

ION ALBULESCU

EDUCAȚIA ȘI MASS-MEDIA

Titular curs: Conf. univ. dr. Ion Albulescu
Adresă birou: Clădirea „Pedagogica”, Str. Sindicatelor, nr. 7, Cabinetul 25
E-mail: albulescum@yahoo.com
Consultații: miercuri, orele 12 – 13
Cursul: ***Educația și mass-media***
Codul cursului: PED 1210
Anul I, Sem. II
Tipul cursului: opțional.
Tuturi: Mirela Albulescu, Iulia Stan, Cornelia Stan, Dan Pavelea, Iftinia Avram.

Condiționări și cunoștințe prerechizite:

Înscrierea studenților la acest curs nu este condiționată de parcurgerea altor discipline. Totuși, le sunt utile cunoștințele dobândite la disciplina *Fundamentele pedagogiei*, parcursă în semestrul I. Totodată, cursanților le sunt necesare competențe referitoare la analiză și comentari, interpretare și relaționare a cunoștințelor, elaborare de proiecte, procesare și sistematizare a cunoștințelor etc.

Descrierea cursului:

Dezvoltarea sistemului mass-media a condus la o accelerare considerabilă a ritmului activităților umane de comunicare. Permanentă difuzare a unei cantități tot mai mari de informație și, mai ales, extinderea acestei difuzări prin înlăturarea barierelor spațio-temporale și sociale permite angajarea în diverse căi de comunicare a unui număr impresionant de oameni. Întregul spațiu în care viața socială se organizează este invadat de mesajele transmise prin tehnici și tehnologii complexe. Un rezultat semnificativ al progresului înregistrat în domeniul mijloacelor de comunicare de masă tradiționale și, mai recent, în cel al sistemelor informatice, este reprezentat de globalizarea comunicării, un fenomen determinant pentru tranziția la societatea informațională. Caracteristicile acestui tip de societate sunt posibilitățile multiple de transmitere a informației și de receptare a sa fără prea multe dificultăți de către un număr foarte mare de oameni. Mass-media sunt o prezență constantă în decorul vieții cotidiene, publică și privată, producând prin abundența informațională oferită profunde restructurări și transformări la nivelul celor două planuri ale existenței umane, inclusiv în ceea ce privește realizarea educației.

Între educație și sistemul mass-media există de multă vreme legături indisolubile, care s-au întărit continuu în ultimul timp, îndeosebi odată cu dezvoltarea rețelelor informatice. Interacțiunile dintre cele două domenii constituie o preocupare pentru pedagogi, și nu numai pentru ei, deoarece impactul comunicării de masă asupra personalității umane nu poate fi ignorat. În condițiile diversificării nevoilor educative în lumea modernă, mass-media pot reprezenta veritabile resurse ale învățării. Nu este vorba doar despre oferta de programe și de suporturi informative și formative valorificabile în perspectiva educației formale sau neformale, ci și despre influențele difuze, spontane, neintenționate exercitate prin mesaje al căror conținut nu a fost conceput în scop explicit educativ. Evaluarea potențialului educativ al mass-media și a efectelor pe care le au influențele exercitate asupra personalității umane este necesară, pentru a înțelege cum pot completa experiențele cognitive și afective dobândite pe această cale conținutul învățării realizate în școală, familie sau alte instituții sociale.

Am încercat să surprindem în acest curs principalele articulații ale relației dintre educație și sistemul mass-media, prin identificarea efectelor pe care le au acțiunile și influențele acestui sistem asupra personalității individului, precum și a modalităților în care influențele comunicării de masă se integrează în procesul general de instruire și formare deopotrivă a copiilor și adulților. Un proces ce nu se mai reduce la demersurile întreprinse în școală, deoarece multe alte instituții sociale, dintre care mass-media joacă un rol din ce în ce mai important, pot îndeplini și o funcție educativă. Sistemul mass-media contribuie, alături de factori educogeni tradiționali, la educarea tinerei generații, dar și a adulților, asociindu-se eforturilor generale de modelare a personalității umane. Nu am omis nici perspectiva critică de abordare, contestările și acuzele ce i se aduc, prezentând

argumente pentru și argumente împotriva valorii influențelor sale. Tocmai datorită faptului că efectele acestui tip de comunicare nu sunt întotdeauna cele dorite, că disfuncțiile sunt posibile, educația pentru utilizarea rațională a mijloacelor de comunicare de masă este indispensabilă. O educație care să-l ajute pe individ să se informeze eficient și să învețe folosindu-se de numeroasele canale de comunicare disponibile. Se poate evita, în acest fel, transformarea mass-media dintr-un factor cu adevărat educogen într-unul perturbator pentru dezvoltarea armonioasă a personalității umane.

Organizarea temelor în cadrul cursului

La sfârșitul fiecărui modul sunt propuse câteva teme pe care studenții urmează să le efectueze. Ordinea prezentării acestor teme este strâns legată de succesiunea logică a modulelor tematice. Pentru realizarea acestor teme, studenții se vor folosi de suportul de curs, de textele din autorii reprezentative cuprinși în bibliografia fiecărui modul și de texte sugerate de către tutori. Totodată, ei vor face apel la propriile priceperi de orientare în bibliografie, de procesare a informației (selectare, organizare, analiză, sinteză, generalizare, corelare etc.), de analiză și comentariu, de elaborare a unor scurte lucrări pe teme date, de comunicare etc.

Formatul și tipul activităților implicate de curs

Conținutul cursului este structurat pe module, fiecare dintre acestea vizând un aspect important al problematicii puse în discuție. Studentul are libertatea de a-și gestiona singur, fără constrângeri, modalitatea de parcurgere a cursului. Totuși, recomandăm ca textul cursului să fie parcurs, într-o primă lectură, până la prima întâlnire stabilită prin programarea activităților și comunicată pe site-ul ID. De asemenea, recomandăm ca temele prevăzute la Modulele I – III să fie realizate tot până la acea dată, iar celelalte până la cea de-a doua întâlnire „face-to-face”. În cadrul cursului sunt preconizate pentru abordare activități de tipul: discuții pe anumite teme, proiecte de cercetare, sesiuni de consultații „face – to – face”. Astfel de activități sunt obligatorii, iar ponderea lor (inclusiv a temelor) în evaluarea finală (notarea) va fi de 30%.

Materiale bibliografice obligatorii

1. Ion Albușescu, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
2. *Media – o educație de calitate. Repere metodologice*, UNICEF, București, 2006.

Cele două surse indicate de maximă relevanță pentru problematica acestui curs conțin referiri explicite la modulele cursului, astfel încât ele au fost incluse în bibliografia recomandată pentru fiecare din acestea. Aceste lucrări pot fi procurate de la biblioteca facultății sau de la Biblioteca Centrală Universitară „Lucian Blaga”.

Materiale și instrumente necesare pentru curs

Calculator pentru accesarea cursurilor on-line, sondaje de opinie, lucrări de specialitate.

Calendarul cursului

Întâlnirea	Modulele vizate	Activități premergătoare	Așteptări față de studenți	Sarcini de lucru
Întâlnirea I	Modulele I - III	Temele prevăzute la modulele respective	Disponibilitate pentru participare activă și interactivă.	Discuții interactive, analiză, interpretare, sinteză, corelare a diverselor cunoștințe dobândite
Întâlnirea II	Modulele IV - VI	Temele prevăzute la modulele respective	Disponibilitate pentru participare activă și interactivă.	Discuții interactive, analiză, interpretare, sinteză, corelare a diverselor cunoștințe dobândite

Politica de evaluare și notare

Evaluarea finală se va realiza sub forma unui examen scris, în care vor fi verificate și notate achizițiile teoretice și competențele studenților. Intrarea la examenul final este condiționată de elaborarea sarcinilor de lucru prezentate la fiecare modul. Aceste produse vor fi păstrate de studenți până la acordarea notei finale.

În cadrul evaluării scrise se vor evalua:

- pentru notele 5-6: definirea conceptelor specifice și operaționalizarea lor;
- pentru notele 7-8: oferirea de descrieri, clasificări, exemplificări, ilustrări, analize critice, corelații;
- pentru notele 9-10: oferirea de descrieri, clasificări, exemplificări, ilustrări, analize critice, corelații, cu valorificarea creativității studentului.

Pe parcursul semestrului, în cadrul celor două întâlniri organizate, se va realiza o evaluare formativă continuă, bazată pe observarea comportamentului studenților, pe calitatea intervențiilor lor în discuții, pe consistența reflecțiilor personale, pe relevanța problemelor puse în discuție, pe modalitățile de rezolvare a problemelor, pe soluțiile propuse. De asemenea, se vor evalua formativ produsele elaborate de studenți la finalul semestrului.

Studenții vor primi feed-back la sarcinile realizate prin e-mail de la tutori, prin comunicare directă pentru cei ce solicită acest feed-back, precum și pe forumul de discuții. Studenții se pot prezenta la examen de mărire a notei, în conformitate cu Regulamentele Facultății de Psihologie și Științe ale Educației.

Elemente de deontologie academică

Cursul și activitățile aferente lui (întâlnirile, examenul, discuțiile organizate direct sau pe forum) încurajează interacțiunile umane și comportamentele colegiale, corecte, fairplay, bazate pe respect reciproc și decență. Relațiile dintre cadrul didactic și studenți vor fi de tip democratic, astfel încât ele să favorizeze implicarea activă și interactivă a studenților în activitățile educaționale și să asigure premisele unei instruirii și autoinstruirii eficiente.

Studenți cu dizabilități

Studenții cu dizabilități motorii sau intelectuale pot urma cursul în modalități identificate împreună cu cadrul didactic, căruia îi se pot trimite mesaje e-mail sau telefonic.

Strategii de studiu recomandate

Pentru parcurgerea modulelor acestui curs este recomandabil să se pună accent pe lectura independentă, analiza critică, interpretare, exemplificare, dezbateri. În parcurgerea modulelor este recomandabil să se încerce realizarea de corelații între teme și subteme și să se efectueze exercițiile aplicative propuse.

Numărul de ore estimativ necesar pentru parcurgerea modulelor este: 2 ore pentru modulele I – III, 3 ore pentru modulele IV – VIII, 3,5 ore pentru modulele IX - XI.

Cuprins

I. CÂMPUL EDUCAȚIONAL ȘI ACTORII SĂI

1. Diversitatea mediului educogen
2. Mass-media ca factor educativ
3. Mass-media și educația permanentă

II. SISTEMUL MASS-MEDIA

1. Terminologie și tipologie
2. Funcțiile mass-media
3. Specificul comunicării de masă
4. Mass-media, o atracție irezistibilă

III. VALENȚELE EDUCATIVE ALE MASS-MEDIA ÎN ȘCOALĂ ȘI ÎN AFARA ACESTEIA

1. Mass-media în școală
 - 1.1. Filmul didactic
 - 1.2. Tehnologia informațională
2. Mass-media și intervențiile educative neformale
3. Mass-media și influențele educative informale

IV. EFECTELE EDUCATIVE ALE COMUNICĂRII DE MASĂ

1. Noi experiențe cognitive
2. Un sprijin pentru conceptualizarea cunoașterii
3. Repercusiuni formative la nivelul afectivității
4. Modelarea comportamentelor
5. Mass-media ca agent al socializării

V. DISFUNȚII ALE COMUNICĂRII DE MASĂ

1. Tradiția atitudinii critice
2. Efemeritatea mesajelor și pseudo-informarea
3. Pasivism sau activism în receptarea mesajelor?
4. Uniformizare sau diferențiere?
5. Mediatizarea violenței
6. Subminarea interesului față de școală
7. Criza lecturii și subcultura

VI. EDUCAȚIA PENTRU FOLOSIREA RAȚIONALĂ A MASS-MEDIA

1. De ce este necesară o educație pentru mass-media?
2. Direcții de acțiune

Bibliografia cursului

Glosar de termeni

I. CÂMPUL EDUCAȚIONAL ȘI ACTORII SĂI

Modulul I

Scopul modulului:

Identificarea valențelor educative ale mass-media/multimedia în școală și în afara acesteia.

Obiective:

1. Definirea semnificației unor concepte specifice științelor educației;
2. Determinarea posibilelor contribuții ale mass-media la educarea tinerilor;
3. Determinarea aportului pe care îl pot avea mijloacele de comunicare în masă la realizarea educației permanente.

Structura modulului:

1. Diversitatea mediului educogen
2. Mass-media ca factor educativ
3. Mass-media și educația permanentă

1. Diversitatea mediului educogen

Educația este adeseori definită drept un ansamblu de influențe exercitate asupra individului, prin acțiuni intenționate, organizate și sistematice, în scopul modelării personalității sale. În sfera de cuprindere a acestei categorii pedagogice fundamentale intră, așadar, toate intervențiile controlate și dirijate, care pot fi subsumate unei asemenea finalități. Aceste acțiuni de influențare se desfășoară cu deosebire în cadrul instituționalizat al școlii, în toate formele sale, de către persoane specializate, care, operând cu anumite conținuturi ideatice și recurgând la tehnici specifice, urmăresc obiective educaționale stabilite prin programe curriculare. Este vorba despre demersuri riguros reglementate, planificate, coordonate, permanent evaluate și reglate, în baza unor acte normative elaborate în spiritul unei politici educaționale. Această abordare perpetuează, de fapt, o mai veche perspectivă de definire a educației. În termeni de acțiuni și influențe intenționate, sistematice, metodice defineau educația Friedrich Schleiermacher, Emile Durkheim, René Hubert, Emile Planchard sau Robert Dottrens. O perspectivă dominantă și în abordările unor autori reprezentativi pentru trecutul reflecției pedagogice din țara noastră, precum Ion Găvănescu, Constantin Narly, G. G. Antonescu sau Dimitrie Todoran, în ale căror scrieri întâlnim o definire a educației ca acțiune de influențare și o accentuare a caracterului său conștient, intenționat, sistematic, planificat, organizat, ceea ce, în opinia noastră, restrânge aria de cuprindere a acestei noțiuni pedagogice fundamentale. Nu ne propunem acum să examinăm definițiile oferite de autorii menționați, deoarece scopul pe care îl urmărim este de a arăta că educația, privită ca fenomen social, prezintă și alte dimensiuni decât cele precizate anterior. Dincolo de influențele care întrunesc amintitele caracteristici, și pe care literatura pedagogică le prezintă ca educație formală sau neformală, există multe alte înrâuriri de natură informală, ce își aduc aportul la dezvoltarea personalității umane. Acțiunile cu efecte educative sunt de o diversitate mult mai mare decât

totalitatea demersurilor întreprinse în școală, explicit destinate unor scopuri formative. Pe lângă influențele exercitate în mod planificat, organizat și sistematic în cadrul școlii, o puternică încărcătură educativă prezintă și influențele provenite din afara acesteia. Există situații în care educația se realizează fără educatori și fără intenții educaționale explicite, ca urmare a influențelor pe care ambianța socio-culturală le exercită asupra individului. Și atunci, într-o largă accepțiune, am putea spune că educația, privită ca ansamblu de influențe, se realizează printr-o mare varietate de acțiuni deliberate sau nu, explicite sau implicite, sistematice sau nesistematice, care contribuie, într-un fel sau altul, la formarea și dezvoltarea personalității umane. O extindere a sferei sale de cuprindere pentru care, de altfel, optează pedagogia contemporană: “educația este suma influențelor pe care le-a suferit și le poate asimila individual”, scrie Dumitru Salade (1995, p.8), evident fiind vorba despre acele influențe cu efecte modelatoare pozitive. Privită dintr-o astfel de perspectivă, ea înglobează toate acțiunile și influențele socio-culturale, de natură formală, neformală sau informală, care conduc în mod voluntar sau spontan la modelarea naturii umane. Nivelul de dezvoltare atins de o persoană este un rezultat atât al influențelor intenționate, cât și al celor neintenționate, extrem de diverse și de complexe.

Acțiunile educative îi vizează în primul rând pe copii, adolescenți și tineri, cu toate că dinamismul exigențelor vieții sociale îi obligă și pe adulți să învețe neconținut. Numai că, spre deosebire de adulți, aceștia se află în stadiul structurării propriilor trăsături de personalitate, la care contribuie mai mulți factori: familia, școala, organizațiile, mediul socio-cultural, mass-media, fiecare exercitând influențe educative specifice. Formarea trăsăturilor de personalitate este rezultatul unui demers multilateral și integral. Fiecare individ se află, concomitent sau succesiv, sub influența mai multor factori educogeni, care produc modificări în structura personalității sale. Cu toate acestea, nu de puține ori educația a fost abordată doar ca un raport între membrii binomului profesor-elev. Sub influența analizelor sociologice privind procesul de socializare a individului, întreprinse în ultimele decenii, s-a impus tot mai mult în literatura pedagogică ideea că favorizarea unui raport educațional profesor-elev izolat conduce la o unilateralitate cu consecințe negative (Henrich E.Geissler, 1977). Conform “teoriei câmpului” din științele sociale (K.Lewin, F.Winnefeld ș.a.), nici o acțiune nu se petrece izolat, numai între două persoane, dimpotrivă, toate acțiunile se desfășoară într-un “câmp” unde intervine o constelație de factori. Prin urmare, toate procesele pedagogice se realizează într-un astfel de câmp extrem de complex, ce reprezintă spațiul de viață al unui individ sau al unui grup. Efectul lor depinde, în mare măsură, de conexiunea condițiilor situative. În acest câmp, școala nu este decât un factor printre mulți alții, e drept, cel mai important. Dar acțiunile sale directe asupra copilului nu pot fi privite izolat. Întotdeauna trebuie luat în considerare întregul câmp educațional dat. Pentru a fi cu adevărat eficient, un sistem de învățământ trebuie să țină seama de toate componentele câmpului educațional, pe baza stabilirii unor corelații funcționale între școală și forțele educaționale extrașcolare.

Întâlnim tot mai des în literatura pedagogică recunoașterea explicită a faptului că educația nu se dobândește în exclusivitate pe băncile școlii. Este adusă în prim plan teoria învățării contextuale,

conform căreia practicile socio-culturale cotidiene au un rol formativ semnificativ, deoarece cunoașterea sau dezvoltarea unor comportamente nu ar fi altceva decât produsul unei interrelații permanente între individ și mediul său de viață. Numeroși factori educogeni, care acționează pe plan social, afectează personalitatea copilului. Conștientizarea valorii lor formative nu este o noutate pentru reflecția pedagogică. Într-un raport către *UNESCO*, Edgar Faure (1974) vorbea despre un proces educativ global, despre o educația globală, concepută ca o integrare a educației instituționalizate și a celei neinstituționalizate, într-o societate care a devenit o “cetate educativă”. „Apariția ei, precizează Edgar Faure, nu poate fi concepută decât în termenii unui proces de împletire intimă între educație și țesutul social, politic și economic, în celulele familiale, în viața civică. Ea implică punerea în toate circumstanțele, la dispoziția fiecărui cetățean, a mijloacelor de a se instrui, de a se forma, de a se cultiva după propria sa dorință, în așa fel încât el să se găsească în raport cu propria sa educație într-o poziție fundamental diferită, responsabilitatea înlocuind obligația”(1974, p.222). Toate componentele „configurației societale” sunt integrate într-o structură educațională universală și deschisă. Pornind de la constatarea faptului că o serie de instituții și de activități extrașcolare, din ce în ce mai numeroase și nu de puține ori fără o legătură directă cu învățământul formalizat, își au partea lor de contribuție, *Raportul Faure* propune o altă viziune asupra educației: depășirea concepției pur sistemice printr-o perspectivă nouă, cea a educației globale. Conceptul de “educație globală” exprimă un continuum de situații și circumstanțe de învățare în care se află individul, ca urmare a variațiilor și complexelor relații pe care le stabilește cu mediul său de viață. Școala nu este decât una dintre componentele sistemului social de educație, întrucât există și alte instituții sau medii educogene ce își asumă funcția educativă a societății, manifestându-se ca factori educogeni autentici.

Scopul educației este formarea omului, realizarea personalității sale, astfel încât să corespundă complexelor exigențe sociale. În urma căror experiențe individul asimilează și integrează valorile sociale în structura propriei personalități? Principala instituție ce își asumă responsabilitatea pregătirii factorului uman al dezvoltării sociale este școala, locul în care procesul educațional se desfășoară în mod organizat, planificat și sistematic. Dar acest proces de formare a personalității viitorilor cetățeni organizat de către școală nu poate fi izolat de acțiunile educative pe care le exercită ansamblul vieții sociale (Vasile Popeangă, 1970). Educația nu se limitează la spațiul școlar; ea este un proces mult mai extins și mult mai complex, ce depășește ca anvergură limitele sistemului instituțional de învățământ. În afara unor structuri formale prestabilite, individul poate învăța în multiple împrejurări de viață și sub înrâurirea a numeroși factori educogeni ce se manifestă pe plan social. Pe lângă o educație dirijată, controlată, el beneficiază și de o educație ocazională, spontană, care se exercită prin toate influențele vieții sociale.

Fenomenul educației se extinde la întreaga scară a societății. Orice comunitate, instituție sau grupare socială constituie un mediu formativ, ceea ce îmbogățește considerabil conținutul educației și îi sporește fecunditatea. Datorită acestui fapt, o deschidere a analizei spre noi orizonturi de abordare este absolut necesară. Pentru a înțelege fenomenul educației în toată complexitatea sa, ar trebui să surprindem impactul pe care îl au asupra individului toate forțele sociale. Dezvoltarea personalității

umane este în permanență mijlocită social; ea este rezultatul multiplelor interacțiuni sociale. Dimitrie Todoran (1974) definea educația drept o influență exercitată asupra individului de către societate. Privită într-o astfel de perspectivă, educația ne apare ca o operă socială, realizabilă într-o mare diversitate de situații și cu aportul a numeroși factori. Despre consecințele formative ale angajării fiecăruia dintre noi într-un sistem de relații la nivelul mediului social, Stanciu Stoian scria: „Legat într-un fel sau altul de societatea în care trăiește, omul se formează după chipul și asemănarea acesteia. Și cum personalitatea fiecărui individ (și personalitatea umană în genere) nu reprezintă altceva decât un sistem de relații sociale concretizate prin trăirea omului într-o anumită societate concretă, într-un sistem cultural anumit, fiecare cultură generează un tip de personalitate anumit” (1971, p.132). Influențele educative sunt inserate în toate activitățile sociale. Un transfer de informații, de modele simbolice, spirituale și comportamentale are loc neîntrerupt dinspre societate către individ în cadrul acestor activități. Impactul său modelator se concretizează în personalități astfel formate încât să corespundă exigențelor de ordin cultural, științific, profesional și moral-civic.

Nevoia de educație, de instruire și formare, nu poate fi satisfăcută decât prin implicarea directă sau indirectă a unui întreg ansamblu de agenți sociali. Cine sunt acești agenți sociali? Cum se manifestă ei? O explicație sintetică, dar cuprinzătoare, ne oferă Sorin Cristea: „...conceptul de <<agent social>> care îndeplinește funcții educative explicite și implicite vizează toți acei <<factori educogeni>> care intervin în mod organizat (prin acțiuni de educație/instruire formală și nonformală) și spontan (prin influențe specifice educației/instruirii informale) în activitatea de formare-dezvoltare a personalității” (1998, p.167). Discursul pedagogic modern accentuează faptul că la efortul educativ depus de către școală se adaugă intervențiile altor instituții ce își asumă funcții educative, precum și multiplele activități socio-culturale în care este antrenat individul. Sistemul de învățământ, ca principal factor educogen, este doar o componentă a sistemului social global, în care se manifestă și alți agenți cu rol educativ: familia, instituțiile cultural-științifice, organizațiile, mass-media etc. De aceea, educația nu se reduce la dimensiunile unui proces realizat în cadrul instituțional oferit de școală; ea este un produs al întregului sistem social. Conștientizarea valorii formative a tuturor factorilor educogeni existenți în societate permite integrarea influențelor exercitate într-o structură educațională unificată.

În realizarea educației, concepută ca o amplă acțiune socială, rolul privilegiat revine, evident, sistemului de învățământ, ceea ce nu diminuează importanța celorlalți factori instituționali și neinstituționali implicați. Sociologia educației a accentuat necesitatea considerării factorilor de mediu ca factori cu rol modelator în raport cu personalitatea umană. Pentru o depășire a perspectivei care reduce educația la acțiunile întreprinse în cadrul sistemului de învățământ se pronunță, de exemplu, Bertrand Schwartz: “Într-adevăr, educația poate fi considerată ca reprezentând tot ceea ce contribuie, conștient sau inconștient, prin intermediul tuturor împrejurărilor vieții, atât pe plan afectiv cât și intelectual, la modificarea comportamentului unei persoane sau unui grup și a reprezentărilor sale despre lume” (1976, p.49). Educația nu poate fi abordată ignorând influența factorilor de mediu. Structurându-se ca o amplă rețea de relații de comunicare formativă, mediul social se prezintă ca un

“câmp educațional”, ce oferă individului diverse posibilități de formare și dezvoltare. Pornind de la acest fapt incontestabil, Bertrand Schwartz precizează: “În termenul <<educativ>> înglobăm, așadar, toate activitățile vieții sociale care sunt - sau pot fi - purtătoare de educație și reamintim că aparatul educațional nu deține monopolul educației, iar acest lucru este atât de adevărat încât adesea se merge până acolo că se spune, astăzi, că educația copiilor - inclusiv acea parte limitată a sa, care este instrucția - se face, în cea mai mare parte, în afara școlii”(ibidem, p.49). Contextul social în care funcționează sistemul de învățământ cuprinde o serie de factori extrașcolari, ce pot îndeplini funcția educativă. Acțiunile întreprinse în școală se interferează cu cele venite din partea mediului social extrașcolar, în urma mulțimii de contacte ale existenței cotidiene. Tocmai de aceea, în noțiunea de “educație” includem o gamă largă de acțiuni și influențe, care o extind considerabil ca sferă de cuprindere.

Mediul social exercită influențe educative asupra copilului, de multe ori neintenționate, ceea ce ne îndreptățește să considerăm că personalitatea sa se formează în urma multiplelor experiențe dobândite în legătură cu situațiile sociale prin care trece în drumul său spre maturitate. Dintre toate componentele mediului social, sistemul școlar are un statut aparte, acela de mediu educogen prin excelență. Dar o mare importanță, ca factor de educație, prezintă mediul social extrașcolar, care cuprinde totalitatea instituțiilor sociale, al căror sistem constituie un autentic câmp formativ.

Copilul, ca și adultul, este supus în permanență unor influențe de natură educativă exercitate de către componentele mediului social extrașcolar, influențe care, într-o corelație dinamică, îi afectează dezvoltarea personalității. Într-o mare măsură, învățarea și dezvoltarea comportamentului uman se realizează în mod spontan, neprogramat, neproiectat, nedirijat, necontrolat (Pavel Mureșan, 1980). Din acest motiv, atunci când vorbim despre formarea omului trebuie să avem în vedere interconținerea și complementaritatea acțiunilor datorate tuturor factorilor sociali educogeni. Desigur, școala joacă un rol major în transmiterea și însușirea de către tânăra generație a experienței sociale, dar ea singură nu poate acoperi în întregime sarcina formării omului, oricât de eficiente ar fi acțiunile pe care le organizează. Exigențele de formare a omului modern presupun și alte canale de intervenție, pentru a se putea asigura o dezvoltare integrală și armonioasă a tuturor laturilor personalității sale. Deosebit de importante se dovedesc a fi influențele provenite din afara spațiului școlar, din partea unor factori sociali a căror contribuție formativă trebuie cunoscută și valorificată în școală.

2. Mass-media ca factor educativ

Printre factorii care contribuie la educarea tinerei generații, dar și a adulților, se află și mass-media, acțiunile acestora asociindu-se eforturilor generale de modelare a personalității umane. Cu toate că rolul educațional pe care îl dețin, în raport cu familia și cu școala, nu este pe deplin lămurit, mijloacele moderne de comunicare de masă își aduc propria contribuție la socializarea individului. Importanța pe care o au, datorită influențelor exercitate, este unanim recunoscută: “...mass-media formează al patrulea mediu constant de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit de relații” (Ioan Cerghit, 1972, p. 39). Datorită lor, climatul cultural-educativ în care cresc și se formează copiii dobândește noi dimensiuni și posibilități de influențare. Este o ambianță ce

îi supune la o mare varietate de stimuli, generând noi experiențe, trebuințe și interese, precum și un mod aparte de a-și exercita și împlini activitatea de cunoaștere și culturalizare, dar și de divertisment. A separa aceste efecte de cele datorate altor stimuli sociali și a le evalua pe fiecare în parte este însă o chestiune dificilă, dacă nu chiar imposibilă.

Mijloacele moderne de comunicare reprezintă un element fundamental al relației omului cu lumea înconjurătoare. Informațiile transmise prin intermediul acestor inovații tehnologice constituie una din sursele importante ale formării universului spiritual al omului zilelor noastre. De aici necesitatea de a privi aceste mijloace ca pe niște suporturi în educarea indivizilor de toate vârstele. Multe din activitățile de comunicare mediată pot servi învățării și formării, ceea ce îl determină pe Claude-Jean Bertrand să afirme că „granițele dintre jurnalism și educație nu sunt stricte”(2001, p.45), altfel spus, chiar dacă li se aduc numeroase acuze, instituțiile media îndeplinesc, pe lângă alte funcții, și o funcție educativă. Atât de prezente în decorul vieții cotidiene, în ambianța mediului școlar și extrașcolar, dacă ne referim doar la generația tânără, mass-media se constituie într-un factor educativ care influențează semnificativ comportamentele indivizilor și, în ansamblu, profilul personalității lor.

Comunicarea de masă face parte din multiplele dimensiuni ale contextului socio-cultural în care cresc și se formează copiii. Aceștia vizionează programele de televiziune, urmăresc emisiunile radiofonice sau citesc presa scrisă, cu motivații dintre cele mai diferite, astfel de activități diversificându-le și îmbogățindu-le existența cotidiană. Ca urmare, modificări substanțiale se produc la nivelul personalității lor, prin generarea unor opinii, atitudini și comportamente noi. Pentru cei mai mulți dintre ei, cum se întâmplă de altfel cu majoritatea semenilor noștri, intrarea în contact cu mass-media, dintre care televiziunea se impune ca opțiune, se situează pe primul loc în rândul ocupațiilor din timpul liber. Participarea la interacțiunea mediată este una dintre cele mai frecvente activități de fiecare zi. Timpul afectat consumului de mesaje mediatice, îndeosebi audio-vizuale, este mare, cu numeroase implicații imediate sau latente, directe sau indirecte, previzibile sau imprevizibile asupra dezvoltării personalității lor aflată în plin proces de formare. Mesajele audiovizuale, deosebit de agresive, se inserează nu numai în timpul liber al copiilor, ci și în cel petrecut la școală, creându-le obișnuințe până la dependență. De când s-a impus ca o componentă importantă a lumii moderne, sistemul mass-media s-a manifestat permanent ca un actor activ al jocului social, afectând funcționarea celorlalte sisteme ale societății, inclusiv cel educațional.

Creșterea influenței mass-media în viața socială a provocat importante transformări în ansamblul condițiilor în care se desfășoară acțiunea educativă. Alături de factori educogeni tradiționali se afirmă tot mai mult mass-media, despre care putem spune că au ajuns să controleze spațiul educației extrașcolare. Datorită mijloacelor de comunicare de masă valențele formative ale mediului social au crescut considerabil. Intervențiile educative întreprinse pe canale mediatice se deosebesc însă de cele clasice, atât în ceea ce privește modul de organizare, cât și de realizare. Dacă în cadrul sistemului instituțional de învățământ organizat în trepte ascendente se realizează un proces instructiv-educativ riguros planificat, sistematic și intensiv, pus sub controlul unor persoane calificate, bazat pe selecția și structurarea strictă a informațiilor, precum și pe efortul voluntar de învățare al elevilor, educația prin

mass-media, de altfel bogată în fapte și informații, se realizează în mod spontan și difuz, în timpul liber și într-un spațiu neinstituționalizat. Educației de tip școlar, fundată încă pe supremația cărții ca mijloc de transmitere a valorilor culturale, i se asociază o educație de completare, bazată pe mijloacele tehnice de comunicare de masă.

O educație modernă, adaptată realității sociale, nu poate face abstracție de noile caracteristici ale vieții socio-culturale. Mediul în care crește și se formează copilul este, într-o tot mai mare măsură, determinat de influențele pe care le exercită mass-media. Ponderea crescândă a mijloacelor de comunicare de masă în viața culturală contemporană, frecvența cu care intervin în ritmul vieții cotidiene, participarea lor efectivă la procesul general de formare a personalității individului au cauzat importante mutații în structura mediului educațional. De pe urma lor se resimt atât școala, în poziția, activitatea și misiunea ei, cât și elevul, în evoluția lui psihologică și socială.

Curiozitatea și dorința de cunoaștere a copilului nu mai sunt satisfăcute doar în cadrul restrâns al clasei sau al experienței cotidiene extrașcolare. Mai mult decât un simplu mijloc de divertisment, mass-media, îndeosebi cele audio-vizuale, sunt o fereastră larg deschisă spre lume; ele sunt “ochiul lumii”, cum le definea Lewis Mumford(*Cultura orașelor*, 1953). Sunt oferite, pe această cale, posibilități de informare și de instruire extrem de ample. Transmiterea unei mari cantități de informație, într-o prezentare accesibilă, plăcută, captivantă, atrage tineretul, atât intelectual, cât și afectiv. De aceea, s-a considerat că mass-media au devenit “o nouă școală de cultură generală” sau “o școală de instruire suplimentară” (Ioan Cerghit, 1972). Exercitându-și influența, alături de factorii tradiționali, acestea au adăugat noi dimensiuni fenomenului educațional. Procesul de formare a personalității umane, arată John B. Thompson (2000), este susținut de materialele simbolice mediate, care extind considerabil gama posibilităților de informare aflate la dispoziția indivizilor. Multă vreme condiționată de interacțiunea față în față și de lectura cărții, cunoașterea este acum tot mai mult potențată de către comunicarea de masă. Deși asociate de cele mai multe ori cu divertismentul, mijloacele de comunicare de masă furnizează o mare parte din informațiile utilizate în existența cotidiană, contribuind la îmbogățirea orizontului de cultură generală și modelând concepții, atitudini, convingeri și sentimente dintre cele mai diverse.

Comunicarea de masă se constituie într-un mediu educațional extrem de dinamic, care a dobândit treptat o pondere însemnată în procesul de formare a individului. Prin varietatea și bogăția mesajelor informaționale vehiculate, cu un conținut complex și accesibilitate sporită, mass-media au o puternică forță de modelare a personalității umane, contribuind cu succes la socializarea indivizilor. Repercusiunile comunicării mediatice asupra personalității receptorilor nu pot fi trecute cu vederea. Mass-media educă transmițând informații, impunând valori, atitudini, modele comportamentale și, în acest fel, contribuind la constituirea codului socio-cultural al individului.

Prin asumarea funcției educative, mass-media nu se substituie școlii, cum s-a reclamat adeseori, ci se alătură acesteia în efortul de educare a tinerei generații. Informațiile și experiențele accesibile datorită mijloacelor de comunicare de masă pot fi valorificate în realizarea obiectivelor instructiv-educative pe care școala și le propune. Acționând convergent școala și mass-media se

constituie într-un sistem de educație cuprinzător și eficace, apt să satisfacă înaltele exigențe formative pe care societatea contemporană le impune membrilor săi.

Dinamizarea relațiilor școlii cu industriile comunicării este necesară, dacă dorim o optimizare a educării tinerei generații prin valorificarea unei mari varietăți de resurse ale învățării. Gama produselor oferite îndeosebi de către industriile informaționale moderne este într-o rapidă creștere, după cum în creștere este și cererea pentru aceste produse venită din partea sistemului de învățământ, dar și din partea familiilor. Preocupată de modernizarea propriilor demersuri, școala caută să lanseze punți de legătură cu aceste industrii, în încercarea de a folosi produsele media cel puțin ca auxiliare pedagogice.

Educația prin mass-media se alătură căilor tradiționale de modelare a personalității umane, oferind noi posibilități de formare și dezvoltare. Datorită expansiunii pe care au cunoscut-o în ultimul timp, pătrunderii lor în toate mediile socio-culturale, precum și numeroaselor funcții îndeplinite, aceste mijloace de comunicare de masă au devenit un important factor de educație în societatea contemporană. Pentru a avea însă rezultatele dorite, influențele specifice exercitate asupra individului trebuie corelate cu celelalte categorii de influențe și integrate într-un context educațional mai larg. Rezultatele dezirabile nu se obțin însă de la sine. Dacă este folosită cum trebuie și în suficientă măsură, comunicarea de masă poate conduce la rezultate educaționale semnificative. În urma studiilor de caz realizate în numeroase țări, Wilbur Schramm (1979) a ajuns la concluzia că mass-media pot face față cu succes unei mari diversități de trebuințe educaționale, în cadrul școlii și în afara ei, contribuind la îmbunătățirea cantității și calității învățământului. Astfel, ele pot servi ca suporturi tehnice în predare și învățare sau ca simple mijloace de informare (școlare și extrașcolare), pot fi utilizate pentru: pregătirea și specializarea cadrelor didactice, alfabetizare și educație elementară, educarea adulților, lărgirea sferei de acțiune a școlii, promovarea acțiunilor de dezvoltare a comunităților în rândul tinerilor etc.

Dincolo de controversele privind efectele mass-media asupra individului și societății, în care sunt antrenați filosofi, sociologi, psihologi, specialiști în științele comunicării, reflectia pedagogică nu poate neglija ponderea crescândă a comunicării de masă în formarea și dezvoltarea personalității umane. Chiar dacă valoarea educativă a multora dintre mesajele mediatice este recunoscută, constatăm că în practica didactică școlară actuală conținutul lor nu este suficient valorificat, mass-media acționând în scop educativ mai degrabă în afara și paralel cu învățământul propriu-zis. Tocmai de aceea, este necesară identificarea modalităților prin care aceste conținuturi pot fi sistematizate și integrate în pregătirea socio-culturală a tinerei generații.

3. Mass-media și educația permanentă

Datorită ritmului rapid al schimbărilor ce survin în ansamblul condițiilor de viață și de activitate umană, educația nu mai poate fi concepută ca o etapă distinctă în viața omului, ci ca un proces cuprinzător, permanent în timp și extensiv în spațiu. Transformările ce se produc la nivelul practicii sociale, îndeosebi ca urmare a accelerării progresului tehnico-științific și dinamicii pieței forței de muncă, fac necesară o educație care să se extindă pe toată durata existenței individului,

realizabilă cu aportul mai multor factori educogeni. Nu este vorba doar despre o cunoaștere de dragul cunoașterii, despre satisfacerea plăcerii de a te autoperfecționa, de a-ți lărgi orizontul cultural, ca deziderat intelectualist, ci și despre efortul de a veni în întâmpinarea exigențelor dezvoltării sociale, economice, științifice și tehnologice, care îi solicită individului cunoștințe și abilități noi, necesare pentru a opera opțiuni responsabile și a întreprinde acțiuni eficiente. În literatura de specialitate, educația permanentă este privită ca un efort de adaptare la situații inedite, generate de progresul culturii și civilizației umane: „...principiul educației permanente, factor simultan cu dezvoltarea rapidă a educației adulților, va fi interpretat funcțional ca o adaptare la schimbările rapide ale tehnologiei și ale cunoștințelor științifice și la nevoile culturale sporite datorate creșterii timpului liber și avantajelor oferite de intensificarea comunicațiilor de masă” (R.H.Dave, 1991, p.160). Rostul său este de a-l ajuta pe individ să se perfecționeze continuu, în așa fel încât să poată face față cu succes schimbărilor survenite în viața socială. Această perfecționare constă în achiziția de noi cunoștințe, în formarea de noi priceperi și deprinderi sau dezvoltarea celor deja existente, în asumarea de noi roluri sociale. Într-o astfel de perspectivă, responsabilitățile de formare inițială ce-i revin școlii se schimbă, căci școala nu mai poate pretinde că asigură o cunoaștere încheiată, definitivă, suficientă individului pentru tot restul vieții sau că îi transmite pattern-uri comportamentale ce nu vor mai cunoaște schimbări ulterioare. Școala nu formează personalități desăvârșite sub aspect intelectual sau moral, care să nu mai necesite evoluții și transformări în contextul vieții de familie, practicării unei profesii, angajării în viața comunității. Dimpotrivă, școala trebuie să-i cultive tânărului dorința de a se autodepăși printr-un efort continuu de învățare, să-i dezvolte capacitatea de a obține independent informații din surse variate și de a le evalua critic-reflexiv, capacitățile intelectuale necesare pentru rezolvarea de probleme, capacitatea creatoare, motivația pentru desfășurarea activităților intelectuale etc. Se pun, în acest fel, premisele unor atitudini și comportamente esențiale pentru realizarea educației permanente, care presupune demersuri de reînnoire a cunoștințelor, de lărgire a orizontului cultural, de clarificări morale, de socializare secundară. Aceste demersuri l-ar conduce pe individ spre o depășire a propriilor realizări, spre o ameliorare continuă a calității vieții.

Se impune acum să facem o precizare: educația permanentă nu trebuie confundată cu educația adulților. Edgar Faure(1974) considera educația adulților ca fiind complementară celei primite în anii de școală, pe care o prelungește și o perfecționează, ajutându-i pe aceștia să facă față noilor exigențe ale mediului înconjurător. Educația adulților reprezintă împlinirea unui proces care a început cu mult timp în urmă, pe când educația permanentă cuprinde toate aspectele actului educativ în genere: „ Educația permanentă trebuie concepută, în cadrul general al acțiunii educative, ca un proces începând în zorii vieții, înglobând ceea ce se numește în mod comun anii de școală și continuând toată viața”(Edgar Faure, 1974, p.244). Un mod asemănător de abordare întâlnim și la R.H.Dave(1991), care subliniază faptul că educația permanentă nu se limitează doar la educația adulților, ci cuprinde și unifică toate stadiile educației: preșcolar, primar, secundar etc., altfel spus, ea desemnează ansamblul demersurilor educative, indiferent de vârsta indivizilor cărora li se adresează.

Date fiind tendințele de evoluție a societății contemporane, noțiunea de “permanență” desemnează un principiu organizator al întregii educații, care nu se mai poate limita la anii petrecuți în școală și la ceea ce se realizează aici, devenind parte integrantă în sistemul de trebuințe și de interese al omului, pe tot parcursul vieții sale. Pregătirea pe care o primește tineretul în școală, atrage atenția Ioan Cerghit (1972), rămâne în multe privințe neîndestulătoare pentru a putea face față cu succes complexelor probleme pe care le va avea de înfruntat pe când va ajunge adult. Individul trebuie să progreseze odată cu societatea în care trăiește, ceea ce nu este posibil decât dacă depune un efort continuu pentru a se autoeduca. Doar printr-o educație permanentă va putea să-și dezvolte personalitatea pe toată durata vieții, conform orientărilor, preferințelor și înclinațiilor personale.

Educația permanentă integrează toate tipurile de experiențe de învățare (formale, neformale și informale), pe care le trăiește un individ în întreaga sa existență. O realitate pe care literatura pedagogică nu ezită să o pună în evidență: „Sistemul educației permanente solicită o integrare motivată rațional a activităților educaționale pe toate perioadele vieții. O integrare a proceselor educaționale ce au loc în viața de familie, în școala elementară și secundară, cu educația profesională și a adulților va ajuta să ne opunem accentului exagerat pus pe educația copiilor și a adolescenților”(R.H.Dave, 1991, p.79). Educația nu reprezintă un moment pasager în viața omului. În mod obișnuit, pedagogia tradițională a considerat-o un proces de formare a tinerei generații în mod organizat, în cadrul sistemului școlar. În viziunea pedagogiei contemporane, acest proces nu se petrece numai în anii copilăriei și ai tinereții, în școală; el începe cu mult înainte ca individul să pășească pragul școlii și se continuă și după absolvirea ei. Educația reprezintă, așadar, o extensiune în timp și spațiu a acțiunilor și influențelor informativ-formative, dincolo de sistemul instituțional de învățământ și dincolo de vârsta școlarității. Ea este o constantă a întregii vieți, efectele sale resimțindu-se la nivelul fiecărei etape de evoluție a personalității individului, ca formare școlară, extrașcolară și postșcolară continuă (Sorin Cristea, 1998). Dinamica educației permanente nu se rezumă la dimensiunile formării intelectuale, morale, estetice, profesionale implicate în curriculum-ul formal după care se conduc activitățile școlare. Există un potențial educativ în toate activitățile sociale și culturale în care se angajează individul, indiferent de locul în care acestea se desfășoară. Procesul educațional depășește granițele școlii, devenind o parte integrantă a experiențelor de viață și a activităților umane dintre cele mai diverse. Influențele informativ-formative se exercită într-o mare varietate de structuri formale, neformale și informale, ceea ce îi îndreptățește pe pedagogi să proclame caracterul universal al educației permanente (R.H.Dave, 1991), care integrează experiențele de învățare și dezvoltare prilejuite de existența socială a individului, în toate momentele și expresiile sale.

Așa cum arată Paul Lengrand (1973), educația permanentă este un proces menit să creeze structurile și metodele necesare omului pentru a se pregăti și dezvolta în tot cursul existenței sale, prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire. Ea integrează toate activitățile socio-culturale, care îi permit acestuia să valorifice influențele factorilor educogeni extrașcolari în scopul autoformării și autoperfecționării. Într-o astfel de perspectivă, educația permanentă ne apare ca o activitate socială generalizată, care printr-o coordonare a influențelor formale, neformale și informale îi asigură

individului o dezvoltare continuă a personalității. Societatea este o „Cetate educativă”, cum o numește Edgar Faure, cadrul firesc de realizare a educației permanente, unde individul beneficiază de nenumărate oportunități de învățare și dezvoltare. Educația este prezentă peste tot unde se desfășoară o activitate socială. Bertrand Schwartz vede în educația permanentă “o integrare a actelor educaționale într-un veritabil continuum în timp și spațiu, prin jocul unui ansamblu de mijloace (instituționale, materiale, umane) care fac posibilă această integrare” (1976, p.53). La realizarea sa își aduc contribuția o serie de factori educogeni extrașcolari: familia, instituțiile de cultură, organizațiile, mass-media, societatea în ansamblul său, care pot iniția acțiuni cu certe valențe formative. În măsura în care sunt convergente, influențele acestor factori se completează reciproc, se întregesc, contribuind la împlinirea dezideratului educației permanente.

Pentru a se putea autoeduca pe tot parcursul vieții, omul trebuie să se folosească cu iscusință de mijloacele de socializare și culturalizare pe care societatea i le pune la dispoziție. Dintre acestea, mijloacele de comunicare de masă se disting ca importantă, pentru că oferă posibilități incontestabile de realizare a educației permanente. Un aspect care, de altfel, nu a rămas neevidențiat: “Tehnicile de comunicare de masă sunt socotite astăzi a fi auxiliare procesului de învățământ, în sensul în care cu ajutorul lor se poate realiza educația permanentă, continuarea instruirii, completarea permanentă a cunoștințelor. Virtuțile formative ale mijloacelor de comunicare sunt legate de caracterul de permanență și continuitate al contactului cultural realizat cu ajutorul lor”, după cum scrie Gina Stoiciu (1981, p.157). Mass-media pot reprezenta instrumente utile pentru individ în realizarea educației permanente, deoarece au capacitatea de a sprijini, cu rezultate semnificative, îmbogățirea orizontului de cunoaștere, contactul cu valorile culturii, adaptarea la tendințele manifeste în societate.

Datorită funcției educative pe care o îndeplinesc și incontestabilei contribuții la socializarea indivizilor, mijloacele moderne de comunicare de masă sunt privite ca reprezentând „piatra unghiulară majoră a posibilităților de înfăptuire a educației permanente” (R. H. Dave, 1991, p.401). Importanța crescândă a mass-media în realizarea educației permanente trebuie pusă pe seama capacității acestora de a transmite rapid și în mod continuu un volum mare de informații către un public numeros și dispersat, de a modela opinii, concepții, atitudini și comportamente. Cu ajutorul acestor surse de informare este posibilă dezvoltarea proceselor de învățare informală. Valori ale științei și culturii sunt puse la dispoziția oamenilor de diverse vârste și condiții sociale. Aspecte ale vieții sociale, care prezintă valențe educative și care nu pot fi percepute în mod direct, devin accesibile pe această cale. Toate aceste oportunități, asupra cărora vom reveni în paginile următoare, ne îndreptătesc să considerăm comunicarea de masă drept o modalitate eficientă de realizare a educației permanente. Chiar dacă consumul de mesaje mediatice nu este considerat un mod de instruire și educare valoros și profund, totuși, el reprezintă o parte integrantă a procesului de lărgire continuă a orizontului intelectual al individului, de dezvoltare a personalității sale. Educația permanentă se constituie, așadar, într-un sistem de acțiune, din care nu poate fi exclusă valorificarea adecvată a mijloacelor de comunicare de masă. Rezultatele actelor autoformative, posibile datorită participării la comunicarea mediatică, trebuie

însă conștientizate de către subiect, înțelese, apreciate după criteriile proprii și utilizate în contextul activităților sale cotidiene.

Sarcini de lucru:

1. Realizați un eseu de două pagini referitor la modul în care sistemul mass-media poate contribui la dezvoltarea capacităților indivizilor de implicare și acțiune socială?
2. Identificați principalele criterii în funcție de care informația vehiculată de mass-media poate fi evaluată.

Bibliografie

- Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
- Bertrand, Claude-Jean(coord.), *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cerghit, Ioan, *Mass-media și educația tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Cristea, Sorin, Constantinescu, Cornel, *Sociologia educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1998
- Dave, R.H.(coord.), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
- Faure, Edgar, *A învăța să fii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974,
- Geissler, Henrich E., *Mijloace de educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Joița, Elena, *Introducere în știința educației*, Reprografia Universității din Craiova, 1999
- Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
- Mureșan, Pavel, *Învățarea socială*, Editura Albatros, București, 1980
- Popeangă, Vasile, *Școala și colectivitatea socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
- Salade, Dumitru, *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995
- Schwartz, Bertrand, *Educația mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Stoian, Stanciu, *Educație și societate*, Editura Politică, București, 1971
- Stoiciu, Gina, *Orientări operaționale în cercetarea comunicării de masă*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981
- Thompson, John B., *Media și modernitatea. O teorie socială a mass-media*, Editura Antet, București, 2000
- Todoran, Dimitrie, *Individualitate și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988

II.SISTEMUL MASS-MEDIA

Modulul II

Scopul modulului:

Cunoașterea de către studenți a sistemului mass-media (tipuri de mass-media, funcții ale mass-media, specificul comunicării media).

Obiective:

1. Identificarea și discriminarea diverselor tipuri de media;
2. Determinarea funcțiilor mass-media;
3. Explicarea apetitului tinerilor pentru consumul de mesaje media.

Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior: mediu educogen, câmp educațional, mass-media ca factor educativ, autoeducație, educație permanentă.

Structura modulului:

1. Terminologie și tipologie
2. Funcțiile mass-media
3. Specificul comunicării de masă
4. Mass-media, o atracție irezistibilă

1. Terminologie și tipologie

Termenul de “mass-media” a rezultat prin asocierea cuvântului latinesc “media”(mijloace) cu cel englezesc “mass”(masă). Noțiunea de „masă” trebuie înțeleasă ca desemnând un număr foarte mare de oameni, pe care nu-i leagă decât un singur lucru: consumul acelorași conținuturi simbolice distribuite prin tehnologiile moderne de comunicare. În ce privește noțiunea de „media”, ea este folosită în literatura de specialitate pentru a desemna suportul de difuzare a mesajelor, tehnica de producere și transmitere a mesajelor, ansamblul mesajelor create cu ajutorul acestei tehnici, ansamblul organizațiilor(instituțiilor) care produc și difuzează mesajele, fie toate acestea la un loc(Mihai Coman, 1999), ceea ce generează uneori confuzii semantice. Pornind de la înțelesul etimologic al termenului, mass-media sunt definite, în general, ca suporturi sau instrumente tehnice, care servesc la transmiterea în forme specifice a unor mesaje între profesioniști ai comunicării, reuniți în instituții sociale, și marele public, constituit dintr-un ansamblu neomogen de indivizi izolați. Dintre sinonimele termenului de mass-media putem reține: mijloace de comunicare de masă, mijloace de comunicare socială și tehnici de difuziune colectivă. Unii autori folosesc doar noțiunea de „media” pentru a acoperi aria de semnificații a sintagmei „mass-media”.

Păreră generală este că mijloacele de comunicare de masă se constituie din: ziare, reviste, televiziune, radio, cinema, CD și CD-ROM, dar și alte suporturi care servesc la transmiterea de mesaje către un număr cât mai mare de receptori. Într-o anumită măsură, precizează Claude-Jean Bertrand (2001), este vorba de mașini folosite în procesul de comunicare pentru a reproduce scrisul(tiparul) sau pentru a prelungi simțul văzului și auzului (televizorul, radioul, cinematograful etc.). Desemnate prin termenul generic de “mass-media” și abordate în ansamblul lor, mijloacele de comunicare de masă nu se prezintă câtuși de puțin omogen. În literatura de specialitate întâlnim numeroase taxonomii,

realizate în funcție de diverse criterii: suportul pe care este transmis mesajul, modul de achiziționare, conținutul vehiculat, mărimea publicului, funcția îndeplinită, modul de corelare a comunicatorilor (vezi aceste taxonomii prezentate sintetic de către Mihai Coman în lucrarea sa *Introducere în sistemul mass-media*, 1999). Vom prezenta aici doar taxonomia oferită de către Claude-Jean Bertrand (2001), care, luând drept criteriu de clasificare tipul de suport(media) pe care și prin care sunt difuzate mesajele, grupează aceste mijloace tehnice de comunicare în trei categorii:

1. Mijloace tipărite (cărți, ziare, afișe, reviste), acestea constituind cele mai vechi mijloace de comunicare de masă;
2. Mijloace bazate pe film (fotografia, cinematograful);
3. Mijloace electronice (radio, televizor, videocasetofon, videotext, telefon, fax, calculator, CD-ROM etc.);

Progresul tehnologic a condus la realizări uimitoare în acest domeniu. Au apărut noi sisteme de transmitere a informației și noi instituții mass-media, simultan cu îmbunătățirea performanțelor celor vechi. Televiziunea continuă să fie cel mai popular mijloc de informare de masă și de divertisment. În ultimii ani însă se recurge din ce în ce mai mult la transmiterea informației prin așa-numitele “complexe multimedia”, a căror funcționare se bazează în special pe utilizarea calculatoarelor. Sistemele multimedia, a căror funcționare are la bază ideea de convergență, s-au constituit prin combinarea industriilor mass-media cu industriile calculatoarelor și cu telecomunicațiile, rezultând rețele de tipul On-line (E-mail, W.W.W.), teletext, presă digitală, magistrală informațională etc. (Mihai Coman, 1999). Acestea combină elementele specifice tipurilor „tradiționale” de media – textul scris, sunetele, imaginile – generând produse noi, care, prin modul de asamblare și de utilizare (cu ajutorul calculatorului), se deosebesc de cele specifice celorlalte tipuri de mass-media.

2. Funcțiile mass-media

Principalele direcții de influență a mass-media pot fi puse în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc. În general, teoreticienii comunicării de masă identifică următoarele funcții:

a) Funcția de informare. În societatea modernă, mass-media reprezintă una dintre cele mai utilizate surse de informații. Ele fac posibilă o circulație fără precedent a informațiilor de tot felul, care ajung cu rapiditate la un mare număr de oameni, sporind considerabil accesul acestora la o lume necunoscută, inaccesibilă sau greu accesibilă în alte condiții. Indivizi aparținând unor categorii sociale diferite reușesc să-și asigure, pe această cale, informarea generală, înțelegerea realității înconjurătoare și orientarea socio-profesională. Prin intermediul mass-media, ei intră în relație cu lumea, sunt ținuți la curent cu evenimentele care se petrec sau cu tendințele ce se manifestă la nivelul societății. Spectrul larg de programe și emisiuni constituie o sursă importantă de informare. Nu este vorba doar despre fapte, evenimente și întâmplări mărunte de viață, dimpotrivă, pot fi cunoscute, de exemplu, și realizări științifice, tehnologice sau culturale remarcabile. Din acest motiv, mass-media sunt considerate un “sistem de informații” accesibil majorității indivizilor.

b) Funcția de culturalizare. Transmiterea valorilor și modelelor culturale a fost, timp îndelungat, controlată de familie, de școală și de instituțiile religioase. Odată cu creșterea influenței mass-media în societate, acestea au devenit un adevărat difuzor de cultură, introducând valorile în circuitul destinat publicului larg. Se schimbă, în acest fel, condițiile în care se realizează culturalizarea. Mass-media acționează ca o “instituție a democratizării culturale”, care face posibilă creșterea consumului de bunuri culturale și determină o anumită dinamică a cerințelor, gusturilor, aspirațiilor, atitudinilor și opiniilor maselor. Apare cultura de masă, ca urmare a faptului că un număr mare de indivizi intră în contact cu valorile, fără intermedierea școlii sau a altor instituții abilitate.

c) Funcția de socializare. Prin conținuturile distribuite, mass-media inoculează receptorilor valori, opinii, concepții, convingeri, atitudini, norme, reguli și stereotipii, în general acceptate de societate. Sistemul mass-media își asumă, în mod explicit, un rol din ce în ce mai mare în socializarea indivizilor. Copiii, de exemplu, asimilează sau își întăresc treptat norme de comportament, prescripții, interdicții, restricții, reprezentări simbolice, altfel spus, convențiile societății. Mass-media îi sensibilizează la problemele cu care se confruntă comunitățile din care fac parte, le dezvoltă convingerile socio-morale sau îi ajută la adoptarea unor standarde de comportament socialmente convenabil și dezirabil. Mesajele lor se alătură influențelor specifice altor instituții cu atribuțiuni în acest sens, care funcționează în domeniul culturii sau al educației. Circulația acestor mesaje contribuie la instituirea unui nou mod de interacțiune socială. Fiecare individ poate cunoaște și înțelege modul de viață și concepțiile celorlalți, marile probleme cu care se confruntă societatea, așteptările și aspirațiile acesteia. În acest fel, mass-media se afirmă și ca un veritabil liant social, ca făuritoare de rețele sociale.

d) Funcția de formare a opiniei publice. Mass-media se constituie într-o tribună de dezbatere a principalelor probleme ale vieții cotidiene, asupra cărora se pronunță persoane cu concepții dintre cele mai diferite. Un forum în care indivizi sau diverse grupuri sociale își pot face cunoscute opiniile. Importante sunt, în acest context, interpretarea și judecata de valoare la care sunt supuse controversele apărute. Pe baza informațiilor primite în urma unor astfel de dezbateri, oamenii evaluează evenimentele și își cristalizează propriile opinii. Aportul adus de mass-media la formarea sau remodelarea opiniei publice, a atitudinilor și comportamentelor este semnificativ și indiscutabil.

e) Funcția de divertisment. Această funcție a mass-media a devenit, în ultimul timp, din ce în ce mai importantă, deoarece oamenii își găsesc în mod frecvent distracția, recreerea, relaxarea, în primul rând în fața micului ecran. Nu puțini sunt cei care ascultă radioul în timp ce desfășoară alte activități, motivând că le asigură un anumit confort ambiental. Mass-media nu oferă doar prilejuri de delectare și destindere, ci crează și o ambianță compensatorie, care permite refacerea echilibrului psihic al omului. Numeroși autori (J.Stoetzel, E.Morin, J.Cazeneuve ș.a.) au vorbit chiar despre un rol psihoterapeutic (cathartic) al mass-media: provocarea unei reacții de eliberare a individului, prin proiectarea și trăirea simbolică a unor emoții refulate sau a unor conflicte nerezolvate, care îi perturbă viața psihică. Receptiv la masiva ofertă de divertisment a mass-media, publicul larg are ocazia de a trăi prin procură, simbolic, ceea ce îi este refuzat în înlănțuirea obișnuită a vieții cotidiene (Ioan Drăgan, 1996). Televiziunea, cel mai ieftin, comod, accesibil și divers mijloc de divertisment, creează o lume în

care telespectatorul poate evada, eliberându-se temporar de frustrările și neîmplinirile din viața reală. Se asigură, deci, satisfacții compensatorii, care contribuie la eliberarea de refulări și la restabilirea securității și echilibrului psihic al individului.

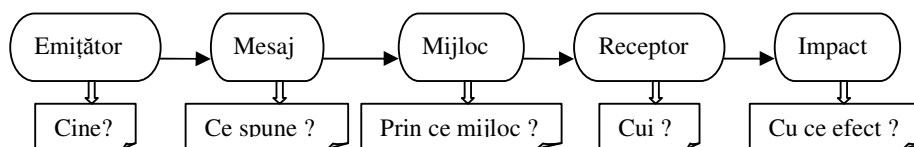
f) Funcția educativă. Mass-media ocupă, alături de școală și de alte instituții implicate, un loc important în sistemul factorilor educativi, adăugând dimensiuni noi eforturilor generale de formare și dezvoltare a personalității umane. Importanța mijloacelor de comunicare de masă în acest domeniu este, astăzi, pretutindeni recunoscută. Aportul educativ este adus în două moduri: implicit și explicit (Ioan Cerghit, 1972). Elementul educativ este implicat în realizarea informării, culturalizării sau socializării individului (funcția educativă este, de fapt, încorporată, presupusă în toate celelalte funcții). În afara acestor posibilități educative spontane, eterogene, mass-media sunt utilizate pentru realizarea unei educații explicite, a unei acțiuni declarate în mod intenționat ca fiind educativă.

Aceste funcții sunt, fără îndoială, deosebit de importante în societatea modernă. Datorită lor, mass-media reprezintă o forță a progresului, inclusiv în plan educativ.

3. Specificul comunicării de masă

Conceptul de “comunicare” posedă o extensiune atotcuprinzătoare, deoarece toate interacțiunile umane, indiferent de natura lor, presupun transmiterea și receptarea unor mesaje. Dată fiind complexitatea realității exprimate, comunicării îi este conferită o gamă largă de semnificații: înștiințare, împărtășire, aducere la cunoștință, prezentare, transmitere, participare, a face comun, ocazie care favorizează schimbul de idei (J.J. Van Cuilenburg, 1998; Cl.-J. Bertrand, 2001). Tocmai de aceea, o definiție completă, unanim acceptată, nu a putut fi oferită. Vom reține, pentru început, definiția pentru care optează Jean-Claude Abric: „comunicarea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată” (2002, p.14). Esența procesului rezidă, așadar, în transferul sau transmiterea informației prin anumite canale de la un participant la altul. În general, modelele propuse de către diverși autori ne prezintă procesul de comunicare ca presupunând un emițător, un mesaj, un canal, un receptor și un efect asupra acestuia de pe urmă. Modelul linear al lui H.C. Lasswell (*The structure and function of communication in society*, 1948) este conceput pe baza relaționării acestor elemente și prin reducerea procesului comunicării la cinci întrebări fundamentale (figura 1).

Fig.nr.1: Schema comunicării după H. D. Lasswell



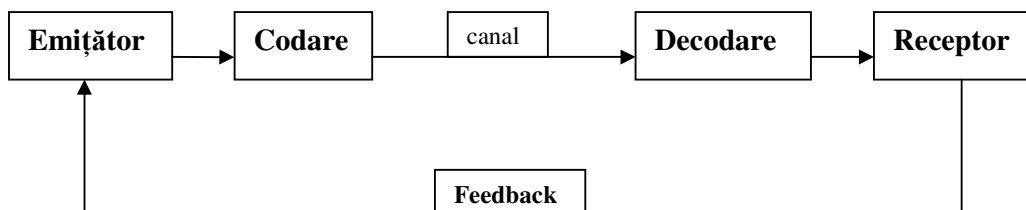
Din această schemă se poate înțelege că procesul comunicării este conceput ca o transmitere unilaterală (unidirecțională) a informației, de la emițător la receptor. Fenomenul de feedback sau retroacțiune este omis. Desigur, există situații în care informația circulă într-un singur sens, așa cum se întâmplă în cazul monologului, cuvântărilor sau comunicării prin mass-media. Rolul dominant revine

celui care transmite mesajele, în timp ce destinatarul acestora joacă un rol secundar și este controlat de către emițător (Jean Lohisse, 2002). În alte situații, circulația informației este bidirecțională; acesta este cazul dialogului, când două persoane îndeplinesc alternativ rolul de emițător și de receptor.

De remarcat că schema lui Lasswell ne prezintă procesul comunicării ca fiind unul intențional, orientat spre un scop: emițătorul urmărește să provoace un anumit efect asupra receptorului. Acest aspect nu a fost ignorat de către analizele ulterioare. J.J.Van Cuilenburg (1998) atrage atenția asupra faptului că de cele mai multe ori comunicarea nu se încheie odată cu receptarea informației. După ce a fost preluată și asimilată, informația poate influența ideile, opiniile, comportamentele receptorului. Procesul este numit „efect al comunicării” și este considerat unul de tipul ”stimul-reacție”: emițătorul transmite informația printr-un canal receptorului, cu scopul de a produce un efect asupra acestuia.

Modelul linear al lui Lasswell a fost acuzat ulterior de incompletitudine. Legăturile dintre emițător și receptor sunt mult mai diverse și mai complexe. Alți creatori de modele (o prezentare a principalelor modele ale comunicării ne oferă D.McQuail și S.Windahl, 2001) au introdus în schemă feedback-ul, codarea, decodarea, distorsiunile, contextul etc. Modelul lui C.F.Shannon (*The Mathematical Theory of Communication*, 1952), elaborat în cadrul teoriei informației, constituie un exemplu în acest sens (figura 2).

Fig.nr.2: Schema comunicării după C. F. Shannon



Procesul comunicării se bazează pe stabilirea unei relații complexe între emițător și receptor. Schema evidențiază două operații inerente procesului: codarea și decodarea. În ce constau aceste operații? Atunci când dorește să transmită o informație, emițătorul va trebui, mai întâi, să o traducă într-un limbaj (codul) accesibil destinatarului și compatibil cu mijlocul de comunicare utilizat. Aceasta este operația de codare. În comunicarea de masă, arată D.McQuail și S.Windahl, codificarea se poate referi la transformări tehnice necesare pentru transmiterea semnalelor și la alegerea cuvintelor, imaginilor și formelor. La rândul său, receptorul va proceda la o decodare a mesajului primit, adică la o re-traducere a acestuia, pentru a-i putea surprinde semnificația și a-l înțelege. Această operație nu este posibilă decât dacă receptorul și emițătorul dețin un repertoriu comun de semnale utilizate: codul.

Un element semnificativ prezent în schema lui Shannon este feedback-ul sau capacitatea de răspuns a receptorului. Asupra importanței sale au insistat mai toți teoreticienii comunicării. În lipsa feedback-ului, realizabil în diverse forme, procesul comunicării nu ar putea fi autentic, nu ar putea fi cu adevărat eficient. Menirea sa este de a asigura controlul, reglarea și corectarea transmiterii și receptării mesajelor. Procesele de comunicare, arată Jean-Claude Abric, sunt determinate de către

fenomenele de interacțiune umană și se întemeiază pe acestea: „Orice comunicare este o interacțiune” (2002, p.15). Interacțiunea presupune influențare reciprocă între persoanele implicate. Așadar, în cadrul procesului de comunicare fiecare dintre actorii implicați îndeplinesc, deopotrivă, atât rolul de emițător, cât și de receptor. Participanții sunt persoane aflate în interacțiune, sunt interlocutori. Orice abordare, consideră Abric, trebuie să pornească de la această realitate: „Comunicarea nu poate fi concepută ca un simplu proces de transmitere; bazată pe interacțiune, ea constituie întotdeauna o tranzacție între locutori: emiterea și receptarea sunt simultane, emițătorul fiind în același timp emițător și receptor, și nu un emițător, apoi receptor(reciproca este și ea valabilă)” (2002, p.15). Comunicarea este eficientă doar în condițiile în care funcționează ca un sistem circular, capabil de autoreglare prin feedback. Retroacțiunea reciprocă asigură realizarea optimă a scopurilor urmărite.

Atunci când oamenii interacționează unii cu alții într-un spațiu fizic comun, comunicarea este de tipul față-în-față. Există însă și alte forme ale comunicării, prin textele scrise, prin programele radio și de televiziune sau prin rețelele multimedia. Specificul acestor forme rezidă în utilizarea unor mijloace tehnice pentru transmiterea și receptarea mesajelor. Așa cum arată Mihai Coman (1998), comunicarea umană se realizează pe baza a două tipuri de relații:

- a) Relații directe, ce se stabilesc între două sau mai multe persoane, care interacționează de pe poziții de proximitate spațială și se influențează reciproc (comunicarea interpersonală);
- b) Relații indirecte, atunci când comunicarea este mediată de suporturi tehnologice mai mult sau mai puțin complexe (scrisoare, telefon, calculator) sau de produse ale unor instituții, specialiști și dotări tehnologice specifice (cărți, ziare, filme, radio, televiziune, Internet).

Dezvoltarea mijloacelor tehnice, care fac posibile aceste relații indirecte, și utilizarea lor pe scară largă a condus la o creștere a importanței sociale a formelor de comunicare mijlocită tehnologic, deosebite sub multe aspecte de cea de tip față-în-față. Și în ce privește aceste forme de comunicare, tocmai datorită diversității lor, Mihai Coman (1998, p.14) operează o distincție între:

- a) Comunicarea mediată tehnologic, care se realizează la nivelul unor grupuri umane mai puțin numeroase (teleconferințele, videoconferințele, dialogul prin E-mail, discursurile, spectacolele și concertele amplificate prin mijloace specifice etc.);
- b) Comunicarea de masă, care se realizează la nivelul unor conglomerate umane enorme (între emițători și receptori se interpun mijloace tehnice și instituții complexe: sistemul editorial, redacțiile de presă scrisă, de radio și de televiziune, studiourile de producție cinematografică sau discografică etc.).

O astfel de distincție relativă: comunicare mediatică – comunicare de masă operează și Claude-Jean Bertrand. Despre comunicarea mediatizată Bertrand scrie: “Ea este constituită de procesul care permite fie unuia sau mai multor emițători, fie unui emițător colectiv să difuzeze mesaje cu ajutorul unui dispozitiv tehnic (text tipărit, ecran, microfon) spre unul sau mai mulți receptori. În această accepție, cuvântul <<mediatizată>> înseamnă că ne servim de un instrument de mediere, adică de o unealtă tehnologică dată” (2001, p.19). Atunci când transmiterea mesajelor este orientată către audiențe largi, eterogene, dispersate, necunoscute de către emițător (instituții și grupuri profesionale

specializate), comunicarea devine una de masă. Deoarece receptorul mesajelor transmise de televiziune, radio sau presa scrisă este constituit dintr-un mare număr de persoane, comunicarea mediatică devine o "masscommunication". Iată cum caracterizează Claude-Jean Bertrand această formă de comunicare: "Cât despre așa-zisa <<de masă>>, ea este un proces prin care profesioniștii comunicării folosesc un suport tehnic pentru a difuza mesaje, într-o manieră amplă, rapidă și continuă, cu scopul de a atinge o audiență largă. Ea prezintă deci un număr de caracteristici suplimentare în raport cu comunicarea de grup. În ceea ce privește emițătorul, trebuie nu doar să fie vorba de profesioniști ai comunicării, dar și ca aceștia să aibă și acces privilegiat la informație, să dispună de mijloace organizaționale și economice (un organ de presă, un canal de televiziune etc.) și de mașini de comunicare (camere video, studiouri, tipografii). În privința receptorilor, trebuie ca audiența să fie compusă dintr-un mare număr de receptori anonimi (...), dispersați geografic (...), iar circulația mesajelor difuzate să fie aleatorie. Comunicarea de masă este deci o formă de comunicare mediatizată" (2001, p.19). Caracterizarea lui Bertrand este cât se poate de edificatoare în ceea ce privește amintita distincție. Prin comunicarea de masă înțelegem, așadar, un proces organizat și reglementat social, care încorporează producerea mesajelor de către profesioniști ce aparțin unor sisteme instituționalizate și difuzarea lor prin tehnici și rețele de transmisie specifice spre un public variat și foarte numeros.

Creșterea ponderii comunicării de masă în cadrul vieții sociale nu ar fi fost posibilă fără o dezvoltare spectaculoasă a mijloacelor tehnice de informare. Folosirea pe scară largă a acestor mijloace a dat naștere unor noi forme de interacțiune umană, extinse în spațiu și în timp, și care comportă o serie de caracteristici distinctive față de interacțiunile stabilite între indivizi aflați în poziții de proximitate spațială. Spre deosebire de comunicarea interpersonală, ce are loc într-un context de coprezență, comunicarea de masă se bazează pe interacțiuni stabilite între indivizi care nu se află într-o poziție spațio-temporală comună. John B. Thompson (2000) folosește termenul de „cvasiinteracțiune mediată” pentru a desemna acele relații sociale stabilite prin intermediul mijloacelor de comunicare (ziare, radio, televiziune etc.). Tipurile de interacțiune implicate în comunicarea de masă sunt destul de diferite de cele implicate într-o conversație. Nu este vorba însă doar despre o extindere a interacțiunilor umane la dimensiuni impresionante, ci și despre modificări semnificative produse în natura comunicării. În ce constau aceste modificări? Elementele de bază ale procesului – emițătorul, mesajul, canalul, codul, contextul, receptorul – prezintă caracteristici și semnificații distincte în cazul comunicării de masă. Vom prezenta succint în continuare aceste caracteristici distinctive, așa cum sunt ele relevate de către studiile de specialitate.

a) Agenții comunicării. Sursa mesajelor este reprezentată îndeosebi de către un grup de persoane (reporteri, redactori, editorialiști, prezentatori etc.), care într-un cadru instituționalizat (post de radio, post sau canal de televiziune, redacția unui ziar) acționează ca producători de mesaje, transmise mai apoi către un număr mare de persoane cu ajutorul unor mijloace tehnice (Ioan Drăgan, 1996). Spre deosebire de comunicarea interpersonală, în cazul comunicării de masă sunt implicate cu deosebire colectivități umane: grupurile organizate de producători ai mesajelor sunt conectate cu un public receptor, care, deși este tratat ca un întreg, reprezintă un conglomerat de indivizi ce nu dispun de

valori, scopuri și așteptări comune (Denis McQuail, 1999; Mihai Coman, 1999). Emițătorul este constituit din colectivități profesionale, care desfășoară o serie de activități menite să satisfacă nevoile de informare rapidă și constantă ale unui număr foarte mare de oameni. Acestea sunt angajate în producerea și difuzarea formelor simbolice către destinatari care formează audiențe vaste, eterogene, dispersate.

b) Canalul de comunicare. În orice act de comunicare, emițătorul se adresează receptorului folosindu-se de diferite canale de difuzare a mesajelor. Teoreticienii comunicării fac distincția între canalele naturale, specifice comunicării directe, interpersonale, și cele artificiale, constituite din sisteme tehnologice de producere și transmitere a mesajelor, specifice comunicării indirecte, mediate și multidirecționale. Între persoanele care participă la o conversație există o distanțare spațio-temporală relativ mică, iar mesajele schimbate sunt disponibile doar interlocutorilor sau celor aflați în imediata apropiere și nu vor rezista dincolo de momentul trecător al schimbului lor (John B.Thompson, 2000). În cazul comunicării de masă, utilizarea sistemelor tehnologice permite o disponibilitate extinsă în spațiu și timp a informațiilor, facilitând relațiile între oameni care se află la o distanță fizică sau socială prea mare pentru a putea stabili contacte directe (Denis McQuail, 1999). Mass-media, în calitate de instituții cu cea mai mare contribuție la realizarea comunicării de masă, formează un sistem deschis, care oferă mesaje de natură publică, în sensul că, ipotetic, pot fi receptate de toată lumea.

c) Feedback-ul. În cadrul interacțiunilor de tip față-în-față, fluxul mesajelor este, de regulă, dublu direcționat; altfel spus, schimburile comunicaționale sunt cu deosebire reciproce. Nu la fel stau lucrurile în cazul comunicării de masă, unde fluxul mesajelor este, într-o foarte mare măsură, unidirecționat. Relația emițătorului cu receptorul nu mai este una interactivă, așa cum se întâmplă în comunicarea interpersonală, deoarece ei se află în poziții îndepărtate spațial și chiar temporal (Denis McQuail, 1999). În aceste condiții, feedback-ul este redus, întârziat, uneori chiar inexistent. Emițătorii mesajelor sunt, în general, lipsiți de formele directe și continue de feedback specifice interacțiunii de tip față-în-față. Procesele de producere și de transmitere, afirmă John B.Thompson (2000), sunt marcate de un tip distinct de indeterminare, pentru că se produc în lipsa replicilor furnizate de către destinatari. Aceștia de pe urmă dispun de posibilități reduse de influențare a amintitelor procese, de a contribui la realizarea lor, determinând subiectul și conținutul comunicării. Pe de altă parte, destinatarii pot să interpreteze cum vor mesajele primite, căci producătorii lor nu sunt aproape pentru a corecta eventualele neînțelegeri. Ei nu se manifestă ca parteneri într-un proces de schimb reciproc, ci mai degrabă ca niște simpli receptori ai mesajelor transmise de mass-media. Dar asta nu înseamnă că receptorii nu au nimic de spus. Destinatarul mesajului, arată Guy Lochard și Henri Boyer (1998), este mut pentru emițător, dar nu se poate spune că este și inert, căci poate opri receptarea atunci când dorește, dar nu și emisia. Feedback-ul de la receptori la emițători este obținut prin studiile de audiență, prin volumul vânzărilor, prin aprecieri obținute în urma unor scrisori sau telefoane primite la redacție sau în urma unor contacte și legături personale. În felul acesta, managerii află cum s-a realizat receptarea și ce-și dorește publicul, pentru a programa pe mai departe emisia. Dar această relație

emițător – receptor este una cu caracter indirect, este parțială și insuficientă, fapt pentru care mass-media sunt considerate a fi un sistem de comunicare predominant unidirecțional.

Acestea sunt principalele trăsături distinctive ale comunicării de masă. Există, desigur, și alte diferențe față de comunicarea interpersonală sau de grup, referitoare la natura mesajului, conținutul comunicării, codificarea – decodificarea, contextul producerii și contextul receptării, transformarea în bunuri a formelor simbolice și valorizarea lor economică etc. Asupra acestora vom zăbovi mai târziu.

Mass-media au o universalitate care îi lipsește oricărei alte instituții; ele oferă idei și imagini a căror circulație depășește barierele sociale și geografice. Datorită amplitudinii deosebite pe care a luat-o în ultimele decenii utilizarea mijloacelor de comunicare de masă, am ajuns să trăim într-o “societate a comunicării generalizate”, cum o numește filosoful Gianni Vattimo (1995), dominată de o nouă ordine mondială, cea a informațiilor. Noua ordine se bazează pe un sistem de producție, distribuție și consum de informații extins la scară planetară, sistem care antrenează o transformare profundă a posibilităților de a intra în contact cu lumea pentru un mare număr de oameni. Globalizarea este o trăsătură caracteristică a comunicării în lumea modernă. Apariția rețelelor electronice de comunicare a făcut posibilă antrenarea oamenilor într-o “cvasiinteracțiune mediată”, după expresia lui John B. Thompson (2000), deoarece distanțele care îi separă nu mai constituie un obstacol greu de depășit. Mesajele sunt transmise cu ușurință la mari distanțe, astfel încât oamenii au acces la informații provenite din surse îndepărtate, pot interacționa unii cu alții, chiar dacă se află situați în diferite părți ale lumii.

4. Mass-media, o atracție irezistibilă

Numeroase cercetări întreprinse în ultimele decenii au arătat că mass-media cuprind în raza lor de influență o masivă populație tânără, care preferă aceste surse de informare și de divertisment în defavoarea celor clasice. Indivizii de vârste școlare dețin o pondere foarte mare în rândul publicului receptor. Majoritatea explicațiilor aduse acestui fapt au luat în considerare, pe de o parte, caracteristicile psihologice ale acestor vârste, iar pe de altă parte, specificul mesajelor mediatice. S-a spus, în numeroase rânduri, că mass-media captivează îndeosebi copiii și adolescenții, pentru că răspund unor nevoi firești ale acestora: nevoia de a comunica intens cu ceilalți, curiozitatea specifică vârstei, dorința de a trăi experiențe inedite, interesul față de o gamă largă de mesaje, necesitățile de fantezie (evadare din real) și evaziune, imaginația foarte bogată, participarea afectivă intensă. Toate acestea sunt motive care le potențează apetitul pentru consumul de mesaje mediatice. Atracția s-a datorat și manifestării funcției expresiv-emoționale a limbajului specific mass-media și non-conformismului stimulator promovat de acestea. Oferta comunicațională nu-și pune amprenta doar asupra cadrelor gnoseologice raționale ale individului; ea are puternice rezonanțe la nivelul afectivității, emoțiilor, pasiunilor, imaginației și instinctelor sale. Spectacularul facil, care provoacă plăcere și relaxare, este, de asemenea, extrem de agreat. Cu un conținut adecvat intereselor specifice, mass-media acoperă o cazuistică pe care școala o evită: moda, viața vedetelor, mondenitatea etc.

Vizionarea programelor de televiziune, audiența radio sau cititul presei sunt activități de loisir, care au menirea de a asigura plăcerea divertismentului. În astfel de momente, individul poate să evadeze din real, să se îndepărteze de problemele personale cotidiene și să se relaxeze. Oferta de

divertisment înregistrează gradul cel mai mare de receptare pe piața comunicațională. În întâmpinarea dorinței publicului de a obține plăcerea în urma participării la comunicarea mediatică, public ce manifestă tendința de a se angaja mai degrabă afectiv decât intelectual în receptarea mesajelor, chiar și oferta de informație este prezentată adeseori într-o manieră atrăgătoare, captivantă, sub formă de spectacol, încărcată cu elemente emoționale și de dramatism, care, în numeroase cazuri, afectează prezentarea obiectivă a realității.

Familia, grupurile de prieteni, mediul social imediat au orientat și dezvoltat practicile tradiționale de loisir. În societatea contemporană, sistemul mass-media, și în primul rând televiziunea (calculatorul și rețeaua Internet tind să-i submineze supremația), răspunde cel mai bine nevoilor oamenilor de deconectare și divertisment. Odată ce au devenit cele mai ieftine, comode, accesibile și diverse surse de divertisment, mijloacele comunicării de masă ocupă un loc prioritar în organizarea și petrecerea timpului liber. Dar, cel puțin în principiu, divertismentul și învățarea nu pot fi dissociate de o manieră categorică. Divertismentul poate fi un mod eficient de învățare, aducându-și contribuția la formarea și dezvoltarea personalității umane.

Melvin L. DeFleur și Sandra Ball-Rokeach (1999), ca de altfel și alți autori, vorbesc chiar despre o stare de dependență a individului fie față de mass-media ca întreg, fie față de unul din elementele sale, fie față de un anumit gen de produse oferite spre consum. Satisfacțiile ce se pot obține pe această cale creează dependența, cu atât mai mult cu cât sistemul mass-media deține controlul asupra informării rapide și divertismentului facil. Cu cât cantitatea receptării este mai mare, cu atât efectul de dependență este mai puternic. Sociologul american George Gerbner a constatat, în urma unor ample cercetări empirice, că influența televiziunii este puternică în cazul acelor indivizi care petrec peste patru ore pe zi în fața televizorului și pe care i-a numit „heavy viewers”, spre deosebire de cei care rămân mai puțin timp în fața micului ecran, numiți „light viewers” (apud Mihai Coman, 1999). Privitorii „grei” ajung, datorită expunerii cvasi-permanente la mesajele televiziunii, să depindă de acestea, atât în ceea ce privește cunoașterea mediului de viață, cât și în însușirea unui anumit mod de a se raporta la lumea înconjurătoare. George Gerbner a numit „cultivare” efectul rezultat în urma expunerii intense la mesajele televiziunii, efect ce constă în asimilarea unor valori și în formarea unei viziuni asupra lumii comune pentru toți cei care cad sub incidența sa.

Copiii și adolescenții au o sensibilitate crescută pentru expresia prin imagine. Vizionarea programelor TV a ajuns să ocupe o pondere foarte mare în bugetul lor de timp liber, limbajul televiziunii fiind unul accesibil, familiar, agreabil, aducând la domiciliul fiecăruia o abundență de imagini, care informează, instruiesc, cultivă și delectează. Studiile de sociologie, realizate în diferite țări, au relevat faptul că elevii petrec mai mult timp în fața micului ecran, decât media populației. Copiii din societatea americană, susțin Melvin L. DeFleur și Sandra Ball-Rokeach (1999), petrec, în medie, mai mult timp în fața televizorului decât în școli. Într-un raport către *UNESCO* al *Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Jaques Delors (2000, p. 88) aprecia că televiziunea ocupă un loc tot mai important în viața copiilor, dacă luăm în considerare timpul pe care aceștia i-l alocă: 1200 de ore pe an în Europa de Vest și aproximativ de două ori mai mult în Statele Unite, față de

numai aproximativ 1000 de ore pe an petrecute de aceiași copii în școli. Situația nu este caracteristică doar societății occidentale, întâlnindu-se peste tot acolo unde televizorul este un bun de consum accesibil majorității populației.

Această formă de comunicare s-a implantat atât de adânc în viața noastră cotidiană, deoarece simbolistica pe care o vehiculează e de o uimitoare putere de atracție, de impresionare și de convingere. Îmbogățirea și diversificarea mijloacelor de comunicare de masă au impus noi modalități de difuzare și asimilare pe scară largă a informațiilor și valorilor culturale. Datorită în special dezvoltării televiziunii, comunicarea prin mesaje audio-vizuale a luat tot mai mult locul comunicării scrise. Consumul de imagini TV a crescut spectaculos în ultimul timp, îndeosebi din două motive:

- a) Limbajul audio-vizual este capabil să medieze receptarea și înțelegerea unor obiecte, fenomene, evenimente inaccesibile sau greu accesibile unei percepții directe;
- b) Datele, impresiile, reprezentările obținute pe această cale se imprimă mai bine în memorie, sunt păstrate un timp mai îndelungat și posedă o forță sugestivă de neegalat;

Mesajele audio-vizuale prezintă o mare forță sugestivă, întrucât posedă o încărcătură emoțională puternică, fapt care le permite să se adreseze nu numai rațiunii, ci și sensibilității receptorilor. Imaginile, ca sistem generalizat de semnificații, nu numai că exprimă vaste informații, dar declanșează și o atitudine emoțională favorabilă față de acestea, ceea ce îmbogățește considerabil receptarea (Teodor Mucica, 1982). Imaginile stârnesc o gamă largă de impresii și trăiri afective, de sentimente și sensibilități, mai bine decât lectura, ceea ce potențează apetitul indivizilor pentru consumul de mesaje audio-vizuale.

Se vorbește tot mai mult în ultimul timp despre o invazie a imaginii în viața noastră cotidiană. Ea nu mai este un articol de lux, ci unul de consum curent. Încă de acum câteva decenii, Robert Lefranc (1966) punea în discuție vraja pe care imaginea o exercită asupra oamenilor. Lumea reală ni se dezvăluie printr-un buchet de imagini, mereu actuale și interesante. Mai mult decât atât, întreaga lume devine fluidă prin aceste imagini. Acestui fapt i s-ar datora vraja. Comunicarea prin imagini a invadat spațiul public, dar și pe cel privat, cu o amploarea fără precedent. Imaginea, arăta încă Edgar Faure (1974) în raportul său către *UNESCO*, este prezentă la diferitele niveluri ale experienței culturale, fie ca vector de informare, fie ca instrument de investigație științifică, fie ca element de divertisment.

Experiența alături de televiziune este o parte din experiența noastră în lume. O lume trecută însă prin filtrul prelucrării și convertită la imagine. Aceasta este “lumea fantasmagorică a mass-media”, cum o numește filosoful Gianni Vattimo (1995), care vine să confirme acea idee a lui Friedrich Nietzsche din *Amurgul idolilor*: nu există fapte, ci doar interpretări; până la urmă, lumea adevărată a devenit poveste. Experiența directă a evenimentelor este adeseori înlocuită sau relaționată cu experiența mediată de mijloacele de comunicare de masă.

Este din ce în ce mai evident că trăim într-o lume creată de mass-media, decât în realitatea însăși. În analizele sale asupra societății post-moderne, Jean Baudrillard vorbește despre “lumea hiperrealității”. Televiziunea nu numai că ne prezintă lumea, ci, într-o măsură din ce în ce mai mare, definește ce anume este lumea în care trăim. Realitatea pe care televiziunea ne permite să o vedem

este, de fapt, înșiruirea de imagini ce ni se oferă. Jean Baudrillard susține că într-o epocă dominată de sistemul mass-media se creează o nouă realitate: hiperrealitatea, compusă din conduita oamenilor și imagini ale mediilor de informare. Lumea hiperrealității este construită din simulacre-imagini care își au originea în alte imagini și, din acest motiv, nu se bazează pe o realitate externă (apud. Anthony Giddens, 2000).

După părerea multor autori “civilizația cuvântului” a fost înlocuită de o “civilizație a imaginii”. Omenirea ar trece acum printr-o schimbare profundă, de la o civilizație bazată pe cuvântul scris și pe carte, la una bazată pe mesajele audio-vizuale. Noile tehnologii informaționale vin să grăbească această trecere.

Mass-media au devenit parte a sistemului familial și social global, pătrunzând cu ușurință în ambianța de viață a familiei, în incinta școlii și în întregul ambient extrafamilial și extrașcolar. Copilul este în permanență supus acțiunii directe a mesajelor mediatice. De aici provin multe din achizițiile sale intelectuale. Despre irumperea comunicării mediatice, îndeosebi audio-vizuale, în societatea contemporană și puterea de atracție pe care o exercită asupra copiilor, sociologul Anthony Giddens scie: “Dacă vor continua actualele tendințe în ceea ce privește televiziunea, la vârsta de 18 ani copilul născut azi va fi petrecut în medie mai mult timp urmărind programele de televizor decât pentru orice altă activitate, cu excepția somnului”(2000, p.400). Comunicarea mediatică este parte integrantă a mediului de viață. Mass-media sunt o prezență constantă în viața noastră cotidiană, afectându-ne comportamentul cognitiv, afectiv-atitudinal sau socio-moral. Desigur, alte instituții pot avea un impact mult mai puternic, dar nu la fel de constant și de extins în timp. Școala, de exemplu, este principala instituție menită să dezvolte personalitatea individului, să contribuie la socializarea lui. Dar dacă școlarizarea reprezintă doar o etapă în timp, contactul cu mass-media se va extinde pe tot parcursul vieții sale. În jurul acestor invenții tehnice, integrate în tiparul relațiilor sociale familiale, oamenii își organizează mare parte din existența lor de zi cu zi. Cu toate că scopul utilizării lor nu este în mod necesar unul educațional, puterea de atracție și influențele pe care le exercită nu pot fi neglijate.

Relația dintre mass-media și procesul dezvoltării personalității copiilor a stârnit numeroase controverse, deoarece influențele exercitate asupra lor prezintă o însemnătate aparte. Dacă adulții dispun de un fond spiritual relativ cristalizat și, în consecință, pot evita mai ușor potențialele efecte negative, copiii se află în plin proces de maturizare intelectuală, afectivă, morală sau civică, posibilitatea ca efectele să nu fie cele dorite fiind mult mai mare. Adulții, precizează Ioan Cerghit (1972), sunt capabili să selecteze critic și să asimileze conținutul mesajelor mass-media conducându-se după un sistem propriu de valori deja constituit, în timp ce copiii sunt ușor de influențat în sens negativ, deoarece capacitățile lor de selecție, analiză, interpretare critică și evaluare sunt limitate. Prin urmare, este necesar să reflectăm asupra valorii pe care o au asemenea influențe, asupra naturii ambivalente a mass-media. O reflecție care să se desfășoare pornind de la câteva întrebări fundamentale: Cu ce se vor alege copiii din consumul masiv de mesaje mediatice? Acest consum reprezintă un câștig sau o pierdere? Influențele sunt, prin efectele lor, cele dorite sau se dovedesc a fi dăunătoare? Obținerea unor răspunsuri lămuritoare va permite o înțelegere și o valorificare superioară

a potențialului educativ de care dispun mijloacele moderne de comunicare de masă, precum și identificarea modalităților de prevenție a unor posibile influențe nefaste asupra celui ce le folosește.

Sarcini de lucru :

1. Identificați trei motive majore care stau la baza consumului sporit de mesaje media de către copii și adolescenți.
2. Identificați principalele deosebiri dintre comunicarea media și comunicarea interpersonală de tipul față-în-față.

Bibliografie :

- Abric, Jean-Claude, *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
- Bertrand, Claude-Jean (coord.), *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cerghit, Ioan, *Mass-media și educația tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Coman, Mihai, *Introducere în sistemul mass-media*, Editura Polirom, Iași, 1999
- DeFleur, Melvin L., Ball-Rokeach, Sandra, *Teorii ale comunicării de masă*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Drăgan, Ioan, *Paradigme ale comunicării de masă*, Casa de editură și presă "Șansa", București, 1996
- Giddens, Anthony, *Sociologie*, Editura ALL, București, 2000
- Lochard, Guy, Boyer, Henri, *Comunicarea mediatică*, Institutul European, Iași, 1998
- Lohisse, Jean, *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*, Editura Polirom, Iași, 2002
- McQuail, Denis, *Comunicarea*, Institutul European, Iași, 1999
- McQuail, Denis, Windahl, Sven, *Modele ale comunicării*, Editura SNSPA, București, 2001
- Thompson, John B., *Media și modernitatea. O teorie socială a mass-media*, Editura Antet, București, 2000
- Van Cuilenburg, J.J., Scholten, O., Noomen, G.W., *Știința comunicării*, Editura Humanitas, București, 1998
- Vattimo, Gianni, *Societatea transparentă*, Editura Pontica, Constanța, 1995

III. VALENȚELE EDUCATIVE ALE MASS-MEDIA ÎN ȘCOALĂ ȘI ÎN AFARA ACESTEIA

Modulul III

Scopul modulului:

Identificarea și explicitarea valențelor instructiv-educative ale mass-media în școală și în afara acesteia.

Obiective:

1. Identificarea posibilităților de integrare a mass-media/multimedia în tehnologia didactică (în cadrul activităților de predare-învățare a diferitelor teme la disciplinele de învățământ);
2. Identificarea contribuției pe care mass-media o poate avea la realizarea educației non-formale și informale.

Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior: funcțiile mass-media, specificul comunicării media, influențe media.

Structura modulului:

1. Mass-media în școală
 - 1.1. Filmul didactic
 - 1.2. Tehnologia informațională
2. Mass-media și intervențiile educative neformale
3. Mass-media și influențele educative informale

1. Mass-media în școală

Factorii exteriori sistemului de învățământ au un rol important în determinarea caracteristicilor educației. Progresul tehnologic este unul dintre acești factori, față de care instituțiile școlare nu pot rămâne indiferente. Preocupate de alinierea la dimensiunile sale, acestea promovează o gamă largă de mijloace moderne de învățământ pentru a spori calitatea procesului educativ. Despre o astfel de deschidere George Văideanu scrie: "S-a urmărit și se urmărește ca educația formală (preșcolară, școlară, universitară) să se mențină la același nivel tehnologic cu educația non-formală (extrașcolară) și cu cea informală (familia, mass-media, manifestările culturale și sportive)" (1998, p.58). Este necesară o dotare a învățământului cu mijloace tehnice utilizate în afara școlii sau similare acestora, mijloace care îi oferă soluții pentru multe dintre problemele cu care se confruntă. Prin urmare, numeroase inovații au fost asimilate în practica educațională și folosite, în mod curent, la toate nivelurile de învățământ. De la simplele materiale didactice intuitive, cu funcție ilustrativ-explicativă, s-a ajuns, în școala modernă, la utilizarea calculatoarelor în procesul de învățământ, care oferă elevilor multiple oportunități de învățare.

Introducerea mijloacelor de comunicare audio-vizuală în școală nu a întrunit, dintr-un început, o unanimitate a aprecierilor. Confruntările de opinii pe această temă au pus în evidență puncte de vedere uneori ireconciliabile. La o extremă s-au situat cei care, într-o evidentă notă de conservatorism, au văzut în utilizarea noilor tehnici o instrumentalizare inadecvată a procesului de învățământ, o depozitare a profesorului de funcțiile sale fundamentale și chiar o alienare a relației profesor-elev. La cealaltă extremă s-au plasat entuziaștii, care le-au acceptat fără nici o rezervă. Mai toate luările de

poziție ulterioare, bazate pe cercetări riguroase, au atestat faptul că aceste mijloace aduc importante servicii procesului de învățământ, folosirea lor adecvată conducând la o ridicare a eficienței acestuia.

Timp îndelungat comunicarea didactică a fost posibilă doar datorită cuvântului scris sau rostit. Odată cu utilizarea tehnicilor audio-vizuale sunt introduse în actul de predare-învățare noi modalități de a lua contact cu realitatea, dincolo de limitele cuvântului. Oferind posibilități de optimizare a comunicării, tehnicile audio-vizuale ne apar ca mijloace didactice cu virtuți de necontestat.

Un învățământ modern, preocupat de calitatea și eficiența acțiunilor sale, caută să asigure o diversificare a resurselor de instruire și educare puse la dispoziția elevilor. Integrarea rațională a mass-media (televiziune, presă scrisă, multimedia etc.) în activitățile didactice poate asigura o astfel de diversificare, îmbogățind practica predării, care, nu de puține ori, se bazează pe verbalizarea excesivă și pe metodele livrești. Educarea intelectuală, moral-civică sau estetică a elevilor înregistrează un salt calitativ, căci cunoștințele dobândite pe această cale completează, concretizează, ilustrează, actualizează cunoștințele obținute prin lectura cărților.

Școala se poate folosi de mass-media, îndeosebi de mijloacele audio-vizuale și de noile tehnologii informaționale, ca de niște resurse în cadrul tehnologiei didactice. Datorită lor se schimbă modul în care se realizează interacțiunea dintre profesor și elevi. Actul educativ nu se mai poate limita la relația "față-în-față" dintre educator și educați. Introducerea mijloacelor tehnice de instruire în procesul de învățământ face ca profesorul să nu mai fie unica sursă de informare a elevului. Faptul că au răpit limbajului verbal privilegiul de a fi unicul instrument de transmitere a cunoștințelor le conferă o valoare pedagogică deosebită. Ne referim în primul rând la mass-media, care, așa cum subliniază Miron Ionescu și Vasile Chiș (1992), joacă un rol important în comunicarea interumană și se dovedesc la fel de utile și în comunicarea pedagogică. Educatorii recurg din ce în ce mai des la astfel de mijloace, ceea ce face ca rolul jucat de comunicarea mediatică în procesul educativ să devină tot mai semnificativ. Generând situații de comunicare didactică autentică, diversele tipuri de media antrenează elevii în activități apte să pună în mișcare competențe, pe care, de fapt, dorim să le formăm.

Multe dintre mass-media au fost convertite în veritabile mijloace pedagogice și folosite în cadrul sistemului instituțional de învățământ pentru a facilita rezolvarea unor sarcini vizând educația și dezvoltarea, cum ar fi: îmbunătățirea tehnologiei didactice, creșterea randamentului învățării, difuzarea de programe pedagogice, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, realizarea învățământului la distanță.

1.1. Filmul didactic

În școala modernă mijloacele de comunicare de masă au devenit efectiv instrumente utile de instrucție și educație. Integrarea sistematică a programelor audio-vizuale în activitățile pedagogice a cunoscut, în unele țări, o amploare deosebită. Conform raportului către *UNESCO* al *Comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI*, în Japonia, de exemplu, 90% dintre școli folosesc deja televiziunea în procesul educațional (Jacques Delors, 2000). În ce privește sistemul de învățământ din țara noastră, o astfel de tendință s-a concretizat prea puțin de-a lungul anilor (doar în ultimul timp câteva școli fiind dotate cu un circuit închis de televiziune), chiar dacă preocupările de acest gen au

existat încă de acum câteva decenii (*Casa Școalelor* a inițiat în perioada interbelică o serie de acțiuni pentru formarea unui fond propriu de filme didactice și pentru dotarea școlilor cu aparate de proiecție).

Bertrand Miège (2000) consideră audio-vizualul, integrat procesului de instruire și educare, drept un „auxiliar pedagogic”, o prelungire a manualului, un substitut al tablei, un mijloc eficient de exprimare și comunicare. Reportajele, documentarele, filmele de popularizare a științei, dezbaterile televizate sau alte tipuri de filme concepute și realizate special pentru o activitate de învățare, asigură o diversificare a surselor de cunoaștere ce stau la dispoziția elevilor, contribuind la completarea sau ilustrarea conținutului unei lecții.

Utilizarea în școală a mijloacelor audio-vizuale și, mai recent, a rețelelor informatice, prezintă avantaje incontestabile. Filmele de televiziune (documentare, reportaje, interviuri, dezbateri, dramatizări etc.) se dovedesc deseori utile, ca mijloc suplimentar, complementar și de adâncire a predării de la catedră. Despre potențialul lor educativ Jacques Delors afirmă: ”Cu ajutorul televiziunii, atunci când acest lucru este posibil, școala ar trebui să contribuie la stimularea receptivității elevilor față de muzee, teatre, biblioteci, cinematografie și, în general, față de întreaga viață culturală a unei țări, astfel încât viitorul public adult să aibă experiența unor sentimente estetice și dorința de a ține pasul cu evoluțiile din cultură” (2000, p.88). Integrată într-un context pedagogic, televiziunea școlară reprezintă un mijloc eficient de documentare, de explorare și de exprimare. Cu ajutorul său pot fi oferite reprezentări ale diverselor aspecte ale realității, dar pot fi stârnite și noi trebuințe de cunoaștere, mobilizându-i pe elevi la un efort intens de învățare. Faptul că imaginea antrenează o puternică implicare afectivă imediată din partea elevilor constituie un avantaj în ceea ce privește operațiile de sensibilizare și de motivare. Dar poate prezenta, în anumite situații, și dezavantaje, datorate îndeosebi volumului mare și diversității imaginilor sau ritmului derulării lor: confuzii în perceperea realității, canalizarea atenției spre aspecte secundare, superficialitate în abordarea unor probleme etc.

Filmul didactic se dovedește a fi deosebit de util și ușor de integrat în diferitele etape ale desfășurării lecției, pentru a informa, a ilustra, a demonstra, a sensibiliza și a antrena elevii în activitate. Prin forme și procedee de expresie specifice, filmul comunică cu rapiditate un bogat conținut informațional, care le asigură elevilor o lărgire considerabilă a orizontului cunoașterii. Cu ajutorul imaginilor pot fi prezentate aspecte ale realității (însușiri ale obiectelor, desfășurarea unor procese, fenomene, evenimente, relații între procesele naturale sau între cele sociale etc.) inaccesibile sau greu accesibile percepției directe, nemijlocite (Ioan Cerghit, 1970). Cunoașterea acestora este mijlocită de imagini, care reproduc sau recrează realitatea într-o formă condensată, plastică, atrăgătoare, așa cum profesorul sau manualul nu o pot face. Despre aportul cognitiv al filmului, Virginia Crețu scrie: “Filmul poate releva elementele esențiale ale lumii reale, și prin aceasta apare drept unul din documentele intuitive care constituie un punct de plecare pentru activitatea perceptivă și intelectuală, care contribuie la transmiterea cunoștințelor instrumentale, la formarea noțiunilor de bază, fără de care nici o formație intelectuală nu este posibilă” (1980, p.13-14). Avantajele nu se rezumă însă doar la ameliorarea aspectului cantitativ al învățării. Utilizarea imaginilor filmice în cadrul activităților didactice asigură o calitate superioară în învățare, deoarece facilitează înțelegerea și contribuie la

formarea noțiunilor științifice, care, în lipsa unui suport perceptiv, descriptiv, ar rămâne, pentru mulți elevi, pur livrești sau simple construcții verbale. Pe baza experimentelor realizate, Ioan Cerghit (1970) a ajuns la concluzia că rezultatele obținute de elevii care primesc o instruire suplimentară cu ajutorul filmelor depășesc cu mult rezultatele înregistrate de cei care sunt instruiți doar pe căi tradiționale. Asupra posibilităților de îmbunătățire a rezultatelor școlare prin introducerea filmului didactic, în general a mijloacelor audio-vizuale, în procesul de instruire atrag atenția Miron Ionescu și Vasile Chiș (1992), care arată că pe lângă o îmbogățire a volumului de cunoștințe se asigură, pe această cale, și o dezvoltare a capacității elevului de a înregistra, prelucra și interpreta mesaje informaționale sau o dezvoltare a operațiilor perceptiv de fixare, explorare, comparare etc. Cum se explică acest salt calitativ în învățare? Prin aportul pe care îl aduc mijloacele audio-vizuale la realizarea procesului de predare-învățare. Valențele lor pedagogice sunt surprinse de către Ioan Cerghit astfel: „Mijloacele audio-vizuale vin în sprijinul efortului de învățare căutând să facă mai accesibil conținutul învățământului, să ușureze înțelegerea, abstractizarea și reținerea mai trainică a cunoștințelor, să intensifice ritmul achizițiilor și volumul lor sau să motiveze și să îndrume procesul de învățare, să sporească receptivitatea elevului, ajutându-l să-și concentreze atenția, să-i stimuleze activitatea intelectuală” (1970, p. 9). Îmbinarea imaginii cu cuvântul sporește receptivitatea față de conținuturile informaționale vehiculate, deoarece se adresează, simultan, mai multor simțuri și antrenează elevul într-o participare intensă la actul de cunoaștere. În acest fel, mesajele audio-vizuale dobândesc o eficiență sporită sub aspectul volumului de informații receptat, înțelegerii fenomenelor, proceselor sau evenimentelor prezentate și păstrării în memorie a cunoștințelor acumulate. Stimularea simultană a mai multor analizatori are consecințe pozitive pentru învățare, ceea ce constituie un motiv suficient pentru extinderea utilizării mijloacelor audio-vizuale în procesul didactic.

Utilizarea filmului ca suport pedagogic asigură o diversificare a modalităților de expresie didactică, expresie care, tradițional, a avut cu deosebire o formă textualizată, abstractă. Cercetările de psihologie au pus în evidență valoarea și importanța utilizării simultane a mai multor analizatori și, în special, aportul analizatorului vizual: “Pedagogia de până acum, precizează profesorul Miron Ionescu, se baza pe transmiterea orală a informației, modalitate care prezintă un neajuns - filtrul urechii este mai puțin sensibil decât cel al ochiului. Există studii care demonstrează că la sfârșitul secolului XX în ansamblul procesului didactic văzul va fi angajat 70% și auzul 30%. Creșterea ponderii văzului prezintă avantaje pentru asimilarea cunoștințelor, deoarece învățământul vizual antrenează într-o organizare cronospațială impusă, ceea ce cu certitudine îi conferă o eficiență sporită în raport cu învățământul verbal” (1998, p.11). Creșterea ponderii văzului în receptarea informației prezintă avantaje din punctul de vedere al asimilării, întrucât oferă reprezentări concrete, ca suport intuitiv ce asigură o eficiență mai mare în raport cu simpla transmitere verbală. Astfel de constatări îndeamnă la o regândire a strategiilor didactice, în sensul valorificării suporturilor alternative de educație.

Imaginile de film asigură un suport intuitiv, concret pentru informațiile abstracte transmise prin cuvântul vorbit sau scris, contribuind la o mai bună înțelegere și la o mai rapidă însușire a conceptelor. Datorită lor, lumea obiectelor, fenomenelor și proceselor devine mult mai accesibilă

cunoașterii elevilor, decât atunci când este prezentată verbal de către profesor sau prin intermediul textelor scrise. Cunoștințele care se transmit și se însușesc cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, precizează Ioan Cerghit, câștigă în precizie și în profunzime, asigurându-se o învățare temeinică, cu mult superioară calitativ aceleia care se bazează pe memorarea, de multe ori mecanică, a unor cunoștințe abstracte al căror înțeles nu a fost suficient descifrat. Implicarea mai multor analizatori în actul receptării, suportul intuitiv oferit și gradul crescut de înțelegere asigură o reținere de lungă durată a conținutului informațional în memorie.

Cu ajutorul filmului, conținuturile informaționale sunt prezentate într-un mod dinamic, antrenant, expresiv, reușind să stârnească atenția, curiozitatea, interesul receptorilor. Imaginile de film au o mare putere de sugestie, de impresionare a elevului, deoarece afectează nu doar structurile cognitive, ci și laturile afectivă și volitivă ale personalității sale. Ele determină sentimente și trăiri sufletești, sensibilizează pentru o problemă, stimulând, în acest fel, curiozitatea, dorința de a cunoaște aspecte noi ale realității, participarea activă la actul de învățare. Datorită acestor influențe asupra personalității elevului, filmul didactic reprezintă un puternic factor de motivare, de stimulare a efortului său de învățare: “Prin limbajul său de imagini, scrie Ioan Cerghit, filmul pune în mișcare sau accentuează o serie de elemente infraraționale care intervin ca o componentă indispensabilă în actul cunoașterii (învățării); solicită cu rigoare anumite trăiri afective(starea emoțională, dispoziția momentului, emoții și sentimente simțite în colectiv, impresii puternice etc.) sau acei stimuli interni motivaționali cum sunt unele interese, trebuințe, mobiluri etc. pe care profesorul, cu tot talentul său, nu izbutește întotdeauna să le pună în valoare” (1970, p.38). Filmul reușește să realizeze o îmbinare a cunoașterii raționale și afectivității. Provocarea unei atitudini afective, stimularea unor trăiri intense și sensibilizarea elevului pentru o anumită problemă asigură un suport motivațional necesar antrenării acestuia într-o activitate de cunoaștere. Efortul de învățare va fi asumat voluntar, dintr-o trebuință proprie de cunoaștere și înțelegere, ceea ce va conduce la o creștere a eficienței activității didactice. Experiențele afective astfel dobândite creează o disponibilitate crescută pentru receptarea și însușirea noilor cunoștințe, pentru dezvoltarea unor comportamente.

Utilizarea filmului în cadrul lecției asigură o atractivitate sporită față de tema în discuție și animă desfășurarea procesului didactic, conducând la experiențe de învățare activ-participative. Informațiile sau modelele de comportament oferite pot constitui un punct de plecare pentru dialogul profesor-elev sau elev-elev, pe multiple teme. Sunt provocate căutările personale și confruntările de opinie. Interacțiunile astfel stabilite permit canalizarea intereselor de cunoaștere și identificarea posibilelor soluții la problemele care îi preocupă, adoptarea atitudinilor dezirabile, consolidarea unor sentimente și convingeri, formarea deprinderilor de conduită și de participare la viața socială.

Filmul didactic pune elevilor probleme de gândire și conștiință, le formează capacitatea de a distinge, prețui și accepta anumite valori, asigură interiorizarea acestora și formarea unui comportament dezirabil în plan social. Televiziunea școlară poate contribui la realizarea obiectivelor educației moral-civice, prin: ilustrarea diferitelor aspecte ale vieții sociale, valorile și modelele umane

reprezentate, formarea unor convingeri, opțiunea și angajarea intelectuală și afectivă solicitată, puterea de convingere proprie mesajelor vehiculate.

Acestea ar fi, foarte pe scurt redate, principalele valențe psihopedagogice ale filmului utilizat ca mijloc de instruire și educare în cadrul activităților școlare, consemnate, de altfel, în lucrările de specialitate. Valorificarea lor constituie, fără îndoială, un progres pe calea eficientizării acestor activități. Sarcinile didactice la realizarea cărora își poate aduce cu succes contribuția sunt foarte diverse. Așa cum arată Ioan Cerghit (1970), profesorul poate apela la imaginile filmice atunci când dorește:

- să sensibilizeze elevii și să le stârnească interesul pentru studierea unei teme ce urmează a fi predată;
- să creeze un climat afectiv favorabil asimilării unor informații sau formării unor atitudini, priceperi sau deprinderi;
- să comunice într-o formă atractivă cunoștințe necesare pentru a dezvolta o temă, pentru a ilustra, a concretiza, a aprofunda informațiile transmise pe alte canale sau pentru a problematiza;
- să formeze și să dezvolte priceperi și deprinderi de natură practică, aplicativă (de exemplu, arătându-le elevilor, cu ajutorul imaginilor, cum se execută mișcările de mână a unor instrumente, mecanisme, aparate etc.);
- să recapituleze, sistematizeze, fixeze cunoștințele predate sau să le verifice (de exemplu, elevii trebuie să determine corect conținutul imaginilor, să descrie sau să explice, folosindu-se de cunoștințele dobândite anterior, ceea ce reproduc imaginile);

Profesorul organizează și coordonează desfășurarea procesului instructiv-educativ folosindu-se, în funcție de sarcinile urmărite, de mijloacele tehnice disponibile. Filmul nu trebuie privit ca un substitut al profesorului, ci doar ca un instrument de care acesta se folosește în scopul eficientizării demersurilor întreprinse. Rolul său în realizarea activităților didactice nu este cu nimic diminuat, dimpotrivă, trebuie să-și asume responsabilități noi. Literatura pedagogică (Ioan Cerghit, 1970; Virginia Crețu, 1980) consemnează acest fapt: diversificarea sarcinilor profesorului în condițiile utilizării mijloacelor audio-vizuale în cadrul unor procese de predare și învățare complexe și multiforme. Sintetizăm, după Ioan Cerghit (1970), aceste sarcini:

- selectarea și folosirea imaginilor de film în concordanță cu tema predată și cu capacitățile de receptare ale elevilor;
- selectarea doar a acelor imagini semnificative, edificatoare, care au o contribuție substanțială la realizarea educației intelectuale, moral-civice sau estetice, și renunțarea la acelea care încarcă inutil percepția și memoria elevilor;
- îmbinarea rațională a prezentării informației cu ajutorul filmului cu alte metode și procedee didactice (definirea, descrierea, concretizarea, compararea), ca o completare și susținere a acestora;

- asigurarea unor clarificări prealabile cu privire la conținutul filmului și la scopul urmărit prin vizionarea lui;
- îndrumarea elevilor spre sesizarea și însușirea a ceea ce este semnificativ în fluxul informațiilor furnizate de suita de imagini prezentate;
- intervenția în scopul esențializării cunoașterii astfel dobândite, asigurându-se un caracter selectiv și critic acesteia;
- orientarea și dirijarea percepției și gândirii elevilor, prin stabilirea anumitor repere sau criterii orientative de observație și de integrare a informației;
- îndeplinirea rolului de mediator între cel ce învață și aceste suporturi pedagogice; atunci când este cazul, profesorul decodifică mesajul într-un limbaj accesibil elevilor, amplifică unele semnale (stimuli), suprimă pe cele perturbatoare;
- sprijinirea prelucrării, integrării și utilizării informațiilor obținute, în sensul înlesnirii înțelegerii și formării noțiunilor;
- înlăturarea eventualelor neînțelegeri care pot să apară în receptarea mesajelor, controlarea și evaluarea efectelor, completarea informațiilor obținute pe această cale;

Rolul profesorului nu se rezumă la simpla organizare a activităților de învățare cu ajutorul filmului. Implicarea sa în procesul de comunicare mediată este necesară, pentru a îndruma și sprijini receptarea, prelucrarea și integrarea mesajelor informaționale. Eficiența tehnicilor audio-vizuale de comunicare depinde, în primul rând, de măiestria pedagogică a profesorului, de iscusința cu care acesta le folosește în cadrul activităților de predare și învățare.

1.2. Tehnologia informațională

Răspândirea tehnologiei informaționale, care a ocupat întregul spațiu social și chiar spațiul intim al oamenilor, utilizarea acesteia în toate domeniile de activitate umană a influențat într-un mod fundamental și educația. Sistemul de învățământ a reacționat prompt la noile exigențe de formare impuse de dezvoltarea societății contemporane, asimilând aceste rezultate ale progresului tehnico-științific și integrându-le în propriile strategii de acțiune. Un efort considerabil a fost depus în ultimii ani pentru transformarea acestei tehnologii într-o veritabilă componentă a procesului de instruire și educare, chiar dacă lipsa de fonduri și uneori ignoranța s-au dovedit a fi bariere greu de trecut. Pedagogii nu au ezitat să-și exprime încrederea în consecințele pozitive ale valorificării noilor tehnologii în activitățile școlare: „Speranța fără precedent pentru viitorul învățământului se leagă mai ales de utilizarea computerelor...”, scrie Ioan Cerghit (2001, p. 97). Valențele instructiv-educative ale utilizării rețelelor de calculatoare în școală, dovedite prin numeroase cercetări psihopedagogice, au asigurat mobilurile acestui proces de inovare.

Ca urmare a informatizării învățământului a apărut un nou mod de organizare a învățării: instruirea asistată de calculator. Această tehnologie de tratare, stocare și comunicare a informației le apare unor pedagogi ca fiind “cea mai bogată în resurse și cea mai adaptabilă dintre mașinile de instruire” (George Văideanu, 1988, p. 243). În această calitate, calculatorul permite obținerea unor

performanțe școlare superioare și, în perspectivă, o mai bună integrare socio-profesională a elevilor. Nevoile de informare și de documentare pot fi satisfăcute nu numai apelându-se la textul scris al cărții, care, bineînțeles, nu își pierde din importanță, ci și la documentele informatice. Cărțile nu mai constituie, precum în trecut, singurul mijloc de instruire și educare, pentru că vastul câmp al informării și documentării, constituit prin intermediul tehnologiilor informatice, a dobândit o importanță deosebită. Bazele de date, simulările și accesul la Internet pot înlesni experiențe și informări complexe, asigurând elevilor o calitate sporită în pregătire. Avantajele utilizării acestor noi resurse tehnologice nu se reduc însă doar la atât, contribuind la dezvoltarea învățământului sub multe alte aspecte: ”Se vor deschide noi perspective practicilor educaționale, datorită unor mutații ce vor avea loc la nivelul: structurii instituționale și funcționale a învățământului, adâncirii democratizării acestuia, organizării cunoștințelor și transmiterii acestora, adică al elaborării programelor de studii și înnoirii metodologiilor pedagogice(îndeosebi a celor de informare, demonstrație, aplicații practice și evaluare), ridicării calității învățământului, accelerării progreselor în instruire, calificărilor profesionale, formării personalului didactic etc.” (Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, 1988, p. 208). Trebuie evidențiate și avantajele aduse în managementul școlar sau în cercetarea pedagogică. Există, așadar, suficiente rațiuni pentru a încuraja pătrunderea rețelelor de calculatoare în câmpul educației.

Orice informație, inclusiv fotografii, imagini în mișcare și sunete, poate fi transformată într-un mesaj multimedia. Ceea ce erau înainte media diferite sunt acum combinate într-un singur mediu (CD-ROM computer). Mai multe media fuzionează pentru a oferi un tablou integrator de date; acesta este procesul formării multimedia, care unește moduri de expresie diferite în scopul obținerii unei comunicări globale. Prin termenul “multimedia” desemnăm, așadar, un complex tehnologic capabil să combine într-un tot unitar elemente care, de altfel, necesită tehnologii diferite. Astfel, un CD-ROM înmagazinează text scris, imagini și sunete, putând fi citit cu ajutorul unui singur mijloc tehnic: calculatorul. Actualele calculatoare dispun de o gamă largă de capacități multimedia. Se spune însă că viitorul nu aparține computer-ului individual, ci unui sistem global de calculatoare interconectate (Anthony Giddens, 2000). Rețeaua Internet, considerată a fi “cel mai mare, complet și complex instrument de învățare din lume” (Allen L.Wyatt, 1995, p. 4), oferă utilizatorilor posibilități imense de comunicare și informare. Pătrunderea acestei rețele în toate instituțiile și la toate nivelurile de învățământ reprezintă un progres remarcabil pe calea optimizării procesului instructiv-educativ.

Stocarea informației în cărți este înlocuită prin stocarea pe CD. Cu ajutorul calculatoarelor pot fi create rețele informaționale, prin utilizarea cărora oameni aflați la mari distanțe au acces la bănci de date, renunțând, de exemplu, la activitatea tradițională de lucru în bibliotecă. Acest model se bazează, în opinia lui Bernard Miège (2000, p. 124-125), pe o accelerare și accentuare a:

- a) Procedurilor interactive, mai ales prin folosirea aparatelor de comunicat în rețea;
- b) Mediatizării schimburilor sociale, nu numai prin intermediul noilor tehnologii de informare și comunicare, dar și prin recurgerea tot mai sporită la mediatori;
- c) Informatizării datelor de toate tipurile;

Ca urmare a unor astfel de evoluții, asistăm astăzi la constituirea unui vast câmp al comunicării, la o “opulență comunicațională”, zicând după Bernard Miège.

Utilizarea sistemului de tehnici multimedia în învățământ determină o nouă situație educațională și un nou mod de acțiune. Educația a profitat întotdeauna de inovațiile în domeniul tehnologiilor comunicaționale, inovații care au impus chiar o reconsiderare a noțiunii de “nevoie educativă”. Posibilitățile oferite de noile tehnologii informatice și de comunicare au determinat un interes crescut pentru utilizarea lor în câmpul educației. Introducerea lor în școală are un impact puternic asupra procesului de învățământ, deoarece deschid noi perspective practicilor educaționale și contribuie efectiv la dezvoltarea acestora.

Demersul educațional bazat pe studiul cărții școlare și pe exprimarea preponderent orală a profesorului s-a schimbat, în multe din aspectele sale, odată cu folosirea pe scară largă a calculatorului și a tehnologiilor multimedia. Despre schimbările survenite în viața școlii, sociologul Anthony Giddens scrie: “Se spune că noile tehnologii nu doar că vor îmbogăți planul de studii existent, ci îl vor submina și transforma. Căci tinerii de azi deja cresc într-o societate dependentă de media și de informație și sunt mult mai familiari cu tehnologiile ei decât majoritatea adulților, inclusiv profesorii lor(...). Unii vorbesc despre o << revoluție a clasei >>: apariția <<realității virtuale desk-top>> și sală de clasă fără pereți” (2000, p. 464). Multe experiențe educaționale au fost organizate pornind de la această idee. La *Institutul Politehnic Rensselaer* din S.U.A., de exemplu, s-a renunțat la cursurile tradiționale de fizică (Michael Dertouzos, 2000). Studenții au fost puși în situația de a învăța într-o încăpere cu calculatoare, unde interacționează unul cu altul și cu instrumentele software.

Noile tehnologii informatice și de comunicare și-au găsit locul în câmpul educativ fie prin integrarea lor în procesul de învățământ tradițional, fie prin folosirea lor în programele de educație la distanță. Pentru a veni în întâmpinarea unei nevoi crescânde de educație, multe țări au dezvoltat, în timp, învățământul la distanță, oferind o alternativă de instruire pentru mulți oameni aflați în imposibilitatea de a frecventa zilnic instituțiile de învățământ. La început erau folosite cursurile tipărite, care se distribuiau prin corespondență. Treptat, odată cu dezvoltarea sistemului mass-media, modelul s-a schimbat. Începând cu anii '70, *UK Open University*, de exemplu, a colaborat cu *BBC* pentru a furniza celor interesați materiale de curs. Ideea era de a folosi mass-media în scop educativ, oferind unui număr mare de oameni posibilitatea de a urma studii universitare. În Franța sau în S.U.A. a fost inițiată transmiterea video prin satelit a unor programe educaționale pentru toate nivelurile de învățământ. Programe educaționale la distanță, difuzate cu ajutorul televiziunilor naționale sau al radioului, au început să fie utilizate în China și în India, țări care, datorită problemelor demografice, au fost nevoite să recurgă la căi alternative de educare. Astăzi, cu ajutorul noilor tehnologii informaționale disponibile, tot mai multe universități, din tot mai multe țări, dezvoltă învățământul la distanță, oferind inclusiv programe de instruire On-line (cursuri în sistem *World Wide Web* și *World Lecture Hall* sau rețele globale de învățare interactivă).

Comunicarea mediatică se dovedește a fi deosebit de importantă în programele de educație la distanță. Universitățile deschise și proiectele de învățare la distanță, precizează Jacques Delors (2000),

au demonstrat importanța elaborării unei strategii educaționale care să încorporeze tehnologiile informaționale. Dacă în trecut era specific doar adulților, astăzi, datorită facilităților oferite de noile tehnologii informaționale, învățământul la distanță îi antrenează din ce în ce mai mult pe copii și tineri. Datorită acestor mijloace este posibilă crearea unor bogate și complexe medii de învățare chiar și la locuințele particulare. Implicațiile educaționale sunt importante: învățarea devine relativ independentă de loc și de timp, posibilă pe toată perioada vieții, oamenii având acces la o gamă largă de resurse educative.

La nivelul activităților de predare și învățare curente noile medii permit o comunicare pedagogică ce nu se mai reduce la vorbire sau la scriere, ci include întregul registru de mijloace specifice dinamicii comunicării de tip multimedia. Utilizarea materialelor didactice pe suport informatic prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: un management eficient al învățării, informarea rapidă, individualizarea instruirii, învățarea prin descoperire, realizarea unui feedback permanent apt să asigure învățarea de tip interactiv, oportunități de aprofundare, simulare, rezolvare de probleme, structurarea experiențelor de învățare ale elevilor și studenților în funcție de nevoile și posibilitățile lor individuale. Datorită modului de lucru on-line, aceștia au posibilitatea să se implice în demersuri interactive, ceea ce mai greu se poate realiza în sala de clasă tradițională.

Un rol important în instruirea asistată de calculator îl au programele (software) realizate special în acest scop și care îndeplinesc funcții diverse, dar complementare. O tipologie a programelor destinate activităților de învățare ne prezintă Jean-Pierre Dufoyer (1988):

- a) Programe de informare. Cu ajutorul lor se oferă noi cunoștințe, care urmează să fie învățate. Structura pe care o prezintă este una de tip prezentare;
- b) Programe de exerciții. În acest caz, calculatorul nu este folosit pentru a obține noi cunoștințe, ci pentru a le repeta și aplica pe cele deja acumulate;
- c) Programe de evaluare. Calculatorul este utilizat pe post de interogator și de corector. Poate oferi chiar note sau un bilanț, precum și sugestii pentru continuarea învățării;
- d) Programe de modelare. Prin acest tip de programe, elevul(studentul) este confruntat cu un caz particular sau cu un ansamblu de date particulare; el poate schimba câțiva parametri constatând efectele acestei schimbări, ceea ce îi permite să construiască, puțin câte puțin, un model(sau o lege generală) și să o testeze, să o verifice;
- e) Programe de simulare. Acestea sunt destinate dobândirii de noi cunoștințe și consolidării lor în afara unor situații adevărate, dar utilizabile în circumstanțe reale;
- f) Programe utilitare. Nu oferă cunoștințe noi, ci asigură asistență construcției de texte, desene, grafice etc. sau asistență în gestionarea documentelor, a cunoștințelor.

Aplicațiile software folosite în câmpul educației au cunoscut o rapidă dezvoltare în ultimul timp. Noua lume a tehnologiilor informaționale (hipermedia) este legată nemijlocit de fundamentele educației prin culegerea, organizarea și transmiterea informației, simularea unor procese, asistarea învățării unor teme sau discipline de studiu, stimularea creativității, stimularea activităților de grup sau medierea interacțiunilor profesor-elev și elev-elev. Nu este vorba numai despre demersurile instructive

întreprinse în școală, ci și despre activitățile independente de învățare realizate acasă. La modă în S.U.A., arată profesorul Michael Dertouzos (2000) de la *Massachusetts Institute of Technology*, este utilizarea calculatorului de către profesori pentru a înmâna elevilor temele pentru acasă, pentru a primi răspunsul acestora și a da înapoi temele corectate. Firma *Infonautics* din Philadelphia a lansat un serviciu comercial menit să sprijine aceste inițiative, serviciu numit *Ajutorul pentru tema de acasă (Homework Helper)*, care le permite elevilor accesul la o uriașă bibliotecă interactivă, ce cuprinde o mulțime de reviste, ziare, cărți de referință, arhive foto etc. Internetul a permis noi dezvoltări în acest sens. Școlile din S.U.A. au început să pună temele pentru acasă pe pagini proprii (home pages), la care au acces atât elevii, cât și părinții. Tot mai mult sunt folosite hiperdocumentele de cunoștințe specializate, adică acele instrumente software care sistematizează un volum mare de cunoștințe destinate activităților de învățare. Acestea sunt prezentate pe așa-numitele CD-ROM-uri de „edutracție” (edutainment), ce conțin texte, imagini video, sunete și pot fi ușor accesate cu ajutorul calculatoarelor personale. Cum decurge învățarea cu ajutorul acestor hiperdocumente? Michael Dertouzos ne oferă o ilustrare cât se poate de elocventă:

„Dacă băiatul nostru Nicholas citește despre Cristofor Columb, vede cuvântul *Niña* accentuat pe ecran și face clic cu mouse-ul pe el, va fi trimis la un desen al corabiei. Dacă face clic pe căpitanul care stă la prora, un portret al lui Columb va umple ecranul. Citind scurta legendă care însoțește imaginea, Nicholas poate face clic pe numele Reginei Isabella, fiind trimis la castelul regal spaniol unde ea i-a dat lui Columb banii necesari. Și poate să tot meargă mai departe, atâta timp cât Nicholas vrea să exploreze, sărind de la o vinietă la alta în ordine cronologică, geografică sau după conținut” (2000, p. 167).

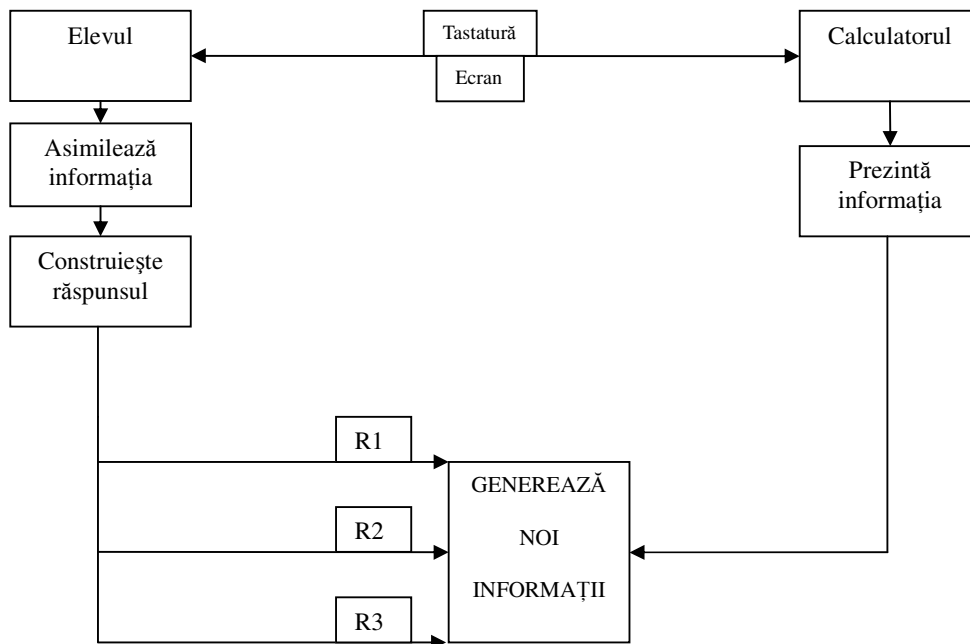
Cu toate că este atractivă și prezintă virtuți de necontestat, o astfel de organizare a învățării stârnește însă o serie de îndoieli în ce privește eficacitatea. Faptul că presupune implicare și un efort personal de descoperire este, incontestabil, un aspect pozitiv. Forma atractivă de prezentare a informației poate asigura, de asemenea, un plus de motivare a elevului. Dar, se întrebă Michael Dertouzos, va reține copilul respectiva informație și o va înțelege mai bine decât dacă ar fi obținut-o citind o carte sau ascultând explicațiile profesorului? Se vor dezvolta mai bine priceperile și deprinderile? Un răspuns tranșant se pare că este greu de dat. Autorul în discuție ne îndeamnă la prudență. Avantajele ce se obțin atunci când elevul are posibilitatea de a-și autodirija și autocontrola învățarea realizată cu sprijinul calculatorului sunt puse în cumpănă de pierderea îndrumării acesteia de către profesor. Noua tehnologie este impresionantă sub aspectul posibilităților de transmitere a informației. Dar în perspectivă educațională acest lucru nu este suficient. Stimularea, îndrumarea, coordonarea și evaluarea învățării de către profesor sunt absolut necesare. De modul în care acesta își joacă rolul depinde succesul educației; un rol pe care tehnologia informațională nu-l poate suplini. Competența și devotamentul profesorului vor rămâne și în continuare cea mai importantă condiție asiguratorie a succesului.

În literatura pedagogică recentă se vorbește despre „învățarea multimedia”, ca tip de demers novator, cu un mare potențial formativ, dar care solicită din partea instituției școlare asumarea de noi

responsabilități. Despre această formă de învățare, Mușata Bocoș scrie: „Simularea și comunicarea electronică, în general, aplicațiile și inovațiile multimedia, oferă învățământului oportunități de confruntări cognitive, obligă la instruire activă și interactivă, repun pe tapet practicile autoformatoare și conduc la autonomie cognitivă și informațională. Însă, la rândul ei, școala trebuie să sufere transformări, în sensul de a favoriza elevilor apropierea de noile modalități de lucru, specifice cybernavigării informaționale și cognitive, formarea capacităților de lucru specifice, construirea ocaziilor favorabile pentru ca elevii să realizeze noi cuceriri cognitive în condiții de autoformare și autonomie câștigată progresiv” (2002, p. 291). Este o formă de învățare bazată nu doar pe o descoperire autonomă de noi cunoștințe, ci și pe abordări interactive prin intermediul situațiilor-problemă. Caracterul interactiv al activităților de învățare în care se folosește computerul este subliniat și de către alți autori. Miron Ionescu și Vasile Chiș (1992) arată că programele de instruire oferite pe această cale necesită intervenția elevului(studentului), prin comenzi specifice, pentru a se realiza și, fapt semnificativ, capacitatea computerului de a oferi o nouă informație drept replică la răspunsul utilizatorului (vezi figura 4). Parcurgerea acestor programe de instruire presupune un dialog continuu între elev (student) și computer.

Fig.nr.4: **Schema generală a comunicării elev-calculator**

(Miron Ionescu, Vasile Chiș, 1992, p.153)



Calculatorul, sistemele multimedia sunt tehnologii de comunicare interactivă. În general, noțiunea de „interactivitate” desemnează procese de comunicare în cadrul cărora emițătorul și receptorul joacă, alternativ, rolul de comunicator, fiecare primind un feedback imediat și complet. Comunicarea de masă convențională, realizată prin presa de toate felurile, nu este interactivă decât într-o mică măsură, pentru că, așa cum am văzut deja, fluxul unilateral de mesaje nu permite publicului să ofere și comunicatorilor să primească un astfel de feedback (Melvin L.DeFleur, Sandra Ball-

Rokeach, 1999). Cel care transmite mesajele nu știe ce fac membrii publicului în momentul receptării, ce gândesc sau ce simt, iar aceștia, la rândul lor, nu-și pot exprima reacția față de sursă decât eventual mai târziu și în orice caz parțial. Interactivitatea înseamnă însă un control reciproc, exercitat îndeosebi asupra conținutului comunicării interpersonale. Tehnologiile de comunicare nu permit același grad de interactivitate ca și comunicarea interpersonală, dar, într-o oarecare măsură, datorită noilor rețele informaționale (Videotex, rețeaua On-line, programele educaționale interactive) deosebirile tind să se estompeze.

Recursul la instruirea asistată de calculator se justifică prin avantajele pedagogice pe care le prezintă. Cu ajutorul calculatorului, elevii au acces la surse de informare dincolo de clasă și de manuale, dezvoltându-și, totodată, abilități de procesare a informației, din ce în ce mai importante în perspectiva vieții sociale active (în S.U.A. este susținută de câțiva ani ideea constituirii unei mari „biblioteci mondiale”, devenită posibilă prin interconectarea tuturor bibliotecilor din lume, fiecare țară aducându-și contribuția sub formă electronică la fondul de carte). Bazele de date, CD-Rom-urile documentare, programele educative, simulările și accesul la Internet pot înlesni experiențe și informări complexe, pe măsură ce utilizatorii dobândesc cunoștințele și abilitățile necesare, asigurându-se o calitate sporită învățământului. În cadrul activităților didactice curente sau în timpul celor desfășurate în afara școlii, calculatorul permite o documentare bogată și variată, furnizând cu rapiditate un mare volum de informații, situație pe care am putea să o caracterizăm, preluând o expresie a sociologului Abraham Moles, drept “bogăție comunicațională”. Avantajele sunt semnificative și sub aspect formativ, pentru că instruirea asistată de calculator permite o mai bună organizare a informațiilor, stimulează procesele operatorii ale gândirii, sporește disciplina gândirii și asigură un plus de motivare a învățării.

2. Mass-media și intervențiile educative neformale

Mass-media sunt tot mai mult recunoscute ca mijloace educative eficiente și în afara sistemului școlar. Pe lângă o pregătire riguros planificată, sistematică, intensivă, controlată de profesor și bazată pe selecționarea și structurarea atentă a informațiilor, asigurată de către instituțiile de învățământ, copiii, adolescenții și tinerii beneficiază și de o educație neformală, la realizarea căreia își aduce aportul și sistemul mass-media. Această formă de educație se dovedește atractivă și productivă, deoarece reușește să îmbine aspectul educativ cu cel distractiv, cu un impact deosebit asupra personalității individului.

În condițiile în care ne confruntăm cu o diversificare fără precedent a surselor de informare și de comunicare, școala și profesorul nu-și mai pot revendica în exclusivitate rolul de a conduce elevii (sau studenții) pe căile cunoașterii. Școala nu mai poate fi privită ca singurul factor de care depinde buna informare și pregătire a acestora, pentru că sala de clasă nu mai este de mult timp singurul loc unde se produce învățarea. Alături de sistemul instituțional de învățământ funcționează, în timpul liber și al divertismentului, o școală fără profesor, care reușește să aducă un plus educativ semnificativ. Sociologul George Friedmman (1966) vorbea, în urmă cu câteva decenii, despre o adevărată “Școală paralelă”, care s-ar dezvolta continuu, dovedindu-se deosebit de atractivă pentru copii și tineri. Mass-

media, cu deosebire cinematograful și televiziunea, ar fi principalele componente ale acestei școli, cu atât mai competitivă pentru cea oficială, cu cât se folosește mai accentuat de instrumentele seducției, distracției, relaxării și satisfacției imediate. La această opinie au subscris, mai apoi, numeroși alți autori, cum ar fi Bernard Miège, care afirmă: ”Putem spune că școala este în același timp concurată de școala paralelă(în spatele căreia se profilează din ce în ce mai net industriile culturii și informației) și incapabilă să conceapă un proiect educativ susceptibil de a fi reluat și girat de o mișcare socială externă” (2000, p.58). Școala nu se poate izola de o civilizație în care cartea este tot mai mult concurată de audio-vizual și de experiențele colective propuse pe această cale. Dacă timp îndelungat difuziunea culturală era atributul școlii și, într-o oarecare măsură, al familiei, astăzi informațiile și valorile comunicate de către noile surse au o pondere din ce în ce mai mare în procesul de culturalizare a individului. Datorită mass-media sporește ponderea elementelor non-școlare ce intră în componența experienței copilului, în cultura sa generală. În aceste condiții, provocarea la care trebuie să răspundă școala rezidă, de fapt, în valorificarea acestora în perspectiva realizării propriilor deziderate și combaterea eventualelor influențe nefaste.

Prin unele programe și emisiuni difuzate, cu scop declarat educativ, mass-media își întărește poziția de factor formativ complementar educației școlare. Emisiunile informative, spectacolele culturale sau unele reportaje imprimă virtuți cultural-educative mesajelor transmise. În unele țări există canale special dedicate educării maselor, cum ar fi, de exemplu, canalul britanic “*Open University*”, *NHK* în Japonia sau “*La Cinquième*” în Franța(Claude-Jean Bertrand, 2001). Și la noi în țară, încercările de utilizare a mass-media ca intervenție educativă neformală au o anumită tradiție. În 1930 erau înființate “*Universitatea radio*” și “*Radiofonia școlară*”. Postul “*Radio România cultural*” reprezintă un exemplu actual de utilizare în scopuri educative a mijloacelor de comunicare de masă. Subordonarea mass-media unor interese comerciale a condus însă la o diminuare semnificativă a ponderii emisiunilor cultural-educative în programele difuzate zilnic. Chiar dacă teatrul, opera, concertele simfonice, documentarele nu au dispărut de pe micul ecran sau din programele radiofonice, ele lipsesc de pe posturile comerciale la orele de mare audiență și sunt destul de rare pe canalele publice. O explicație la îndemână ar fi faptul că o mare parte din public preferă, cu deosebire, emisiunile de divertisment facil, care oferă satisfacții imediate, fără o valoare educativă deosebită. Datele obținute în urma sondajului realizat de către *Metromedia Transilvania*, în perioada 1996-1997, vin să confirme această situație. Dintre persoanele chestionate, aparținând categoriei de vârstă sub 18 ani, doar 2,5% au declarat că urmăresc postul “*Radio România cultural*” (Vasile Dâncu, 1998). Ilustrativ în acest sens este și faptul că, tot la categoria de vârstă sub 18 ani, audiența unei emisiuni gen “*Teatrul radiofonic*” se prezintă în felul următor: 62,4% puțin și foarte puțin, 13% indiferent, 24,6% mult și foarte mult. Asemănătoare este și audiența pentru emisiunile pe teme sociale și politice, în schimb, cu totul altfel se prezintă audiența pentru emisiunile sportive, muzicale (chiar dacă sunt, uneori, de o calitate îndoielnică) și, în general, de divertisment. Referitor la importanța relativă a diferitelor genuri de emisiuni de televiziune, așa cum sunt ele receptate de către generația tânără, Claude-Jean Bertrand (2001) precizează: divertismentul reprezintă aproape jumătate din timpul de

vizionare, informarea aproape 20%, iar emisiunile culturale între 5-6%. Toate aceste date pun în evidență importanța funcției recreative și de divertisment a mass-media, consumul de mesaje mediatice fiind una dintre formele principale de petrecere a timpului liber. În condițiile în care asistăm la o pătrundere agresivă a mijloacelor de comunicare de masă în mediul de viață al tinerilor și la o creștere a apetitului lor pentru acest tip de comunicare, ele ar trebui să devină, din ce în ce mai mult, mijloace de informare riguroasă și de educare.

În general, managerii mass-media, preocupați să obțină, din rațiuni economice, o audiență cât mai mare, își justifică opțiunile prin intenția de a oferi marelui public ceea ce dorește, îndeosebi prilejuri de relaxare și divertisment. Conform teoriei scopurilor și satisfacțiilor, dezvoltată în cadrul reflecției asupra comunicării mediatice, membrii publicului optează pentru acele conținuturi care le aduc cea mai mare satisfacție, în funcție de nevoile și interesele fiecăruia. Dacă individul consideră că un anumit conținut este mulțumitor din punctul de vedere al împlinirii nevoilor sale sunt mari șanse să aleagă conținutul mesajului respectiv. Membrii audienței au gusturi, preferințe, interese dintre cele mai diverse, exprimate prin alegerea produselor oferite de mass-media. Ipoteza alegerii raționale nu a putut fi însă susținută într-un mod convingător de către cercetările întreprinse. De multe ori, consumul produselor mass-media este o activitate de rutină, care asigură satisfacții de moment, facile și relaxante. Pe de altă parte, oferta de programe poate exercita o influență modelatoare asupra cererii, care nu este întotdeauna, în mod necesar, expresia fidelă a unor nevoi superioare, elevate. Divertismentul facil, dar agreabil, dispune de o suficientă putere de manipulare pentru a reuși o modelare a cererii. Interesul se naște dintr-o necesitate, iar necesitatea poate fi creată. Mass-media induc și întrețin anumite interese, determinând indivizii să reacționeze conform acestora. Modul de existență economic al mass-media audio-vizuale are urmări indezirabile: promovarea non-valorilor estetice și morale. Atunci când atragerea unui cât mai numeros public este scopul prioritar, responsabilitatea morală și culturală este eludată. Rațiunile comerciale au condus la o orientare a ofertei spre satisfacerea nevoilor de relaxare și divertisment, în defavoarea informării consistente, educării sau socializării. Această tendință a contribuit substanțial la apariția unei societăți a spectacolului, a efemerului și a hedonismului.

Obiectivul realizatorilor de programe este crearea dependenței față de produsul oferit. Atunci când concep emisiuni de tip comercial, prin care urmăresc să atragă un public cât mai numeros, ei încearcă să ghicească ceea ce acesta dorește să vizioneze, nutriend speranța că genurile, stilurile, temele propuse sau vedetele care apar reușesc să influențeze sensibilitatea receptorilor, intrând în rezonanță cu identitățile, emoțiile, opiniile și gusturile lor. Dependența se instalează în momentul în care consumatorului îi este inoculat sentimentul că ceea ce vizionează pe micul ecran este aidoma cu ceea ce el însuși gândește și simte. Torentele de reclamă modelează gusturile și interesele, impun opinii, viziuni și atitudini, într-o tentativă de “gestionare comercială a vieții cotidiene”, după cum afirmă Bernard Miège. Prin expunerea la un flux continuu de informații pseudovalorizatoare, la programe care dezvoltă un anumit tip de comportament, care exclude spiritul critic, indivizii devin consumatori pasivi de exotisme și iluzii seducătoare.

Cu toate că de multe ori promovează derizoriul, non-valorile sau pseudo-cultura, mass-media vin adeseori în întâmpinarea dorinței și trebuinței omului contemporan de a găsi posibilități de instruire și în afara instituțiilor de învățământ. Prin varietatea informațiilor pe care le transmit și prin modul eficace de a le comunica, constată Ioan Cerghit (1972), mass-media pot reprezenta o sursă eficientă de educație permanentă multiformă. Este vorba de o educație complementară, de masă, socială prin excelență. Trebuie să ținem seama de faptul că, pe lângă capacitatea lor de a transmite informație reziduală, neesențială, de o importanță imediată, aceste “canale” posedă, în egală măsură, capacitatea de a transmite informații importante, valori autentice, modele comportamentale, care pot fi preluate și învățate.

3. Mass-media și influențele educative informale

Copiii și adolescenții se dovedesc mari consumatori de televiziune, căreia îi dedică o mare parte din timpul lor liber. Divertismentul este predominant: varietățile, foiletoane, jocurile, sporturile și Talk-Show-urile se situează în topul preferințelor. Este firesc, atunci, să ne întrebăm: Cum se explică apetitul lor pentru receptarea mesajelor mediatice? De ce preferă să-și petreacă atât de mult timp pentru a intra în contact cu diverse forme de mass-media, îndeosebi audio-vizuale, când gama opțiunilor este mult mai diversificată? Un posibil răspuns ne oferă Ioan Cerghit: ”Necesitatea de a se distra, de a introduce variație în preocupările lor, de a înlătura plictiseala și de a se reconforta justifică în cea mai mare parte o expunere frecventă la mass-media” (1972, p.110). Motivațiile sunt, așadar, dintre cele mai diferite. Mesajele mass-media sunt receptate pentru valențele lor distractive și recreative, pentru divertisment și deconectare, dar și din motive cognitive sau de natură afectivă. Opțiunea pentru conținuturile distractiv-recreative oferite de mass-media, precizează Ioan Cerghit, se datorează, în anumite momente, nevoii de echilibru, ca o posibilitate de deconectare nervoasă, de compensare a oboselii cotidiene. Distracția se corelează cu o anumită motivație de natură afectivă. Atracția emoțională, nevoia de trăiri intense, de senzații puternice, ca și satisfacțiile de ordin estetic, constituie mobiluri importante ale preferințelor și intereselor exprimate. O motivație afectivă apare și atunci când copiii sau adolescenții se regăsesc pe ei înșiși, cu propriile trăiri, stări afective și sentimente, în personajele care interpretează diferite roluri. Structurii motivaționale care stă la baza receptării mesajelor mass-media nu trebuie să-i atribuim exclusiv un conținut facil, ca și cum s-ar sprijini doar pe dorințe superficiale (hedonism, erotism, agresivitate), fără a lua în considerare și alte trăiri emoționale, stări afective sau trebuințe interioare.

Preferințele pentru un anumit gen de mesaje sau altul nu pot fi generalizate într-o formulă unică și strict delimitată. Despre o diferențiere a preferințelor, pe categorii de vârstă, ne vorbește Claude-Jean Bertrand: “Trebuie făcută diferența între obișnuințele televizuale ale copiilor (între 6-11 ani) și cele ale adolescenților sau ale tinerilor adulți; primii privesc mai puțin timp toate tipurile de emisiuni, cu excepția desenelor animate și a reclamelor. Pre-adolescenții sunt mari consumatori de seriale, de sport și, la o scară mai redusă, de jocurile televizate. Tinerii adulți se uită pe ansamblu mai puțin la televizor, dar filmele și sportul ocupă o parte importantă a timpului pe care i-l dedică” (2001, p.173-174). Chiar dacă mare parte dintre ei caută în mass-media în primul rând divertismentul,

influențele cu valoare educativă nu pot fi excluse. Conținutul prezent în mesajul mediatic transmite informații care ajută la interiorizarea unor norme, valori și credințe. Informația-divertisment contribuie la înțelegerea existenței, la configurarea idealului de urmat și la identificarea modelelor de acțiune. Abundente în informații dispersate, anarhice, mass-media exercită în permanență o influență educativă spontană și difuză asupra copiilor, adolescenților, dar și adulților de orice vârstă. Informația primită sub formă de spectacol este asimilată mai ușor și mai repede. Influențele educative camuflerate sub masca distracției sunt receptate cu mai multă ușurință, susține Claude-Jean Bertrand, și din acest motiv televiziunea se dovedește mult mai eficientă decât școala.

Impactul mesajelor mass-media asupra copiilor, adolescenților și tinerilor nu poate fi ignorat, deoarece, pe de o parte, influențează semnificativ personalitatea lor în curs de formare, iar pe de altă parte, ridică o serie de probleme, pe care teoria și practica educațională trebuie să le rezolve. Criticii, nu puțini la număr, invocă cu deosebire faptul că un consum sporit de mesaje mediatice produce perturbări în stilul de muncă și de viață, în programul normal de studiu și în timpul de odihnă. Timpul consumat este recuperat pe seama restrângerii altor activități recreative sau cultural-educative, ceea ce conduce la o unilateralizare a sferei preocupărilor, care se dovedește dăunătoare formării personalității. Numeroși părinți, dar și multe cadre didactice, susțin că mass-media, îndeosebi televiziunea, răpesc din timpul destinat pregătirii pentru școală, determinându-i pe copii să neglijeze studiul, să pregătească superficial lecțiile, acestea fiind, în opinia lor, cauze ale rămânerii în urmă la învățatură. Pe seama mass-media sunt puse, de asemenea, dezinteresul față de școală, comportamentele deviante și slăbirea autorității profesorilor. De aici o serie de griji, prezumții, rezerve, suspiciuni și precauții față de comunicarea mediatică. Alții, recunoscându-i aportul educativ, dar și influențele nefaste, aseamnă mass-media cu vechea divinitate romană: Ianus, cel cu două fețe.

Sarcini de lucru:

1. Într-un eseu de două pagini pledați pro sau contra ideii conform căreia mass-media se constituie într-o veritabilă „școală paralelă”.
2. Realizați un proiect de lecție în care este folosit filmul didactic.

Bibliografie

- Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
- Bertrand, Claude-Jean(coord.), *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002
- Cerghit, Ioan, *Filmul în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
- Cerghit, Ioan, Neacșu, Ioan, Negreț-Dobridor, Ion, Pânișoară, Ioan-Ovidiu, *Prelegeri de pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cerghit, Ioan, *Mass-media și educația tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Crețu, Virginia, *Educația elevilor prin și pentru film*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- DeFleur, Melvin L., Ball-Rokeach, Sandra, *Teorii ale comunicării de masă*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Delors, Jacques(coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000

Dertouzos, Michael, *Ce va fi: cum vom trăi în lumea nouă a informației*, Editura Tehnică, București, 2000
Giddens, Anthony, *Sociologie*, Editura ALL, București, 2000
Ionescu, Miron(coord.), *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului, București, 1998
Ionescu, Miron, Chiș, Vasile, *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992
Miège, Bernard, *Societatea cucerită de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2000
Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
Wyatt, Allen L., *Succes cu Internet*, Editura ALL, București, 1995

IV. EFECTELE EDUCATIVE ALE COMUNICĂRII DE MASĂ

Modulul IV

Scopul modulului :

Cunoașterea de către cursanți a principalelor categorii de efecte pe care sistemul mass-media le are asupra personalității copiilor și adolescenților.

Obiective :

1. Determinarea impactului pe care sistemul mass-media îl are în plan cognitive;
2. Identificarea efectelor sistemul mass-media în plan afectiv;
3. Determinarea rolului pe care îl are sistemul mass-media în socializarea indivizilor.

Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior: filmul didactic, tehnologie informațională, interactivitate în comunicarea media, influențe educative non-formale, influențe educative informale.

Structura modulului :

1. Noi experiențe cognitive
2. Un sprijin pentru conceptualizarea cunoașterii
3. Repercusiuni formative la nivelul afectivității
4. Modelarea comportamentelor
5. Mass-media ca agent al socializării

1. Noi experiențe cognitive

Analiza efectelor pe care le au mesajele mass-media asupra receptorilor constituie de mult timp o temă predilectă de cercetare. Tinerii, dar și alte categorii de populație, consumă un mare volum de timp pentru a intra în contact cu diverse forme de mass-media, acasă și în multe alte locuri, inclusiv la școală. Inevitabil, acest fapt are implicații multiple asupra personalității lor. Putem spune, printr-o simplă enumerare, că mesajele mass-media au o serie de efecte formative: întregesc cunoștințele și contribuie la formarea concepției despre lume, îmbogățesc vocabularul și dezvoltă capacitatea de exprimare, stârnesc curiozitatea, dorința de cunoaștere și interesul pentru o gamă largă de evenimente, modelează semnificațiile pe care le împărtășesc indivizii, dezvoltă spiritul critic, oferă modele de comportament, sensibilizează, stârnesc emoții, cultivă gusturi. Influența mass-media se face resimțită atât la nivelul personalității individului, cât și la nivelul întregii societăți, prin aportul adus la structurarea sistemului de valori specific, la formarea reprezentărilor colective sau la determinarea caracteristicilor vieții politice, economice, culturale.

Sintagma „societate informațională” este foarte des utilizată în abordările teoretice, dar și în discursurile cotidiene, pentru a desemna acel tip de societate care a devenit dependentă de complexele rețele electronice de informare și de comunicare și care alocă un mare volum de resurse dezvoltării activităților de acest fel (Denis McQuail, Sven Windahl, 2001). O societate în interiorul căreia cantitatea de informație difuzată prin numeroase canale de comunicare crește exponențial și este accesibilă unei mulțimi impresionante de oameni. Datorită dezvoltării sistemului mass-media, cu deosebire a noilor inovații în domeniu, este posibilă transmiterea rapidă a informațiilor obținute în

diverse colțuri ale lumii către un număr foarte mare de oameni, oriunde s-ar afla ei. Universalizarea surselor de cunoaștere a condus la ceea ce John B. Thompson numește „mondializarea mediată”, care, în esență, desemnează o extindere fără precedent a percepției noastre asupra lumii: „Difuzarea produselor media ne dă posibilitatea de a experimenta într-un anumit sens evenimentele, de a-i observa pe ceilalți și, în general, de a învăța despre o lume care se extinde dincolo de sfera întâlnirilor noastre zilnice. Orizonturile spațiale ale înțelegerii noastre sunt, așadar, mult lărgite, pentru că ele nu mai sunt restrânse de necesitatea prezenței fizice în locurile în care evenimentele observate se întâmplă” (2000, p. 38). Barierele spațio-temporale ale comunicării au fost depășite. Facilitățile oferite de sistemul comunicării de masă stau la baza democratizării accesului la informații: în principiu, orice individ își poate satisface dorința de a ști recurgând, fără îngrădiri semnificative, la diverse surse de informare.

Pe măsură ce sistemul mass-media a ajuns să joace un rol tot mai important în viața socială a crescut și interesul oamenilor față de mesajele astfel difuzate, care reprezintă, pentru mulți dintre ei, principala modalitate de informare. Comunicarea de masă este credibilă și eficientă, asigurând o extindere considerabilă a orizontului de cunoaștere al individului, îmbogățind experiența cognitivă pe care acesta o dobândește printr-un contact direct cu realitatea sau apelând la alte surse de informare.

Oamenii asimilează în timpul liber, dar nu numai atunci, informații deosebit de eterogene, transmise de către mass-media. Cercetările sociologice au constatat, în cazul copiilor și adolescenților, o largă deschidere spre aceste surse de cunoaștere (vezi figura 5). Ceea ce știu despre lume copiii, susține Claude-Jean Bertrand (2001), știu datorită școlii și mass-media. Dintre mijloacele comunicării de masă, televiziunea se distinge prin poziția pe care o ocupă în topul preferințelor, fapt pentru care ea este considerată „cea mai importantă sursă de narațiuni a societății de masă” (Denis McQuail, Sven Windahl, 2001), ce eclipsează instituții tradiționale de socializare, precum familia, biserica și chiar comunitatea.

Urmărirea programelor de televiziune reprezintă pentru copii o cale de cunoaștere a realității. Despre ce fel de cunoaștere este vorba? Sprijinindu-se pe limbajul verbal, imagini și alte coduri de semn, discursul televiziunii, al mass-media în general, are ca efect construirea de imagini mentale la indivizi, ce se structurează sub formă de reprezentări și aceste reprezentări constituie instrumente de inteligibilitate a realului. Mesajele audio-vizuale accentuează și dau extensiune modalității iconice de cunoaștere a realității. Această formă de reprezentare imagistică, acest mod de a accede la cunoașterea și înțelegerea lumii are implicații adânci în dezvoltarea intelectuală a copilului. Cunoașterea iconică, înțeleasă ca modalitate de reprezentare a realității prin imagini, deține un rol important în dezvoltarea activității mentale. O bună parte din experiența cognitivă a copilului, precizează Ioan Cerghit (1972), este consemnată în memoria lui sub formă de imagini și multe din cunoștințele pe care le dobândește sunt raportate la aceste imagini, le subordonează aspectelor imagistice ale lucrurilor, reușind să le înțeleagă, să le dea un sens, să le asimileze și să le integreze în experiența lui cognitivă.

Se estimează că datorită contactului frecvent cu mass-media, care lărgeste considerabil orizontul cunoașterii, copiii vin la școală cu un bogat bagaj de informații dobândite informal, cu care părinții lor altădată nu veneau. Aceste surse le oferă informații din diverse domenii de activitate,

informații despre mediul natural-geografic sau social-uman, ajutându-i să se înțeleagă pe sine, să înțeleagă fapte, fenomene, procese, evenimente etc. Informarea domină toate mesajele mediatice, care reușesc să asigure cunoașterea și explicarea lumii.

Dar nu numai pentru copii receptarea mesajelor mass-media constituie o experiență de cunoaștere relevantă. Informarea prin aceste canale, accesibilă unui public larg, vine în întâmpinarea curiozității umane, dorinței de cunoaștere, de a fi la curent cu ceea ce se întâmplă în lume. Mass-media oferă lecții despre natură și despre societate, utile în perspectiva educației adulților. Cunoștințele astfel obținute, ce se adaugă celor rezultate în urma altor experiențe cognitive, contribuie la constituirea repertoriului cultural al individului, la structurarea concepției sale despre lume, în funcție de care se vor judeca evenimentele lumii înconjurătoare și se vor lua decizii de acțiune.

Comunicarea de masă creează în jurul individului o noosferă, care înlesnește relația sa cu mediul ambiant. Potrivit teoriei cultivării (George Gerbner), mass-media construiește pentru mulți oameni un mediu simbolic coerent, pentru unii singurul mediu, care le pune la dispoziție idei și concepții cu privire la o gamă largă de situații de viață. Cultura generală și premisele integrării sociale sunt, în acest fel, considerabil sporite. În științele sociale, teoria cultivării, potrivit căreia mass-media creează cultură și teoria influenței indirecte, conform căreia mass-media socializează, se bazează pe o realitate incontestabilă: mijloacele de comunicare de masă sunt implicate în structurarea sistemului individual de cunoștințe și de atitudini.

Cunoștințele obținute din surse media pot fi corelate cu cele asimilate în cadrul activităților școlare, pentru a servi la realizarea unor obiective ale educației intelectuale. Prin exercitarea funcției informative, mass-media sprijină atât informarea, cât și formarea intelectuală a celor ce le receptează mesajele, contribuind la atingerea obiectivelor educaționale de natură cognitiv-formativă, precum:

- dobândirea unor bogate cunoștințe despre obiecte, fenomene, procese din natură și societate;
- dezvoltarea spiritului de observație, care oferă individului posibilitatea de a sesiza în fenomene, procese și acțiuni ceea ce este mai puțin evident, dar esențial și important dintr-un anumit punct de vedere;
- dezvoltarea unor capacități operaționale ale gândirii, oferind individului receptor posibilitatea de a analiza, compara, sintetiza anumite însușiri, fapte sau evenimente;
- dezvoltarea spiritului creativ, prin cultivarea caracterului divergent al gândirii, fluidității și flexibilității acesteia, a imaginației creative și a factorilor non-intelectuali ai creativității (motivaționali, caracteriali etc.);
- dezvoltarea capacității de a formula, dezbate și rezolva probleme;
- cultivarea mobilurilor interne care susțin și orientează activitatea de cunoaștere (motive cognitive, interese, convingeri, aspirații);
- cultivarea respectului pentru valorile umane.

Contribuția mass-media este semnificativă și în ce privește realizarea educației pentru sănătate, educației pentru timpul liber, educației pentru viața de familie, educației ecologice etc., ca o completare a demersurilor mai mult sau mai puțin sporadice inițiate în cadrul activităților școlare.

Modul în care învață elevii constituie o preocupare fundamentală a pedagogiei. Printr-o abordare mult simplificată a chestiunii, putem spune că ei avansează pe calea cunoașterii prin receptarea informațiilor transmise de către profesor și prin descoperirea de către ei înșiși a unor cunoștințe, în urma consultării manualelor școlare sau a altor surse de informare. Pedagogia actuală insistă pe ideea de a-l pune pe elev în contact direct cu diverse surse de informare, îndemnându-l la căutări, explorări, cercetări personale, care să-l conducă, conform trebuințelor și intereselor sale, la o cunoaștere realizată, pe cât posibil, prin forțele proprii. Astfel orientată, învățarea devine o experiență esențialmente personală, relevantă și eficientă. Instruirea tinerilor nu se mai realizează exclusiv în cadrul formal al școlii, prin lecția profesorului completată de conținutul manualelor școlare. Plasarea elevilor între aceste limite nu mai este posibilă și nici dezirabilă. Procesul însușirii cunoștințelor nu se mai termină în sala de clasă; el continuă și în afara acesteia. Lecția și manualul nu pot și nici nu trebuie să ofere o cunoaștere încheiată, definitivă, care să nu mai necesite o dobândire de cunoștințe și în afara școlii; ele nu trebuie privite ca fiind unica sursă de informare aflată la îndemâna elevilor. Gama posibilităților de care aceștia dispun pentru a se informa într-o societate a comunicării generalizate sau, zicând după B. Miège, într-o „societate cucerită de comunicare”, pentru a-și spori cunoștințele, a aprofunda o problemă sau a-și satisface interesele cognitive este mult mai diversificată. De aceea, sarcina profesorului este de a le arăta importanța informării independente recurgând la mai multe surse, oferindu-le, totodată, indicații utile pentru realizarea unui asemenea demers. Este foarte important ca elevul să fie înzestrat cu abilități și priceperi, care să-i permită, mai apoi, informarea rapidă și eficientă. Învățându-l cum să obțină, selecteze, sistematizeze și prelucreze informația, inclusiv cea oferită de către mass-media, îl pregătim, de fapt, pentru viață.

Prin dezvoltarea capacității de autoinstruire se realizează un important scop educativ, care condiționează posibilitatea angajării în ceea ce literatura de specialitate numește „educația permanentă”. Individul care știe să se informeze, să selecteze și să utilizeze informații din surse multiple este considerat, astăzi, a fi mai bine pregătit pentru viață, decât cel care s-a mulțumit doar să asimileze o anumită cantitate de cunoștințe în timpul anilor petrecuți în școală. Explozia informațională în lumea modernă îi solicită individului abilități de informare într-un scurt timp și cu maximum de randament. Știința de a selecta și ordona informații și de a le prelucra creator este esențială pentru individul nevoit să facă față solicitărilor societății contemporane.

2.Un sprijin pentru conceptualizarea cunoașterii

Consumul de mesaje audio-vizuale tinde să înlocuiască activitățile culturale tradiționale. Mulți tineri preferă, de exemplu, să urmărească timp de 2-3 ore ecranizarea unui roman clasic, decât să petreacă mai multe zile citindu-l, să urmărească un documentar decât să citească o revistă sau o carte de popularizare a științei. Emisiunile de televiziune în care sunt prezentate fenomene ale naturii sau fenomene sociale, descoperiri științifice sau inovații tehnologice asigură o mare parte din fondul de

cultură generală pentru mulți dintre ei. Acest fapt ar conduce, în opinia unora, la o adevărată criză a limbajului abstract și a gândirii conceptuale, cu consecințe negative asupra dezvoltării personalității. Refugiul în realitatea imaginilor, acuză criticii mass-media, ar putea împiedica generalizarea conceptelor, îndepărtându-l pe copil de conceptualizare, ceea ce frânează dezvoltarea gândirii abstracte. Imaginile oferite de televiziune nu fac întotdeauna apel la toate funcțiile intelectului, căci procesele mintale superioare se situează, în cea mai mare parte, deasupra sferei reprezentărilor vizuale. Ca formă de reflectare a realității, imaginea are un rol limitat în cunoaștere, potrivit rolului pe care îl are intuiția. Ea suscită mai degrabă afectivitatea, prin înrâurirea directă pe care o are asupra sensibilității, decât rațiunea. Limbajul cărții antrenează însă înțelegerea prin concept, favorizând procesul de abstractizare, de formare a ideilor și a unor modele de gândire coerentă și sistematică. Descifrarea acestui tip de limbaj presupune în primul rând un efort intelectual, ca demers reflexiv de degajare a sensului, în raport cu imaginea oferită de televiziune, care stârnește cu deosebire o implicare afectivă din partea receptorului.

Cuvântul și imaginea sunt moduri de organizare a reflectării lumii și a atitudinilor umane față de ea. Dar în timp ce cartea ne transmite mesajele sale prin intermediul conceptelor, mijloacele audio-vizuale ajung la noi fără a trece printr-un cadru conceptual. Din acest motiv, cartea, cuvântul scris, ca formă generalizată a reflectării, contribuie într-o măsură mult mai mare la dezvoltarea intelectuală a individului. Faptul că imaginea se pretează destul de greu jocului gândirii abstracte este explicat de către Robert Lefranc în felul următor: “În timp ce cuvântul s-a eliberat în cursul întregii evoluții lingvistice de povara sa materială, de orice aderență la obiectul exprimat, pentru a deveni un semn abstract și arbitrar, perfect adecvat pentru a exprima gândirea riguroasă, bazată pe concepte bine definite și legături ferme, imaginea este prin esența ei o copie fizică a unui obiect material, analogul său” (1966, p. 26). S-ar părea deci că imaginea nu poate concura cuvântul pe planul gândirii abstracte, stringent logice. Și totuși, Robert Lefranc sesizează forța imaginii de a deveni semnificativă, de a afirma nu doar situații concrete și climate afective, ci și, într-o manieră proprie, noțiuni clare și înlănțuiri abstracte.

Cum sprijină imaginile cunoașterea conceptuală ? Ce contribuție au la dezvoltarea intelectuală a copiilor ? În ce constau virtuțile lor formative ? Pentru a afla un răspuns vom apela la datele oferite de psihologie. Aflăm astfel că imaginile dobândite în urma mișcării de explorare senzorial-perceptivă sunt interiorizate și transformate în reprezentări, care pot constitui un sprijin important în construirea sensului noțiunilor (în logică, termenul „concept” este sinonim cu termenul „noțiune”. Pentru Gh. Enescu - *Logică și filozofie*, 1973 - fiecare concept este corelat cu termenul „noțiune”. În calitate de abstracțiuni, noțiunile se numesc și concepte, precizează Petre Botezatu - *Introducere în logică*, 1997). În general, psihologii definesc reprezentarea ca fiind un proces cognitiv senzorial de semnalizare sub forma unor imagini unitare, schematice a însușirilor concrete și caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, în absența acțiunii directe a acestora asupra organelor de simț (analizatorilor). Aceste imagini mintale reprezintă un substitut al realității, pe care o reproduc sau o recrează. Nu este vorba, așadar, doar de o simplă reflectare pasivă, de o simplă actualizare a însușirilor unor obiecte, fenomene,

procese, acțiuni, care au fost, dar nu mai sunt accesibile percepției imediate, ci și de un amplu proces de traducere, restructurare și redefinire a realității deja percepute. Jean-Claude Abric (2002) definește reprezentarea ca proces și, totodată, ca produs al activității mintale, prin care individul reconstituie sau reconstruiește realitatea pe baza unor informații existente în memorie, atribuindu-i o semnificație specifică. Rolul său este acela de “filtru interpretativ”, deoarece individul decodifică și interpretează în funcție de reprezentările pe care și le-a format.

Reprezentările se situează între nivelul senzorial și cel logic, rațional al cunoașterii. Prin conținutul lor, arată Mielu Zlate (1999), întrunesc caracteristici ale proceselor senzoriale de cunoaștere, întrucât redau însușiri concrete ale obiectelor și fenomenelor percepute. Deosebirea constă în faptul că nu mai sunt reținute toate însușirile acestora, așa cum se întâmplă în cazul imaginilor oferite de percepție, ci doar acelea mai importante, reprezentative și semnificative. Reprezentările presupun o selectare, o prelucrare și o integrare a însușirilor cu un grad ridicat de generalitate, care sunt esențiale pentru un obiect sau o clasă de obiecte, pregătind, în acest fel, demersurile gândirii raționale. Exprimând doar ceea ce este esențial și general în realitatea reprezentată, imaginile mintale se abstractizează, se “intelectualizează”, dobândesc un caracter semantic și noțional (pot fi evocate prin cuvinte), servind drept suport pentru actele de gândire. Se realizează astfel trecerea de la senzorial la logic, de la concret la abstract, reprezentările având “capacitatea de a fuziona sensibilul cu ideea, perceptibilul cu conceptualul, figurativul cu simbolicul” (Mielu Zlate, 1999, p. 216). Aproximarea de gândire se produce și prin intermediul mecanismului lor operațional (Piaget și Inhelder defineau reprezentarea, în lucrarea *Psihologia copilului*, ca fiind o “reconstrucție operatorie”). Procesualitatea reprezentării implică selecții, schematizări, condensări, extinderi, simplificări, eliminări, asocieri, reorientări, reconfigurări etc. necesare pentru a se ajunge, în final, la o imagine mentală unitară și cu un înalt grad de generalitate. Datorită operativității presupuse, reprezentările ne apar ca mecanisme psihice integratoare și integrate sistemului cognitiv, subordonându-se proceselor logice, raționale de cunoaștere, pe care le anticipează, le prefigurează și le sprijină.

Experiența perceptivă este interiorizată și integrată în sistemul cognitiv cu ajutorul reprezentărilor. Ca produs al unui proces complex de reconstrucție mentală, imaginile astfel obținute, pe care Mielu Zlate (1999) le consideră “entități ideale, subiective”, fac posibilă înaintarea cunoașterii spre forme superioare. Cuprinzând în structura lor însușiri comune și caracteristice unor clase de obiecte sau fenomene, reprezentările pregătesc și facilitează generalizările și abstractizările gândirii. Deși conceptele constituie elementul caracteristic al gândirii umane, al gândirii logice, raționale, reprezentările joacă un rol important în acest proces: „majoritatea teoriilor și noțiunilor foarte abstracte, arată Serge Moscovici, s-au prezentat mai întâi în spiritul savanților sau în știință într-un mod figurativ, încărcate de valori simbolice...Numai printr-o serie de distilări succesive ele au căpătat o traducere abstractă și formală. Numeroși cercetători și numeroase teorii înfățișează atomii ca pe niște bule colorate de dimensiuni variate și nici un fizician - cu toate eforturile seculare - n-ar putea vorbi despre forță fără a se referi la imaginea originală a unui efort exercitat de cineva asupra a ceva care rezistă” (1994, p. 54). În general, conceptele sunt definite ca forme de gândire care reflectă esențialul

dintr-o clasă de obiecte, care exprimă la nivelul gândirii conexiuni și relații determinate între obiecte și însușirile lor. Elementele unei structuri intuitive devin însă notele proprii unui concept, care, în calitate de generalizare abstractă, izolează o proprietate sau un grup de proprietăți din această structură. Fără un astfel de suport gândirea riscă să se rupă de realitatea concretă.

Formarea noțiunilor la copii începe de obicei cu identificarea obiectelor reflectate de acestea. După ce percepțiile repetate și dirijate verbal au condus la formarea reprezentărilor, care surprind însușiri cu un anumit grad de generalitate, se poate trece la însușirea noțiunilor. Pe de altă parte, în multe activități de gândire reprezentările constituie un punct de plecare și un suport intuitiv pentru desfășurarea raționamentelor. De aceea, se consideră că nivelul de dezvoltare a reprezentărilor, bogăția și varietatea lor reprezintă o condiție favorizantă pentru activitatea mintală în general. Dar, cum vom vedea în cele ce urmează, această condiție nu este și suficientă.

Psihologia asociaționistă abordează cunoașterea ca pe un proces de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale. Orice cunoaștere pornește de la senzații și se reduce la combinații de senzații, deoarece acestea ar constitui materialul din care se extrag și se construiesc cunoștințele. Însușirea lor constă, deci, în formarea de imagini și asociații între acestea. Percepțiile se formează din legarea și contopirea senzațiilor, reprezentările din legarea și contopirea percepțiilor, iar ideile (noțiunile) din legarea și contopirea reprezentărilor (L. B. Itelson, 1977). Acesta este parcursul cunoașterii, conform psihologiei asociaționiste. Gândirea nu ar fi altceva decât o simplă manipulare asociativă a reprezentărilor. Teoriile psihologice moderne (O. Selz, J. Piaget, I. P. Galperin, J. Bruner ș.a.) au pus însă în evidență faptul că formarea noțiunilor (conceptelor) are loc pe baza interiorizării unor acțiuni externe, adică pe baza trecerii de la acțiuni externe de receptare la acțiuni interne, ce se desfășoară în plan mintal cu ajutorul limbajului. Potrivit constructivismului piagetian, gândirea este un joc de operații, niciodată o simplă asimilare de imagini. Jean Piaget (1965, 1982) a arătat că reprezentările sunt o verigă indispensabilă pe drumul de la percepția obiectului la noțiune, însă elaborarea noțiunilor cere și o restructurare a reprezentărilor, analiza lor continuă, separarea în cadrul lor a trăsăturilor esențiale ale obiectului și generalizarea acestora, care se realizează sub forma unui șir de operații. La nivel superior gândirea reprezintă un sistem de operații logice, operații de prelucrare, interpretare, transformare, relaționare și valorificare a informațiilor la nivel abstract, în scopul obținerii unor cunoștințe noi sau rezolvării de probleme. Elementele sale fundamentale nu sunt imaginile, copii ale modelelor exterioare, ci schemele de activitate mintală. De aceea, cunoașterea nu se reduce la intuiții, la dobândirea unor copii figurative ale realității, ci constă în operații care fixează realul în gândire. În procesul de cunoaștere a realității intervin o serie de operații, care permit trecerea de la imagine la idee, ca achiziție intelectuală, adică spre o schemă rațională a realității bazată pe elementele sau pe relațiile esențiale și care servește la fixarea informației și la utilizarea ei la un nivel abstract.

Căutând să explice modul în care se realizează noile achiziții cognitive, teoriile moderne ale învățării pun accentul pe funcționarea operațiilor gândirii. La copii, arată D. P. Ausubel și F. G. Robinson (1981), formarea noțiunilor este posibilă prin generalizarea inductivă, care pornește de la experiența concretă și presupune abstragerea calităților esențiale ale unei clase de obiecte și

încorporarea acestor atribute într-o imagine complexă dătătoare de sens. În cazul subiecților ajunși în stadiul logic-formal de dezvoltare, noțiunile pot fi însușite și prin simplă asimilare și integrare în propriile structuri cognitive, deoarece aceștia sunt capabili de sesizarea relațiilor dintre abstracțiuni fără a mai avea nevoie de suporturi empirice concrete. Ei pot dobândi noi noțiuni și pot opera mental cu ele la un nivel de înțelegere abstractă, fără nici o legătură directă, imediată cu obiectele reale.

Opinia că noțiunile (conceptele) se pot însuși adecvat prin simpla lor preluare a fost supusă însă unor numeroase critici, care au subliniat faptul că înțelegerea, condiție fundamentală a cunoașterii, nu se realizează mulțumitor pe această cale. În activitatea de învățare se poate porni de la date și fapte concrete, pentru a se ajunge cu ajutorul operațiilor gândirii la formarea noilor noțiuni. Despre necesitatea raportării la concret, în scopul facilitării înțelegerii, ne vorbește Robert M. Gagné: „Marea valoare a noțiunilor ca instrumente ale gândirii și comunicării constă în faptul că ele au referințe concrete. Importanța acestei caracteristici nu poate fi îndeajuns subliniată. Dar întrucât oamenii își însușesc noțiunile prin intermediul limbajului, există întotdeauna primejdia pierderii din vedere a acestui caracter concret. Învățarea poate deveni supravverbalizată, ceea ce înseamnă că noțiunile învățate cu totul necorespunzător sub aspectul referințelor la situațiile reale” (1975, p. 164). Chiar dacă noțiunile vor fi folosite corect într-o propoziție, semnificația lor nu este cu adevărat cunoscută. Cu toate că învățarea noțiunilor este, într-o oarecare măsură, dependentă de procesul reprezentării, ea nu poate fi privită ca o teaurizare de date empirice, ci dimpotrivă, ca un demers bazat pe funcționarea unor operații ale gândirii, care permit trecerea de la concret la abstract. Gândirea este mai degrabă o activitate constructivă, decât o simplă asociație de sensuri intelectuale. Conceptele se formează prin structurări și restructurări succesive, care recurg la operațiile mentale de generalizare și abstractizare. Miron Ionescu explică acest proces astfel: „Noțiunile reflectă notele esențiale și caracteristice ale unei clase de obiecte, fenomene, procese, precum și relațiile ce se stabilesc între ele. Este greșită concepția conform căreia noțiunile se formează printr-o simplă însumare a percepțiilor și reprezentărilor. Trecerea de la acestea la noțiuni presupune un proces de abstractizare și generalizare, cu ajutorul căruia sunt desprinse notele esențiale și caracteristice obiectelor, fenomenelor, proceselor. Formarea noțiunilor nu este doar rezultatul selecției însușirilor cuprinse în percepții și reprezentări, ci presupune prelucrarea materialului adunat și transformarea lui în noțiuni grație activităților de abstractizare și generalizare care au loc la nivelul gândirii” (2000, p. 107). Așadar, pe baza extragerii notelor comune unei clase de obiecte sau de fapte se ajunge, prin operația de generalizare, la un construct mental. Aceste atribute sunt încorporate într-o imagine complexă (reprezentarea mentală), care constituie, în cele din urmă, sensul conferit conceptului. Generalizarea se obține prin degajarea caracteristicilor comune și condensarea lor într-o reprezentare integratoare de natură abstractă. Realul este reflectat în cunoașterea rațională într-o formă mediată, transformat în concept. Diversitatea fenomenală este reunită într-o unitate, care înmănunchează multiplicitatea trăsăturilor generale. În loc de individualul concret avem generalul, ca și obiect al gândirii abstracte. Conceptul ne apare, în acest fel, ca o reflectare abstractă a unor determinații de maximă generalitate.

Conceptul este o construcție mintală formată pe bază de generalizări ale caracteristicilor comune unei clase de lucruri. Gândirea se ridică de la nivelul concretului empiric, senzorial, la nivelul generalului abstract. Conceptualizarea, arată M. Zlate (1999), este capacitatea de abstractizare a însușirilor (atributelor) distinctive ale unei clase de obiecte, care, mai apoi, sunt încorporate într-o imagine sau într-o "idee concept". Prin izolarea, extragerea și reținerea notelor comune unei multiplicități, gândirea face saltul de la individualul concret la generalul ce se constituie în planul abstracției logice. Sunt dezvăluite legăturile necesare dintre însușiri și cu cât aceste legături sunt mai profunde, cu atât vor fi mai consistente generalizările. Unitatea notelor comune este stabilită sub forma identității abstracte. Abstractizarea este operația prin care gândirea se plasează în orizontul esenței lucrurilor. Prin urmare, abstractul semnifică ceea ce gândirea cuprinde conceptual ca fiind identic în datul sensibil concret.

Gândirea rațională este abstractă, întrucât urmărește să surprindă determinațiile esențiale detașate din concretul lucrurilor și care devin notele definatorii ale conceptului. Generalizarea este, în același timp, o abstracție, căci ceea ce este esențial este ipso-facto general. Comprehensiunea abstracției este cea care constituie conceptul în virtutea triadei esență-necesitate-generalitate. Aceasta este modalitatea prin care ne putem ridica la nivelul rațional al cunoașterii, unde gândirea nu operează cu reflectări senzoriale, cu reprezentări intuitive, ci cu modele ideale.

Toate manifestările gândirii presupun operarea cu concepte. Gândirea se definește, în propria ei natură, doar atunci când se îndepărtează de realitatea imediată, concretă, pe care o reduce la forme abstracte. În procesul cunoașterii, esențialul este sesizat prin intermediul generalului (universalului), care nu este sensibil, ci doar inteligibil și, deci, nu poate fi decât gândit. Cu ajutorul conceptelor, gândirea surprinde și exprimă esențialul, extras dintr-o pluralitate de individuale. De aceea, putem spune că gândirea conceptuală permite aprofundarea cunoașterii, deoarece aceasta sporește nu numai prin acumulări de date concrete, ci, în primul rând, prin structuri integratoare abstracte. De claritatea conceptelor însușite depinde justetea judecăților și raționamentelor, depinde înțelegerea și explicarea realității. În ultimă instanță, întregul sistem de cunoștințe al individului se construiește pe baza conceptelor asimilate.

Gândirea este un proces activ de reconstituire mintală a diverselor aspecte sub care se prezintă realitatea. Ea nu se reduce însă, așa cum precizează E. Fischbein (1963), doar la prelucrarea unor imagini perceptive, după cum nu poate fi privită nici numai în sens metafizic, ca o entitate ce operează cu semnificații pure, independent de semnalele exterioare. Activitatea de cunoaștere, de reflectare a realității, se realizează inclusiv cu ajutorul acestor semnale. Gândirea posedă și o anumită denotație concretă, care reprezintă, de multe ori, punctul său de plecare și de care nu se poate detașa complet fără a-și pierde semnificația și rațiunea de a fi. Există o legătură indisolubilă între toate formele de cunoaștere, de la cele senzoriale la cele superioare, raționale. Peste tot, susține Fischbein, întâlnim un fenomen de simbolizare, ceea ce înseamnă că:

- a) Chiar și cele mai simple date oferite de către simțuri au o semnificație și, deci, o natură conceptuală;

b) Chiar și cele mai abstracte noțiuni se raportează, într-un fel sau altul, la elementele senzoriale;

Așa cum am văzut deja, orice proces de gândire se derulează prin generalizări și abstractizări, operații constitutive ale noțiunilor (conceptelor), care reprezintă conținutul specific al gândirii. În acest proces, noțiunile formează însă o unitate împreună cu reflectările intuitive. Imaginile intuitive îndeplinesc, asemenea conceptelor, o funcție semantică; orice imagine a unui obiect, percepută sau reprezentată, are un conținut semantic, posedă o anumită semnificație exprimabilă în cuvinte. Acest conținut semantic este, în opinia lui Fischbein, numitorul comun pentru imagine și noțiune. Dar cum poate valorifica gândirea acest conținut? Cum pot fi puse reprezentările în serviciul gândirii? În urma prelucrării conținutului intuitiv al imaginii se ajunge la o ierarhie de reprezentări, tot mai generalizate și mai schematice, care dobândesc, mai mult sau mai puțin, un caracter conceptual. Reprezentarea are, astfel, tendința de a deveni noțiune, de a reda prin intermediul singularului generalul, prin intermediul fenomenului esența, prin intermediul imaginii conceptul. Interdependența dintre concept și reprezentare în procesul gândirii s-ar concretiza, în ultimă instanță, în următorul fapt: conceptul înglobează elementele intuitive esențiale din structura eterogenă a imaginii. Rezultatul acestei intervenții selective a gândirii nu mai este o reprezentare propriu-zisă, impregnată de elemente senzoriale, ci o formație mixtă „conceptualo-intuitivă”, care are un rol important în cunoaștere, deoarece face concretul accesibil gândirii.

Concluziile gândirii psihologice care dovedesc faptul că imaginea are o importanță deosebită în procesul cunoașterii sunt valabile și în cazul receptării mesajelor audio-vizuale. Dacă ne însușim amintirile considerații psiho-logice, atunci suntem nevoiți să procedăm la o reconsiderare a aportului formativ al mesajelor mediatice, evident în condițiile în care receptarea lor este una critic-reflexivă și se asociază altor forme de realizare a informării. Pentru o astfel de reconsiderare pledează Bertrand Schwartz (1976), atunci când afirmă că limbajele audio-vizuale permit o trecere mai ușoară de la concret la abstract, contribuind, în acest fel, la realizarea conceptualizării. Argumentele sale sunt asemănătoare cu cele prezentate anterior. Între realitatea concretă și cuvântul abstract (conceptul), imaginea poate constitui o etapă intermediară. O imagine sau un sunet sunt întotdeauna purtătoare de semnificații, care, cu toate că sunt extrase din realitate, nu sunt sensibile, ci inteligibile, nu sunt lucruri, ci idei. Prin natura sa, semnificația reflectă generalul și repetitivul din realitate, o realitate care furnizează, de fapt, ceea ce constituie „corpul” semnificației: imaginea și sunetul. Dar conceptualizarea treptată a imaginilor nu se realizează decât după ce memoria noastră a trecut într-un plan secundar sau a uitat figurile, reținând doar proprietățile generale și repetitive ale lucrurilor, apte de a se integra în structuri abstracte. Deoarece este o abstracție, semnificația nu se poate forma decât după ce „memoria a uitat concretul”, precizează Bertrand Schwartz.

În opoziție cu acele opinii care susțin că mesajele audio-vizuale nu au capacitatea de a prezenta informații abstracte sau de a facilita conceptualizarea conținutului informațional dobândit în urma experiențelor perceptivă se situează și Ioan Cerghit (1970), care consideră că orice imagine care schematizează realitatea și o prezintă contribuie la formarea noțiunilor și îmbogățirea conținutului lor.

Televiziunea (mijloacele multimedia) aduce în câmpul perceptiv al individului o mare varietate de imagini ce relevă, într-o formă transfigurată, aspecte ale realității și oferă un suport intuitiv pentru activitatea intelectuală. În receptarea mesajelor intră în funcțiune diferite operații mintale, care nu țin doar de actul perceptiv, ci și de cel al gândirii logice. Sistemul operatoriu angajat asigură o esențializare a informațiilor, reținându-se doar ceea ce este general și caracteristic unor obiecte, fenomene, procese sau acțiuni. Simbolurile iau treptat locul imaginilor intuitive și contribuie decisiv la dezvoltarea structurii conceptuale a gândirii. Este posibilă, în acest fel, ridicarea de la concretul sensibil la abstractul logic, de la planul perceptiv al cunoașterii la cel conceptual. Receptarea mesajelor audio-vizuale furnizează o serie de reprezentări, care, arată Ioan Cerghit, unesc cele două planuri printr-o coordonare a experienței senzoriale cu activitatea intelectuală ce operează cu concepte. Reprezentările formate în urma receptării acestor mesaje permit tranziția de la perceperea concretului sensibil la gândirea abstractă, dar și parcurgerea drumului invers, în scopul concretizării noțiunilor deja înșușite, ceea ce este de un real folos în cunoașterea și înțelegerea realității.

3.Repercusiuni formative la nivelul afectivității

Comunicarea mediatică are implicații profunde nu numai în ce privește experiența de cunoaștere a individului, ci și la nivelul experienței afective. Televiziunea vehiculează și construcții simbolice al căror impact este identificabil cu deosebire în planul emoțiilor, sentimentelor, pasiunilor, mai puțin în cel al cunoașterii raționale. Dacă acceptăm că reacția favorabilă a copiilor și adolescenților la conținuturile difuzate de mass-media se datorează impulsurilor și trebuințelor interioare, dorințelor și intereselor personale, trebuie să recunoaștem și efectul invers, adică modelarea, nuanțarea și accentuarea acestor mobiluri. Există multe forme de comportament care pot fi influențate prin mesajele mass-media, care comunică nu numai informații, ci și emoții, sentimente și atitudini, intervenind activ în dinamica stărilor afectiv-emoționale ale receptorului. În domeniul afectiv, reacții, sentimente, valori și trăirea lor emoțională pot fi modelate de anumite categorii de mesaje transmise de mass-media (Virginia Crețu, 1980). În studiile sale asupra comportamentului imitativ, A.Bandura vorbea despre „sensibilizarea emoțională mediată”, care, în esență, constă în următorul fapt: răspunsurile afective ale unui personaj luat ca model induc răspunsuri afective asemănătoare la cel care îl urmărește. Conceptul sugerează o imitare reală a răspunsurilor emoționale ale modelului de către observator, chiar dacă acesta de pe urmă nu se confruntă în mod direct cu situația dată. Unele orientări de factură psihanalitică (E. Fromm) au susținut că viața socio-morală a copilului se structurează în jurul factorului afectiv; structurile afective sunt de fapt cele care determină orientarea conduitei sociale, atât în copilărie, cât și la vârsta adultă.

Mesajele comunicate pot capta atenția și seduce nu doar datorită conținutului informativ; informația propriu-zisă este dublată de o încărcătură emoțională, ce declanșează o participare afectivă intensă din partea receptorului. În acest fel, mass-media reprezintă nu numai o sursă bogată de informare pentru individ, ci și un factor care intervine activ în dinamica stărilor sale afective. Predominanța elementelor emotive în mesajele mediatice este hotărâtoare, influențând fondul pasional al spectatorului, reușind să captiveze, să obțină adeziunea, să provoace plăcere, destindere, trăiri

emoționale și atitudini. Acest gen de mesaje, care prezintă adeseori o mare încărcătură emoțională, contribuie la cultivarea sensibilității, a laturii afective și emoționale a personalității receptorului.

Jan-Uwe Rogge și Klaus Jensen (1988) atrag atenția asupra felului în care lumea imaginată a mass-media poate deveni o experiență de bază, substituind elementele care lipsesc din sferele emoționale și interpersonale. Mesajele audio-vizuale au o mare putere de impresionare, provocând situații emoționale și ritmuri de trăire, care antrenează o participare afectivă intensă din partea receptorilor. Acționând asupra palierului afectiv, acestea stârnesc o gamă largă de sentimente: admirație, compasiune, teamă, amuzament, erotism etc. Din acest motiv, mass-media au fost privite ca o adevărată "Industrie de sentimente".

4. Modelarea comportamentelor

Comportamentele copiilor sunt modelate, încă din primii ani de viață, prin influențele mediului social în care trăiesc și se dezvoltă, în urma cărora își însușesc, treptat, reprezentări simbolice, valori, norme de conduită, convenții tacite ale comunității căreia îi aparțin (prescripții, interdicții, restricții). Acest proces, arată Mihai Coman (1999), a fost „controlat” un timp îndelungat de către familie, școală, biserică și mediul social imediat. Creșterea ponderii mass-media în ansamblul vieții sociale a însemnat și o preluare a rolului de modelare a comportamentelor umane, nu doar ale copiilor, ci și ale adulților. Conținuturile mesajelor difuzate de mass-media influențează nu doar modul de a gândi și de a simți al copiilor și adolescenților, ci și modul lor de a se purta, de a acționa. Ideile, sentimentele și atitudinile formate sub impactul mesajelor audio-vizuale se exteriorizează întruchipându-se în gesturi și acte de comportament. Impresiile și atitudinile formate în urma receptării acestor mesaje le determină conduita, le influențează, în diferite feluri, comportamentul. Ele pot genera manifestări pozitive sau negative, idealuri și virtuți elevate sau, dimpotrivă, pot submina fundamentele morale ale vieții.

Mass-media difuzează imagini, idei, evaluări la care membrii audienței apelează atunci când își construiesc propria linie de comportament. Pun în circulație, de multe ori neintenționat, un anumit punct de vedere despre ce trebuie acceptat sau respins și acest punct de vedere poate fi integrat de către indivizii receptori în propriile concepții despre ceea ce este corect sau incorect (Denis McQuail, Sven Windahl, 2001). Filmele, reportajele, buletinele informative, anchetele prezintă o gamă largă de situații și de personaje exemplare, care pot reprezenta modele de comportament.

Să luăm, pentru ilustrare, comportamentul moral. Multe dintre emisiunile de televiziune, care prezintă instantanee ale existenței individuale și sociale, pot pune o problemă morală într-o manieră concretă și atrăgătoare, contribuind la clarificarea noțiunilor, ideilor, sentimentelor și opțiunilor morale, a modului dezirabil de rezolvare a unor situații de viață conflictuale, ajutându-i pe copii și adolescenți să-și apropie conținutul moralității nu într-o formă teoretică, abstractă, ci plecând de la situațiile de viață în care se află oamenii. Personajele din filme întruchipează personalități și caractere, ce pot constitui subiecte de analiză și reflecție. Într-o astfel de perspectivă, emisiunile de televiziune ne apar ca adevărate "lecții" de educație morală, ceea ce nu înseamnă că vom exclude posibilitatea ca uneori, prin conținutul lor, să-i conducă pe copii spre comportamente indezirabile (ură, violență etc).

Contribuția adusă la realizarea obiectivelor educației morale nu poate fi ignorată, în condițiile în care semnificația mesajelor transmise este înțeleasă corect. Prin intermediul mass-media copiilor le sunt transmise informații despre componentele sistemului moral al societății (ideal, valori, norme, precepte, reguli), le pot fi formate/dezvoltate convingerile și sentimentele morale, trăsăturile de voință și de caracter. Modalitățile de acțiune sunt, de fapt, asemănătoare cu cele utilizate în cadrul activităților școlare: explicația, dialogul/dezbaterile pe teme morale, povestirea morală, exemplul, aprobarea și dezaprobarea.

Personaje reale sau fictive prezente pe ecranele televizoarelor servesc adeseori ca modele, pe care membrii publicului doresc să le imite. Există tendința, în rândul receptorilor, de a adopta, mai mult sau mai puțin, modelul de comportament al acestor personaje. Cu deosebire copiii și adolescenții, observă Ioan Cerghit, își confruntă propriile gânduri, sentimente și acțiuni cu cele ale modelelor: "La vârsta preadolescenței și adolescenței, atunci când încep să se formeze idealurile morale și de viață, elevii caută contactul cu mass-media și din nevoia de a se forma ca oameni. De multe ori, în imaginea unor personaje care evoluează pe ecran, ei văd adevărate modele, adevărate simboluri de viață și de conduită care întrușchipează la modul cel mai activ calități deosebite de inteligență, trăsături de voință și de caracter, de competență profesională etc. pe care tind cu ardoare să și le apropie" (1972, p. 113). Disponând de o mare putere de sugestie, aceste modele stimulează stările emoționale, sentimentele, dispozițiile, voința și dorința, determinând atitudini de aversiune și respingere sau, dimpotrivă, de acceptare și adeziune. Aderarea la modele, care poate merge până la o imitare deplină, are drept consecință transformarea propriului comportament. Acest mimetism se întâlnește îndeosebi la copii și adolescenți, ale căror trăsături de personalitate nu s-au cristalizat încă.

Identificarea și imitarea caracterizează îndeosebi copiii, dar sunt prezente, ca proces conștient de adoptare a modelelor comportamentale exterioare, și mai târziu, la celelalte vârste. Acest proces este posibil pe fondul existenței unor disponibilități interne, potențate de către structurile psihice proprii individului (cognitive, afective, motivaționale, voliționale), structuri care permit susținerea și realizarea acțiunilor specifice modelului ales. Insuficiența cunoașterii a alternativelor, similaritatea sentimentelor, nevoia de succes sau de a trăi satisfacții compensatorii pentru tot felul de eșecuri și frustrări îl determină să imite personaje media care promovează modele comportamentale asiguratorii ale reușitei. Importantă este și imaginea de sine, în funcție de care individul manifestă tendința de a se apropia de modelul ce prezintă caracteristici despre care crede că îl definesc și pe el ca personalitate. Individul proiectează asupra personajului ce întrușchipează modelul propriile dispoziții și interiorizează prin identificare trăsături care susțin pe mai departe imaginea de sine. Atunci când acest proces al identificării și imitării este dirijat în scop educativ spre modele dezirabile se pot obține efecte formative pozitive la nivelul personalității individului. Există însă și riscul unei identificări exagerate, unor preluări necritice, cu consecințe negative în plan caracterial și comportamental.

Un număr impresionant de cercetări empirice a pus în evidență faptul că mass-media oferă modele simbolice pentru aproape toate formele de comportament. Membrii publicului receptor, fie că sunt copii, fie că sunt adulți, preiau atitudini, reacții emoționale și conduite îndeosebi din filmele de

televiziune. Multe din comportamentele acestora sunt structurate în urma observării unui model (de exemplu, personajul principal dintr-un film). Individul care observă cum modelul rezolvă într-un anumit fel o problemă cu care se confruntă va încerca să adopte acel pattern comportamental ca soluție personală la o problemă asemănătoare, o soluție care îi va aduce satisfacție și recompense. Acest proces de imitare se realizează în mai multe etape, după cum arată Melvin L. DeFleur și Sandra Ball-Rokeach (1999, p. 218):

- a) Individul observă o persoană(modelul) care se înscrie într-un anumit pattern de acțiune;
- b) Observatorul se identifică cu modelul, crede că este la fel cu acesta sau dorește să fie ca el, considerându-l a fi demn de imitat;
- c) Observatorul ajunge să fie convins că acel comportament manifestat de model va fi funcțional și în ceea ce îl privește, în sensul că odată adoptat într-o situație asemănătoare va aduce rezultatul dorit;
- d) Atunci când se află efectiv într-o astfel de situație, individul își amintește acțiunile modelului și reproduce comportamentul acestuia;
- e) Executarea acțiunii aducătoare de recompensă sau satisfacție și, prin urmare, consolidarea convingerii în viabilitatea pattern-ului comportamental;
- f) Consolidarea pozitivă mărește probabilitatea ca individul să reproducă în mod repetat respectivul pattern comportamental;

Desigur, această tendință de a imita nu este stabilă și nici caracteristică tuturor membrilor audienței. Unele forme de comportament sunt imitate, altele nu. Pe de altă parte, fiecare individ aparține unui anumit mediu socio-cultural, care îi va influența raportarea la mesajele mass-media.

Unele cercetări au arătat că influențele exercitate de mass-media, îndeosebi de către televiziune, contribuie, în general, nu atât la schimbarea unor comportamente, cât la întărirea și confirmarea celor preexistente (teoria efectelor limitate). Indivizii manifestă tendința de a selecta din conținutul mesajelor doar elementele care confirmă valorile și normele ce le sunt familiare și de a le respinge pe acelea care le infirmă. Conformarea la opiniile și comportamentele prezentate depinde, în mare parte, de percepția pe care fiecare dintre ei o are despre sine și de experiențele personale anterioare. Alte cercetări au ajuns la concluzia că personajele prezentate de mass-media pot servi ca modele pentru învățarea prin imitare. Comportamentul imitativ constituie, de mult timp, un subiect de cercetare pentru psihologi. Neal E. Miller și John Dollard (*Social learning and imitation*, 1941) l-au considerat drept un aspect al învățării sociale: reproducerea răspunsurilor altora devine un răspuns propriu într-o situație asemănătoare. Problema imitării a fost cercetată, cu rezultate semnificative, de către A. Bandura și colaboratorii săi (A. Bandura, D. Ross, S. A. Ross, *Imitation of film-mediated aggressive models*, 1963; A. Bandura, D. Ross, S. A. Ross, *Vicarious reinforcement and imitative learning*, 1963; A. Bandura, *Vicarious processes. A case of non-trial learning*, 1965; A. Bandura, W. Mischel, *Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models*, 1965; A. Bandura, K. Whalen, *The influence of antecedent reinforcement and divergence of modeling cues on patterns of self-reward*, 1966 ș.a.). Ideea de bază a acestor cercetări este aceea că imitația

poate fi considerată drept o învățare mecanică: reacțiile unui model într-o situație dată sunt însușite și reproduse de către observatorul său. Expunerea la modelele oferite de către televiziune conduce la trei tipuri de efecte comportamentale asupra observatorului:

- a) Efectele modelării – răspunsul modelului într-o anumită situație este însușit de către observator, care ulterior va produce același tip de răspuns ori de câte ori este situat într-un câmp comportamental asemănător;
- b) Efectele inhibitorii și dezinhibitorii – consecințele răspunsului modelului pot stopa sau pot declanșa reacții asemănătoare din partea observatorului;
- c) Efectele de facilitare – răspunsul modelului îl stimulează pe observator să producă răspunsuri similare (acest tip de efecte diferă de celelalte două prin aceea că răspunsurile facilitate nu sunt noi, ci fac parte deja din repertoriul observatorului, dar și prin faptul că sunt acceptate social).

Fiecare dintre aceste trei aspecte ale învățării prin expunere la mesajele televiziunii este ilustrat într-un experiment realizat de către A. Bandura împreună cu D. Ross și S. A. Ross (*Imitation of film-mediated aggressive models*, publicat în *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, p. 3-11) și a constituit leit-motivul cercetărilor sale ulterioare. Dar să vedem în ce a constat experimentul. Unor copii li s-au oferit spre observare modele agresive, alora modele neagresive, iar cei care au format grupul de control nu au avut nici un model. Observarea modelelor agresive a condus la dobândirea unor reacții fizice și verbale de același tip, care nu mai fuseseră manifestate înainte de către copiii respectivi. S-a constatat, de asemenea, dezinhibirea reacțiilor agresive pe care copiii inițial învățaseră să le stăpânească (cei care au urmărit modelele agresive au manifestat de două ori mai multe reacții de agresivitate decât subiecții aparținând grupului de control). Copiii care au urmărit modelul neagresiv au manifestat un grad de agresivitate mult mai mic decât cei din grupul de control, ceea ce a dovedit efectele potențial inhibitorii ale contactului cu respectivul model de comportament. Manifestarea efectului de favorizare a reacției a fost constatată atunci când copiii care asistaseră la lovirea în mod agresiv a unor jucării (păpuși) cu ciocanul au folosit această unealtă mult mai des după aceea decât ceilalți, într-o modalitate acceptată social, pentru a bate cuie în scânduri. În cercetările sale, A. Bandura nu s-a mulțumit doar să evidențieze efectele imitației, ci a căutat să le diferențieze de efectele de întărire. Nu cu mult timp înainte, W.F. Hill (*Learning theory and the acquisition of values*, 1960) pornea în cercetare de la ipoteza (pe care nu reușea să o demonstreze convingător) că imitarea unor modele apare, în general, în condițiile de stimulare indirectă. A. Bandura, D. Ross, S. A. Ross (*Vicarious reinforcement and imitative learning*, publicat în *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, p. 601-607) au dovedit acest fapt într-un experiment realizat în două etape. Într-o primă etapă, copiii au fost împărțiți în trei grupe pentru a urmări comportamentul agresiv al unui adult. Prima grupă a urmărit un agresor care a fost răsplătit, cea de-a doua un agresor împotriva căruia nu s-a luat nici o atitudine, iar cea de-a treia un agresor care a fost pedepsit. S-a constatat, în cazul copiilor din prima grupă, că l-au imitat pe agresor mai mult decât ceilalți. Ipoteza lui W. F. Hill, conform căreia există o probabilitate mai mare de a fi imitate modele ale căror experiențe întăresc în

mod indirect, a fost verificată. În cea de-a doua etapă a experimentului, copiilor le-au fost oferite stimulente atractive în cazul când ar imita ceea ce au văzut. Diferențele dintre grupe nu au fost evidente. Concluzia la care i-a condus pe autori acest experiment este următoarea: prin observarea rolurilor jucate de alții se produce o întărire indirectă a manifestării unui anumit comportament din partea copiilor (apud. Joel R. Davitz, Samuel Ball, 1978).

Efectele televiziunii asupra comportamentului individual au constituit o temă de cercetare pentru mulți alți autori, care, pe baza rezultatelor obținute, au elaborat interesante modele ale influenței. G. Comstock, S. Chaffe, N. Katzman, M. McCombs și D. Roberts (*Television and Human Behavior*, 1978) au oferit un astfel de model, clădit prin sistematizarea rezultatelor unor ample cercetări empirice întreprinse îndeosebi asupra copiilor și adolescenților. Ei au fost interesați de acele situații în care televiziunea transmite individului receptor stimulii necesari pentru a pune în aplicare ceea ce au învățat din alte surse. I-au preocupat, în primul rând, agresivitatea, comportamentul prosocial și comportamentul sexual de imitație. Vom prezenta în continuare acest model, așa cum este el rezumat de către Denis McQuail și Sven Windahl (2001, p. 61-65). Persoana care vizionează imagini reprezentând diferite comportamente receptează o serie de stimuli, care pot fi relevanți sau nu pentru propriul comportament. Acești stimuli sunt:

- a) Faptul în sine că respectivul comportament este prezentat la televizor;
- b) Apartenența comportamentului la un sistem de valori pozitive (valorizarea pozitivă depinde, în primul rând, de modul în care sunt precizate consecințele comportamentului pentru cel ce îl adoptă și pentru comunitate; referirile la dimensiunea sa morală sunt făcute în forma satisfacțiilor, recompenselor sau pedepselor);
- c) Gradul de realism: atunci când acțiunea este ruptă de realitate, telespectatorul nu percepe ca fiind semnificativ comportamentul prezentat și nu tinde să-l învețe și să-l aplice;

Constatarea autorilor a fost că întotdeauna relevanța depinde de preponderența unui comportament în raport cu altele, ceea ce depinde, la rândul său, de numărul altor comportamente prezentate, precum și de timpul și atenția acordate respectivului comportament oferit de imaginile televiziunii. Telespectatorul adoptă doar acele comportamente pe care le percepe ca fiind relevante pentru el și le respinge pe celelalte. În acest moment, rolul cel mai important este jucat de stimularea emoțională, care se datorează trăsăturilor intrinseci ale emisiunii, contextului în care are loc vizionarea și predispozițiilor receptorului. Accentuarea stimulării emoționale sporește probabilitatea ca acel comportament perceput ca relevant să fie pus în aplicare, atunci când individul întâlnește în viața reală un context în care acesta să fie testat. Când prezintă modelul, Denis McQuail și Sven Windahl concep și două exemple privind funcționarea acestuia, pe care le vom reproduce în continuare: „Putem oferi două ilustrări ipotetice ale acestui model, una în care comportamentul a fost adoptat și pus în practică, cealaltă în care nu apar nici un fel de consecințe. În primul caz, un telespectator urmărește un film polițist cu un mare grad de realism, în timpul căruia eroul (polițistul) are o confruntare violentă cu un traficant de droguri. Scena bătăii ocupă o poziție centrală și este înfățișată într-o manieră palpitantă, iar intriga sugerează că violența fizică este o modalitate necesară, întemeiată, chiar dacă ilegală, de a te

comporta față de cineva care, altfel, ar scăpa nepedepsit. Relevanța scenei prezentate (bătaia) este pronunțată, pe parcursul peliculei nu sunt prezentate comportamente alternative și, la scurt timp după vizionarea filmului, telespectatorul întâlnește o situație reală în care poate avea un comportament mai violent, de pildă, când se joacă împreună cu prietenii. Conform modelului, ne putem aștepta la un astfel de efect, deoarece agresivitatea este valorizată pozitiv, există condiții favorabile pentru învățare și pentru aplicarea respectivului comportament în viața reală.

În al doilea exemplu ipotetic, un film de desene animate înfățișează o vrăjitoare care otrăvește o prințesă bună și frumoasă. Gradul de stimulare emoțională este ridicat, dar relevanța actului propriu-zis este scăzută; mai întâi pentru că episodul nu pare a putea fi întâlnit în viața de zi cu zi, deci este nerealist și, în al doilea rând, pentru că este un act cu consecințe condamnabile înfăptuit de un personaj neatractiv; în plus, o explicație posibilă este că filmul de desene animate este plin de incidente violente, dar neveridice (prezintă un set mare de comportamente alternative). Nu se mai pune problema contextului similar din viața reală, deoarece celelalte condiții de adoptare a comportamentului nu sunt deloc îndeplinite” (2001, p. 65).

Există și alte perspective asupra modului în care mass-media influențează comportamentul receptorilor. Conform teoriei cultivării, propusă de George Gerbner și colaboratorii săi de la *Annenberg School of Communication* din S.U.A. (*Violence in Television Drama: Trends and Symbolic Functions*, 1971), realitatea mediatizată poate influența convingerile și, prin urmare, actele și acțiunile indivizilor. Abordările antropologice scot în evidență, de regulă, impactul culturii asupra comportamentului, controlat de expectațiile din sistemul social, în interiorul căruia fiecare individ interacționează cu ceilalți. Normele culturale au furnizat fundamentul teoriei expectațiilor sociale. Prin urmare, arată M. L. DeFleur și S. Ball-Rokeach, mass-media pot adopta o așa numită “strategie socio-culturală” de persuadare, care presupune ca mesajele să definească pentru individ regulile comportamentului social sau condițiile culturale de acțiune. Recurgând la prezentări selective și la accentuarea unor subiecte, mass-media modelează comportamentele, creând publicului impresia că normele culturale comune referitoare la subiectele accentuate sunt structurate sau definite în mod specific. Din moment ce comportamentul individual este orientat de norme culturale privitoare la un anumit subiect, mass-media, care contribuie la formarea impresiilor receptorului despre ceea ce sunt aceste norme, influențează indirect conduita acestuia. Modelarea comportamentală este operantă într-un context mai larg și anume cel oferit de teoria învățării sociale. Teoria învățării sociale, precizează însă M. L. DeFleur și S. Ball-Rokeach, nu este neapărat o descriere a învățării în urma expunerii la comunicarea de masă, cu toate că aceasta își are rolul ei, ce nu poate fi neglijat. Ea este, în primul rând, o explicație generală a felului în care oamenii dobândesc noi forme de comportament: “Este numită socială deoarece încearcă să explice modul în care indivizii observă acțiunile altor oameni și modul în care ajung să adopte acele pattern-uri de acțiune ca moduri personale de reacție la diverse probleme, condiții sau evenimente din propria lor viață” (1999, p. 215). Teoria învățării sociale surprinde un proces foarte apropiat de ideea de imitație comportamentală. Dar acest proces este frecvent întâlnit în cazul receptării mesajelor transmise de mass-media.

Manifestările individului sunt orientate de factori subiectivi interni, printre care se numără necesitățile, impulsurile, interesele, credințele, opiniile, atitudinile etc. Psihologia a abordat adeseori comportamentul uman prin prisma factorilor interni care determină acțiunile și opțiunile de comportament ale individului. Deși premisele fundamentale ale multor abordări psihologice se întemeiază pe ideea conform căreia comportamentul este controlat din interior, totuși, nu sunt ignorate condițiile mediului ambiant, ca factor situațional în care individul se dezvoltă și acționează. Premisele pe care se bazează științele sociale presupun că, într-o mare măsură, conduita umană este modelată din afara individului (Melvin L. DeFleur, Sandra Ball-Rokeach, 1999). Stimulii simbolici de tot felul (mesajele) declanșează tendințe subiective de evaluare (atitudini), care, în consecință, motivează comportamentul. În condițiile în care individul beneficiază de tehnologii electronice de comunicare tot mai performante, mulțimea informațiilor ce-i parvin pe această cale se constituie ca un important factor situațional în constituirea comportamentului său.

Teoreticienii comunicării de masă susțin că un mesaj eficient are proprietatea de a modifica funcționarea psihologică a indivizilor, astfel încât aceștia să reacționeze în modul de comportament dorit sau sugerat de către cei care inițiază comunicarea. Publicitatea, de exemplu, este un mod eficient de persuasiune, care influențează gândirea, atitudinile și comportamentul publicului. Unele strategii de persuadare, arată M.L.DeFleur și S. Ball-Rokeach (1999), se concentrează fie asupra factorilor emoționali, fie asupra factorilor cognitivi, cu consecințe la nivelul comportamentului individual. S-a presupus, de pildă, că secretul persuadării constă într-o nouă învățare, bazată pe datele oferite de cel ce încearcă să convingă, învățare care va modifica structura psihologică a individului (necesități, temeri, atitudini etc.) cu efecte în plan comportamental.

Mass-media furnizează, într-o manieră accesibilă și atractivă, modele simbolice, pe care copiii și adolescenții, dar și adulții, tind să le urmeze. Un mare număr de lucrări au demonstrat faptul că aceștia preiau atitudini și stiluri noi de conduită din mass-media, în special din filmele de televiziune. Pretutindeni a fost invocat procesul de modelare, pentru a explica formarea unor noi comportamente după imaginile furnizate de mass-media. Chiar dacă emițătorii de mesaje nu intenționează ca prezentările lor să servească de modele pentru receptori și chiar dacă aceștia de pe urmă nu intenționează să se expună la pattern-uri comportamentale și eventual să le copieze, o fac oricum, conștient sau nu.

5. Mass-media ca agent al socializării

Alături de familie, școală, biserică și socio-grupuri, sistemul mass-media este un important agent al socializării. Fiecare exercită influențe specifice asupra individului, ajutându-l să-și formeze și să-și dezvolte propriul sistem de cunoștințe și de valori, credințe și atitudini, imagini despre sine și despre ceilalți, deprinderi și comportamente dezirabile, facilitând integrarea sa socială. Un ansamblu de influențe definitorii pentru mediul în care acesta se formează ca personalitate.

Comportamentul individului în societate este reglementat de valori și norme, de tradiții și obiceiuri stabilite de generațiile anterioare, toate acestea constituind factori generatori de conduită. Participarea activă la viața comunității căreia îi aparține este condiționată de asimilarea acestor repere,

de nivelul dezvoltării dimensiunii socio-culturale a personalității sale, asigurat prin influențe de natură educativă provenite din întreg mediul social în care trăiește. Ansamblul acestor influențe configurează dimensiunile procesului de integrare socială.

Sociologii încearcă să surprindă modul în care mediul acționează asupra individului, definind socializarea drept “acea parte a influenței complete a mediului care aduce individul la participarea în viața socială, îl învață cum să se comporte conform normelor în vigoare, îl învață să înțeleagă cultura, îl face capabil să se întrețină și să îndeplinească anumite roluri sociale” (J.Szczepanski, 1972, p. 77). Relațiile de comunicare multidimensionale ce se stabilesc între individ și diferiți agenți ai societății au ca rezultat pregătirea acestuia pentru viață într-un mediu socio-cultural dat. Este vorba, așadar, de procesul prin care individul asimilează elementele socio-culturale ale mediului: valori, simboluri, abilități sociale, norme de conduită, pattern-uri comportamentale specifice grupului din care face parte sau societății în ansamblul său, pe care le integrează în structura personalității sale și, prin aceasta, se adaptează la mediul social în care urmează să trăiască.

În viața oricărui individ există o succesiune de situații și de evenimente, în cadrul cărora este pregătit să participe la viața societății căreia îi aparține. Această pregătire reprezintă esența procesului de socializare. Un proces prin care se asigură însușirea sistemului axiologic-normativ, propriu societății în care individul urmează să se integreze, explicitarea semnificațiilor unor situații care presupun interacțiunea socială sau învățarea unor modele de acțiune. Socializarea presupune dobândirea abilităților de participare la viața socială, dezvoltarea capacității de a lua decizii în mod responsabil sau a capacității de a exercita în mod adecvat roluri sociale. Toate aceste achiziții cognitiv-formative conduc spre conformarea individului la exigențele societății. Socializarea nu trebuie privită însă ca un proces de adaptare pasivă, mecanică, sub influența unor factori instituționalizați și neinstituționalizați, ci și ca o raportare activă, creativă la astfel de exigențe.

Potrivit teoriei interacționist-simbolice a socializării (Ch.Horton Cooley, G.H.Mead ș.a.), copilul se naște fără capacități de înțelegere imediată a realității. Formarea treptată a acestor capacități este importantă pentru socializare în perioada copilăriei. În consecință, ele se axează pe modalitățile prin care mesajele primite de către copil de la alții, inclusiv prin intermediul mijloacelor de comunicare de masă, îl ajută la:

- înțelegerea realității înconjurătoare;
- învățarea normelor care trebuie să-i guverneze comportamentul;
- învățarea rolurilor pe care urmează să le îndeplinească;
- formarea propriei imagini despre cât de bine își îndeplinește rolurile;

Printr-o serie de agenți (familia, școala, mass-media etc.), societatea transmite tinerei generații un bagaj cultural și pretinde anumite comportamente considerate normale în respectiva cultură (Petru Iluț, Traian Rotariu, 1996). Această transmitere este determinantă pentru formarea personalității individului, pentru formarea identității de sine, dar și a ființei sale sociale. Necesitatea socializării, precizează Emil Păun (1982), decurge nu numai din rațiuni sociale, ci și din rațiuni individuale. Ea este

o condiție atât a integrării individului în societate, cât și a formării personalității sale. Cu toate că acest proces, după cum avertizează sociologii, se extinde pe tot parcursul vieții, copilăria și adolescența sunt etape în care socializarea are un rol semnificativ. La această vârstă, educația este o latură fundamentală a procesului de socializare, contribuind la constituirea Eu-lui social și la structurarea comportamentelor dezirabile.

Un obiectiv deosebit de important al educației îl constituie formarea individului în perspectiva interacțiunilor sociale. Configurarea deprinderilor cetățenești, modelarea socio-morală a comportamentului individual, în scopul participării conștiente și responsabile la viața socială, reprezintă deziderate ce nu pot fi ignorate. Toate practicile educative sunt integrate procesului de formare a copiilor în spiritul valorilor și normelor societății. Termenul “educație”, pe care îl folosim acum în accepțiunea sa cea mai largă, se referă la un ansamblu de influențe exercitate de mai mulți factori, cu scopul formării comportamentului prosocial al individului. Despre rolul educației în procesul socializării, Emil Păun scrie: “Am putea spune că socializarea este un proces în care tot ce nu este înnăscut trebuie asimilat prin învățare. Educația este conduita conștientă a acestui proces de învățare în care subiectul devine conștient de relațiile sociale, asimilează normele și rolurile ce-i vor permite să se insereze în societatea adulților” (1982, p. 81). Scopul educației este formarea omului, dar nu a unui om privit la modul abstract și general, ci așa cum societatea și-l dorește într-un moment dat al evoluției sale. Ea este, de fapt, mijlocul prin care societatea își creează proprii membri, conform unor exigențe de moment, dar și de perspectivă. Definiția oferită de sociologul francez Emile Durkheim este sugestivă în acest sens: “Educația este acțiunea exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat” (1980, p. 39). Esențialul din această definiție este exprimat tot de către Durkheim într-o formulare cât se poate de sintetică: ”educația constă într-o socializare metodică a generației tinere”. Este pusă astfel în evidență funcția socială a educației, dată de puterea sa de a-l ajuta pe individ să devină un membru activ al unei comunități. Trebuie avute însă în vedere toate influențele cu valoare educativă, intenționate și neintenționate, organizate și incidentale, venite din partea mai multor instanțe cu rol important în socializarea tinerei generații.

Familia este primul mediu educativ în care se pun bazele socializării. Încă de la cea mai fragedă vârstă, odată cu primele contacte sociale și experiențe de viață, copilul este supus unui proces continuu de socializare, care, odată cu înaintarea în vârstă, devine un proces de socio-culturalizare, centrat pe transferul unor valori, reguli, norme etc. (Vasile Preda, 1998). Socializarea primară se realizează prin asimilarea și interiorizarea de către copil a normelor grupului primar de apartenență: familia. Semnificațiile realității sociale nu sunt însușite într-un mod autonom, ci cu ajutorul părinților sau al altor persoane apropiate, care le explică pentru a le face inteligibile. În primii ani de viață, contactul copilului cu realitatea este de cele mai multe ori mediat prin instanța autorității adulților, deoarece semnificațiile însușite sunt trecute prin filtrul experienței personale ale aceluia care le face

inteligibile. Procesul de socializare avansează prin creșterea capacității copilului de a se raporta la comportamentele adulților, de a-și analiza propriul comportament prin prisma așteptărilor celorlalți și de a elabora răspunsuri corespunzătoare acestor așteptări. Treptat, el ajunge să asimileze prescripții și atitudini, să se identifice cu diverse roluri sociale și să-și asume lumea adulților. Personalitatea sa este, astfel, modelată de relațiile de grup. Socializarea realizată în familie, arată Peter L. Berger și Thomas Luckmann (1999), implică însă ceva mai mult decât o învățare pur cognitivă; ea se produce în împrejurări care prezintă o puternică încărcătură emoțională, fără de care învățarea ar fi greu, chiar imposibil de înfăptuit. Familia realizează socializarea într-un anumit climat afectiv, promovând un stil educativ propriu, un control asupra conduitei și un sistem al recompenselor și sancțiunilor. Factorul emoțional stă la baza identificării copilului cu ceilalți. Interiorizarea și asumarea rolurilor și atitudinilor altora, ca și cum ar fi ale sale, se produce numai odată cu identificarea. Prin identificarea cu ceilalți, copilul devine capabil să se identifice pe el însuși, să dobândească propria identitate.

În familie se dobândesc unele deprinderi, atitudini, comportamente, care urmează să se dezvolte mai târziu în cadre formale. Responsabilități deosebite, în acest sens, îi revin școlii, privită ca o componentă a sistemului educativ social global, care în mod progresiv și sistematic formează comportamentul prosocial al elevilor. În experiența copilului, sublinia Talcott Parsons (*Social structures and Personality*, 1964), școala este prima instituție de socializare, care introduce o diferență de status ce nu are baze biologice. Îndeplinindu-și sarcina de a transmite patrimoniul socio-cultural către tânăra generație, această instituție asigură o educație necesară pentru a forma oameni integrați social, capabili să-și asume diverse roluri în cadrul grupurilor de apartenență.

Prin predarea diferitelor discipline sau prin alte tipuri de activități școlare se transmit informații de natură socială, se dezvoltă competențe (de comunicare, relaționare, implicare), se modelează atitudini și disponibilități de participare și autorealizare socială, indispensabile asumării de către elevi a așteptărilor de rol venite din partea societății. Pregătirea elevilor pentru integrare socială presupune proiectarea și realizarea unei mari diversități de activități de învățare:

- activități de acumulare a cunoștințelor despre societate, a valorilor, normelor și atitudinilor dezirabile;
- activități de informare asupra comunității locale (studii de caz, sondaje de opinie, buletine informative etc.);
- activități în care se discută cazuri reale sau imaginare de conflicte valorice;
- activități în care se simulează o situație conflictuală, pe care elevii urmează să o rezolve;
- activități de investigare tip proiect sau cercetare de teren, care necesită muncă în echipă;
- activități de conversație dirijată, dialog liber sau dezbateri pe o anumită temă;
- activități de negociere, de luare a deciziei sau de alegere a liderului de grup;
- activități de influențare a deciziei, colaborarea cu organizațiile civice etc.

Aceste activități de învățare asigură elevilor, prin efectele informative și formative scontate, o largă deschidere spre problematica vieții sociale, spre manifestările comportamentale corespunzătoare valorilor și normelor caracteristice societății în care trăiesc.

Dar atunci când este vorba de informare, de descoperirea mecanismelor sociale, de modelarea comportamentelor și adaptare, un rol important îl au influențele extrașcolare. Așa-numita "socializare secundară" se realizează, în mare măsură, prin apropierea și interiorizarea aspectelor legate de funcționarea altor instituții ale societății. Socializarea secundară constă în interiorizarea unor "sublumi instituționale sau bazate pe instituții" (Peter L. Berger, Thomas Luckmann, 1999), prin descoperirea, de către individul deja socializat primar, a unor noi dimensiuni ale existenței sociale.

La fel ca și educația, socializarea se realizează pe tot parcursul vieții și într-o multitudine de împrejurări. Cu fiecare asumare a unui nou rol, individul este nevoit să-și însușească și un nou set de norme corespunzătoare respectivului rol, pentru a putea face față cerințelor sale. Astfel, atâta timp cât individul trăiește și se implică în viața socială, încă se socializează și își desăvârșește educația.

Dar socializarea nu se reduce la educație, cu atât mai puțin la educația școlară, fiind un proces mult mai amplu, ce se realizează printr-o mulțime de influențe informale lipsite de conotații educative. Cu toate că educația este principala modalitate de realizare a ei, socializarea implică și procese de învățare difuze, cum sunt imitația și contagiunea.

În ultimele decenii, instituțiile mass-media au devenit unul din cei mai influenți agenți ai socializării, care adaugă căilor tradiționale noi posibilități de modelare a opiniilor, atitudinilor și comportamentelor. Importanța lor în realizarea acestui proces nu putea trece nesesizată. Iată cum justifică John B. Thompson acest fapt: "Procesele timpurii de socializare din cadrul familiei și al școlii sunt în multe privințe decisive pentru dezvoltarea ulterioară a individului și pentru concepția acestuia despre sine. Dar nu trebuie să pierdem din vedere faptul că, într-o lume din ce în ce mai infiltrată de produsele industriilor mass-media, s-a creat o importantă nouă arenă pentru procesul de modelare a sinelui. Este o arenă separată de constrângerile spațiale și temporale ale interacțiunii față în față și, dată fiind accesibilitatea televiziunii și expansiunea ei globală, este din ce în ce mai disponibilă indivizilor din toată lumea" (2000, p. 46). Pregătirea individului pentru integrarea socială este puternic afectată de influențele exercitate de mijloacele de comunicare de masă. Acestea acționează ca intermediari între faptele, evenimentele, procesele și fenomenele sociale (economice, politice, culturale) și opinia publică, impunându-se ca o adevărată "grilă de lectură a practicilor sociale" (Claude-Jean Bertrand, 2001, p. 28). Mass-media facilitează cunoașterea problemelor cu care se confruntă societatea și a diverselor soluții propuse pentru rezolvarea lor, contribuie la educația democratică a cetățenilor de toate vârstele și la deprinderea unor roluri civice, moderează conflictele sociale, cultivă aspirații și idealuri. Nu poate fi subestimată nici funcția de întărire a normelor sociale, care se realizează prin supunerea la o judecată critică a oricărei abateri, întărindu-se coeziunea socială. Informațiile despre evenimentele ce se petrec zilnic în jurul său, impactul lor afectiv, îi întăresc individului sentimentul de apartenență la o comunitate, ceea ce facilitează integrarea sa socială. Despre acest efect al comunicării mediatice John B. Thompson scrie: "...dezvoltarea mijloacelor de comunicare are și un impact asupra

sentimentului de apartenență al indivizilor, adică asupra sentimentului față de grupurile și comunitățile cărora ei simt că le aparțin. Sentimentul apartenenței se originează, într-o anumită măsură, în sentimentul împărtășirii unei istorii comune și a unui loc comun, a unei traiectorii comune în timp și spațiu. Dar percepția noastră asupra trecutului devine din ce în ce mai dependentă de produsele mass-media și, deoarece percepția noastră asupra lumii și asupra locului nostru în ea devine din ce în ce mai hrănită de produse mass-media, atunci și sentimentul nostru față de grupurile și comunitățile cu care împărtășim o cale comună în timp și spațiu, o origine comună și o soartă comună, este alterat: simțim că aparținem unor grupuri și comunități care sunt constituite parțial prin mass-media” (2000, p. 38). Acest fenomen de “socialitate mediată”, cum îl numește Thompson, este prezent mai tot timpul în viața de zi cu zi a individului. Noutățile prezentate de către mass-media, consideră Ioan Drăgan (1996), constituie subiecte ale conversației mondene și prin aceasta un suport al sociabilității, întrucât oferă simboluri și repere de autoidentificare și de apartenență socială.

Mass-media se afirmă, de asemenea, ca formatoare de opinie. Conform “teoriei glonțului magic” (Melvin L.DeFleur), mesajul presei, care pătrunde atât de ușor în conștiința oamenilor, ar fi un “instrument vrăjit” pentru modelarea opiniei publice. Prin urmare, glonțul magic reprezentat de mass-media ar funcționa ca un declanșator de comportamente sociale programate. Mijloacele de comunicare de masă contribuie la socializarea copiilor, adolescenților și adulților sugerându-le ce comportamente să imite, ce căi de acțiune sunt dezirabile și ce semnificații ar fi de dorit să atribuie evenimentelor.

Cel mai important mecanism al socializării este învățarea socială, concept introdus și utilizat în psihologia socială de către N.E.Miller și J.Dollard (*Social learning and imitation*, 1941). Ce desemnează acest concept? O explicație cuprinzătoare, dar sistematică, ne oferă Pavel Mureșan, pentru care învățarea socială reprezintă “activitatea psihică, psihosocială și socială prin care oamenii și colectivitățile umane(...) asimilează sau își interiorizează experiența socială (de tipul cunoștințelor, normelor și valorilor, rolurilor sociale, modelelor culturale și de comportament, tradițiilor și idealurilor sociale etc.) formându-și capacitățile acționale(...), concepțiile și mentalitățile, opiniile, atitudinile și convingerile individuale sau colective (de natură morală, profesională, politică, estetică etc.), trăsăturile de personalitate, de grup sau de clasă, inteligența socială, valorile, trebuințele, motivele, interesele și aspirațiile personale sau colective, modelele de conduită și idealurile de viață etc. Într-un sens mai restrâns, învățarea socială este procesul prin care sunt achiziționate și dezvoltate comportamentele individuale și colective de natură cognitivă, afectivă, morală, profesională și socială” (1980, p. 17). Înțeleasă într-un sens larg, învățarea socială se suprapune până aproape de identificare cu procesul socializării, în măsura în care pe această cale se însușește experiența socio-culturală acumulată: cunoștințe, valori, norme, reguli, obiceiuri, aspirații, comportamente grupale. Este o învățare realizată în mare parte pe cont propriu, la nivelul vieții cotidiene, fie în mod spontan, neregulat, fie într-un mod organizat instituțional. Conținutul său îi parvine individului pe canalele comunicării sociale: instituții, organizații, grupuri de apartenență, relații interpersonale etc. și se integrează în structurile sale cognitive, afective, motivaționale, acționale. Învățarea socială este relevantă pentru formarea individului prin participarea la comunicarea masă, deoarece pattern-urile de acțiune

cunoscute pe această cale devin moduri personale de răspuns la diversele probleme sau evenimente cu care se confruntă. Înțelegă în sensul de modelare comportamentală, ea ilustrează modul în care mass-media contribuie la realizarea procesului de socializare.

Învățarea socială, alături de alte mecanisme ale socializării: controlul social, presiunea socială, creativitatea socială, conduce la comportamente caracterizate prin orientarea spre valori dominante, spre susținerea, conservarea și promovarea lor. Influențele formative provenite din multiple direcții afectează principalele componente ale personalității individului, modelând disponibilitățile sale de participare și autorealizare socială. Se creează, în acest fel, premisele adaptării și integrării active în societate. Acestea se referă, de exemplu, la comportamente necesare pentru întreținerea unor interacțiuni adecvate în familie, școală sau comunitate. Formarea unor abilități sociale este necesară pentru a putea ființa de-o manieră eficientă într-un spectru larg al contextelor interpersonale.

Integrarea socială este rezultanta comunicării și asimilării conștiente a unor modele comportamentale adecvate condițiilor existenței sociale. Modelarea indivizilor astfel încât să fie capabili de autorealizare în cadrul societății, presupune dobândirea unor comportamente cu valoare adaptativă și integrativă. Socializarea este îndeosebi o învățare de roluri sociale. Din ce surse? Ca rezultat al căror experiențe? Al acelora dobândite în familie, școală, socio-grupuri sau prin consumul de mesaje mediatice. Mass-media, susțin M. L. DeFleur și S. Ball-Rokeach (1999), ne oferă "lecții" complexe despre modul în care ne putem integra într-un grup sau în societate ca întreg. Printr-o gestionare eficientă a civismului cotidian, mijloacele de comunicare de masă pot ajusta comportamentele unor indivizi diferiți, astfel încât să faciliteze integrarea lor socială.

În acord cu exigențele sociale și dincolo de domeniul precis determinat al disciplinelor studiate în școală, mass-media contribuie cu succes la socializarea oamenilor de diferite vârste prin:

- transmiterea informațiilor care să-i ajute să înțeleagă complexitatea vieții sociale, să-și însușească și să-și consolideze comportamentele dezirabile în perspectiva participării active la viața socială;
- prezentarea semnificației sociale a valorilor și normelor morale, a drepturilor și obligațiilor pe care le au în calitate de membri ai societății;
- cultivarea respectului și a responsabilității individului față de semenii săi, față de regulile și legile societății, față de valorile umane (adevăr, dreptate, toleranță, corectitudine, solidaritate etc.);
- consolidarea aspirației spre autonomie și independență, spre manifestarea libertății de opinie și de exprimare, concomitent cu întărirea sentimentului de apartenență la comunitate;
- stimularea asumării unor roluri sociale și a participării individului, în calitate de cetățean informat și responsabil, la rezolvarea problemelor comunității sale.

Fiecare individ trebuie să facă față unor seturi de așteptări venite din partea societății. Comunicarea de masă oferă, prin conținutul mesajelor sale, numeroase lecții asupra acestui subiect, lecții care pot contribui la formarea unor comportamente dezirabile în plan social. Teoria expectațiilor

sociale vehiculează ideea conform căreia cea mai mare parte a informațiilor privind exigențele de conduită socială sunt transmise de mass-media. Mesajele mijloacelor de comunicare de masă conțin descrieri ale acestor expectații, care contribuie la modelarea comportamentului public al indivizilor. Datorită lor, tinerii vin în contact cu seturi de așteptări, se familiarizează cu normele unor grupuri, învață ce fel de comportament se așteaptă de la ei dacă se integrează în grupurile respective, cunosc modele de reușită sau de eșec, posibile recompense sau sancțiuni. Conform teoriei expectațiilor sociale, mass-media se afirmă ca agent de instruire, de cele mai multe ori involuntară și neplanificată. Atât teoria modelării, cât și cea a expectațiilor sociale, precizează M. L. DeFleur și S. Ball-Rokeach, ajută la explicarea modului în care conținutul mesajelor mediatice poate juca un rol semnificativ în procesul de socializare a indivizilor.

Sarcini de lucru:

1. Într-un eseu de două pagini, pledați pro- sau contra celor trei tipuri de efecte comportamentale ale expunerii copiilor la mesajele media: efectele modelării, efectele inhibitorii și dezinhibitorii, efectele de facilitare.
2. Realizați un studiu de caz cu privire la impactul consumului de mesaje media asupra afectivității copiilor.

Bibliografie

- Abric, Jean-Claude, *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
- Ausubel, David P., Robinson, Floyd G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Bandura, Alfred, *Social learning theory of identificatory processes*, în D.A.Goslin(ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rona McNally, 1968
- Berger, Peter L., Luckmann, Thomas, *Construirea socială a realității*, Editura Univers, București, 1999
- Bertrand, Claude-Jean(coord.), *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cerghit, Ioan, *Mass-media și educația tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Coman, Mihai, *Introducere în sistemul mass-media*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Crețu, Virginia, *Educația elevilor prin și pentru film*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Davitz, Joel R., Ball, Samuel(coord.), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- DeFleur, Melvin L., Ball-Rokeach, Sandra, *Teorii ale comunicării de masă*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Fischbein, Efraim, *Conceptele figurale*, Editura Academiei, București, 1963
- Gagné, Robert M., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
- Lefranc, Robert, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966
- McQuail, Denis, Windahl, Sven, *Modele ale comunicării*, Editura SNSPA, București, 2001
- Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, 1994
- Rotariu, Traian, Iluț, Petru(coord.), *Sociologie*, Editura Mesager, Cluj-Napoca, 1996

Thompson, John B., *Media și modernitatea. O teorie socială a mass-media*, Editura Antet, București, 2000
Thompson, John B., *Media și modernitatea. O teorie socială a mass-media*, Editura Antet, București, 2000
Zlate, Mielu, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași, 1999

V. DISFUNȚII ALE COMUNICĂRII DE MASĂ

Modulul V

Scopul modulului:

Cunoașterea posibilelor efecte negative ale comunicării mediatice și identificarea modalităților de prevenire și corecție a efectelor inddezirabile asupra personalității copiilor și adolescenților.

Obiective:

1. Dezvoltarea capacității de gândire critic-reflexivă a studenților;
2. Analiza calității informației oferite de sistemul mass-media;
3. Analiza efectelor negative ale mesajelor media asupra copiilor și adolescenților.

Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior: experiențe cognitive, conceptualizarea cunoașterii, modelare comportamentală, socializare.

Structura modulului:

1. Tradiția atitudinii critice
2. Efemeritatea mesajelor și pseudo-informarea
3. Pasivism sau activism în receptarea mesajelor?
4. Uniformizare sau diferențiere?
5. Mediatizarea violenței
6. Subminarea interesului față de școală
7. Criza lecturii și subcultura

I. Tradiția atitudinii critice

Evaluarea influenței mijloacelor de comunicare de masă asupra indivizilor constituie de mai multe decenii o preocupare majoră a cercetătorilor din diverse domenii. Dezbaterile privind efectele mass-media a apărut în anii '30-'40 ai secolului trecut și de atunci numeroși filosofi, sociologi, antropologi și psihologi s-au preocupat de această problemă, cu atât mai importantă cu cât ea privește, într-o măsură mai mare sau mai mică, existența noastră de zi cu zi. O bogată literatură privind funcțiile și disfuncțiile mass-media a apărut în acest timp. Aprecierile au fost contradictorii, unii autori arătându-se încrezători în posibilitățile oferite, alții, dimpotrivă, dovedindu-se sceptici.

Atunci când sunt abordate raporturile dintre mass-media și cultură se manifestă, în literatura de specialitate, două tendințe divergente. Pe de o parte, poziția susținătorilor necesității și posibilității transmiterii prin comunicarea mediatică a unor informații și conținuturi culturale autentice, apte a educa, a instrui și a delecta publicul la un nivel calitativ superior; pe de altă parte, poziția acelor care susțin că prin mass-media sunt transmise doar conținuturi informaționale și culturale de nivel inferior, futil, adaptate capacității de înțelegere și sensibilității unei mase amorfe de oameni.

În optica celor care au apreciat pozitiv comunicarea mediatică, efectele mass-media se concretizează în fenomene cu o semnificație profund umanistă: apropierea dintre oameni, optimizarea relațiilor interumane, democratizarea culturii, consolidarea democrației etc. Sunt apărate și promovate pe această cale valori cu adevărat umane: demnitatea, echitatea, generozitatea, ordinea, libertatea. Consecințele dăunătoare s-ar datora, de fapt, manierelor greșite de utilizare. Nu mass-media, ca

mijloace de comunicare de masă, sunt vinovate de toate efectele negative ce li se impută, ci conținuturile mesajelor transmise și instituțiile care le propagă. O parte din vină le revine și membrilor publicului, care nu valorifică la nivelul unui act de cultură, de cunoaștere autentică, receptarea mesajelor comunicării de masă. Pe de altă parte, s-a manifestat cu virulență o atitudine critică față de consumul de mesaje mediatice, care ar avea o serie de efecte nocive asupra individului și societății. Utilizarea excesivă a mijloacelor de comunicare de masă, îndeosebi la o anumită vârstă, aceea de formare a personalității, ar conduce la pasivitate și comoditate în gândire, la căutarea unor forme facile, superficiale de informație culturală, la anihilarea spiritului critic și a independenței în gândire, la mediocritate estetică și morală.

Filosofii Școlii de la Frankfurt (Th.Adorno, M.Horkheimer, W.Benjamin) s-au numărat printre promotorii atitudinii critice. Adorno și Horkheimer au folosit în *Dialektic der Aufklärung* (1947) termenul de “Industrie culturală” (Kulturindustrie), pentru a desemna exploatarea sistematică și programatică a unor bunuri culturale în scopuri comerciale. Această industrie produce în serie și pe scară largă bunuri destinate unui consum cultural de masă, care trebuie să conducă, într-un final, la instaurarea culturii pentru toți. O cultură masificatoare opusă celei elevate și care generează o civilizație a loisir-urilor degradate și a pseudo-individualității. Mesajele culturale, considerate ca mărfuri, sunt manipulate după normele exploatării bunurilor de consum, asemănătoare cu cele din cadrul proceselor de producție materială. Sub aspect cultural, efectele asupra publicului sunt de natură involutivă: eliminarea efortului voluntar și a erudiției, generalizarea clișeelelor, a vulgarității și prostului gust, a vacuității. Majoritatea emisiunilor de televiziune, aprecia Theodor Adorno (*La Télévision et les patterns de la culture de masse*, 1954) urmăresc să capteze atenția consumatorilor, să se infiltreze în spiritul lor, producând suficiență, pasivitate intelectuală, credulitate, stereotipii, clișee, false comprehensiuni. Un impact alienant și manipulator; gândirea este adormită, iar deosebiriile dintre oameni, dintre cultură și subkultură sunt nimicite.

Critici ai lumii moderne, precum Eduard Shills, Daniel Bell sau Edgar Morin, au văzut în cultura de masă o dimensiune ideologică a raționalizării în capitalismul târziu, o extrapolare a logicii proceselor industriale la domeniul culturii. Spiritul civilizației industriale moderne, dominat de tehnică și de calculul economic, se extinde dincolo de limitele sale firești, favorizând o adevărată invazie a simulacrelor și substitutelor artistice. Și studiile recente evidențiază acest fapt : sistemul mass-media prezintă o structură industrială, deoarece permite un anumit grad de reproducere a formelor simbolice și exploatarea lor comercială. Despre o astfel de exploatare a mijloacelor de comunicare de masă ne vorbește și John B. Thompson: “Reproductibilitatea formelor simbolice este una dintre caracteristicile majore care stau la baza exploatării comerciale a mijloacelor tehnice de comunicare. Formele simbolice pot fi transformate în bunuri, adică transformate în bunuri care sunt cumpărate și vândute pe piață ” (2000, p.24). Este tipică pentru instituțiile media transformarea formelor simbolice în « bunuri simbolice », care urmează să fie supuse procesului de valorizare economică. Dar, ne putem întreba, care sunt consecințele acestei transformări ? Cum afectează ea marea masă a consumatorilor produselor simbolice ?

Edgar Morin vedea în mass-media instrumentele unei culturi aderente la realitatea imediată, o cultură ale cărei creații nu sunt concepute pentru tăceri meditative, ci pentru aderența la ritmul frenetic și exteriorizant al spiritului timpului: “Cultura de masă este produsul unui dialog între o producție și o consumație. Însă acest dialog este inegal...Consumatorul - spectatorul - nu răspunde decât prin semnale pavloviene: da și nu, succes sau eșec. Consumatorul nu vorbește. El ascultă, vede sau refuză să asculte sau să vadă” (1962, p. 56). Asistăm, prin urmare, la edificarea modelului unei pseudo-personalități: “omul masă”, termen inventat încă de către Ortega Y Gasset pentru a desemna aplatizarea spirituală, amorful și nediferențiatul din existența umană, un om care încet, încet nu va mai înțelege decât limbajul audio-vizual, iar trebuința sa psihică de bază va fi doar de identificare și proiectare.

Continuând tradiția Școlii de la Frankfurt, Herbert Marcuse (*One-Dimensional Man*, 1964) reproșă televiziunii faptul că are ca efecte crearea și satisfacerea unor false nevoi spirituale, aplatizarea și uniformizarea personalității, a opiniilor și gusturilor indivizilor, căci fluxul constant și lipsit de diferențieri al mesajelor sale este acceptat fără prea multe rezerve critice. Mulți alți autori au adoptat o atitudine critică față de mass-media, acuzând promovarea unei culturi mediocre, care o subminează pe cea autentică. Comunicațiile de masă, avertiza Paul Lazarsfeld (*The People's Choice*, 1944; *Voting*, 1954), cultivă un anumit conformism social, care duce, în mod inevitabil, la omogenizarea, stereotipizarea, standardizarea comportamentelor. În opinia lui Jules Gazel (*Eléments d'une imitation au monde audio-visuel*, 1967), comportamentele s-ar menține la nivelul mimetismului, ceea ce se poate dovedi dăunător în plan moral, mai ales atunci când sunt imitate modelele unor pseudo-personalități. Jean Baudrillard acuza starea de “derealizare” în care s-ar cufunda indivizii și colectivitățile într-o societate din ce în ce mai mediatizată, unde dispar adevăratele repere și scările de valori. În general, mass-media sunt acuzate că răspândesc mesaje pseudo-culturale, neexigente și standardizate, subminând capacitatea indivizilor de a gândi independent și critic, ceea ce are ca efecte aplatizarea spirituală, uniformizarea și standardizarea gusturilor, judecăților, opiniilor, atitudinilor și aspirațiilor, aculturația, depersonalizarea, alienarea. Invocând astfel de efecte, Jacques Ellul (*Les Propagandes*, 1962) vorbea despre un “viol psihic” pe care mass-media l-ar exercita asupra oamenilor. O neîndurătoare anatema a fost aruncată asupra instituțiilor mass-media, care, așa cum am văzut, s-ar face vinovate de efecte perturbatoare în plan cultural și social, de tulburări psihologice, de mode insidioase, de sporirea agresivității și abrutizarea indivizilor.

O prezentare succintă a acuzelor aduse mijloacelor de comunicare de masă ne oferă M.L.DeFleur și S.Ball-Rokeach (1999, p. 39). În opinia lor, mass-media au fost contestate pentru:

- pervertirea valorilor culturale ale publicului;
- contribuția adusă la degradarea morală generală;
- dirijarea maselor către superficialitatea politică;
- descurajarea creativității;
- stimularea creșterii ratei delincvenței;

În schimb, ne spun autorii citați, partizanii punctelor de vedere opuse consideră că departe de a fi mijloace perfide care instigă la rău, mass-media ne sunt de un real folos, prin aceea că:

- demască păcatul și corupția;
- acționează ca gardieni ai libertății noastre de exprimare;
- aduc un anumit grad de cultură pentru un număr mare de oameni;
- asigură o distracție zilnică nedăunătoare pentru mase;
- informează despre evenimentele ce au loc în lume;
- ridică standardul de viață al indivizilor;

Contestate de unii, apreciate de alții, mijloacele de comunicare de masă au capacitatea de a difuza mesaje culturale destinate unui mare număr de oameni. Ele reprezintă instrumente ale unei informări realizate după o tehnică industrială, într-o lume în care întâlnim producție de masă, difuzare de masă, consum de masă. Consumul aceluiași produs de către un număr mare de oameni a condus atât la o standardizare a acestuia, ca cerință a eficienței pe piață și ca formă de adaptare la așteptările majorității, cât și la instituționalizarea surselor de producere și de difuzare a mesajelor, instituționalizare însoțită de o accentuare a structurilor industriale ale acestor surse (Gina Stoiciu, 1982). Cultura de masă este posibilă datorită mijloacelor moderne de reproducere și difuzare, accesibile marelui public consumator de cultură, constituind pentru acesta un mediu care îi formează preferințele, pasiunile și interesele. Traian Herseni o definea ca fiind “acea cultură răspândită prin mijloacele tehnice moderne de comunicare (mass-media) și acțiunile speciale de culturalizare legate de acestea” (1968, p. 39). Prin intermediul lor se impun și se consolidează anumite reprezentări, opinii și atitudini, care îl determină pe individ să gândească, să simtă și să acționeze într-un anumit mod. Dincolo de clivajele sociale și de barierele geografice sau lingvistice a apărut un fond cultural comun, care se îmbogățește continuu. Informația oferită de mass-media se constituie într-o cultură a cotidianului, nestructurată, formată din elemente juxtapuse, fără legătură între ele și pe care Abraham Moles (1974) o numește „mozaic”. Un consum excesiv de mesaje audio-vizuale poate duce însă la restrângerea altor căi de contact cu valorile culturale, afectând, în sensul uniformizării și standardizării, forma în care individul își reprezintă valorile sau modelele la care se raportează. Contra pericolului nivelării trăsăturilor de personalitate trebuie avertizați îndeosebi tinerii, aflați în plin proces de formare, pentru a-și conserva individualitatea și acel spirit de independență, care dă valoare individului. Ei manifestă deschidere spre utilizarea mijloacelor de comunicare de masă, dar pentru că nu dispun de capacități critice suficient consolidate nu reușesc să înlăture facilul, să discearnă valorile de non-valori.

2. Efemeritatea mesajelor și pseudo-informare

Rolul mass-media este de a strânge informații și de a le transmite unui public cât mai numeros. Dar despre ce fel de informații este vorba? Care este valoarea intrinsecă a mesajelor vehiculate? Care este calitatea cunoștințelor obținute pe această cale? Ce cunoștințe dobândește cu prioritate individul? Care este câștigul spiritual sau formativ al unei astfel de informări? Preocupate de audiență, instituțiile

media informează îndeosebi despre fapte de natură a interesa pe toată lumea. Faptul divers, apreciat de marele public, este preferat informației serioase, consistente, care este marginalizată și nu de puține ori deformată. Întâmplările senzaționale, triviale, insignifiante, constituie subiectul predilect al reportajelor și emisiunilor de televiziune. Este regretabil, afirmă Claude-Jean Bertrand (2001), că multe din știrile bune sunt lipsite de interes. Una din motivațiile acestor preferințe, arată cercetările efectuate asupra publicului de radio și televiziune, ar fi selectarea unor subiecte pentru discuțiile cu familia, prietenii sau colegii. Veridicitatea și importanța faptelor trec adeseori pe un plan secundar, în timp ce o anumită dramatizare a lor atrage imediat atenția. Televiziunea prezintă evenimentele și, totodată, le exagerează importanța, gravitatea, caracterul tragic. Prezentarea informațiilor în forma divertismentului al cărui limbaj este ușor de înțeles, arată Mihai Coman (1999), permite oamenilor de diverse condiții sociale, cu grade diferite de pregătire și de cultură să cunoască obiecte, fenomene, procese, evenimente, opinii, realizări artistice, literare, științifico-tehnice. Toate acestea le sunt prezentate într-un mod agreabil și accesibil. Problema n-ar fi însă aceea că televiziunea oferă divertismentul, ci că tratează mai toate subiectele în forma divertismentului, devenit o “supra-ideologie” căreia i se subordonează acțiunile de mediatizare. Reducerea informării la faptul divers, la senzațional, este comandată de imperativul spectacolului, căutat de cea mai mare parte dintre semenii noștri, în dauna informației serioase, exilată în zona perifericului. Opțiunea are, așadar, un temei de natură comercială, întrucât, așa cum sesiza Pierre Bourdieu (1998), spectacularul facil, violența și sexualitatea s-au vândut întotdeauna bine. Prin urmare, televiziunea se dovedește prea puțin preocupată să aducă la cunoștința publicului informații semnificative, relevante, pentru că acestea ies din canoanele logicii comerciale. Consecința acestui fapt, crede Bourdieu, este instaurarea unei segregării în ceea ce privește informația, între cei ce au posibilitatea să o obțină din surse serioase și cei care nu beneficiază decât de informația furnizată de televiziune, singura pe care se pricep să o descifreze, deoarece sunt mai puțin dotați din punct de vedere cultural.

Un aspect caracteristic al informării prin intermediul televiziunii (dar și al altor canale mass-media) este necesitatea de a se situa în actualitate. Mare parte din informațiile oferite publicului receptor sunt perisabile; ele sunt accesibile doar pe moment și își pierd din importanță de la o zi la alta. De aceea, se consideră că mesajele televiziunii sunt efemere și cu o eficiență redusă în planul cunoașterii: “În vreme ce mesajul tipărit poate fi recitit sau parcurs mai lent, cel promovat de micul ecran nu poate fi fixat, el zboară, dispare. În plus, mesajul televizat nu se adresează în general unui receptor atent, pregătit; de multe ori telespectatorii fac o altă activitate concomitent cu recepția sau prind doar o parte a mesajului și, nemaiavând posibilitatea reluării lui de la început, rămân cu o înțelegere fragmentară, eronată” (C. Crișan, L. Danciu, 2000, p. 32). Informarea rapidă plătește tribut superficialității în tratarea diverselor aspecte ale realității. Aprecierile pe care receptorii le fac asupra acestora vor fi, la rândul lor, incomplete și adesea deformatate.

Criticii mass-media au căutat să arate că multe dintre mesajele transmise pe aceste canale se plasează sub semnul efemerului și asigură o cunoaștere spontană, intuitivă, parțial necritică, de o scăzută reflexivitate, lipsită de rigoare și exprimată într-un limbaj natural sărac în concepte precis

determinate. Punând accentul pe faptul divers, ocupând timpul de emisie cu știri banale privind evenimentele cotidiene, televiziunea nu ar face altceva decât să elimine informațiile semnificative, pe care publicul ar trebui să le obțină. Cu toate că esența realului nu este dezvăluită de întâmplător, abordările rămân, de multe ori, la nivelul aparențelor. Informația furnizată de mass-media asigură o cunoaștere de suprafață, în care consistența și superficialitatea se confundă, o cunoaștere seducătoare, dar iluzorie. Pentru a capta atenția publicului, producătorii recurg la un soi de dramatizare, punând în scenă evenimente cărora le exagerează importanța, gravitatea. Ei reușesc, în acest fel, să producă în rândul publicului false reprezentări, fantezme sau fobii. Lumea trecută prin filtrul jurnaliștilor, ne spune Pierre Bourdieu (1998), se prezintă în forma senzaționalului și spectacularului. Elementele de profunzime și de stabilitate sunt adeseori neglijate. Mai putem vorbi, în această situație, de o veritabilă informare?

Nu tot ceea ce se întâmplă în realitate este mediatizat. Instituțiile de presă acționează ca niște filtre comandate, în măsura în care procedează la o selecție permanentă și la o prelucrare a informațiilor după o logică proprie. Ceea ce se oferă publicului receptor este rezultatul selecției jurnaliștilor, care lui Pierre Bourdieu (1998) îi apare ca un fel de cenzură (uneori exercitată chiar fără a fi conștienți), nereținându-se decât ceea ce îi interesează pe ei, ceea ce le atrage atenția, intră în “grila” lor și ignorându-se expresii simbolice care ar merita să fie cunoscute de către cetățeni. Mass-media abordează și interpretează viața socială, fenomenele ce se înregistrează aici, prin contextualizare și prin direcționarea atenției oamenilor asupra unor elemente considerate a fi relevante. Activitatea se desfășoară, așa cum am văzut, sub presiunea timpului, ceea ce impune abordări mult simplificate. De fiecare dată când un eveniment este selectat, prezentat și comentat are loc, inevitabil, o reducere de date și, în acest fel, o distanțare de realitate. În consecință, sunt prezentate imagini incomplete și adesea deformatе, imagini care pot induce în rândul receptorilor sentimente, opinii și atitudini incorecte.

Ruperea din context, timpul redus de prezentare, perspectiva personală de abordare pot conduce la o deformare a percepției publicului asupra evenimentelor. Cu toate că pretenția de obiectivitate este foarte des afirmată, mass-media angajează, prin selecția și ordonarea informațiilor pe criterii de actualitate, proximitate, psihoafective sau ideologice, propria viziune asupra lumii. Narațiunile prin care mass-media ne prezintă realitatea sunt marcate de un relativism subiectiv: „Presa este o scriere interpretativă a evenimentelor și nu o simplă transcriere neutră a lor; oferind, odată cu știrile din întreaga lume, și un punct de vedere în interpretarea lor, ea devine o tribună socială care autorizează punctul de vedere oficial” (Gina Stoiciu, 1981, p. 136). Informația oferită publicului este „produsă”, adică este rezultatul unui efort de prelucrare și interpretare, nicidecum o oglindire instantanee a evenimentelor vieții cotidiene. Realitatea prezentată este una reconstruită, este o „viziune asupra realității” (Petru Iluț, Traian Rotariu, 1996). De aceea, în orice relatare a mass-media cu privire la un eveniment există o anumită doză, mai mare sau mai mică, de subiectivitate și, prin urmare, pericolul deformării realității. Este posibil, de asemenea, ca cei care lucrează în acest domeniu să utilizeze cu bună știință omisiunea, distorsionarea realității sau partizanatul în scopul dezinformării și

manipulării dictate de interese ascunse. În literatura de specialitate abundă avertismentele cu privire la posibilele pericole, pentru individ și pentru comunități, reprezentate de propagarea conștientă și deliberată a unor informații eronate, falsificarea realității, interpretările tendențioase, “ascunderea” adevărului, sloganurile agresive, fabricarea unor false mituri colective etc. Toate acestea pot dirija într-o direcție nedorită ideile, opiniile, stările sufletești, comportamentele și deciziile indivizilor.

Deontologia jurnalismului accentuează condiția obiectivității relatării faptelor. Nu sunt puține însă cazurile când informațiile trecute prin filtrul subiectivității jurnaliștilor sau intrate sub incidența unor influențe exterioare conduc la formarea unor reprezentări, atitudini și credințe eronate în rândul publicului receptor. Chiar dacă mass-media nu-și propun în mod deliberat să creeze iluzii sau să inducă în eroare, precizează M. L. DeFleur și S. Ball-Rokeach (1999), acest fapt este inevitabil, deoarece selecția și distorsionarea știrilor sunt produsul unor factori care nu pot fi înlăturați, eventual controlați: constrângerile din momentul pregătirii, timpul limitat de prezentare, ignorarea amănunțurilor, la care se adaugă factori economici și politici.

Cei mai expuși pericolului dezinformării și manipulării se dovedesc a fi indivizii care nu dispun de informații suficiente provenite și din alte surse, de capacitatea de analiză și judecată critică, de capacitatea de a-și forma o perspectivă proprie asupra lumii. Copiii și tinerii aflați în plin proces de formare ar putea fi incluși cu ușurință în această categorie. Disfuncțiile informării prin intermediul televiziunii, dar nu numai, înseamnă un deserviciu adus educației veritabile. Acesta este motivul scepticismului arătat de anumiți autori: “De obicei, canalele de știri nu sunt privite drept instituții ghidate de standarde educaționale”, scriu Denis McQuail și Sven Windahl (2001, p. 76). Desigur, ne putem aștepta ca ceea ce învață oamenii din aceste știri să nu fie mulțumitor, după cum ne putem aștepta și ca rezultatele unei astfel de învățări să fie semnificative, în cazul aceluia care probează o raportare adecvată la acest gen de mesaje. De aceea, este necesar să fie ajutați să conștientizeze faptul că, în formă și conținut, mesajele media sunt limitate, să adopte o atitudine activă, critică și selectivă, față de mijloacele de comunicare de masă. Un motiv în plus pentru a pleda în favoarea unei educații pentru mass-media.

3. Pasivism sau activism în receptarea mesajelor?

Potrivit perspectivei psihologice pe care am schițat-o într-un capitol anterior, cunoașterea presupune o desfășurare procesuală și un comportament activ din partea subiectului, care devine, datorită acestui activism, un constructor al propriilor structuri intelectuale. Achiziția cunoștințelor nu poate fi eficientă, semnificativă, atunci când subiectul se manifestă doar în postura de spectator, rezumându-se să urmărească și să înregistreze mecanic informația difuzată prin diverse canale de comunicare. Așa cum am arătat deja, Jean Piaget a demonstrat faptul că un rol important în dezvoltarea intelectuală îl au operațiile efectuate în cadrul procesului de achiziție și interiorizare. Acestea reprezintă elementul activ al gândirii, care nu trebuie privită ca o colecție de date, ci ca un joc de operații menite să asigure progresul intelectual. A spune că subiectul este pe cale să-și însușească anumite conținuturi ideatice înseamnă, de fapt, a spune că el urmează să execute anumite operații mintale. De altfel, una din ideile de bază în pedagogia modernă, promovată îndeosebi în urma asumării

acestei teorii psihologice, este următoarea: efectele instructiv-formative ale informării depind în mod direct de gradul de angajare și de participare a celui ce învață. Experiențele de învățare activ-participative sunt cele mai productive sub aspectul dezvoltării trăsăturilor de personalitate. Această perspectivă poate constitui un reper pentru studierea modului în care copiii, oamenii în general, receptează mesajele media, în particular imaginile de televiziune. Studiile consacrate comunicării mediatice s-au concentrat cu deosebire asupra următoarei probleme: receptorul este un consumator pasiv de mesaje audio-vizuale sau, dimpotrivă, dovedește un comportament activ? O problemă care, în timp, a stârnit numeroase pasiuni și controverse. S-a spus adesea că televiziunea cultivă comoditatea în rândul telespectatorilor, care asimilează fără efort, prin simplă reținere, mesajele sale. Noțiunea de “masă” ar sugera că destinatarii mesajelor constituie un număr foarte mare de oameni pasivi, nediferențiați. Prin urmare, activitatea lor intelectuală, cu deosebire gândirea divergentă, critic-reflexivă, este considerabil redusă.

Întâlnim în unele lucrări consacrate comunicării de masă opinia conform căreia comportamentul publicului este cu deosebire unul de receptare pasivă a mesajelor. Departe de a stimula indivizii din punct de vedere intelectual, mass-media induce o stare de pasivitate în receptarea oricărui tip de mesaj. Fluxul rapid de informații nu lasă loc pentru meditația proprie, ceea ce ar însemna, în cele din urmă, sfârșitul reflecției personale. Cu cât vizionarea programelor de televiziune este mai îndelungată, cu atât scade participarea intelectuală a telespectatorilor, chiar dacă implicarea lor afectivă continuă să se mențină la cote ridicate. Factorul rațional este aproape eliminat, la fel și atitudinea critică, creatoare de sens. O anumită inerție se instaurează, inerție care conduce la o “adormire” a rațiunii. Într-o astfel de situație, afirmația filosofului Henri Bergson: “obișnuința tocește repede în noi orice prospețime contemplativă” este pe deplin confirmată.

Receptarea mesajelor mediatice nu conduce neapărat la o mai mare emancipare. Mijloacele de comunicare moderne, aflăm de la Jürgen Habermas (*Strukturwandel der Öffentlichkeit*, 1962), pun stăpânire pe public, căruia îi refuză orice distanțare emancipatoare, adică posibilitatea de a lua cuvântul și de a contrazice. Exercițiul rațiunii de către membrii publicului receptor tinde să dispară. Nu mai rămâne decât o simplă exprimare a opiniilor asupra preferințelor, schimbate între consumatori. Continuator al tradiției critice a Școlii de la Frankfurt, Habermas îmbrățișează ideea că destinatarii produselor mass-media sunt niște consumatori relativ pasivi, captivați de spectacol și foarte ușor de manipulat.

Alți autori, precum G. Reisman sau J. Ellul, au reproșat comunicării de masă faptul că nu angajează un efort susținut de raportare activă la conținutul mesajelor din partea receptorilor, care riscă să accepte totul, să creadă totul. Oamenilor li se oferă fapte și interpretarea lor, probleme de cunoaștere de dinainte deslegate, astfel încât le este răpită posibilitatea de a le judeca, imagina sau crea ei înșiși. Aceștia află multe, dar știu și înțeleg puțin. Prin strategia de comunicare folosită, mass-media limitează simțul critic al indivizilor, obișnuiți să gândească în idei primite de-a gata, banale, comune, admise de toată lumea, încurajând conformismul în loc să incite la combativitate și angajament. Mass-media promovează o reprezentare a problemelor sociale conformă cu sentimentul general, producând

stereotipii care, întrunind adeziunea celui mare număr, se instalează cu ușurință în conștiința celor mai mulți dintre noi. Asimilarea mesajelor audio-vizuale fără un efort personal de gândire critică, constructivă, originală, prin simplă reținere, conduce la pasivitate intelectuală, apatie și superficialitate.

În multe lucrări de sociologia comunicării, membrii audienței au fost prezentați ca indivizi mai degrabă pasivi decât activi. Consumul de mesaje mediatice, mai ales într-o anumită etapă de formare a personalității (copilăria, adolescența), ar conduce la pasivitate și comoditate în gândire, la căutarea unor forme facile și superficiale de informație culturală, la atenuarea spiritului critic. În cursul vizionării programelor de televiziune, de exemplu, spectatorul este „dirijat” de succesiunea rapidă a imaginilor și este „obligat” să recepteze pasiv mesajele, fără răgazul necesar pentru a le prelucra și integra într-un sistem. Fluxul permanent de mesaje difuzate de către mass-media, consideră Paul Lazarsfeld și Robert Merton (1972), nu lasă timp de reflecție și de analiză critică. Confruntat cu o cantitate uriașă de informații oferite pe aceste canale, individul ajunge la o stare de sațietate și devine apatic. Participarea activă la actul de comunicare se transformă într-o receptare pasivă. Această consecință a supra-informării a fost numită de către cei doi sociologi “disfuncția de narcotizare”. O abordare asemănătoare întâlnim și la Jean Cazeneuve (1976), în opinia căruia individul sufocat de mesajele mass-media s-ar putea transforma într-o “mașină de înregistrat”, dacă nu ar deveni, după ce atinge un anumit prag, indiferent la surplusul de informații.

Aceste puncte de vedere nu au întrunit însă adeziunea tuturor. Ideea că destinatarii produselor mass-media sunt consumatori pasivi a fost respinsă în repetate rânduri, arătându-se că receptarea lor este un proces activ și chiar creativ. Treptat a câștigat tot mai mult teren punctul de vedere conform căruia expunerea la astfel de mesaje este o activitate complexă, ce presupune o serie de operații și, într-un final, dobândirea de gratificații. Sporirea cunoașterii și dezvoltarea intelectuală sunt consecințele unei implicări active. Urmează să vedem cum se realizează efectiv acest lucru.

Imaginea de mulțime pasivă, care așteaptă zilnic mesajele mediatice pentru a le consuma, a fost asiduu contestată. Nicidecum nu ar fi vorba de o receptare pasivă a realității, ci de una selectivă, interpretativă, apreciativă. Studiile funcționaliste au promovat, în urmă cu câteva decenii, ideea atitudinii active a receptorilor. Problema prioritară în aceste studii nu este de a ști “ce le fac mass-media oamenilor”, ci de a ști “ce fac oamenii cu mass-media” (Claude-Jean Bertrand, 2001). De atunci, multe alte cercetări privind condițiile în care oamenii primesc produsele mass-media, ce fac cu ele și modul în care le înțeleg, au creditat individul cu activism în relația sa cu mass-media. Aceste cercetări au relevat faptul că fiecare individ procedează la o selecție a mesajelor în funcție de nevoile, interesele, valorile sale, care îl predispun la anumite receptări. Oamenii selectează informațiile, le prelucreză și le integrează în propria structură cognitivă, folosindu-le mai apoi pentru a da sens lumii înconjurătoare. În procesul de receptare sensul se produce în întregime la receptor.

În fața mesajelor mediatice, individul dovedește o atitudine de evidentă participare, printr-o intensă și complexă activitate psihică. Receptarea lor antrenează o implicare cu adevărat activă. Nu este vorba, așadar, de o simplă înregistrare pasivă, ci de un comportament mai activ decât s-ar crede. Este fals, sublinia Michel Tardy (1966), să mai acceptăm concepția conform căreia spectatorul este o

ființă în a cărei conștiință imaginile s-ar întipări în mod mecanic. De fapt, el este mereu activ, selectiv, stabilește relații logice între imagini, reconstituie semnificații etc. Publicul nu este format din indivizi pasivi, așa cum considerau partizanii tezelor privind manipularea, ci din indivizi care, mai mult sau mai puțin, se dovedesc a fi activi. Este superficial să presupunem că, dacă oamenii au fost considerați consumatori pasivi de imagini și informații, ei au și devenit așa, precizează J. B. Thompson (1990). Receptarea mesajelor mediatice nu înseamnă asimilarea pasivă a unor semnificații preconstruite și impuse, dimpotrivă, presupune operații de selectare și descifrare, de interpretare și integrare a informațiilor astfel obținute.

Procesul receptării mesajelor comunicării de masă, arată Gina Stoiciu (1981), presupune următoarele etape: selecția, expunerea, perceperea (înțeleasă ca înregistrare conștientă), retenția, raportarea noilor elemente cognitive la cele dobândite anterior și integrarea lor în structurile cognitive proprii subiectului. Receptorul se manifestă activ în primul rând prin expunerea selectivă la media (emițător) și prin percepția selectivă a mesajelor (atunci când decide din ce sursă dorește să obțină informații și ce fel de informații dorește să obțină). Unele informații sunt reținute, altele sunt respinse, de aceea comunicarea de masă are ca efect o “asimilare prin diferențiere” și nu o “asimilare-nivelare”. Ființa umană este supusă unui continuu bombardament informațional din partea sistemului mass-media, însă nu toate mesajele sunt asimilate și folosite. Omul dispune de mecanisme care îi permit să selecteze și să proceseze doar acei stimuli semnificativi și să-i neglijeze pe ceilalți. Fiecare dintre noi se îndreaptă spre acele emisiuni sau programe care corespund propriilor interese, atitudini și opinii. Avem tendința de a percepe ceea ce dorim, ceea ce simțim nevoia să percepem. Încă de acum câteva decenii, teoria disonanței cognitive a lui Leon Festinger evidențiază faptul că oamenii caută informațiile care se potrivesc cu ideile și cu modul lor de acțiune și devin imuni în fața altor comunicări. Ei percep selectiv, ascultă și memorează selectiv. Fiecare este conștient de trebuințele pe care le are și de foloasele ce le-ar putea obține în urma consumului mesajelor mass-media. În funcție de scopurile urmărite (informare, contact social, divertisment) sunt căutate și selectate acele produse media capabile să asigure satisfacerea propriilor trebuințe. Și studiile mai recente, care pun în discuție modul de raportare la mesajele mass-media, susțin că există o selecție activă în achiziția și utilizarea acestora: “Indivizii nu sunt corpuri care pot fi <<injectate>> cu mesaje. Din contra, este vorba de ființe sociale, cu structură cognitivă proprie, relații și preferințe sociale proprii. Aceste caracteristici sunt, de asemenea, determinante pentru felul de a recepta sau de a nu recepta mesajele mediatice” (J. J. Van Cuilenburg, p. 235-236). În calitate de receptor, individul operează o selecție în funcție de interesele, nevoile, valorile, dorințele și așteptările care îi sunt proprii și îl predispun la alegerea anumitor comunicări în dauna altora. Actul de receptare presupune o procesualitate, care face ca mesajele transmise pe diferite canale să ajungă parțial sau chiar să nu ajungă deloc la dispoziția membrilor audienței. Un prim aspect al acestei procesualități este atenția selectivă. J. J. Van Cuilenburg vorbește despre două tipuri de selectivitate:

- a) Selectivitatea de facto – se referă la tendința receptorilor de a selecta informația conform unor predispoziții ce țin de personalitatea fiecăruia sau de condiția sa socială, care facilitează sau împiedică decodarea mesajelor;
- b) Selectivitatea motivată – este caracteristică situațiilor în care selecția se realizează într-un mod conștient, conform concepției de viață a fiecărui individ.

M. Levy și S. Windhal (1985) consideră că receptorii operează tot timpul selecției, înaintea, în timpul și după expunerea la mesajele transmise de mass-media. Înaintea expunerii, ei selectează ceea ce doresc să consume. Chiar cei care se ocupă cu planificarea comunicării mediatice încurajează acest demers, informându-i asupra programelor ce urmează a fi prezentate. Tot selectiv procedează membrii audienței și în timpul expunerii, atunci când percep și interpretează mesajele, în funcție de stările afective și interesele cognitive proprii. După expunere, receptorii își amintesc selectiv informațiile primite, conform trebuințelor impuse de diverse împrejurări. Prin urmare, concluzionează cei doi autori, aproape în fiecare moment receptorii se comportă activ, procedând la selecții de sens și de conținut.

Asimilarea informațiilor dobândite presupune o decodificare a mesajelor, o interpretare și o acordare de sens, prin raportare la ceea ce este deja cunoscut, la cultura personală și la structurile comportamentului individului (cognitive, afective, motivaționale). În funcție de aceste determinații este procesat conținutul informațional. Activitatea de procesare este indispensabilă însușirii adecvate, înțelegerii și integrării respectivului conținut. În ce constă activitatea de procesare? Descifrarea sensului și a semnificației unei imagini receptate, arată Theo Decaigny (1976), presupune din partea individului efectuarea unui lanț de operații:

- identificarea – a recunoaște într-o imagine semnele care nu sunt străine experienței dobândite deja într-o cultură dată;
- denotarea – a sesiza sensul unui mesaj sau al unei informații, plecând de la elementele recunoscute;
- interpretarea – a stabili raporturi între elementele identificate, a sesiza structura, sensul implicit;
- extrapolarea – a concepe implicațiile, consecințele mesajului;
- aplicarea – a utiliza informațiile aduse prin mesaj într-o situație dată (rezolvare de probleme, cercetare sau studiu personal);
- aprecierea – a emite o judecată de valoare asupra mesajului.

Operațiilor de selectare, reținere, decodificare le urmează aceea de integrare a noilor informații în substructurile majore ale culturii personale. Receptarea mesajelor mediatice se prezintă, așadar, ca un proces complex de explorare selectivă și asimilare prin procesare și integrare progresivă a semnificațiilor.

Ca etapă a procesului de comunicare, receptarea de mesaje mediatice presupune descifrare (decodare), constatare lucidă, analiză critică, judecată personală. Îndelungata tradiție a cercetărilor

funcționaliste întreprinse asupra comportamentului audienței a pus accentul pe libertatea receptorului de a acționa asupra mesajului, de a-l interpreta și integra în experiența sa cotidiană. Receptorul poate construi o serie de reprezentări interpretative, de semnificații, care sunt rezultatul abilităților și cunoștințelor dobândite în experiențe anterioare, dintre cele mai diverse, căci orice interpretare are la bază un bagaj de cunoștințe disponibile, constituit prin sedimentarea experiențelor cognitive anterioare și care funcționează ca sistem de referință pentru cunoașterea și experiențele actuale. Vorbind despre rolul activ al receptorului în procesul comunicării mediatice, Philippe Breton și Serge Proulx (1993) subliniază faptul că acesta operează mereu o interpretare a mesajului, în funcție de cunoștințele și interesele sale. Astfel, mesajul este recompus, reconstituit în contextul unei percepții dinamice. Individul își construiește propriile semnificații și propriile interpretări ale narațiunilor, personajelor, acțiunilor și motivațiilor, prin prisma sistemului său de credințe și de valori.

O abordare asemănătoare întâlnim și la John B. Thompson, care, inspirându-se din tradiția hermeneuticii filosofice, consideră receptarea mesajelor mass-media drept o activitate, un fel de practică în cadrul căreia individul prelucrează conținutul simbolic: “În final, receptarea produselor media este în mod fundamental un proces hermeneutic. Prin aceasta înțeleg că indivizii care primesc produsele mass-media sunt în general implicați într-un proces de interpretare prin care ei conferă un sens acestor produse” (2000, p. 43-44). Actul de receptare presupune o activitate interpretativă în urma căreia se conferă un sens conținutului simbolic transmis de produsele mass-media. Procesul de interpretare este unul activ, creativ, prin care individul caută să înțeleagă conținutul mesajelor, să încorporeze formele simbolice și să le folosească pentru propriile reflecții. Thompson folosește termenul de “apropiere” pentru a desemna acest proces extins de înțelegere, interiorizare și transfer: “A-ți apropia un mesaj înseamnă a sesiza conținutul său semnificativ și a ți-l însuși. Înseamnă a asimila mesajul și a-l încorpora în viața proprie – un proces care uneori are loc fără efort, iar alteori implică o acțiune deliberată. Apropiindu-ne un mesaj, noi ni-l adaptăm propriilor vieți și contexte de viață” (ibidem, p. 45). Ceea ce indivizii receptează prin participarea la comunicarea de masă este analizat, comentat, discutat în timpul receptării, dar și după aceea. Se produce o împărtășire discursivă a unor impresii, opinii, convingeri, sentimente astfel formate către persoane care au fost sau nu au fost implicate inițial în actul de receptare. Mesajele mass-media sunt transmise dincolo de acest context al receptării inițiale și transformate printr-un proces de povestire și repovestire, interpretare și reinterpretare, comentare și critică. Se creează, în acest fel, un “cadru narativ” în care modul de înțelegere a mesajelor de către un individ poate fi profund transformat, ca urmare a comentariilor și criticilor celorlalți. Prin “apropierea” mesajelor mass-media și prin procesul de elaborare discursivă și împărtășire a semnificațiilor acordate se produce o modelare activă sau o remodelare a sistemului de cunoștințe, a sentimentelor, atitudinilor și gesturilor individului receptor. Astfel însușite, conținuturile simbolice furnizate de către mass-media pot sta la baza reflecțiilor și acțiunilor sale.

Consumul de mesaje mass-media nu exclude posibilitatea manifestării gândirii critice. Aceste mesaje sunt în mod frecvent discutate de către individ, în timpul receptării sau după aceea. Ele sunt interpretate, comentate, criticate și, nu de puține ori, retransmise mai departe altor persoane. În urma

acestui proces de transformare, conținutul lor este integrat în propriile acumulări cognitive, constant supuse remodelării.

Comunicarea prin mass-media nu trebuie privită ca o impunere unidirecțională a unor conținuturi simbolice, ci ca un proces ce prezintă un tip specific de interactivitate, datorită căreia receptorii au posibilitatea să stabilească propriile semnificații. Receptarea mesajelor mediatice nu reprezintă o preluare mecanică a conținuturilor acestora, dimpotrivă, un proces activ, selectiv, critic-reflexiv, apt să contribuie la dezvoltarea independenței în gândire a individului. A recepta corect înseamnă a înțelege ceea ce s-a înșușit pe această cale, a fi capabil să apreciezi valoarea și exactitatea conținutului. Se consideră activă doar acea receptare care reușește să pună în mișcare gândirea și imaginația autorului său, să incite la reflecții și trăiri afective, la analize profunde și evaluări.

Comunicarea mediatică nu conduce fatalmente la pasivitatea receptorului. Efectele sale nu sunt produse direct de către mesaje, ci trec prin semnificațiile pe care receptorul le desprinde din ele. Aceste semnificații sunt rezultatul unui proces de selectare, filtrare, interpretare, reconfigurare, care dă consistență interacțiunii Emițător – Receptor. Punând probleme care ajung să-l frământă pe individ, televiziunea, de exemplu, poate deveni chiar o sursă de stimulare și o resursă de creativitate. Atunci când valoarea mesajelor nu este îndoielnică, iar receptarea lor se realizează în condițiile unor intense trăiri afective și participări mintale, există premisele necesare pentru ca mijloacele de comunicare de masă să determine dezvoltarea intelectuală a individului.

Studiile privind audiența mass-media au pus în evidență faptul că și copiii, în calitatea de consumatori ai mesajelor mediatice, dovedesc un comportament activ și, într-un fel sau altul, discriminatoriu. Copiii, constata Patricia Palmer (1986), au capacitatea de a lua în mod conștient decizii cu privire la alegerea unor emisiuni sau programe preferate, în detrimentul altora. Ei procedează, mai apoi, la o construire a sensurilor, prin prelucrarea mesajelor receptate, evident în limitele dezvoltării lor psihice și sociale. Aceste sensuri urmează să fie folosite în discuțiile cu ceilalți și în activitățile de joc cotidiene. Bob Hodge și David Tripp (1986) subliniau faptul că reacțiile copiilor în fața televizorului implică interpretarea a ceea ce ei receptează și nu doar înregistrarea conținutului programelor. Cei doi autori se arătau nemulțumiți de faptul că cele mai multe cercetări nu au luat în considerare complexitatea proceselor mentale ale copiilor, manifeste în actul receptării, căci vizionarea programelor de televiziune nu reprezintă în mod inerent o activitate de nivel inferior.

4. Uniformizare sau diferențiere ?

Odată constatat activismul receptorilor, rămâne de văzut dacă starea activă conduce la diferențiere sau rămâne în limitele unor stereotipii impuse, așa cum au acuzat criticii mass-media invocați anterior. Concluzia la care s-a ajuns, în multe dintre cercetările întreprinse, este că nu toată lumea reacționează la fel, în urma contactului cu un anumit mesaj al mass-media. Diferențele în receptare se datorează unei multitudini de factori, care condiționează raportarea fiecărui individ la mesajele transmise de către mass-media. Gina Stoiciu (1981) împarte acești factori în două categorii:

a) Factorii psihologici, ce țin de structura personalității: nevoi, motivații, interese, memorie, așteptări, stări sufletești, experiență personală, în funcție de care sunt antrenate atenția și selectivitatea

receptorului. Din punct de vedere psihologic, arată Gina Stoiciu, capacitatea individului de a percepe și de a recepta semnificația din mesajele primite este condiționată de atenție și de retenție. Atenția se află într-o strânsă legătură și cu înțelegerea, care, la rândul său, este determinată de mărimea zonei de intersecție dintre cele două repertorii de semne și semnificații aparținând sursei și receptorului. Receptorul se orientează spre acele mesaje care corespund nivelului său de înțelegere; dacă acest nivel este depășit, el se arată dezinteresat. Prin urmare, din mulțimea mesajelor doar o parte este selectată, iar o parte și mai mică produce modificări în comportamentul individului. Hotărâtor în acest sens este nivelul său de instruire, care condiționează atitudinea perceptivă și capacitatea de traducere (decodare) a încărcăturii de semnificații a mesajelor. Acest factor acționează ca un element esențial de diferențiere, oferind încă un argument împotriva celor ce invocă pericolul omogenizării culturale prin consumul mesajelor mass-media. Receptarea este mediată, în ultimă instanță, de conștiința individului, care se conduce după valori, norme, principii, ce constituie adevărate filtre în asimilarea conținuturilor de comunicare.

b) Apartenența la grup, ca sistem socio-cultural, dă configurație celei de-a doua categorii de factori, cei sociali, care influențează procesul de receptare. Relația dintre emitent (sursă) și destinatar(receptor) se stabilește, în cazul comunicării de masă, într-un context socio-cultural concret, ce îi imprimă caracteristici specifice. Așa cum au arătat de atâtea ori studiile de psihologie socială, opiniile și atitudinile individului au un caracter social, marcate fiind de valorile și normele grupului de apartenență. În procesul comunicării mediatice, grupul de apartenență îi oferă un cadru de referință pentru judecățile sale de valoare și, în acest fel, îi determină modul de gândire și simțire. Apartenența la un grup se constituie, datorită acestor determinări, într-un factor ce afectează comportamentul de receptare a mesajelor transmise de mass-media. Grupul, precizează, Gina Stoiciu, exercită o funcție de control asupra expunerii la mesaje a individului, pe care îl influențează pe tot parcursul receptării. De cele mai multe ori, el acordă credit unei surse în măsura în care opțiunea sa întrunește consensul grupului (sursa se bucură de credibilitate și din partea grupului de apartenență), selectează mesaje care sunt consonante cu valorile și normele acestuia, respingându-le pe cele disonante. Adoptarea valorilor și normelor grupului are drept consecință nu numai condiționarea procesului de selecție, ci și a celui de interpretare a mesajelor, astfel încât asimilarea semnificațiilor să nu conducă la o perturbare a relațiilor interindividuale.

Membrii audienței au nevoi și competențe dintre cele mai diferite. Structura psihologică a individului, nivelul său axiologic, grupul social din care face parte determină modul de receptare a mesajelor mediatice. Fiecare se angajează în procesul receptării cu un anumit efort de înțelegere, încearcă anumite trăiri afective, își pune în joc puterea de imaginație și decodifică mesajele în funcție de nivelul său de cultură, trecându-le prin filtrul unei interpretări personale și atribuindu-le anumite semnificații. Pe de altă parte, receptarea este o activitate situată într-un anumit context socio-cultural, ale cărui circumstanțe influențează hotărâtor modul în care sunt primite și înțelese mesajele. Tocmai datorită acestor elemente și particularități distinctive, de natură psihologică, socială și culturală,

contactul cu mesajele transmise de mass-media generează experiențe personale diferențiate și nuanțate de la un individ la altul, deci influențează diferit conștiința și conduita lor.

Percepția selectivă și capacitatea indivizilor de a-și configura propriile semnificații au fost legate, în foarte multe studii, de o serie de variabile psihologice, sociale și culturale. Conform principiului percepției selective, arată Melvin L. DeFleur și Sandra Ball-Rokeach (1999), oamenii cu caracteristici psihologice, orientări culturale și apartenențe sociale distincte interpretează același conținut informațional oferit de mass-media în moduri dintre cele mai diferite. Datorită faptului că nevoile, interesele, cunoștințele, convingerile și atitudinile lor se prezintă ca fiind atât de variate, înțelesul atribuit mesajelor este, la rândul său, diferențiat. Receptorii își construiesc propriile semnificații pornind de la o abordare individuală a mesajelor comune. Teoria diferențelor individuale și a influențelor selective, arată DeFleur și Ball-Rokeach, se sprijină pe paradigma cognitivă dezvoltată în psihologie. Potrivit acestei paradigme, mai multe tipuri de variabile intervin între stimul și reacția de răspuns (cu deosebire factorii cognitivi învățați), variabile care influențează maniera în care individul reacționează la stimulii percepuți. În perspectiva teoriei influenței selective, trăsăturile cognitive, culturale și sociale ce caracterizează indivizii, intervin și afectează procesul de receptare, modelând pattern-uri selective de atenție, percepție, amintire și acțiune, ca răspuns al indivizilor la comunicarea de masă.

Astfel de diferențieri sunt sesizabile și în cazul copiilor, al tinerilor în general, despre care s-a spus că ar fi cei mai amenințați de uniformizare în urma consumului de produse mass-media. Cercetările întreprinse cu câteva decenii în urmă de către W. Schramm, J. Lyle, E. Parker (*Television in the Lives of Our Children*, 1961) ajungeau la concluzia că efectele vizionării programelor de televiziune nu sunt aceleași pentru toți copiii. Ele depind de gradul de inteligență, trăsăturile de caracter, profilul psihologic și social, trebuințele și interesele fiecăruia. Aceste caracteristici distincte determină modul de raportare la conținutul comunicării de masă. Fiecare copil sau adolescent, precizează Ioan Cerghit (1972), interpretează mesajele, le atribuie un sens și le esențializează într-o manieră personală, are propriile reacții afective față de acestea: adeziune, indiferență, respingere, indignare etc. Conținutul comunicării poate fi convergent sau poate fi divergent în raport cu interesele, preocupările, aspirațiile, opiniile, valorile, normele, atitudinile, experiențele dobândite anterior, proprii fiecăruia și sprijinite de către grupurile de apartenență. Toate acestea la un loc, concluzionează Ioan Cerghit, formează un adevărat filtru în selectarea, interpretarea și asimilarea anumitor elemente din conținutul comunicării.

Putem admite, așadar, că receptarea mesajelor transmise prin mijloacele de comunicare de masă generează experiențe diferite pentru indivizi diferiți. Chiar și copiii abordează acest proces într-un mod personal și ajung la interpretări dintre cele mai diverse, în funcție de cunoștințele, credințele și atitudinile personale, dobândite printr-o socializare care niciodată nu se realizează la fel pentru fiecare dintre ei.

5. Mediatizarea violenței

Amplificarea violenței în rândul tinerilor continuă să reprezinte o temă predilectă în dezbaterile asupra efectelor mass-media. Psihologi și sociologi preocupați de cunoașterea fenomenului susțin că descrierea excesivă a violenței, îndeosebi pe micile și marile ecrane, are un impact negativ asupra acestei categorii de populație, deoarece influențează în sensul stimulării diferitelor forme de comportament deviant. În urma unor experimente s-a constatat că violența manifestată de către subiecți este de același tip cu cea cuprinsă în filmele vizionate (Vasile Preda, 1998). Sporirea violenței în viața cotidiană, a delicvenței juvenile, a numărului grupurilor ce dovedesc un comportament disocial a fost adeseori pusă, inclusiv la nivelul simțului comun, pe seama mass-media, ce transmit mesaje care facilitează trecerea la conduite reprobabile. Violența de pe micul ecran constituie, în opinia lui Glenn G. Sparks (1986), premisa inadaptării sociale în special în rândul copiilor, influența asupra acestora fiind mai puternică deoarece se află într-o stare de rezistență psihologică, morală și socială redusă. Desigur, acestor convingeri li s-ar putea replica prin invocarea faptului că nu doar mass-media, ci și marile opere literare descriu acte de violență. În orice dramă, de exemplu, sunt puse în scenă astfel de comportamente. Dar în timp ce aici scopul este conectarea cu un principiu moral, narațiunile mediatice sunt construite, de cele mai multe ori, fără un referent moral, doar pentru a exploata pulsivitățile primare ale omului și nevoia sa de divertisment în scopul creșterii audienței și, implicit, profitului economic.

Mediatizarea excesivă a violenței a stârnit reacții critice dintre cele mai vehemente, considerându-se că impactul său nefast asupra tinerilor este cu atât mai puternic, cu cât scenele de violență vizionate sunt mai numeroase. Într-o astfel de perspectivă, televiziunea a fost privită ca o adevărată “școală a crimei și a delicvenței”, deoarece tinerii au tendința de a reproduce formele de conduită însușite pe această cale, aflate într-o evidentă discordanță cu valorile și normele socio-morale (Ioan Drăgan, 1996). Cazurile în care tinerii s-au folosit de tehnici antisociale împrumutate din mass-media au servit drept argument pentru cei care au proclamat caracterul nociv al multora dintre mesajele acestora. Vizionarea filmelor ce conțin scene violente, consideră criticii mass-media, poate conduce la o percepție falsă a realității și la sporirea agresivității comportamentale, mai ales datorită faptului că se creează un amestec între real și ficțional, care conduce la confuzie mentală și morală. Mass-media nu promovează într-o suficientă măsură standardele morale acceptate în societate sau prezintă versiuni distorsionate ale acestora, ceea ce produce, în rândul indivizilor, o creștere a confuziei privind normele directoare ale societății. Se ajunge, în acest fel, la o situație asemănătoare cu cea pe care Emil Durkheim o numea “anomie structurală” (reducerea comunicării interpersonale efective și amplificarea confuziei în înțelegerea normelor sociale). Ea se datorează neputinței instituțiilor sociale de a asigura integrarea normală a indivizilor, ca urmare a faptului că nu mai au o perspectivă clară asupra normelor de urmat sau ca o consecință a suspendării temporare a funcționalității normelor de bază din societate. Anomia structurală lasă individul într-o stare de confuzie psihologică (anomia personală), întrucât concepția sa despre normele sociale este la fel de ambiguă. Criticii mass-media au preluat de la Durkheim această idee, atunci când au susținut că

adoptarea unor modele comportamentale indezirabile este facilitată de confuzia personală și alienarea psihologică datorate consumului de mesaje mediatice.

Cu toate că pot fi cu ușurință etichetate drept reprobabile și, în consecință, autorii lor merită să fie pedepsiți, actele agresive sunt prezentate în unele filme ca fiind căi de rezolvare eficientă a unor probleme, ca aducătoare de câștiguri. Sunt sugerate atitudini care au la bază o reprezentare a violenței ca model de succes, ca o cale de a obține gratificații. Îndeosebi actele violente prezentate ca justificate, cum ar fi de exemplu legitima apărare, pot constitui un îndemn la adoptarea unor comportamente de acest tip. Influența este mai puternică în cazul în care ele aparțin personajelor cu care copiii, aflați mereu în căutare de modele, se identifică. Scenariile după care se derulează evenimentele din film pot sugera acțiuni asemănătoare în viața reală. Pentru copii și adolescenți caracterul spectacular al scenelor de violență este un element suplimentar ce stimulează reproducerea lor la prima ocazie. Adolescența este o vârstă caracterizată printr-un ansamblu de transformări evolutive complexe, care, nu de puține ori, se dovedesc deosebit de problematice. Mulți psihologi o consideră a fi vârsta crizelor, oscilațiilor, anxietăților, nesiguranței, insatisfacției, contestației, marginalizării și subculturii. Acum se manifestă, mai mult decât oricând, dezechilibrele afective și comportamentale, devierile caracteriale, actele impulsive, tendințele egocentrice, gustul pentru aventură și anturajele nedorite. Toate acestea se repercutează asupra relațiilor adolescentului cu ceilalți, exprimându-se prin revolta împotriva restricțiilor cu scop educativ, prin contestarea și respingerea modelelor culturale și a normelor morale propuse de părinți sau de profesori, simultan cu subscrierea la modele axiologic-normative divergente. Pe acest fond psiho-social, sistemul mass-media poate influența în sens nedorit personalitatea individului, mai ales atunci când violența este portretizată ca o modalitate de rezolvare a conflictelor, cu mult mai eficientă decât dezbateră, negocierea sau compromisul.

Discuțiile privind impactul violenței mediatizate asupra comportamentului copiilor și tinerilor nu au ajuns însă la un punct de vedere unitar. Ioan Drăgan (1996) identifică, în funcție de teza la care subscriu, trei categorii de abordări:

a) Abordări care scot în evidență efectul cathartic al vizionării scenelor de violență, al consumului de mesaje mediatice în general. Care este mecanismul acestui efect? Indivizii se confruntă, în existența lor cotidiană, cu numeroase situații frustrante, care le pot provoca acte de violență, de agresivitate. Ei se pot elibera de frustrări prin “participarea simbolică”, imaginată la scenele vizionate pe micul ecran, identificându-se cu protagoniștii acestora. Programele care prezintă scene de violență constituie, de fapt, o supapă pentru eliberarea de înclinații și tendințe agresive, nicidecum un factor generativ al lor.

b) Abordări partizane ale tezei conform căreia mass-media reprezintă o veritabilă sursă de învățare și de stimulare a comportamentelor agresive. Expunerea la scene violente determină o anumită stare emoțională a indivizilor, care va crește posibilitatea manifestării comportamentelor de acest tip.

c) Abordări care susțin teza efectului de întărire, după care scenele de violență prezentate de mass-media nu fac altceva decât să actualizeze și să întărească, în unele cazuri, pulsivitățile și tendințele

deja existente la indivizi, în funcție de modul în care aceștia au fost educați și socializați. Astfel de tendințe sunt mai accentuate în cazul persoanelor care înregistrează un deficit de stabilitate afectivă și socială, mai puțin integrate în mediul lor de viață. Ceea ce se prezintă pe micul ecran confirmă și întărește norme de acțiune existente deja la nivelul unui grup sau al unui individ. Suscitarea violenței nu depinde atât de mesaje mediatice, cât de alți factori: structura personalității individului, grupurile de apartenență și de referință, situația în care se află, ce determină atât utilizarea, cât și efectele acestor mesaje.

După cum observăm, cercetările privind acest tip de efecte ale mass-media nu au ajuns încă la concluzii univoce. La întrebarea: Copiii care privesc multe scene de violență pe ecran adoptă mai mult decât ceilalți un comportament violent? s-au dat răspunsuri care exprimă opinii contradictorii. Subiectul continuă să rămână unul controversat, cu atât mai mult cu cât cercetările întreprinse au înregistrat pentru o parte dintre subiecți (la același timp și conținut vizionat) o asociere statistică pozitivă între expunerea la scene violente și conduita lor agresivă, pentru ceilalți nu (Petru Iluț, Traian Rotariu, 1996). Unii cercetători s-au arătat fermi în a susține existența unei relații cauzale între volumul expunerii la violența mediatizată și comportamentele de acest tip efectiv manifestate. Alții s-au dovedit mai rezervați, tinzând să susțină existența unei corelații moderate. Chiar dacă rezultatele investigațiilor empirice ce privesc respectiva relație sunt contradictorii, cele mai multe conduc la concluzia că “violența mediatizată are un mare efect asupra unui mic procentaj de tineri și un efect mic asupra unui mare procentaj dintre ei” (ibidem, p. 126). Violența difuzată prin televiziune poate avea un anumit efect asupra unora dintre telespectatori, dar nu este vorba de o relație cauzală generalizată. Nu înseamnă în mod neapărat, precizează Anthony Giddens (2000), că nivelurile înalte de reprezentare a violenței creează în mod direct scheme imitative printre telespectatori. În fine, există și cercetători care se arată sceptici în ce privește efectele violenței reprezentate; actele agresive au alte cauze decât filmul sau televiziunea. Copiii și tinerii sunt capabili să facă deosebirea între ficțiune și realitate, ceea ce contează în receptarea mesajelor. Așa cum arată Vasile Preda, deosebit de importantă este semnificația actului agresiv; atunci când violența este ritualizată efectul său asupra receptorului este mai mic. Urmărirea unor scene violente reale sau prezentate ca fiind reale are un efect considerabil mai mare decât vizionarea scenelor violente fictive. Copiii și tinerii nu sunt lipsiți de discernământ în raportările lor la ceea ce văd. Până și copiii mici, susțin B. Hodge și D. Tripp (1986), își dau seama că cea mai mare parte din violența mediatizată nu este reală. Nu aceasta este principala cauză a comportamentului reprobabil al receptorilor, ci mai ales cadrul general al atitudinilor și condițiilor în care este receptată. Foarte importanți sunt factorii psihologici și sociali, care au o pondere însemnată în creșterea frecvenței manifestărilor violente, agresive.

În cadrul dezbaterilor asupra impactului mesajelor mediatice asupra receptorilor câștigă tot mai mult teren concepția caracterului relativ (diferențiat, dependent) al efectelor nocive. După cum precizează Ioan Drăgan (1996), în analiză sunt introduse mai multe variabile explicative: trăsăturile psiho-sociale ale indivizilor, atitudinile și opiniile lor, contextul socio-cultural, grupurile de referință, slăbirea controlului social, situația economică, toate acestea determinând modul de raportare la

violența mediatizată și, deci, efectele multiple și neunivoce. Deprinderea violenței prin intermediul mass-media presupune anumite caracteristici și trăsături psiho-sociale ale receptorilor și depinde de apartenența acestora la anumite grupuri și medii sociale. Așadar, caracterul nociv al mesajelor se corelează cu situațiile existente în familie și în societate, situații ce nu pot fi omise sau ignorate. Influența negativă a mass-media, arată Ioan Drăgan, se exercită mai ales în situații de instabilitate în relația dintre individ și mediul său de viață, de dezintegrare socială, de incertitudine valorică și normativă, de accentuare a tensiunilor și conflictelor sociale, de insecuritate, sărăcie și așteptări nerealizate, de frustrare și de marginalizare. Conjugarea acestor situații cu mesajele mediatice sporește probabilitatea impactului negativ al mass-media în materie de violență.

O multitudine de factori intervin, așa cum am văzut, în declanșarea comportamentului agresiv. Vasile Preda (1998) deosebește două categorii de factori, care, în interacțiune, determină o stare relativ propice manifestării unui astfel de comportament:

a) Factori interni, de natură psiho-individuală, cum ar fi:

- Imaturitatea caracteriologică: toleranța redusă la frustrare, egocentrismul, impulsivitatea, capacitatea redusă de autocontrol, indiferența afectivă, subestimarea greșelilor personale, imaginea falsă despre lume, despre sine și despre relațiile interumane;
- Subdezvoltarea componentelor moralității indivizilor (conștiința morală, sentimentele morale), care nu mai acționează în sens reglator asupra conduitei individului, conform exigențelor sociale;
- Tipurile de personalitate nevrotică, psihotică sau dementială datorate unor dezechilibre psihice apărute inclusiv pe fondul acțiunii unor factori de microclimat social negativ;

b) Factori externi, psihosociale și sociali, ce țin de condițiile mediului de viață:

- Relațiile interpersonale și climatul afectiv existente în grupurile de apartenență (familia, grupul de prieteni); de exemplu, atitudinea rece-indiferentă a părinților, atitudinea tiranică a părinților, atmosfera conflictuală din familie, climatul moral nefavorabil existent în familie pot facilita structurarea și manifestarea comportamentului agresiv;
- Insuficienta maturizare socială a individului datorată unor carențe în ceea ce privește educația, însușirea valorilor, normelor și modelelor de conduită dezirabile social, structurarea raporturilor sociale, dezvoltarea unei percepții sociale adecvate, înțelegerea problemelor specifice mediului său socio-cultural etc.;
- Dificultățile de integrare socială apărute atunci când individul, datorită deficitului de maturizare socială, nu reușește să-și adapteze conduita la exigențele relațiilor interpersonale din mediul său de viață; eșecul în socializarea individului poate fi o cauză a apariției și proliferării unor forme de devianță și delicvență;
- Influența grupurilor delictogene, care îl determină pe individ la o nonconformitate față de normele sociale sau la un conflict normativ cu standardele societății;

Alte abordări au accentuat importanța caracterelor înnăscute în declanșarea comportamentului agresiv. Etologia, îndeosebi prin vocea fondatorului său Konrad Lorenz (*On aggression*, 1966), a căutat să pună în evidență existența unui instinct agresiv primar, a unei dimensiuni biologice înnăscute a agresivității, dar care nu provoacă în mod automat manifestări de acest fel. Etologii au susținut că există factori culturali și sociali care îngrădesc acest instinct, dar de o capacitate inhibitivă înnăscută care să-l tempereze omul nu dispune. Psihanaliza, la rândul său, a relevat faptul că agresivitatea este o componentă a personalității umane, mai pronunțată la indivizii cu frustrări, dificultăți psihologice și relaționale. Luând în considerare această multitudine de factori posibili am putea considera, concluzionează Vasile Preda, că agresivitatea este rezultanta în care se îmbină caracterele înnăscute cu influențele mediului social (elemente dobândite, învățate).

Mediatizarea violenței nu constituie, așadar, singura cauză a creșterii agresivității în rândul copiilor și tinerilor. După cum am văzut, comportamentul acestora este determinat de o multitudine de factori psihoindividuali și psihosociale, de condițiile reale de viață și de relațiile dintre individ și mediul său social. Ceea ce nu înseamnă, după cum avertizează Ioan Drăgan, că trebuie să subestimăm posibilitatea stimulării agresivității copiilor și tinerilor prin emisiunile de televiziune ce conțin scene de violență, mai ales în situații de dereglare a relațiilor interpersonale, de creștere a disfuncțiilor integrării indivizilor în viața socială, sau de rupere a echilibrelor sociale. Violența este un fenomen ale cărui cauze nu pot fi căutate exclusiv în plan social și nici exclusiv în plan psihologic individual. Determinarea fenomenului este multiplă: biologică, psihologică și socială, de cele mai multe ori interacțiunea acestor factori fiind hotărâtoare. Desigur, atunci când este vorba de cazuri concrete poate fi constatată o pondere mai mare a determinărilor externe (sociale) sau, dimpotrivă, a celor interne (psihologice și biologice), dar, de regulă, cele două categorii de determinări se relaționează.

Nu trebuie exclusă nici posibilitatea ca preferința pentru vizionarea filmelor ce prezintă scene de violență să fie determinată de cunoașterea pe viu a unor situații similare. Rezultatele cercetărilor experimentale realizate în S.U.A. cu trei decenii în urmă au condus la concluzia că, pe termen lung, expunerea la violența mediatizată poate să conducă la activarea unor predispoziții formate în urma întâlnirii cu astfel de situații în viața reală, dar poate să afecteze și persoanele care nu au trăit asemenea experiențe (P. Bârgăoan, A. Dobrescu, 2002). Acestea de pe urmă învață să se implice în acțiuni violente și ca urmare a dispozițiilor afectiv-atitudinale dobândite sunt dispuse să se manifeste în acest fel, mai ales atunci când au convingerea că vor obține satisfacții sau recompense.

Mass-media poate constitui un factor incitativ, care grăbește sau facilitează structurarea unor comportamente violente. Asupra acestui pericol atrage atenția Claude-Jean Bertrand: “În realitate, se pare că televiziunea, dacă nu creează situații de violență și criminalitate, are totuși tendința să le amplifice. Și, probabil, expunerea insistentă și de durată la scenarii implicând violența și criminalitatea favorizează sentimentul de insecuritate și de neliniște, chiar tendințe agresive” (2001, p. 182). Concluziile multor cercetări realizate pe parcursul ultimelor decenii au indicat o întărire a actelor agresive în urma vizionării excesive a scenelor de violență, care, chiar dacă nu generează prin ele însele delictiveța o pot alimenta, incitându-i pe tineri la săvârșirea unor acte cu caracter antisocial.

Emisiunile de televiziune care prezintă practici abuzive, acte care încalcă normele morale și produc dezordine socială, raporturi interumane bazate pe forță, vizionate de către indivizi cu un psihic labil și cu dificultăți de integrare socială pot stimula manifestarea unor comportamente violente, agresive. Mijloacele de comunicare de masă, arată Vasile Preda, pot propaga prin conținutul mesajelor pe care le vehiculează atitudini disociale și antisociale în rândul unor minori sau tineri cu tulburări caracteriale. Unele cercetări au relevat însă faptul că și copiii care nu prezintă astfel de tulburări pot fi afectați de violența mediatizată, mai ales dacă este provocată de personajul simpatizat cu care se identifică și de la care preiau gesturi și forme de manifestare indezirabile. În urmă cu câteva decenii, Alfred Bandura (1968) a lansat teoria învățării sociale a agresivității, care are la bază ideea imitării conduitei unor persoane semnificative sau cu statut de autoritate luate ca model. Copiii învață comportamentul agresiv, ca și alte forme de comportamente sociale, prin imitarea unor modele întâlnite în familie, mass-media și mediul lor social sau ca urmare a propriei experiențe întărite prin puterea de influențare a modelului.

Dacă acceptăm faptul că mass-media, în primul rând televiziunea, determină prin conținutul mesajelor transmise manifestări de violență din partea copiilor și tinerilor, atunci este firesc să ne întrebăm dacă se poate interveni, și cum anume, pentru reducerea efectelor de acest gen. Cine ar trebui să-și asume o astfel de intervenție? În ce măsură este ea posibilă? Criticii mass-media consideră că responsabilitatea morală revine producătorilor, editorilor și managerilor, recomandând prudență și reținere în difuzarea emisiunilor ce prezintă scene de violență. Dar interesele financiare îi împiedică pe cei incriminați să se supună exigențelor etice. Ei invocă argumentul necesității mediatizării violenței pentru a-și câștiga un public cât mai numeros, dintr-un motiv pe care cercetătorii americani Clifford G. Christians și Kim B. Rotzoll îl găsesc cât se poate de serios: “Averi și cariere depind de cotele de audiență. Foarte multe persoane implicate în industria divertismentului se îndoiesc de faptul că raționamentul etic are vreun cuvânt de spus. Doar banii contează” (2001, p. 247). Mass-media se afirmă ca o industrie condusă de persoane cărora prea puțin le pasă de consecințele sale extraeconomice și, prin urmare, interesele comerciale pe care le reprezintă se ciocnesc adeseori de imperativele etice. Televiziunea înseamnă, în opinia autorilor citați, goană după audiență și profit, nicidecum libertate și adevăr. Responsabilitatea socială este de multe ori eludată, atunci când se iau decizii privind divertismentul oferit de către mass-media. În fața logicii profitului preocupările etice devin irelevante, ceea ce face ca sistemul să funcționeze adeseori după criterii amurale. Despre eliminarea treptată a dimensiunii etice din sfera produselor mass-media ne vorbește și John B. Thompson: „Odată cu comercializarea sporită a intuițiilor mass-media, idealurile morale și politice susținute de unii dintre primii antreprenori mass-media au fost tot mai mult înlocuite de criterii de eficiență și profitabilitate. Produsele mass-media însele – sau, cel puțin, așa se argumentează – au devenit tot mai standardizate și stereotipe; ele s-au trivializat și s-au aplecat asupra senzaționalului, s-au preocupat de evenimente trecătoare și și-au diminuat orice capacitate pe care au avut-o vreodată de a transcende banalitățile vieții de fiecare zi. De asemenea, receptarea produselor mass-media a devenit doar o altă formă de consum, o sursă de excitație, divertisment și plăcere...Ascensiunea mass-media,

după câte se pare, nu a fost o veste prea bună pentru etică” (2000, p. 247). În ce măsură este posibilă impunerea unor repere etice în lumea fantasmagorică a mass-media? Poate fi realizat, din motive socio-morale, un control al programelor de televiziune? Ideea unui astfel de control întâmpină nu numai opoziția managerilor ce se tem de pierderile financiare, ci și pe aceea a apărătorilor libertății de exprimare, care o consideră o abatere de la principiile democrației. Orientările libertariene din etica informației și comunicării încurajează o exprimare lipsită de constrângeri sociale; intervenția oricărei forme de autoritate este ilegitimă și trebuie interpretată ca o ingerință în exercitarea libertății de exprimare. Într-o astfel de perspectivă, eticul ar viza doar statutul profesionistului din instituțiile media și ar consta în respectarea deplină a libertății sale de exprimare. Mai mult decât atât, aceștia consideră că nu neapărat emisiunile încărcate cu scene de violență generează comportamente de același tip, căci violența este, în fond, o problemă socială și istorică și nu rezultatul vizionării unor programe de televiziune. De aceea, eliminarea acestora nu ar duce la dispariția comportamentelor violente din societate. Pe de altă parte, nimeni nu-l obligă pe telespectator să le urmărească; dacă el consideră că astfel de emisiuni sunt nocive poate opri în orice moment receptarea. În ceea ce privește prevenirea posibilelor influențe negative asupra copiilor, responsabilitatea revine în primul rând părinților, căci aceștia sunt direct implicați în îndrumarea și educarea lor. Părinții sunt cei care pot exercita un control al vizionării și îi pot ajuta pe copii în autoreglarea conduitei. În timp ce piața mass-media este menținută relativ liberă, precizează Christians și Rotzoll, familia, care este datoare față de copil și nu față de piață, poate face o selecție riguroasă a ceea ce va deveni parte din experiența acestuia. Dar intervenția părinților nu trebuie să se rezume doar la selecția programelor. S-ar impune, de exemplu, o pregătire a copilului pentru vizionarea filmului, prin sublinierea naturii ficționale a violenței. Cercetările realizate pe această temă au arătat că dacă părinții vizionează filmul împreună cu copiii și condamnă scenele de violență pe care le conțin se poate reduce frecvența și gradul imitării comportamentelor agresive (Vasile Preda, 1998). Asumarea funcției educative de către familie presupune și astfel de intervenții, menite să prevină efectele nedorite ale mesajelor mediatice asupra personalității copiilor. Cu toate acestea, ideea responsabilității sociale a profesioniștilor din sistemul mass-media prinde tot mai mult teren. Adepții săi resping orice intervenție a statului în exercitarea dreptului jurnaliștilor la liberă exprimare, dar militează pentru o asumare a responsabilității față de publicul cărui i se adresează. Ei pledează pentru respectarea unei etici a informației și comunicării, ce impune obligații față de colectivitate, față de destinatarii informațiilor pe care zilnic le difuzează.

6. Subminarea interesului față de școală

Efectele negative ale mass-media se extind și asupra atitudinii copiilor față de școală. Nu sunt puțini părinții sau profesorii care acuză faptul că televiziunea afectează în mod nedorit performanțele elevilor și limitează influența educativă a școlii. Concluziile unor cercetări, care au încercat să clarifice acest aspect, vin să întărească o astfel de opinie. Mass-media, avertiza sociologul Anthony Giddens (2000), deviază interesul elevilor pentru activitatea școlară și provoacă o superficialitate în pregătire. Cercetările lui J. Van Evra (1990) asupra corelației dintre performanțele la învățatură ale școlărilor și

timpul alocat zilnic vizionării programelor de televiziune au condus la următoarea concluzie: elevii care au declarat că urmăresc excesiv de mult emisiunile TV au note mai mici decât ceilalți.

Televiziunea a generat noi trebuințe și deprinderi de petrecere a timpului liber, noi opțiuni culturale, mutații profunde în sfera de preocupări a copiilor și tinerilor. Vizionarea emisiunilor de televiziune tinde să înlocuiască activități pline de conținut, cum ar fi lectura. Consumul excesiv de mesaje audio-vizuale este de natură să provoace și o perturbare a activităților de învățare ale elevilor. Interesul pentru studiu și timpul alocat se diminuează semnificativ. Prin puterea sa de atracție, televiziunea a provocat o adevărată criză a lecturii. Practici tradiționale, precum frecventarea teatrului, operei sau galeriilor de artă, cad în desuetudine. Îngrijorarea părinților și a cadrelor didactice pare astfel justificată, căci lipsa unui echilibru în petrecerea timpului liber nu poate decât să dăuneze dezvoltării armonioase a personalității copilului.

Opiniile cu privire la efectele mass-media asupra copiilor și adolescenților sunt controversate. În timp ce unii autori se întrec în luări de poziție acuzatoare, alții reproșează sistemului educativ incapacitatea de a folosi eficient mijloacele de comunicare de masă pentru realizarea propriilor scopuri, într-un efort susținut de aliniere la tendințele de modernizare manifeste la nivelul societății. Iată cum este reflectată această confruntare în *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI* : ”Teoreticienii din sfera educației critică deseori media, în special televiziunea, pentru faptul că impun, într-un anumit sens, cel mai scăzut standard cultural, reducând timpul alocat lecturii și gândirii, impunând spectatorilor scene de violență și, în general, manipulând stările afective. Susținătorii mass-media, pe de altă parte, acuză școlile de conservatorism și pentru că recurg la metode depășite pentru a transmite cunoștințe depășite, plictisindu-i pe elevi și studenți și făcându-i să-și piardă interesul pentru studiu”(Jacques Delors, 2000, p.88). În paginile raportului se pledează pentru o depășire a antagonismelor dintre educație și mass-media. Fără a ignora potențialele pericole, putem spune că mijloacele de comunicare de masă pot constitui instrumente utile, cu certe valențe educative.

Mass-media nu pot fi făcute răspunzătoare în mod exclusiv de efectele negative invocate de o îndelungată critică, atâta vreme cât acțiunea lor se corelează cu intervenția altor factori și este chiar condiționată de aceștia. Desigur, este necesară o deontologie a presei, care să aibă la bază ideea responsabilității sociale, dar impactul mesajelor mass-media asupra personalității indivizilor nu poate fi disociat de întregul context social, moral și cultural în care se exercită. Ne referim aici la un ansamblu de condiții, care privesc existența și organizarea activităților copiilor și tinerilor determinându-le manifestările.

Nu putem aprecia impactul mass-media fără a evidenția puternica influență a contextului social în care se situează individul, deoarece influențele mijloacelor de comunicare de masă nu au efecte izolate de înrâuririle altor factori, cum ar fi familia, grupul de prieteni, școala etc. Înainte de a face parte dintr-un public consumator de mesaje media, individul este membrul unei familii, al unui grup de prieteni sau al unui grup profesional, care îi influențează modul de raportare sau de expunere la comunicarea de masă, opiniile și comportamentele. În realitate, mass-media nu sunt decât un factor

printre mulți alții care intervin și afectează opțiunile și atitudinile copiilor. De exemplu, cercetările au arătat că copiii din familiile bine integrate, caracterizate de relații afective normale între membrii, petrec mai puțin timp în fața televizorului și imită mai puțin diverse comportamente cu care vin astfel în contact (Vasile Dâncu, 1998). Influența directă, imediată a contextului social este evidentă în cadrul vizionării colective, în familie, interpretarea și înțelegerea fiind influențate de comentariile și discuțiile inițiate în acest cadru și care acționează ca un filtru valorizant al grupului.

Mass-media, subliniază Claude-Jean Bertrand, interferează cu mediul socio-cultural în care trăiesc receptorii, în așa fel încât de multe ori este dificil de deosebit între influențele lor și cele datorate societății în general. Condițiile în care se primesc mesajele sunt la fel de importante ca și conținutul acestora. Un copil ai cărui părinți lipsesc mult timp de acasă dovedește o mai mare tendință de a se lăsa influențat de ceea ce vizionează la televizor, decât unul ai cărui părinți îi supraveghează alegerea programelor și discută frecvent cu el despre ceea ce a văzut. Contextul în care se realizează receptarea poate favoriza procesul de influențare a individului de către mass-media, îndeosebi în ce privește acele aspecte pe care le considerăm indezirabile. Pe baza unor astfel de constatări, Claude-Jean Bertrand ajunge la următoarea concluzie: “Este bine, în consecință, să se evite orice interpretare categorică: mass-media constituie un instrument de socializare alături de alți agenți (părinți, prieteni, profesori etc) și nu pot avea un efect puternic decât în anumite condiții precise” (2001, p. 181-182). Copiii care trăiesc într-o societate “lipsită de familie” au o cu totul altă atitudine față de televiziune, decât cei pentru care familia rămâne totuși un model de referință. Așadar, o mare varietate de factori psiho-sociali și culturali se interpun între mesajele mass-media și reacția publicului infantil, determinând natura, întinderea și intensitatea efectelor pe care acești stimuli le cauzează.

Comunicarea mediatică se înscrie într-un sistem complex de influențe, în care relațiile interpersonale sunt deosebit de importante. Întâlnindu-se, diversele tipuri de influențe se pot armoniza sau, dimpotrivă, pot deveni contradictorii. Atunci când urmează același sens, ele se întăresc reciproc, iar când urmează sensuri divergente se neutralizează unele pe altele. Școlii îi revine misiunea de a fructifica influențele educative valoroase pe care mijloacele de comunicare de masă le pot exercita asupra copiilor, imprimându-le o finalitate care să fie în concordanță cu cerințele idealului educativ. Această relație nu poate fi decât una de subordonare la un scop comun. Dar cum unele influențe ale mass-media nu sunt pe măsura bunelor intenții și a așteptărilor, școala trebuie să intervină, prin mijloace specifice, pentru a înnăbuși sau corecta manifestări sau tendințe dăunătoare formării copiilor.

Mass-media sunt solicitate să exercite o acțiune educativă, prin care să contribuie la formarea unor cetățeni informați, cultivați, conștienți de responsabilitățile lor sociale. Dar, după cum am văzut, influențele lor se pot dovedi nocive, cu efecte indezirabile asupra personalității individului. Din acest motiv, sunt necesare controlul și dirijarea influențelor pe care le exercită mass-media, astfel încât acțiunea lor să se încadreze optim în efortul general de ridicare a nivelului de educație a oamenilor.

7. Criza lecturii și pseudocultura

Canalele tradiționale de transmitere a valorilor culturii sunt reprezentate de familie, școală și alte instituții sociale, precum biblioteca, teatrul sau opera. Cartea a reprezentat mult timp principalul

suport de păstrare a expresiilor spiritualității umane și mijlocul cel mai individualizat care a permis accesul la valorile culturii. Dezvoltarea mijloacelor moderne de comunicare de masă a subminat supremația formelor clasice de păstrare, transmitere și receptare a informațiilor de tot felul. Multe dintre produsele media sunt destinate activităților de cultivare, de educare a oamenilor de diverse condiții sociale. Optimismul celor ce le promovează este debordant. Se vorbește chiar despre o apropiată renunțare la cultura umanistă tradițională, elitistă și selectivistă, pentru o formă nouă de cultură, cea difuzată și dobândită prin intermediul mijloacelor tehnice moderne. O astfel de schimbare era anticipată de către Marshall McLuhan, atunci când vorbea despre „muribunda eră literară”(1997, p.242). Sistemul de educație, susținea McLuhan, ce se fundamentează încă pe valori literare și pe tehnologii aparținând trecutului, ce se ghidează după oglinda retrovizoare, nu poate fi decât unul reacționar, perimat, neadecvat viitorului. De reținut faptul că McLuhan manifesta această credință într-o vreme când informatica și calculatorul erau la început de drum, televiziunea reprezentând principalul mijloc de informare și de culturalizare mediată a maselor largi de oameni.

Comunicarea de masă a generat o formă aparte de cultură, cultura de masă. Pentru mulți dintre semenii noștri, conținutul a ceea ce numim „cultură generală” este asigurat de receptarea mesajelor mass-media. Apetitul crescut pentru receptarea unor astfel de mesaje a provocat, în opinia multora, o adevărată criză a lecturii, o indiferență față de operele literare. Comunicarea de masă satisface mult mai bine nevoile spirituale ale unor oameni care nu mai au nici timpul și nici dispoziția pentru lectură și demersurile critic-reflexive presupuse de o asemenea activitate intelectuală. Informații extrem de diverse și de utile pentru existența cotidiană se pot obține rapid și comod cu ajutorul mass-media. Sondajele sociologice constată o astfel de tendință a maselor de a prefera consumul de mesaje media în dauna activității intelectuale fundamentale, care este lectura cărții.

Critici mai vechi și mai noi ai culturii de masă au susținut că vizionarea programelor de televiziune nu se poate substitui, sub aspectul formării intelectuale și asimilării valorilor culturii, contactului cu cuvântul scris. Pentru mulți oameni comunicarea de masă ar avea mai degrabă un efect negativ, contribuind la dobândirea unei culturi slabe și omogene, a cărei menire este, în primul rând, de a-i distra, de a le asigura o satisfacție imediată, facilă, efemeră. O cultură căreia îi lipsește subtilitatea culturii înalte a elitelor și care este produsă pentru a fi consumată de mase largi de oameni, cărora le este accesibilă. Din acest motiv, logica pieței domină producția culturală a sistemului mass-media. Acele bunuri culturale sporadic oferite sunt produse, după cum arată Pierre Bourdieu (1998), împotriva a ceea ce reprezintă echivalentul audimatului, împotriva logicii pieței impusă în câmpurile de producție culturală.

În studiul său *L'intellectuel et ses publics: les singularités françaises* (1981), Raymond Boudon vorbește despre „Piața intelectualilor”, apărută ca o consecință a faptului că aceștia nu au știut sau nu au vrut să reziste atracției exercitate de către mijloacele de comunicare de masă. Insuficiența recompenselor materiale și simbolice primite în cadrul instituțiilor universitare și organizațiilor științifice i-a determinat să se îndrepte spre sistemul mass-media, prin intermediul căruia au posibilitatea să se adreseze, în schimbul unei remunerații, unui public difuz, incomparabil mai vast

decât cel format din colegii de breaslă. O astfel de practică are, fără îndoială, consecințe pozitive sub aspectul difuzării informațiilor culturale și popularizării științei. Dar ea poate prezenta și un neajuns major. Nu de puține ori, jurnaliștii sau managerii instituțiilor media hotărăsc dacă o idee, o teorie, un eveniment cultural sunt de interes public sau dacă prezentarea acestora este oportună, substituindu-se specialiștilor în actul de evaluare a necesităților sociale. Pe de altă parte, asupra capacității jurnaliștilor de a promova persoane îndreptățite să se pronunțe într-o problemă anume planează numeroase semne de întrebare. În opinia lui Pierre Bourdieu (1998), televiziunea pune în pericol diverse sfere ale producției culturale autentice: arta, literatura, filosofia, știința, prin faptul că oferă posibilitatea de a-și revendica apartenența la aceste câmpuri culturale unor persoane care nu sunt îndreptățite să facă acest lucru. Televiziunea are puterea de a „unge” filosof, scriitor, sociolog, psiholog etc. pe cineva care nu și-a câștigat acest drept din perspectiva definiției interne a profesiei respective.

Produsele culturale oferite de către sistemul mass-media înlocuiesc formele autentice de cultură cu un surogat, alcătuit din elemente facile și vandabile. Semnificațiile spirituale sunt mult diminuate în cazul prezentării operelor de artă de către rețelele mediatice. Prin reproducerea în serie a unor opere artistice și culturale, fapt posibil datorită tehnicilor de multiplicare, industria culturală transformă creațiile artistice în bunuri destinate unui consum cultural de masă, care trebuie să conducă, într-un final, la instaurarea culturii pentru toți. Bunurile culturale supuse consumului devin obiecte simbolice în cadrul unui sistem de semnificații, care poate fi privit ca motor și motivație a societății-spectacol (Roger Silverstone, 1999). Odată ce a pătruns și a pus stăpânire pe domeniul reproducerii artistice și culturale de masă, tehnica modernă a făcut posibilă transformarea valorilor culturale în mărfuri. În principiu, arăta Walter Benjamin (1972), unul dintre reprezentanții de seamă ai Școlii de la Frankfurt, opera de artă a fost dintotdeauna reproductibilă, numai că reproducerea ei tehnică reprezintă un moment nou. Punând problema receptării operei de artă la scara întregii societăți și nu doar la aceea a individului, cultura de masă se constituie pe fondul receptării unor produse tehnice, a unor mărfuri culturale produse într-o manieră industrială. Ea propune creații care nu sunt făcute pentru tăceri meditative, ci pentru aderența la ritmul frenetic și exteriorizant al vieții în societatea tehnicistă. Mijloacele tehnice de reproducere și comunicare de masă prezintă mesajele culturale sub formă de mărfuri destinate consumului curent. Obiectul cultural: Kitsch-ul, reprezintă doar o copie a unui model original, executată conform cerințelor pieței culturale. Modelul creat de artist trebuie să dobândească o valoare socială și condiția dobândirii acestei valori este difuzarea, care face posibil accesul la cultură pentru un număr mare de oameni. O societate de masă cere o artă de masă, iar această artă de masă nu reprezintă altceva decât copia unor originale, prin care creatorii participă la marea mișcare de consum (Abraham Moles, 1974). Industrializarea experienței estetice substituie contemplarea operei de artă autentice. Distrugerea valorii originalului prin copie și banalizarea sa ca valoare de întrebuințare împiedică accesul individului la adevăratele experiențe estetice. Contactul cu opera de artă se realizează prin intermediul reproducerilor tehnice, care, pentru Walter Benjamin, nu mai îndeplinesc o funcție artistică sau de cult, ci una expozitivă spectaculară. Ca pseudoartă, kitsch-ul vine să împlinească tendințele nivelatoare și democratizatoare ale culturii de masă. „Fenomenul kitsch” este

legat de un anumit mod de a fi, propriu omului modern. El a existat în toate timpurile, dar a ajuns la apogeu în societatea de consum. Prin intermediul său se dezvăluie și se exprimă o stare de spirit, cea a standardizării și platitudinii, stereotipiei și funcționalului, caracteristice modelelor tehnologice.

Industria culturală, care funcționează după principiul benzii rulante, produce o cultură de masă standardizantă, omogenizantă, uniformizantă. Efectul asupra individului, au considerat criticii săi, este unul de închidere, de obturare mentală, de uniformizare a gusturilor, ceea ce desemnează o scădere a nivelului său cultural. Cultura mediatică simplifică și degradează, căci nu exprimă adevăratele valențe specifice expresiilor culturale autentice. Elementele de conținut ale culturii asimilate prin intermediul diverselor mijloace de comunicare de masă se articulează într-un mozaic, ce nu mai corespunde categoriilor intelectuale tradiționale. În *Sociodinamica culturii* (1974), Abraham Moles susține că aceste elemente, dobândite sporadic și la întâmplare prin lectura ziarelor, audierea emisiunilor radio sau vizionarea emisiunilor de televiziune, alcătuiesc o „cultură mozaic”, ce se prezintă ca o simplă asamblare de fragmente prin juxtapunere, o asamblare lipsită de coerență, de repere sigure, dar în care, totuși, se regăsesc multe idei importante pentru existența spirituală a omului modern. Această cunoaștere al cărei conținut este constituit din idei îmbinate aleatoriu sau prin asocieri sumare pe bază de proximitate, nu are valoarea cunoașterii logic structurate și ordonate, caracteristică educației și culturii umaniste. Cultura dobândită prin intermediul mijloacelor de comunicare de masă se rezumă la un corp de idei lipsit de coeziune, care ne asigură doar o cunoaștere fragmentară și de suprafață a lucrurilor. Fără a nega importanța acumulărilor realizate pe această cale, nu este de prisos evidențierea caracterului haotic al transmiterii și receptării multora dintre mesaje sau a priorității acordate difuzării unor mesaje cu valoare formativă îndoielnică. Acțiunile de culturalizare întreprinse de către mass-media tind să mențină și să întărească sisteme simbolice comune. Procedând în acest fel, comunicarea de masă promovează stereotipia și standardizarea intelectuală, mereu invocate de către criticii săi.

Această orientare tradițională a criticii culturii de masă prezintă încă un mare interes; ea a pus probleme care și astăzi îi preocupă pe analiști. Promovarea nonvalorilor și posibilele disfuncții, evidențiate deja, constituie un serios motiv de îngrijorare. Dar multe din presupuzițiile perspectivei critice tradiționale nu mai pot fi susținute, pentru că s-ar deturna înțelegerea corectă a impactului mijloacelor de comunicare de masă în lumea modernă. Împotriva unora dintre aceste presupuziții se pronunță, de exemplu, John B. Thompson: „Trebuie să abandonăm presupuziția potrivit căreia primitorii produselor mass-media sunt spectatori pasivi ale căror simțuri au fost în permanență opacizate de continua receptare a unor mesaje similare. Trebuie să abandonăm și presupuziția potrivit căreia însuși procesul de receptare ar fi unul neproblematic, necritic, prin care produsele sunt absorbite de indivizi, așa cum un burete absoarbe apa. Presupuzițiile de acest tip au puțin de-a face cu caracterul actual al activităților de receptare și cu modurile complexe în care produsele mass-media sunt preluate de indivizi, interpretate de ei și încorporate în viețile lor”(2000, p.28-29). De altfel, așa cum am văzut în capitolele anterioare, în condițiile unei receptări adecvate a mesajelor mass-media multe dintre posibilele disfuncții ale comunicării de masă pot fi prevenite. Sistemul mass-media a făcut posibilă

democratizarea accesului la informații, inclusiv de natură culturală, și o amplă receptare a formelor simbolice, care nu poate fi considerată ca fiind lipsită de importanță.

Datorită mijloacelor moderne de comunicare, barierele care altădată limitau contactul maselor largi de oameni cu valorile culturii au fost înlăturate. Valorile culturii pot fi receptate în original (expoziții, muzee, spectacole de teatru etc.), dar și mai mult pot fi consumate sub formă de reproduceri (albume, filme documentare, reviste, discuri, casete, pagini Web). Prin intermediul acestor reproduceri, ele sunt accesibile unui număr foarte mare de oameni din toate clasele sociale și din toate colțurile lumii. Desigur, pentru a fi pe înțelesul tuturor și pentru a stârni interesul general, în actul de producție industrială valorile culturale sunt simplificate, reduse la scheme accesibile pentru cei mai mulți și prezentate în forme atrăgătoare, cum sunt, de exemplu, filmele realizate prin ecranizarea operelor clasice ale literaturii universale sau documentarele de popularizare a științei (Mihai Coman, 1999). Astfel de produse media corespund orizontului cultural și nevoilor spirituale proprii unor mari segmente ale populației. Potrivit teoriei cultivării propusă de către George Gerbner, televiziunea construiește pentru mulți oameni un mediu simbolic coerent, pentru unii dintre ei singurul mediu, care le pune la dispoziție valori, idei și concepții cu privire la o mare diversitate de situații din viața reală. Tehnicile de reproducere și de difuzare înlocuiesc obiecte și evenimente culturale prin produse destinate consumului de masă. Receptori din toate locurile pot primi reproducerile, conștienți fiind de natura lor diferită de cea a originalului. Ei apreciază, totodată, caracterul unic al operelor de artă, al actelor de cultură, ca pe ceva ce trebuie reprodus și difuzat, întrucât le aparține tuturor, ca urmare a democratizării șanselor de acces la educația culturală și artistică. Funcția socială a culturii și a artei se împlinește tocmai în cadrul comunicării mesajelor către publicul larg.

Sarcini de lucru:

1. Proiectați un plan de intervenție pentru combaterea unuia dintre efectele negative pe care mass-media le poate avea asupra copiilor.
2. Realizați un studiu de caz cu privire la comportamentul violent al copiilor în școală și în afara acesteia. Căutați să descoperiți dacă printre factorii care îl determină se regăsește și vizionarea anumitor programe de televiziune.

Bibliografie

- Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
- Bertrand, Claude-Jean(coord.), *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Bourdieu, Pierre, *Despre televiziune*, Editura Meridiane, București, 1998
- Cazeneuve, Jean, *Les communication de masse. Guide alphabétique*, Éditions Denöel-Gouthier, Paris, 1976
- Christians, Clifford G., Fackler, Mark, Rotzoll, Kim B., McKee, Kathy B., *Etica mass-media*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Coman, Mihai, *Introducere în sistemul mass-media*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Crișan, Corina, Danciu, Lucian, *Manipularea opiniei publice prin televiziune*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000
- DeFleur, Melvin L., Ball-Rokeach, Sandra, *Teorii ale comunicării de masă*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Hodge, Bob, Tripp, David, *Children and Television*, Cambridge, Polity Press, 1986

- Lazarsfeld, Paul, Merton, Robert, *Mass-Communication. Popular Taste and Organized Social Action*, în K.J.McGarry(ed.), *Mass Communication*, London, Clive Bingley Publ., 1972
- Levy, M., Windahl, S., *The Concept of Audience Activity*, în K.E.Rosengreen, L.A.Werner, P.Palmer(eds.), *Media Gratifications Research: Current Perspective*, Newbury Park: Sage, 1985
- McQuail, Denis, Windahl, Sven, *Modele ale comunicării*, Editura SNSPA, București, 2001
- Morin, Edgar, *L'esprit du temps*, Éditions Grasset, Paris, 1962
- Preda, Vasile, *Delicvența juvenilă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998
- Roge, Jan-Uwe, Jensen, Klaus, *Everyday Life and Television in west Germany: An Empathetic-Interpretative Perspectives on the Family as System*, în James Lull(ed.), *World Families Watch Television*, Sage, London, 1988
- Stoiciu, Gina, *Orientări operaționale în cercetarea comunicării de masă*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981
- Tardy, Michel, *Le professeur et les images*, P.U.F., Paris, 1966
- Thompson, John B., *Media și modernitatea. O teorie socială a mass-media*, Editura Antet, București, 2000
- Van Cuilenburg, J.J., Scholten, O., Noomen, G.W., *Știința comunicării*, Editura Humanitas, București, 1998
- Van Evra, Jan, *Television and Child Development*, LEA Publishers, Hillsdale & New-Jersey, 1990

VI. EDUCAȚIA PENTRU FOLOSIREA RAȚIONALĂ A MASS-MEDIA

Modulul VI

Scopul modulului:

Identificarea principalelor direcții de acțiune pentru realizarea unei „educații pentru mass-media”.

Obiective:

1. Determinarea competențelor necesare folosirii raționale a mass-media;
2. Determinarea responsabilităților ce revin familiei în educarea copiilor pentru o utilizare rațională a mass-media;

Scurtă recapitulare a conceptelor prezentate anterior: atitudine critică față de mesajele media, pseudoinformare, pasivism în receptarea mesajelor media, activism în receptarea mesajelor media, uniformizare, diferențiere, mediatizarea violenței.

Structura modulului:

1. De ce este necesară o educație pentru mass-media?
2. Direcții de acțiune

1. De ce este necesară o educație pentru mass-media?

Creșterea ponderii comunicării mediatice în existența cotidiană a copiilor stârnește neliniști, temeri, critici uneori, deoarece, așa cum am văzut, în afară de influențele cu valoare educativă se înregistrează și influențe deformatoare pentru personalitatea lor în curs de formare. Efectele nu sunt întotdeauna pe măsura bunelor intenții care le-au provocat. Indiscutabil, mass-media oferă numeroase posibilități de educare, dar consumul excesiv de mesaje mediatice poate avea consecințe indezirabile: preferința pentru satisfacțiile surogat, evadarea în stupiditate, desensibilizarea și sporirea agresivității, conformismul și uniformizarea etc. De aceea, ținând seama de criticile aduse mijloacelor comunicării de masă, care pun în evidență efectele negative asupra personalității “beneficiarilor”, ne apare ca fiind necesară o intervenție educativă aptă să prevină întrebuițarea dăunătoare a acestora. Dacă le interzicem copiilor vizionarea anumitor emisiuni de televiziune, de exemplu, nu rezolvăm în întregime problema influențelor nefaste, pe care le pot avea asupra lor. Este de dorit o intervenție educativă în această direcție, care să-i ajute să se folosească în mod rațional și nu abuziv de multiplele canale de comunicare de masă ce le sunt accesibile.

Influențele pe care le exercită mass-media în societatea contemporană și consecințele lor pentru existența individului și a colectivităților au suscitât reflecții și cercetări inclusiv din partea pedagogilor, preocupați de caracteristicile și dinamica mediului în care cresc copiii. Concluziile la care au ajuns converg în ideea inițierii unor demersuri educaționale menite să vină în întâmpinarea exigențelor de formare ridicate de noile realități sociale. Mijloacele de comunicare de masă, precizează Paul Lengrand (1973), nu-și vor îndeplini cu eficiență funcția educativă atâta timp cât destinatarii mesajelor nu dispun de o pregătire în sensul însușirii, înțelegerii și utilizării adecvate a acestora. Rostul său este de a facilita subordonarea efectelor comunicării de masă realizării dezideratelor educaționale de formare și dezvoltare. Despre necesitatea unei astfel de intervenții pedagogice ne vorbește și

Dumitru Salade: „...pentru a beneficia corect de tot acest echipament tehnic de care dispune societatea contemporană și pentru a valorifica pe deplin valențele formative ale acestuia, copilul trebuie să fie pregătit, instruit, ajutat să-l utilizeze rațional și cu maximă eficiență” (1995, p.15). Dar dacă teoreticienii nu au ignorat astfel de nevoi educaționale, în practica școlară curentă se constată încă un decalaj între rolul jucat de mass-media în viața omului din societatea contemporană și pregătirea sa pentru o valorificare optimă a potențialului lor instructiv-educativ, oferită de școală împreună cu alți factori responsabili.

Pentru a nu ignora schimbările survenite la nivelul mediului social ca urmare a expansiunii comunicării mediatice, educația trebuie adaptată unor noi nevoi, care, în esență, solicită o mediere a relației copilului cu mass-media. Această relație de mediere constă în a-i pregăti pentru un anumit mod de raportare la mesajele mediatice, îndeosebi cele audio-vizuale, la a căror influență sunt supuși în afara școlii. O sarcină a educației care, după cum precizează Ioan Cerghit (1972), este impusă de faptul că natura, extensiunea și intensitatea influențelor exercitate de mass-media nu sunt condiționate doar de competența celor ce produc mesajele difuzate, de calitatea intrinsecă a acestora, ci depind, în primul rând, de personalitatea receptorilor. Folosirea rațională a mijloacelor de comunicare de masă, cu foloase în plan educativ, este condiționată de o pregătire adecvată a individului, care să-i permită să se informeze eficient, să învețe fără profesor utilizând numeroasele canale de comunicare disponibile, cu atât mai mult cu cât el nu mai dobândește în școală întreaga cunoaștere de care are nevoie în viață. Despre necesitatea unei astfel de pregătiri vorbește și Bertrand Schwartz: “Această pregătire nu este numai indispensabilă având în vedere locul din ce în ce mai important al mass-media în procesul educațional, ci, cel puțin în egală măsură, în vederea dominării influenței pe care acestea o exercită asupra vieții curente. Într-adevăr, mass-media informează, distrează, leagănă și în același timp violentează în permanență pe individ în viața sa privată și socială și este absolut indispensabil ca el să beneficieze de timpuriu de o educație care să-l pregătească să supună unei selecții personale această masă de mesaje, să-și exercite spiritul critic, cu avantajele care decurg din acestea, în loc de a se lăsa alienat de ele” (1976, p. 126). Slaba valorificare în scop formativ a mesajelor comunicării mediatice sau incapacitatea individului de a evita impactul lor perturbator asupra personalității sale, se datorează, în mare măsură, unui deficit de educație. Numai prin educație se poate ajunge la o optimizare a relației individului cu sistemul mass-media și este prevenită transformarea acestuia dintr-un factor de îmbogățire a vieții spirituale într-un factor perturbator al personalității sale. O persoană care a fost educată în acest sens conștientizează implicațiile cognitive și emoționale ale consumului de mesaje mediatice, receptează selectiv și critic, raportează conținutul de idei și trăirile obținute pe această cale la propriul sistem de valori. Ea este mai puțin vulnerabilă la influențele negative ale comunicării mediatice, reușind să direcționeze efectele pe coordonatele dezideratelor formative, în așa fel încât să servească efortului de ridicare a nivelului său de cultură generală.

2. Direcții de acțiune

Ținând seama de prezența masivă a mass-media, îndeosebi a televiziunii, în viața privată și în cea socială a elevilor, școala trebuie să-și asume sarcina realizării educației pentru utilizarea rațională a

acestora, în scopul amplificării aportului lor formativ și diminuării influențelor negative. Ca o recunoaștere a acestei necesități, în profilul de formare promovat de actualul *Curriculum școlar* național sunt incluse abilitățile de utilizare a tehnologiilor întâlnite în viața cotidiană (îndeosebi a echipamentelor informatice), ca instrumente ale cunoașterii și comunicării. Responsabilitatea unei astfel de educații nu-i revine însă în exclusivitate școlii, intervenția părinților dovedindu-se deosebit de utilă în acest sens, deoarece ei au posibilitatea:

- să verifice zilnic emisiunile TV urmărite de copii și să reducă, atunci când este cazul, timpul de vizionare, în favoarea altor tipuri de activități cotidiene;
- să hotărască de comun acord cu copii - în conformitate cu vârsta și cu interesele lor - ce merită a fi urmărit din întreaga gamă de oferte;
- să-i convingă pe copii că este nevoie de selectivitate, evitându-se astfel acele mesaje care pot provoca efecte nedorite;
- să vizioneze emisiunile împreună cu copiii și să inițieze discuții asupra conținutului receptat, în care aceștia sunt încurajați să-și exprime propriile păreri;
- să le inducă o atitudine critică față de conținuturile receptate;
- să-i îndrume pe copii spre alte modalități de distracție și relaxare în timpul liber;

Succesul unor astfel de demersuri este relativ, condiționat fiind de o serie de variabile: nivelul de educație al părinților, gradul în care se implică și timpul disponibil, situația familială etc. De aceea, sarcina de a asigura în mod riguros și sistematic educația consumatorului de mesaje mediatice și de a oferi soluții pentru depășirea problemelor pe care le ridică “școala paralelă” revine cu deosebire instituției școlare. Pentru asumarea unor astfel de responsabilități pledează Bertrand Schwartz: “Școala trebuie să-și ia ca sarcină această pregătire care își fixează drept scop specific de a permite tânărului să învețe <<a privi>> și a înțelege documentele sau emisiunile, a le judeca, a le critica; să învețe a se forma pornind de la aceste mijloace, adică de a fi capabil să aprofundeze cunoștințele..., să-și cultive o atitudine activă de apropiere a mesajului și nu de supunere docilă” (1976, p. 135). Școala are datoria de a realiza o astfel de pregătire, prin inițierea unor acțiuni instructiv-educative menite să asigure:

- orientarea efortului depus de elev pentru a dobândi independent o experiență de cunoaștere cât mai bogată;
- repere în funcție de care să recepteze selectiv fluxul continuu de mesaje mediatice;
- preluarea, analiza critică și integrarea informațiilor obținute, de altfel eterogene și disparate, în propria structură cognitivă;
- valorificarea diferitelor experiențe cognitive, morale, estetice dobândite pe această cale în cadrul activităților de învățare prilejuite de predarea unor discipline sau în cadrul altor genuri de activități școlare;

Dacă rolul școlii este de a pregăti individul pentru viață, pentru integrarea socio-culturală, atunci îi revine și sarcina de a-l pregăti pentru o folosire rațională, eficientă a mijloacelor de comunicare de masă. Dar pentru a reuși va trebui să includă în programul educațional obiective specifice, a căror

realizare să aducă schimbările dorite în formarea elevilor. În predarea unor discipline școlare, cum ar fi, de exemplu, cele din Aria curriculară “*Om și societate*” (*Educația civică* sau *Sociologia*, unde întâlnim incluse teme distincte ce tratează problematica mass-media), pot fi organizate activități de învățare care să servească drept platformă de realizare a acestor obiective. Pentru orele de dirigenție pot fi organizate, de asemenea, o serie de activități, de genul celor sugerate de Virginia Crețu (1980):

- a) Activități de orientare a comportamentului de receptare și de dezvoltare a motivației elevilor pentru vizionarea anumitor genuri de filme, relevându-se valoarea educativă a acestora și sfătuindu-i să evite consumul excesiv de imagini;
- b) Activități prin care elevii sunt ajutați să identifice problemele cărora filmele vizionate le oferă un răspuns, să transforme vizionarea filmului într-o autentică experiență de cunoaștere și să integreze conținutul acestei cunoașteri în propriul sistem de cunoștințe, relaționându-l cu achizițiile școlare;
- c) Activități în cadrul cărora li se oferă elevilor sugestii privind modul de raportare la film, care să confere vizionării calitățile unui act de cultură;
- d) Activități de conștientizare a existenței filmului ca artă, de cunoaștere a mijloacelor de expresie filmică și a simbolisticii specifice mesajelor audio-vizuale;
- e) Activități al căror scop este de a pregăti elevii pentru o receptare corectă și selectivă, formarea și dezvoltarea capacității acestora de a desprinde mesajele puternic semnificative și de a emite judecăți de valoare asupra lor;
- f) Activități vizând însușirea criteriilor de apreciere a filmului în funcție de ideile exprimate și de trăirile afective pozitive suscitare.

Înțelegerea, interpretarea, asimilarea și utilizarea informațiilor transmise pe calea comunicării de masă solicită, din partea receptorului, abilități, competențe și forme variate de cunoaștere (resursele lor culturale). Toate acestea sunt necesare pentru a decodifica conținutul mesajelor și a-l integra în propria structură cognitivă. Capacitatea de selecție, spiritul critic, emiterea unor judecăți de valoare asupra importanței, autenticității sau plauzibilității conținutului comunicării fundamentează procesul schimbului simbolic.

Educația pentru o utilizare rațională a mass-media presupune, în primul rând, dezvoltarea capacității de receptare selectivă a mesajelor. În cazul copiilor care nu reușesc să-și impună anumite criterii de selecție, receptarea mesajelor mediatice este, în cea mai mare parte, haotică, nediscriminatorie și supradimensionată, ceea ce diminuează semnificativ potențialul lor informativ și formativ. Cum pot fi ajutați să-și stabilească propriile criterii de selecție? Cum le putem orienta interesul spre acele informații utile pentru o dezvoltare armonioasă a personalității lor? Printr-o intervenție educativă menită să asigure:

- dobândirea unui cod valoric de referință, a unor norme axiologice pe care să le poată aplica atunci când operează selectiv în uriașul volum de mesaje mediatice;
- formarea unor gusturi, atitudini și exigențe de înaltă ținută intelectuală, morală și estetică față de ceea ce li se comunică;

- cultivarea nevoilor spirituale și preferințelor culturale elevate, care să le permită o depășire a tentației pentru ceea ce este facil, derizoriu și lipsit de valoare.

Asumându-și astfel de obiective, educația școlară, dar și cea realizată în familie, îi va ajuta pe copiii să-și fixeze repere în funcție de care se vor orienta în universul mesajelor difuzate de mass-media, pentru o valorificare corectă a acestora și evitarea efectelor nocive pe care le pot avea asupra personalității lor în formare.

Calitatea receptării nu este condiționată doar de cristalizarea unor criterii de selecție a mesajelor comunicării mediatice, ci și de modul în care este acceptat conținutul acestora. Este necesară o reflecție critică asupra informațiilor obținute, care presupune efectuarea unor operații precum analiza și sinteza, descifrarea sensului și interpretarea, organizarea și evaluarea. Numai în acest fel se asigură consumului de mesaje mediatice un caracter cu adevărat formativ. De aceea, consideră Ioan Cerghit, școlii îi revin sarcini educative complexe: “Trebuie dezvoltat la elevi spiritul critic, promovată capacitatea de discernământ și de judecată față de un limbaj atât de echivoc cum este cel audio-vizual, obișnuința de a nu accepta fără examen critic tot ceea ce citesc, tot ceea ce văd sau aud, ajutându-i să-și însușească treptat criteriile de apreciere, ierarhizare și selecție, de evaluare și sintetizare a tot ceea ce este de calitate din avalanșa de informații și mesaje care-i înconjoară” (1972, p. 188). O participare adecvată la comunicarea mediatică se realizează doar în condițiile în care individul este capabil să întreprindă o lectură critică a posibilităților de semnificare a mesajelor sale, să înțeleagă ceea ce receptează, să opereze distincții și să reflecteze asupra valorii conținuturilor receptate. Toate acestea sunt posibile dacă școala reușește să le cultive tinerilor bunul gust și spiritul critic, pentru a putea valorifica pe deplin, din punct de vedere cognitiv, moral și estetic, posibilitățile educative oferite de mass-media.

Școlii îi revine sarcina de a-i învăța pe elevi să se instruiască folosindu-se de mijloacele de comunicare de masă, să conștientizeze influențele ce se exercită asupra lor și să-și orienteze efortul de autocultivare în sensul asimilării valorilor socio-culturale pe care acestea le vehiculează. Numai prin asumarea unor astfel de responsabilități educative, școala va putea determina natura efectelor comunicării mediatice asupra personalității copiilor, adolescenților și tinerilor.

Preocupările privind educația pentru o utilizare rațională a mass-media se înscriu într-o problematică mult mai amplă, aceea a raportului dintre școală și ceilalți factori educativi. Orientarea acestui raport pe coordonatele convergenței și complementarității este o provocare la care reflecția și cercetarea pedagogică trebuie să răspundă. În planul acțiunilor concrete, școlii îi revine responsabilitatea de a-i dezvolta elevului dispoziția și capacitatea de a învăța în multiple împrejurări și folosindu-se de surse variate de informare, situate în afara sistemului instituțional de învățământ. A-l înzestra pe elev cu mijloacele intelectuale care să-i permită utilizarea rațională a mass-media înseamnă, de fapt, a-l pregăti pentru valorificarea unei importante surse educaționale a societății contemporane.

Sarcini de lucru :

1. Proiectați o activitate de învățare care să contribuie la realizarea educației pentru utilizarea rațională a mass-media de către elevi.
2. Proiectați curriculum-ul pentru o disciplină opțională la nivelul învățământului primar intitulată: *Media – o educație de calitate*. Aveți în vedere îndeosebi următoarele repere: competențe specifice, unități de conținut, tipuri de activități

Bibliografie

Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003

Cerghit, Ioan, *Mass-media și educația tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

Crețu, Virginia, *Educația elevilor prin și pentru film*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980

Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973

Salade, Dumitru, *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995

Schwartz, Bertrand, *Educația mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976

Bibliografia cursului:

- Albulescu, Ion, *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
- Abric, Jean-Claude, *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Ausubel, David P., Robinson, Floyd G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Bandura, Alfred, *Social learning theory of identificatory processes*, în D.A.Goslin(ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Rona McNally, 1968
- Benjamin, Walter, *Opera de artă în epoca reproductibilității ei tehnice*, în "Secolul 20", nr.1, 1972
- Berger, Peter L., Luckmann, Thomas, *Construirea socială a realității*, Editura Univers, București, 1999
- Bertrand, Claude-Jean(coord.), *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002
- Bourdieu, Pierre, *Despre televiziune*, Editura Meridiane, București, 1998
- Breton, Philippe, Proulx, Serge, *L'Explosion de la communication*, La Découverte-Boréal, Paris-Montréal, 1993
- Cazeneuve, Jean, *Les communication de masse. Guide alphabétique*, Éditions Denöel-Gouthier, Paris, 1976
- Cerghit, Ioan, *Filmul în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
- Cerghit, Ioan, *Mass-media și educația tineretului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr(coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988
- Cerghit, Ioan, Neacșu, Ioan, Negreț-Dobridor, Ion, Pânișoară, Ioan-Ovidiu, *Prelegeri de pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Christians, Clifford G., Fackler, Mark, Rotzoll, Kim B., McKee, Kathy B., *Etica mass-media*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Coman, Mihai, *Introducere în sistemul mass-media*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Crețu, Virginia, *Educația elevilor prin și pentru film*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Cristea, Sorin, Constantinescu, Cornel, *Sociologia educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1998
- Crișan, Corina, Danciu, Lucian, *Manipularea opiniei publice prin televiziune*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Dave, R.H.(coord.), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
- Davitz, Joel R., Ball, Samuel(coord.), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Dâncu, Vasile(coord.), *Audiența radio în România: 1996-1997*, Fundația Culturală Română. Centrul de studii transilvane, Cluj-Napoca, 1998
- Decaigny, Theo, *Communication audio-visuelle et pédagogie*, Labor-Nathan, Bruxelles-Paris, 1976
- DeFleur, Melvin L., Ball-Rokeach, Sandra, *Teorii ale comunicării de masă*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Delors, Jacques(coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000
- Dertouzos, Michael, *Ce va fi: cum vom trăi în lumea nouă a informației*, Editura Tehnică, București, 2000
- Dobrescu, Paul, Bârgăoanu, Alina, *Mass-media. Puterea fără contraputere*, Editura ALL, București, 2002
- Drăgan, Ioan, *Paradigme ale comunicării de masă*, Casa de editură și presă "Șansa", București, 1996
- Dufoyer, Jean-Pierre, *Informatique, éducation et psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1988

Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980

Faure, Edgar, *A învăța să fii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974,

Fischbein, Efraim, *Conceptele figurale*, Editura Academiei, București, 1963

Gagné, Robert M., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975

Geissler, Henrich E., *Mijloace de educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977

Giddens, Anthony, *Sociologie*, Editura ALL, București, 2000

Hodge, Bob, Tripp, David, *Children and Television*, Cambridge, Polity Press, 1986

Herseni, Traian(coord.), *Psiho-sociologia culturii de masă*, Editura Științifică, București, 1968

Ionescu, Miron, Chiș, Vasile, *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992

Ionescu, Miron(coord.), *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului, București, 1998

Ionescu, Miron, *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000

Itelson, L.B., *Teoriile psihologice ale învățării și modelele procesului de instruire*, în vol. *Probleme de tehnologie didactică*(coord.Eugen P. Noveanu), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977

Joița, Elena, *Introducere în știința educației*, Reprografia Universității din Craiova, 1999

Lazarsfeld, Paul, Merton, Robert, *Mass-Communication. Popular Taste and Organized Social Action*, în K.J.McGarry(ed.), *Mass Communication*, London, Clive Bingley Publ., 1972

Lefranc, Robert, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966

Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973

Levy, M., Windahl, S., *The Concept of Audience Activity*, în K.E.Rosengreen, L.A.Werner, P.Palmer(eds.), *Media Gratifications Research: Current Perspective*, Newbury Park: Sage, 1985

Lochard, Guy, Boyer, Henri, *Comunicarea mediatică*, Institutul European, Iași, 1998

Lohisse, Jean, *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*, Editura Polirom, Iași, 2002

McLuhan, Marshall, *Mass-media sau mediul invizibil*, Editura Nemira, București, 1997

McQuail, Denis, *Comunicarea*, Institutul European, Iași, 1999

McQuail, Denis, Windahl, Sven, *Modele ale comunicării*, Editura SNSPA, București, 2001

Miège, Bernard, *Societatea cucerită de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2000

Moles, Abraham, *Sociodinamica culturii*, Editura Academiei, București, 1974

Moles, Abraham, *Artă și ordinator*, Editura Meridiane, București, 1974

Morin, Edgar, *L'esprit du temps*, Éditions Grasset, Paris, 1962

Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, 1994

Mucica, Teodor, Petrovici, Minodora, *Universul mijloacelor audio-vizuale*, Editura Albatros, București, 1982

Mureșan, Pavel, *Învățarea socială*, Editura Albatros, București, 1980

Palmer, Patricia, *The Lively Audience: A Study of Children Around the TVSet*, Allen & Unwin, London, 1986

Păun, Emil, *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982

Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965

Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982

Planchard, Emile, *Pedagogie școlară contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992

Popeangă, Vasile, *Școala și colectivitatea socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970

Preda, Vasile, *Delicvența juvenilă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998

- Roge, Jan-Uwe, Jensen, Klaus, *Everyday Life and Television in west Germany: An Empathetic-Interpretative Perspectives on the Family as System*, în James Lull(ed.), *World Families Watch Television*, Sage, London, 1988
- Rotariu, Traian, Iluț, Petru(coord.), *Sociologie*, Editura Mesager, Cluj-Napoca, 1996
- Salade, Dumitru, *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995
- Schram, Wilbur, Coombs, Philip H., Kahnert, Friedrich, Lyle, Jack, *Noile mass-media: un studiu în sprijinul planificării educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Schwartz, Bertrand, *Educația mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Silverstone, Roger, *Televiziunea în viața cotidiană*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Sparks, Glen G., *Development Differences in Children's Reports of Fear Induced by the Mass Media*, în *Child Study Journal*, 16, 1986
- Stan, Cristian, *Teoria educației*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001
- Stoian, Stanciu, *Educație și societate*, Editura Politică, București, 1971
- Stoiciu, Gina, *Orientări operaționale în cercetarea comunicării de masă*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981
- Szczepanski, Jan, *Noțiuni elementare de sociologie*, Editura Științifică, București, 1972
- Tardy, Michel, *Le professeur et les images*, P.U.F., Paris, 1966
- Thompson, John B., *Media și modernitatea. O teorie socială a mass-media*, Editura Antet, București, 2000
- Todoran, Dimitrie, *Individualitate și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Van Cuilenburg, J.J., Scholten, O., Noomen, G.W., *Știința comunicării*, Editura Humanitas, București, 1998
- Van Evra, Jan, *Television and Child Development*, LEA Publishers, Hillsdale & New-Jersey, 1990
- Vattimo, Gianni, *Societatea transparentă*, Editura Pontica, Constanța, 1995
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
- Wyatt, Allen L., *Succes cu Internet*, Editura ALL, București, 1995
- Zlate, Mielu, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași, 1999

Glosar de termeni

Audiență – număr de persoane care citesc, vizionează sau ascultă un anumit canal media.

Canal de comunicare – mediul prin intermediul căruia un mesaj ajunge de la emițător la receptor și/sau invers (de ex., televiziunea, Internetul etc.).

CD-ROM – Compact Disk – Read Only Memory: suport de stocare uzual de pe care se pot citi sau vizualiza texte și imagini grafice.

Comunicare – proces de transmitere de informații, idei, opinii, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul.

Copyright – dreptul de a copia sau de a autoriza copierea creațiilor.

Feed-back – mesaj specific prin care emitentul primește de la receptor un anumit răspuns cu privire la mesajul comunicat.

Internet – totalitatea calculatoarelor și a rețelelor de calculatoare de pe tot cuprinsul globului, care comunică între ele prin intermediul protocolului TCP/IP.

Mass-media – termen generic care desemnează orice mijloc de comunicare în masă (presă tipărită, agenție de presă, radio, televiziune, cinema, afișaj) și care desemnează, în același timp, un intermediar care transmite un mesaj către un grup.

Media – Mass-media, comunicații de masă; totalitatea mijloacelor tehnice de comunicare în masă a informațiilor.

Media kit – un pachet organizat de informații care include, pe lângă comunicatul de presă, și informații de fundal despre o temă generală sau despre un eveniment special.

Mesaj – știre, veste, comunicare; informație.

Multimedia – programe suplimentare introduse în calculator pentru a trata sunetul, datele, imaginile ori toate la un loc.

Știre – text succint de agenție, de ziar, de radio, de televiziune, care reprezintă o primă avizare a unui fapt socialmente semnificativ.

Web page – document HTML situat pe o adresă virtuală (website).

Website – adresă virtuală pe www, reprezentând o organizație sau companie și conținând o pagină principală și mai multe pagini secundare.