non-statale care recurg la acest gen de acțiuni, aspectul asimetric fiind în aceste situații mult mai evident.

Prin urmare, datorită dezvoltării Internetului și accesului destul de facil la o conexiune Internet, acțiunile psihologice stau la dispoziție și statelor sărace sau grupărilor nestatale. Vulnerabilitatea statelor industriale într-un război informațional crește odată cu creșterea gradului de digitizare și extinderii rețelelor de calculatoare.

Conflictele militare din ultimul deceniu (din zona Golfului Persic, din fosta Yugoslavia, războaiele locale din spațiul fostei URSS, războiul din Kosovo) au avut o importantă componentă psihologică și au fost utilizate, în același timp, numeroase procedee de dezinformare și manipulare a opiniei publice. Internetul a jucat și joacă în aceste conflicte un rol activ ca purtătoare de influențe și formatoare de imagine. Utilizarea eficientă de către decidenții politico-militari a internetului este o chestiune care poate determina chiar soarta acțiunii. Fără sprijinul major al opiniei publice nici o decizie politică nu are șanse de izbândă, iar opinia publică este influențată decisiv de mass-media, deci și de Internet. Opinia publică poate să decidă în final soarta oricărei confruntări.

Din punct de vedere mediatic, forțele implicate într-un conflict au trei obiective principale:

- obținerea aprobării și susținerii propriilor cetățeni în ochii cărora acțiunea trebuie să fie permanent justificată;
- influențarea opiniei publice internaționale;
- subminarea inamicului, făcându-l impopular în rândul propriilor cetățeni.

Politicienii știu că pentru a continua o intervenție militară în străinătate, trebuie să-i asigure pe contribuabili de două lucruri:

- că o fac pentru o cauză justă;
- că viețile propriilor soldați nu vor fi puse în pericol decât în mică măsură.

De exemplu, înainte de declanșarea intervenției americane în Golf, acțiunea nu se bucura de un sprijin suficient din partea opiniei publice. Organizarea unor evenimente de presă prin vânzarea practic a unor falsuri (faptul că Iraquel deține arme chimice, biologice, etc.) și utilizarea unor campanii de e-mailing către grupuri țintă (ONG-uri, grupuri de lobby, alte grupuri de influență) au determinat o schimbare de atitudine în comportamentul acestora și a jucat un rol decisiv în obținerea sprijinului opiniei publice. Tot acțiunile de presă, lor substituindu-li-se și campaniile de e-mailing prin intermediul Internetului, au contribuit masiv la influențarea opiniei publice, a unor rezoluții ale Consiliului de Securitate al ONU și la impunerea primului embargou economic asupra Belgradului.



Prin urmare, așa cum spunea Sun Tzî:

*"întreaga artă a războiului se bazează pe înșelătorie".*¹

În contextul dezvoltării noilor mijloace de comunicare în masă, unul din vectorii cei mai importanți prin care se pun în practică acțiunile psihologice este Internetul. Datorită acestuia, acțiunile psihologice au depășit stadiul clasic când se reduceau doar la vicleșug, șiretlic, înșelătorie, prefăcătorie. Dezvoltarea Internetului alături de dezvoltarea științelor sociale (antropologie, psihologie, sociologie) au potențat acțiunile psihologice oferindu-le noi dimensiuni și capacități de impact și obținere a unor avantaje strategice într-o posibilă confruntare.

Canalele media utilizate în acțiunile psihologice se clasifică, în general, după simțul căruia i se adresează la nivelul receptorului; în această abordare avem canale audio-vizuale, audio și vizuale. Internetul face parte din categoria mediei audio-vizuale. Mesajele transmise prin Internet se pot adresa atât simțului văzului (mesaje scrise, imagini), cât și auzului (fișiere audio). Din acest punct de vedere utilizarea Internetului în acțiunile psihologice este extrem de eficientă, tocmai datorită faptului că mesajele transmise prin intermediul său combină cele două modalități: auditivă și senzorială.

Pentru a fi eficiente, mesajele trebuie:

- să vizeze palierul afectiv-emoțional și mai puțin pe cel rațional;
- să fie completate cu imagini și simboluri sugestive;
- să fie formulate într-un limbaj facil, simplu, direct;
- să utilizeze repetiția pentru a menține la un nivel ridicat atenția auditoriului;
- să fie redată într-o formă vie, dinamică, caldă prin utilizarea metaforelor, analogiilor, comparațiilor, întrebărilor retorice etc.;
- să utilizeze frecvent pronumele personal la persoana I plural, verbe aflate la diateza activă, elemente de legătură între idei.

¹ Link fotografie: http://www.funmansion.com/cool_pictures/pictures_art_of_war_3.jpg

Înainte de a transmite un mesaj pe un site sau altul se impune o analiză a specificului vizitatorilor acestor site-uri. Analiza trebuie să releve informații despre vârstă, sex, statut socio-profesional, mediu de proveniență, tipuri comportamentale, motivația navigării pe site-ul respectiv etc. Aceste informații pot fi culese prin studierea unor date statistice (atunci când acestea există și se dau publicității), de pe forumurile de discuții atașate site-urilor respective, interviuri directe, mesaje electronice etc.

În utilizarea Internetului ca mijloc în acțiunile psihologice trebuie avute în vedere două paliere. Primul palier sau nivel este cel de natură *strategică*. La acest nivel, cel puțin în ceea ce privește site-urile oficiale (guvernamentale) se poate vorbi de o permanentă campanie de influențare psihologică atât a populației străine, cât și a propriei populații. Acest lucru este valabil atât în timp de pace, cât și în vreme de război.

Un alt nivel este cel *operativ-tactic*. În acest caz vorbim de existența unor structuri specializate de acțiuni psihologice care lansează permanent site-uri integrate scopurilor lor, vorbim de structuri statale sau nonstatale, dar care sunt compuse din specialiști în sociologie, psihologie, lingvistică, antropologie etc.

Datorită dezvoltării formelor diversificate de conectare la Internet, a devenit extrem de dificilă limitarea sau interzicerea accesului populației la site-urile incomode. A devenit o modă ca diverse grupări teroriste să lanseze site-uri proprii la care are acces întreaga comunitate a utilizatorilor de Internet, oricât s-ar strădui autoritățile să blocheze accesul populației la aceste site-uri nu reușesc să facă față dinamicii accentuate de apariție a lor. Există și încercări de limitare de natură politico-ideologică a accesului la diverse site-uri. China exercită un control strict asupra accesului propriei populații la anumite portaluri web în scopul protejării populației de agresiunile psihologice din exterior.

Utilizarea eficientă a spectrului informațional, în cazul nostru a Internetului, este atât de esențială pentru un conflict modern, cum este controlarea aerului și spațiului, sau cum a fost ocuparea pământului în trecut, și este văzută ca o componentă indispensabilă și sinergică în proiectarea oricărei acțiuni psihologice, fie ea de atac sau de apărare. Prin funcția mediatică pe care o are, Internetul este capabil să fabrice o opinie publică, să o direcționeze într-un sens sau altul. Rețeaua oferă astfel proiectanților militari noi posibilități pentru atingerea obiectivelor în elaborarea și punerea în practică a acțiunilor psihologice.

BIBLIOGRAFIE

1. Black, Uyles, *Pericolul Tehnologiilor de Comunicație*, Upper Saddle River, New Jersey, 1997.
2. Pânzaru, Ciprian, *O ipostază sociologică a binomului război provocat – marketingul războiului*, Editura BCS, București 2006.
3. Stallings, William, *Criptografia și Securitatea Rețelei*, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1999.
4. Vasiu, Ioana, *Criminalitatea informatică*, Editura Nemira, București, 1998.
5. Schwartan, W., *Information Warfare*, 2nd edition, Thunder's Mouth Press, New York, 1996.

APLICAȚII DIN DOMENIUL TELECOMUNICAȚIILOR PRIN INTERMEDIUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE (TI)

Andonie SILVIU

Grup Școlar de Poștă și Telecomunicații Timișoara
Str. Cicio Pop nr. 2
tel/fax: 0256 490-156
e-mail: gr_sc_telecom@k.ro, sandonie_s@yahoo.com

Rezumat

Lucrarea prezintă aplicații ale unor sisteme audio utilizând calculatorul. Obiectivul aplicațiilor este simularea funcționării diferitelor aparate electronice din telecomunicații utilizând programe performante de calculator. Materialul este structurat sub forma unei platforme AEL și este destinat utilizării de către elevi în cadrul orelor practice de laborator de informatică. Principiul de bază este interactivitatea, materialul fiind programabil pentru diferite variante de parcurgere și conținând de asemenea un test de autoevaluare.

Cuvinte cheie: telecomunicații, tehnologie informațională, AEL

Andonie **SILVIU** este profesor în cadrul Grupului Școlar de Poștă și Telecomunicații Timișoara. Absolvent al Facultății de Electrotehnică, Timișoara. Profesor Gr.didactic I, metodicist, formator local, expert rețele electrice, membru al asociației de radio amatori, membru în Asociația Meteorilor din România, membru în Comisia Națională de Specialitate – electronică, automatizări și telecomunicații, Premiul *Pro Juventute* Consiliul Județean Timiș, membru Comisia Națională Concursuri Școlare. Lucrări și publicații științifice – 21. Obiective: Îmbogățirea experienței profesionale în latura metodic-educativă; Sprijinirea reformei prin metode științifice și activități de formare la nivel de școală; Îmbunătățirea continuă a standardelor de activitate, activități specifice în parteneriat.

Predarea materiilor de specialitate specifice domeniului telecomunicațiilor utilizând creativ tehnologia informației și echipamentele specifice domeniului telecomunicațiilor și celui informatic, reprezintă una din principalele preocupări ale autorului acestei lucrări.

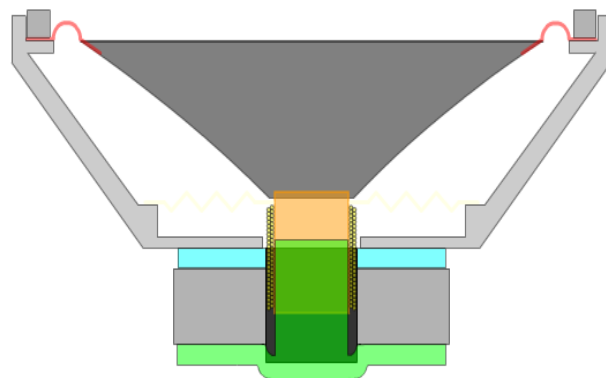
Prezentul material face parte dintr-o lucrare mai amplă dedicată sistemelor de sonorizare, elaborată sub forma unei aplicații în programul Asistent Electronic pentru Liceu (AEL). O echipă mixtă profesori-elevi, de la Grupul Școlar de Poștă și Telecomunicații Timișoara, și-a propus realizarea unor materiale cu caracter interactiv având tematica stabilită din conținuturile programei școlare – **sisteme de sonorizare**.

Platforma AEL reprezintă o prioritate în învățământul preuniversitar, între Ministerul Educației și Cercetării și firma Siveco existând un protocol de colaborare și finanțare. Materialele utilizate sunt centrate pe elev și interactive, predarea recurgând în mare măsură la activități individuale și de grup, ghidate de profesor și rulate de elev efectiv pe calculator, atât în cadrul orelor de laborator cât și acasă.

Din tema mai amplă dedicată studierii sistemelor audio (care are drept scop redarea calitativă a sunetelor difuzoarelor, amplificatoarelor, undelor electromagnetice și alte sub-ansamble

specifice), am ales spre ilustrare un subcapitol dedicat amplificatoarelor. Teme similare sunt tratate în învățământul superior la ingineria sunetului.

Materialul este structurat după următoarea schemă: preamplificatoare, putere de ieșire, sensibilitate, distorsiuni, răspuns în frecvență, raport semnal zgomot, gama dinamică, diafonia, impedanțe de intrare-ieșire, acordând atenție deosebită amplificatoarelor operaționale -AO, deoarece nucleul oricărui sistem audio îl constituie amplificatorul de audio frecvență. Acesta e singura parte din echipament care poate fi realizată sau cel puțin asamblată prin mijloace accesibile electroniștilor amatori.



Atât însușirea teoretică a cunoștințelor cât și dobândirea competențelor practice de utilizare a amplificatoarelor se dobândește ușor și atractiv prin derularea programului realizat în Macromedia Flash Player 8 (vezi prezentarea).

Pentru înțelegerea funcționării AO se recomandă studierea secvențial a materialului (derulat pe calculator), pentru informații suplimentare autorul poate fi contactat și consultat.

Pornind de la materialul de bază oferit, elevul-studentul își poate apoi manifesta creativitatea obținând materiale personalizate în funcție de propriul interes, realizându-se astfel un învățământ atractiv personalizat și diferențiat.

Elementul de **originalitate** și deosebită **utilitate** pentru procesul de predare-învățare cu ajutorul calculatorului îl constituie **testul interactiv de autoevaluare** conceput astfel încât elevul să-și poată verifica cunoștințele dobândite după parcurgerea materialelor respective în ritm propriu și având posibilitatea de revenire asupra noțiunilor pe care consideră că nu le stăpânește suficient. Testul poate fi reluat pentru obținerea punctajului maxim în condiții de stres minim, profesorul fiind cel care decide nota finală acordată.

Prezentăm în continuare **elemente semnificative** din acest test.

Obiective:

- Elevul-studentul **să definească** corect configurația Darlington, fără surse de informare. Definiția să fie concisă și clară.
- Elevul-studentul **să redea** configurația Darlington și să scrie formula pentru calculul câștigului în curent fără surse de informare. Schema să fie corectă și completă.
- Elevul-studentul **să identifice** corect din schema dată etajele cuplate ale unui amplificator și să menționeze elementul de cuplare.
- Elevul-studentul **să aplice** formula de calcul pentru rezolvarea unei probleme.
- Elevul-studentul **să analizeze** o schemă **dată** și să determine din grafic valorile vârf la vârf ale curentului de colector și ale tensiunii colector-emitor.
- Elevul-studentul **să propună** modalități de determinare a distorsiunilor la ieșirea din amplificator.

Obiectivele formulate pentru această temă sunt corelate cu itemii formulați pe grade de dificultate și aleși din varianta cu răspunsuri multiple, astfel încât elevii să recurgă la bifarea răspunsului corect după studierea conținuturilor, analizarea schemelor și rezolvarea problemelor.

Întrebarea 1

Citește afirmația de mai jos. Dacă apreciezi că afirmația este corectă selectează butonul ADEVĂRAT. Dacă apreciezi că informația este falsă, selectează FALS.

Circuitul format din două tranzistoare cu colectoarele conectate împreună și cu emitorul primului tranzistor conectat la baza celui de-al doilea pentru a realiza înmulțirea parametrilor beta poartă denumirea de montaj Darlington.

ADEVĂRAT

FALS

Verifică răspunsul

Întrebarea 2

Alegeți schema care considerați că reprezintă configurația Darlington și formula de calcul a curentului.

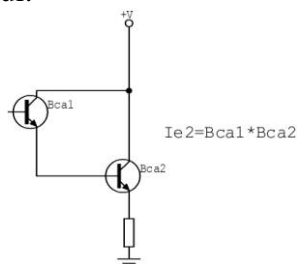


Figura A

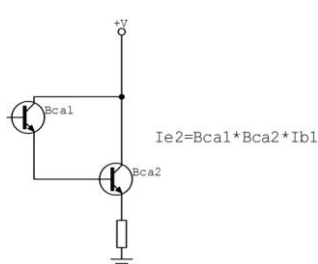


Figura B

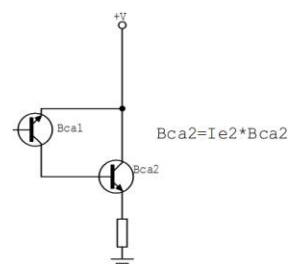
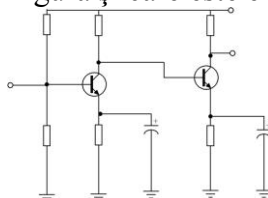


Figura C Verifică răspunsul

Întrebarea 3

Câte etaje are amplificatorul din figură și care este elementul de cuplare dintre etaje?



a) un etaj fără cuplaj b) 2 etaje cuplaj galvanic prin intermediul unui condensator c) 2 etaje cuplate galvanic. In acest caz cuplajul este direct.

a

b

c

Verifică răspunsul

Întrebarea 4

Pentru amplificatorul din figura alăturată să se calculeze valorile de PSF (neglijând Rin - baza)

Varianta a

$$I_{E(PSF)} = 15,3\text{mA}$$

$$V_{C(PSF)} = 14,7\text{V}$$

$$V_{B(PSF)} = 3,2\text{V}$$

$$V_{CE(PSF)} = 8\text{V}$$

Varianta b

$$I_{E(PSF)} = 5,3\text{mA}$$

$$V_{C(PSF)} = 7,7\text{V}$$

$$V_{B(PSF)} = 30,2\text{V}$$

$$V_{CE(PSF)} = 8\text{V}$$

Varianta c

$$I_{E(PSF)} = 5,3\text{mA}$$

$$V_{C(PSF)} = 4,7\text{V}$$

$$V_{B(PSF)} = 3,2\text{V}$$

$$V_{CE(PSF)} = 2,2\text{V}$$

Varianta a

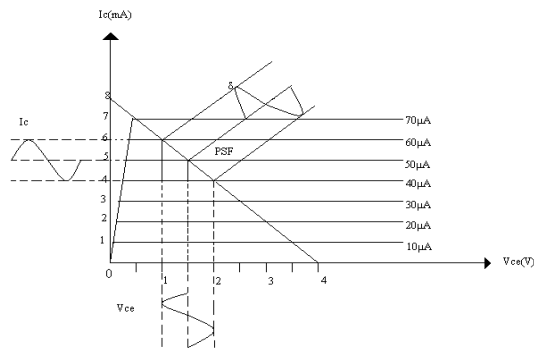
Varianta b

Varianta c

Verifică răspunsul

Întrebarea 5

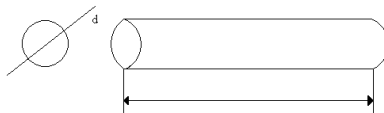
Care sunt valorile la vârf ale curentului de colector și tensiunii colector emitor din figura



- a) $I_{\text{Colector}} = 6\text{mA} - 4\text{mA}$; $I_{\text{CvV}} = 6\text{mA}$; $U_C = 1\text{V} - 2\text{V}$; $U_{\text{CvV}} = 1\text{V}$
 b) $I_{\text{Colector}} = 6\text{mA} - 4\text{mA}$; $I_{\text{CvV}} = 2\text{mA}$; $U_C = 1\text{V} - 2\text{V}$; $U_{\text{CvV}} = 1\text{V}$
 c) $I_{\text{Colector}} = 6\text{mA} - 4\text{mA}$; $I_{\text{CvV}} = 6\text{mA}$; $U_C = 1\text{V} - 2\text{V}$; $U_{\text{CvV}} = 2\text{V}$

Întrebarea 6

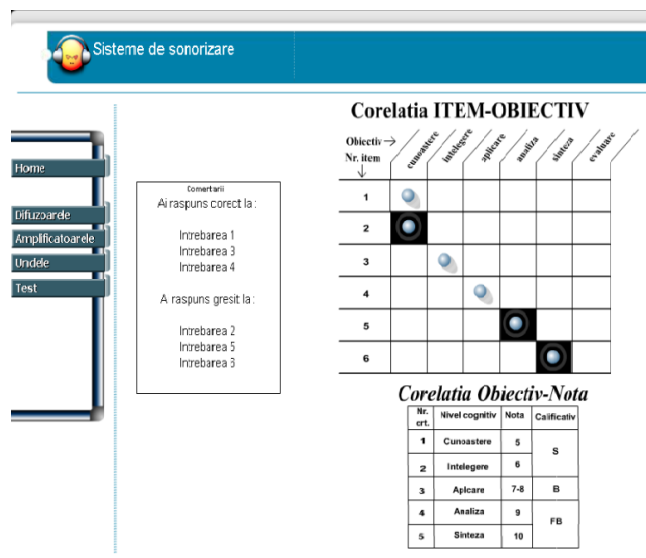
Determinați rezistența unui rezistor realizat din cupru. Lungimea conductorului este de 30cm și diametrul 0,2 mm. Temperatura mediului este 20°C , $\rho_{\text{Cu}} = 1,7 \cdot 10^{-8} \Omega\text{m}$.



$$S = \pi d^2 / 4 \text{ m}^2 = 3,14 \cdot 10^{-2} \text{ mm}^2$$

$$R = \rho l / S = 16,23 \Omega$$

După parcurgerea integrală a testului direct sau cu revenirile necesare elevul primește punctajul realizat însoțit de comentarii referitoare la greșelile comise (vezi diagrama).



Menționăm că materialul a fost aplicat la clasă și și-a dovedit flexibilitatea, atractivitatea și utilitatea atât pentru profesor cât și pentru elev.

Obiectivul final, de a transforma lecția clasică de predare într-o unitate AEL utilă ariei curriculare „Tehnologii” a fost atins.

GABRIELA GROSSECK

Marketing și comunicare pe Internet

Editura LUMEN, Iași
2006, 490 pag.
ISBN 10 973 -7766 -87 -3
ISBN 13 978 -973 -7766 -87 -8



Lucrarea *Marketing și comunicare pe Internet* elaborată de către lector univ. dr. Gabriela Grosseck atrage încă de la început atenția datorită problematicii abordate situată atât în arealul marketingului, cât și în cel al Internetului și al comunicării mediate de calculator.

Autoarea și-a structurat lucrarea în opt capitole și a imprimat demersului un puternic caracter explorativ-științific, remarcându-se prin fundamentele teoretico-metodologice consistente, dar mai ales prin valoarea practic –aplicativă a abordării.

În primul capitol (*Internet - spațiu informațional și de comunicare*) sunt prezentate elementele specifice ale Internetului ca spațiu informațional și de comunicare, aducându-se în primul rând clarificări de ordin tehnic cu privire la funcționarea rețelei Internet.

Capitolul al doilea (*Marketingul pe Internet*) ne introduce în problematica marketingului pe Internet. Ceea ce surprinde plăcut este faptul că autoarea are ca punct de plecare în această construcție științifică tocmai specificul Internetului, demersul fiind în mod cu totul natural orientat către arealul paradigmatic al marketingului și evidențierea avantajelor și a dezavantajelor rețelei Internet în activitatea de marketing.

Capitolul trei (*Politici de marketing*) aduce în discuție componente de bază ale mixului de marketing. În felul acesta autoarea ne convinge de existența unui adevărat mix de i-marketing, iar acum când se pune accent tot mai mult pe noile tehnologii de comunicare, când o mare parte a economiei, în particular a comerțului, se desfășoară și în spațiul virtual cunoașterea profilului consumatorului virtual, a ciber-consumatorului devine esențială în configurarea politicilor de marketing.

După prezentarea absolut necesară a aspectelor din capitolele doi și trei, autoarea dezvoltă în capitolul patru (*Politica de comunicare*) politica de comunicare de marketing în contextul Internetului, insistând pe fundamentele comunicării de marketing pe Internet și mai ales pe abordarea website-ului ca model activ de comunicare în marketing. După cele studiate până acum în

lucrare stăm și ne întrebăm dacă nu cumva marketingul pe Internet a devenit mai important decât toate celelalte forme de marketing, mai ales în contextul în care comunicarea susținută de Internet devine din ce în ce mai amplă.

Tocmai pentru a nu pierde legătura cu teoriile „vechi” ale marketingului, în capitolul cinci sunt expuse instrumentele clasice ale politicii de comunicare în marketingul pe Internet, însă, în același timp pentru a înțelege caracterul avangardist al demersului, autoarea continuă lucrarea cu o expunere în capitolul șase despre noile instrumente ale politicii de comunicare în marketingul pe Internet. În acest capitol sunt aduse în atenția cititorului elemente precum marca, web-brand-ul și web-rebrand-ul, identitatea on-line și mai ales blog-ul ca cel mai nou mijloc de comunicare de i-marketing.

Marketing înseamnă interacțiune permanentă cu potențialii clienți, prin urmare indiferent de tipul acestuia și de context era important să existe o referire și la management. De aceea capitolul șapte dezvoltă conceptul de management al relațiilor cu clienții, evident discuția fiind localizată tot în spațiul virtual.

Marea varietate a acțiunilor de marketing care pot fi implementate prin intermediul Internetului au impus firmelor să acorde atenția cuvenită acestei problematice. De aceea este binevenită prezentarea în capitolul opt a specificului procesului de planificare de marketing pe Internet.

Pentru ca demersul științific să fie complet, autoarea a folosit o multitudine de exemple preluate fie din cărți de prestigiu, fie direct de pe web, exemple care dinamizează întreaga abordare și o fac accesibilă oricui.

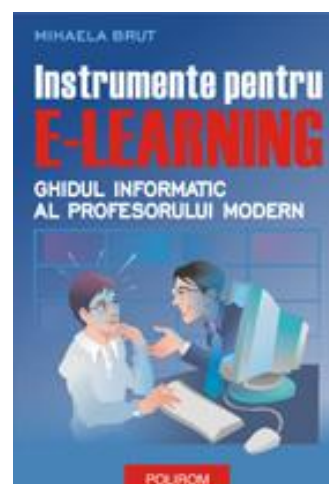
Valoarea științifică, coerența și consistența lucrării, înțelegerea importanței comunicării și marketingului pe Internet recomandă cartea „Marketing și Comunicare pe Internet” ca pe o lucrare de referință, fiind un instrument indispensabil pentru specialiștii în marketing, dar și o lectură plăcută pentru pasionații de comunicare și Internet.

lector dr. Ciprian Pânzaru
Universitatea de Vest din Timișoara

MIHAELA BRUT

Instrumente pentru e-learning
Ghidul informatic
al profesorului modern

Editura POLIROM
2006, 248 pag.
ISBN: 973-46-0251-9



E-learning-ul este o realitate deja prezentă în toate formele și la toate nivelurile învățământului: liceele din România folosesc platforma integrată de instruire asistată de calculator AEL, în universități se utilizează tot mai mult mijloacele oferite de tehnologia informațiilor și a comunicațiilor, învățământul la distanță se implementează pe platforme de e-learning, iar elevii sunt încurajați să utilizeze Web-ul în pregătirea temelor. Modelele actuale de învățare oferă o mai mare autonomie, încurajează învățarea activă și acordă cursanților un rol important în crearea de materiale, în comunicare și participarea la procesul de predare-învățare.

Cartea oferă o privire cuprinzătoare asupra modalităților concrete de utilizare a instrumentelor informatice pentru pregătirea și predarea lecțiilor într-o manieră modernă și pentru învățarea individuală cât mai eficientă. Cititorul va afla cum poate localiza informațiile necesare, cum să le organizeze și asambleze cu ajutorul instrumentelor potrivite, iar apoi să le publice pe Web sau să le utilizeze la clasă.

Din prefața de Carmen Holotescu

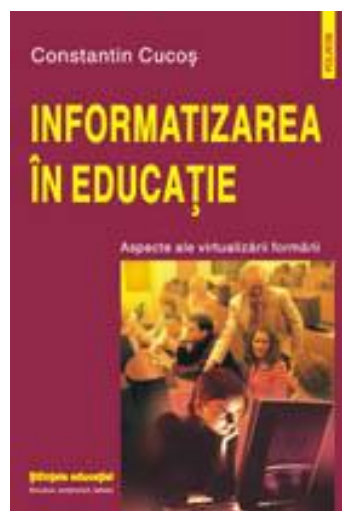
Absolventă a facultăților de Informatică și de Teologie, Mihaela Brut este actualmente lector la Facultatea de Informatică a Universității „Al.I. Cuza” din Iași. Predă cursuri de învățământ asistat de calculator, e-business, comunicare în medii electronice, proiectarea siturilor web și traduceri computerizate. Este doctor în științe umaniste din 2000 și doctorand în informatică începând cu anul 2002. Printre direcțiile actuale de interes profesional se numără Web-ul semantic, e-learning-ul și multimedia. Pagina domniei sale de Web este: www.infoiasi.ro/~mihaela.

Din cuprins: Căutarea resurselor educaționale pe Web • Crearea sitului Web al unei discipline • Macromedia Dreamweaver și Microsoft FrontPage • Prezentări PowerPoint • Dezvoltarea unui curs online • Metode și instrumente de testare online • Dezvoltarea unei comunități virtuale. Comunicare online • Platforme de e-learning open source: instalare, administrare, utilizare • AEL: pașii urmați în administrarea platformei, în pregătirea și desfășurarea lecțiilor • E-learning în România: portaluri educaționale, învățământ deschis la distanță, cursuri online.

CONSTANTIN CUCOȘ

Informatizarea în educație
Aspecte ale virtualizării formării

Editura POLIROM
2006, 216 pag.
ISBN: 973-46-0295-0



Revoluția informatică a schimbat din temelii modelul clasic de transmitere a cunoașterii. Cartea este prima lucrare pedagogică dedicată tratării in extenso a noii paradigme din educație, în consens cu perspectiva informatizării, și răspunde actualelor restructurări din programele de învățământ, inclusiv cerințelor privind formarea cadrelor didactice. Este prezentată întreaga tipologie a situațiilor educaționale care implică utilizarea tehnologiilor virtuale pentru a ameliora calitatea învățării, prin facilitarea accesului la resurse și servicii, precum și a schimburilor și a colaborării la distanță.

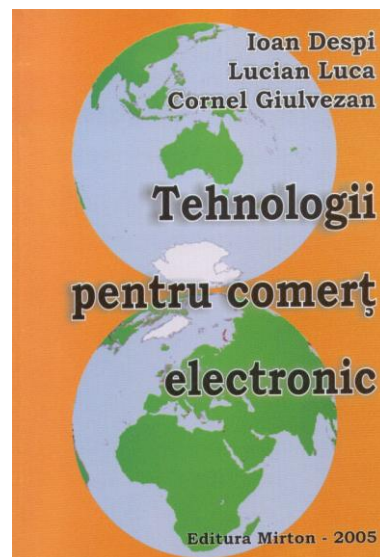
Constantin Cucos (n. 1958) este absolvent al Facultății de Filosofie, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași. În 1994 a obținut titlul de doctor în științele educației. Este profesor universitar în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași. A efectuat numeroase stagii de cercetare și documentare. A publicat peste 100 de studii în volume colective și în reviste de specialitate. Din 1995 este membru al International Association for Intercultural Education (Suedia), iar din 1996 a devenit membru în colegiul editorial la Intercultural Education. Din 2001 este membru al Association pour la Recherche Interculturelle (Geneva). De asemenea, este director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, din cadrul Universității „Al.I. Cuza”, Iași.

Din cuprins: Virtualizarea educației - determinări, fundamente, perspective • Mondializarea și informatizarea procesului educativ • Cybercultura și avatarurile învățării în era internetului • Către un nou mediu de învățare: comunitatea virtuală • E-learning-ul și resursele sale formative • Educația deschisă la distanță - o ipostază a virtualizării educației.

**IOAN DESPI
LUCIAN LUCA
CORNEL GIULVEZAN**

Tehnologii pentru comerț electronic

Editura MIRTON
2005, 250 pag.
ISBN: 973-661-683-5



Revoluția digitală pe care o trăim azi nu este cu nimic mai puțin revoluționară decât cea industrială. Progresele din tehnologia informațiilor și comunicațiilor au făcut posibilă convertirea tuturor fenomenelor în informație digitizată, care poate fi obținută și schimbată instantaneu de cei ce au nevoie de ea, prin intermediul rețelilor de calculatoare.

Vechea ordine economică, predominantă de la apariția revoluției industriale, susținută de producția și consumul de masă, este pe terminate și noi ne aflăm pe creasta valului unei noi ere, ale cărei sisteme de valori se bazează pe acumularea și distribuția de informații. În aceste vremuri schimbătoare, apar noi tipuri de competiții și țările care sunt capabile să stea pe val vor fi liderii viitorului. În circumstanțele fără frontiere ale revoluției digitale, o țară care nu oferă un mediu de afaceri care să răspundă la noile reguli își va împinge economia spre declin. Sectorul privat a contribuit masiv la găsirea de soluții și stabilirea de reguli internaționale care să se potrivească cu noua eră. Aceasta este emblematic, refelctând faptul că o competiție liberă între sectoare private este singurul motor care răspunde rapid la schimbările din fața noastră.

Din cuprins: Comerț electronic: istorie, categorii, modele de afaceri • Arhitectură pentru comerțul electronic: tranzacții, sisteme, middleware • Rețele de calculatoare: introducere, tipologie, interconectivitate, perspective, noi topologii • World Wide Web: introducere, protocoale, limbaje de marcare • Dezvoltarea unui site web: proiectarea, implementarea, formatarea conținutului, formulare • JavaScript: introducere, instrucțiuni, variabile, operatori, metode, funcții, obiecte • Perl și CGI: Common GateWay Interface, scurtă introducere în Perl, scriptare • Glosar