



REȚELELE DE SOCIALIZARE CA RESURSĂ DE STUDIU PENTRU STUDENȚII FACULTĂȚILOR DE ECONOMIE DIN „GENERAȚIA INTERNETULUI”: UTILIZAREA PRINCIPILOR DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ PENTRU STIMULAREA GÂNDIRII CREATIVE ȘI CRITICE

Marcos Lima¹, Nadia Jouini², Laila Namaci³, Thierry Fabiani⁴

Rezumat

Scop: Scopul acestei lucrări este de a discuta impactul din ce în ce mai mare al tehnologiilor ubicue ale rețelilor de socializare asupra metodelor de predare-învățare în domeniul afacerilor.

Abordare/Metodologie/Metodă: Cu ajutorul combinației Google, Youtube și Facebook am creat o platformă interactivă pentru studii de caz care permite adăugarea de conținut - materiale video relevante, imagini și informații de colaborare (comentarii, legături, etichete etc). Studiul de caz, denumit “Organixis”, are ca subiect o companie fictivă, producătoare de software de tip start-up, care creează jocuri pentru telefoanele mobile. Studenții au avut la dispoziție două săptămâni pentru a naviga prin zeci de site-uri de pe pagina Google, cu sarcina de a colabora pe anumite forumuri de discuții create pe platforma Facebook, fiind încurajați să facă schimb de cunoștințe, materiale suplimentare referitoare la anumite aspecte sau probleme, linkuri, materiale video etc. prin intermediul platformei respective. După o zi de ateliere organizate pe baza cazului Organixis, am intervievat profesorii și studenții participanți pentru a înțelege cum au experimentat personal învățarea activă promovată prin acest model, precum și punctele forte și slabe ale acestuia.

Rezultate: Deși mediile de învățare colaborative, bazate pe rețelele de socializare, își contribuie la stimularea gândirii creative și critice a studenților facultăților de economie din generația online, există piedici în adoptarea acestor instrumente atât din partea profesorilor, cât și a studenților. Profesorii sunt reticenți la schimbarea metodelor de predare tradiționale pe care le văd mult mai productive și mai rentabile, în timp ce studenții au constatat că o parte din barierele impuse, legate de spațiu/timp, erau în oarece măsură artificiale și ar fi preferat să lucreze față în față. În ciuda acestor obiecții, majoritatea studenților apreciază neliniaritatea multimedia a metodelor de învățare inovatoare și și-ar dori să dezvoltăm și mai mult acest tip de activități.

Limitele cercetării: Acest studiu vine mai mult ca o propunere și se bazează pe observarea unui eșantion redus de studenți dintr-o școală de afaceri pariziană și pe interviuri cu participanții la un mic experiment pe un mediu de studiu virtual. Chiar dacă rezultatele par să confirme tendințele principale identificate în literatura de specialitate, ar trebui derulate o serie de studii cantitative pentru a înțelege mai bine cum poate fi valorificată în mod optim tehnologia rețelilor de socializare în învățământul superior.

Implicații practice/originalitate/valoare: Dacă ipotezele, argumentele și concluziile prezentate în acest articol sunt confirmate de alte dovezi, implicațiile pentru politica instituțiilor de învățământ superior și pentru pedagogie sunt nenumărate. S-ar crea mai multe spații hibride de studiu, studenții ar fi mult mai motivați, iar profesorul s-ar transforma din furnizor de informații în animator al inteligenței colective.

Cuvinte cheie: Rețele de socializare, Învățare activă, Învățământ superior, Generația Internet.

Clasificare JEL: A23, I21, I23, J24.

¹ Laboratorul de Afaceri Da Vinci, Polul Universitar Leonardo da Vinci, Paris, Franța, marcos.cerqueira_lima@devinci.fr.

² Laboratorul de Afaceri Da Vinci, Polul Universitar Leonardo da Vinci, nadia.jouini@devinci.fr.

³ Laboratorul de Afaceri Da Vinci, Polul Universitar Leonardo da Vinci, laila.namaci@devinci.fr.

⁴ Laboratorul de Afaceri Da Vinci, Polul Universitar Leonardo da Vinci, thierry.fabiani@devinci.fr.

1. Introducere

Spațiul informatic este cea mai mare realizare simbolică a erei noastre. Ne vom petrece următorii zeci de ani pentru a ajunge să-l înțelegem. (Johnson 1997)

După introducerea scrierii pe papyrus în mileniul III î.Hr. și inventarea tiparului în secolul XV e.n., apariția rețelelor informatice este, după cum se poate demonstra, cea mai importantă transformare în istoria mediei ca mijloc de susținere a colaborării în termeni de gândire (Lima, 2003). Un pas crucial în acest domeniu nou a fost popularizarea interfețelor grafice (GUI) la începutul anilor '90. Într-adevăr, interfețele grafice permiteau utilizatorilor fără experiență să folosească un calculator mai mult ca instrument intuitiv în activitățile zilnice și mai puțin ca mecanism logico-matematic complex (Manovich, 2001). Limbajul grafic al interfeței cuprinde termeni și pictograme specifice vieții de zi cu zi dar folosite ca metafore pentru prelucrarea comenzilor și înregistrarea datelor. După părerea lui Manovich (2001), interfețele oferă diverse modele de interacțiune cu lumea și de conceptualizare a acesteia. Folosirea acestor interfețe face posibilă concentrarea atenției exclusiv pe reprezentările grafice sub forma unor puncte de lumină condensată pe ecran, legate între ele pentru a forma simboluri și alte manifestări vizuale bogate în semnificații (Johnson, 1997). Având în vedere că potențialul interfeței grafice a crescut datorită omniprezenței conexiunilor în bandă largă, Rețeaua de Socializare a devenit atât de prezentă încât a ajuns în zilele noastre să condiționeze modul în care mulți utilizatori, mai ales cei mai tineri, percep lumea din jurul lor.

Acest articol caută să arate că, în contextul în care interfețele bazate pe web au devenit atât de atrăgătoare pentru tinerele generații de studenți în afaceri care s-au aventurat în universul comunicării digitale, iar relațiile de afaceri se bazează din ce în ce mai mult pe astfel de mijloace de comunicare, a devenit imperios necesar să ne gândim cum să le integrăm în activitatea didactică de zi cu zi din școlile de economie. Pentru a atinge acest țel, principiile constructiviste de învățare activă par a fi cele mai potrivite. Există însă piedici în adoptarea acestor noi instrumente de învățare atât din partea profesorilor, cât și a studenților. Textul lucrării este organizat în trei părți: prima parte caută să definească termeni interschimbabili cum ar fi „rețele de socializare online”, „Web 2.0” și „social media” și să ofere câteva exemple curențe de aplicare a acestora în mediul academic. A doua parte portretizează așa-numita „generație online” și modul său de gândire și studiu, iar în final discută principiile învățării active și modul în care au fost ele folosite în practică în mod concret, printr-un studiu de caz bazat pe social media în propria noastră școală de afaceri. Ultima parte aruncă ceva lumină asupra potențialului, precum și asupra limitărilor inerente acestor tehnologii.

2. Rețeaua de socializare și folosirea ei în învățământul superior

„Social Media” sau „Web 2.0” este un termen care desemnează servicii Internet care permit în primul rând și încurajează utilizatorii să creeze și să partajeze conținut ce poate fi „copiat, mutat, modificat, refăcut și interconectat, în funcție de nevoile, interesele și abilitățile [lor]” (Alexander,

2008). Acest conținut îmbracă adesea forma unor comentarii, analize, actualizări, etichetări și mesaje, denumite uneori „micro-conținuturi”. Printre exemple se numără:

- **Rețelele sociale** (Facebook, LinkedIn, Viadeo): creează un spațiu virtual comun în care oamenii pot posta fotografii, biografii, pasiuni și interese de ordin profesional și se bazează pe proximitatea nodurilor pentru a conecta persoane corelate indirect.
- **Bloguri** (Blogger, Wordpress, TypePad): o listă de pagini postate în ordine cronologică, organizate în general în jurul unei teme adresate unui public anume, care va monitoriza actualizările folosind “feed-urile RSS” (agregatoare conținut).
- **Microbloguri** (Twitter, Facebook Messages, Google Buzz): permit utilizatorilor să comunice instant și fără eforturi gânduri, preferințe, opinii și acțiuni unui public care a ales să participe la (sau “să urmărească”) mesajele scurte zilnice (de obicei mesaje de maxim 140 de caractere) legate de interese comune.
- **Marcarea socială** (Instapaper, Digg, Delicious, Facebook Like): construit pe logica „filtrării sociale” bazată pe principiul „inteligenței mulțimilor”, acest tip de serviciu oferă utilizatorilor posibilitatea de a face conținutul pe care îl apreciază mai vizibil pentru alții prin „marcare” (adică prin etichetarea cu “Îmi place” sau “Nu îmi place” a unui astfel de conținut). Astfel, conținutul „de calitate inferioară” va fi ignorat de marea masă dacă mai mulți indivizi aleg să-l marcheze negativ (adică să-l „îngroape” sau pur și simplu să-l ignore).
- **Aplicații de tip wiki** (Wikimedia, Ietherpad, Meetingwords): sunt spații colaborative de scriere ce pot fi editate simultan și în timp real de mai mulți utilizatori.
- **Site-uri de video sharing și multimedia** (Youtube, Viadeo, Slideshare): site-uri în care poate fi postat și comunicat conținut multimedia în mod nediscriminatoriu sau prin crearea unor canale dedicate.

Unii autori (de exemplu Franklin și Harmelen, 2007) caută să demonstreze că înainte de apariția acestor instrumente online, crearea de conținut era rezervată doar câtorva autori care urmăreau „să sporească audiența în rândurile cititorilor relativ pasivi”. Cu toate acestea, ideea Internetului ca mijloc de colaborare și de schimb de idei nu este chiar atât de nouă. Chiar și în versiunea “1.0”, web-ul oferea deja în anii '90 servicii colaborative utilizatorilor care aveau interese comune, printre care „listserv”, „groupware” și comunități web. Se poate argumenta că noutatea serviciilor care au urmat constă în faptul că aceste aplicații noi permit oricui să modifice, să schimbe scopul și să redistribuie micro-conținuturi în activitatea lor zilnică de navigare în mediul virtual (Ajjan și Hartshorne, 2008).

Ideea de valorificare a potențialului colaborativ în învățământul online s-a născut înainte de publicitatea exagerată generată de aplicațiile “Web 2.0” precizate mai sus. Există numeroase exemple de instrumente colaborative online pentru mediul academic, dezvoltate înainte de apariția blogurilor și a aplicațiilor de tip „wiki”, de exemplu Webquest – creat în 1995 (Barnes et al., 2007) și Panteon – apărut în 2002 (Lima et al. 2004; Lima și Wanderley, 2010). Cu toate acestea, este evident că disponibilitatea resurselor online pentru educație a crescut fulgerător în ultimul deceniu. Barnes et al. (2007) demonstrează utilizarea generalizată a aplicațiilor de tip „wiki”, a rețelelor

sociale și a site-urilor video și blogurilor create de utilizatori. Curba de creștere a urcat vertiginos de atunci. Volumul de date încărcate pe Youtube a crescut fulminant de la 5 ore de conținut în fiecare minut în ianuarie 2007 la 100 de ore de conținut pe minut în decembrie 2013 (acesta număr este actualizat constant în statisticile Youtube postate pe www.youtube.com/yt/press/statistics.htm).

Mediul academic nu poate ignora aceste schimbări dramatice și așteptările pe care le generează ele. Într-adevăr, se pare că din ce în ce mai multe persoane sunt de acord cu privire la nevoia de a poseda cunoștințe digitale, de educație bazată pe experiență, de interactivitate și instantaneitate în toate ariile dedicate conceperii și organizării de cursuri (Williams și Chin, 2010). Acest fapt pare a fi fost confirmat de un studiu recent, condus de Ajjan și Hartshorne (2008) cu privire la utilizările și atitudinile social media (cu precădere rețele de socializare, aplicații de tip wiki, bloguri și servicii de marcă socială) în mediul academic. Cei doi au efectuat un studiu la care au participat 136 de cadre didactice de la o universitate din sud-estul SUA. Concluziile studiului, prezentate mai jos, privesc modul în care respondenții percep utilitatea acestor noi tehnologii:

- Blogurile sunt considerate drept cele mai utile aplicații Web 2.0 pentru îmbunătățirea capacității de învățare a studentului (47%), sporirea interacțiunilor student - facultate (46%), îmbunătățirea capacității de scriere a studentului (52%) și facilitarea integrării (46%);
- În ceea ce privește sporirea interacțiunilor student-student, rețelele de socializare sunt considerate cele mai benefice (56%). Acestea sunt văzute inclusiv ca instrumente utile pentru creșterea gradului de satisfacție a studentului cu privire la cursuri (32%).
- Aplicațiile de tip wiki par a avea un potențial semnificativ de îmbunătățire a capacității de învățare a studentului (42%), de înmulțire a interacțiunilor student - facultate (23%) și student-student (20%), de creștere a gradului de satisfacție a studentului cu privire la cursuri (22%), de îmbunătățire a capacității de scriere a studentului (29%) și de facilitare a integrării (38%).

Chiar dacă aplicațiile de tipul rețelelor de socializare în mediul academic rămân accesibile doar unei minorități, posibilele lor beneficii sunt larg recunoscute. Printre exemplele de utilizare a acestora în instituțiile de învățământ superior se numără (Alexander, 2008; Bisoux, 2008):

- Aplicațiile wiki ca mijloace de facilitare a activităților colaborative, alternative la sistemele tradiționale de management al învățării și la poșta electronică (un caz elocvent este Eller College).
- Site-urile de marcă socială ca mijloace de creștere a interacțiunii student-student pe baza filtrării informațiilor colaborative (de exemplu Penntags de la Universitatea din Pennsylvania sau H20 de la Universitatea Harvard).
- Activitatea de blogging pe rețeaua web deschisă ca stimulent pentru îmbunătățirea scrierii și pentru înțelegerea audienței. Spre deosebire de „platformele închise” ale sistemelor de management al învățării, blogging-ul încurajează studenții să-și construiască propriul conținut bogat în media și să-l prezinte în cadrul unei rețele informale de tip “peer-review” prin comentariile și etichetele pe care le primește.

O listă mai completă a utilizărilor Web 2.0 în învățământul superior a fost realizată de Grosseck, 2009, conform Tabelului 1 de mai jos.

Bisoux (2008) susține, mai ales în ceea ce privește studenții la Economie, că abilitățile legate de rețelele de socializare vor deveni gradual o parte integrantă din viața lor profesională și ca atare trebuie integrate și în educație. Astfel de instrumente au devenit o resursă strategică în domeniile inovării și managementului cunoașterii. Ajjan și Hartshorne (2008) dau ca exemplu faptul că Motorola deține peste 2600 de bloguri interne și 3200 de aplicații de tip wiki pentru a promova schimbul de cunoștințe și a contribui la soluționarea problemelor prin colaborare la nivelul întregii organizații.

Diferența între cum se predau materiile economice pe baza resurselor tradiționale și modul în care companiile inovatoare folosesc unelte online pentru a ajunge la publicul vizat continuă să crească (Tapscott, 2008a; Williams și Chin, 2010). Nu este o surpriză faptul că nemulțumirea Generației Internetului cu privire la experiența academică a atins cote fără precedent, așa cum o indică mai multe rapoarte (Hartman et al., 2005).

Tabelul 1: Modele de integrare a tehnologiilor de media socială în învățământul superior (Grosseck, 2009)

Social media	Aplicația didactică
Bloguri	• Utilizarea blogurilor ca experiență de scriere în lumea reală. • Unirea blogurilor clasei într-un domeniu pentru monitorizare facilă. • Furnizarea de feedback rapid studenților și între studenți. • Studenții folosesc rețele similare pentru a-și îmbunătăți cunoștințele. • Actualizarea cu noi informații, de exemplu studiul și temele pentru acasă. • Folosirea comentariilor de pe bloguri poate încuraja studenții să se ajute reciproc și să obțină răspunsuri la o întrebare fără să primească aceeași soluție de douăzeci de ori, etc.
Micro-bloguri	• Comunitatea clasei, explorarea scrierii în colaborare, reacția cititorilor, colaborarea între școli, țări, manageri de proiect, evaluarea opiniilor, platformă pentru metacunoaștere, conferință sau parte dintr-o prezentare sau un workshop, ca referință sau cercetare, facilitarea discuțiilor virtuale, crearea unei experiențe de învățare, a unei Rețele Personale de Învățare. • Utilizarea pentru diseminarea publicațiilor și materialelor profesorilor, localizarea surselor originale de idei, citate, facilitarea furnizării de feedback dedicat și concret pentru ca studenții să-și remodeleze gândirea și să-și îmbunătățească competențele, încurajarea legăturilor profesionale, studii informale, narare, urmărirea unui specialist, obținerea de feedback, actualizarea evenimentelor, întărirea încrederii, crearea de comunități, etc.
Aplicațiile de tip wiki	• Utilizarea în proiectele studenților; utilizarea în scopul colaborării și organizării documentelor și resurselor indivizilor și grupurilor de studenți. • Folosirea ca mijloc de prezentare (de exemplu, portofoliile electronice); ca proiect de cercetare de grup pentru o idee anume; gestionarea documentelor legate de școală și clasă; folosirea ca mostră de colaborare pentru studenți; scriere: cărți și jurnale scrise de studenți. • Crearea și menținerea unei secțiuni de întrebări frecvente; folosire ca topic de discuție și dezbateră în clasă; loc de compilare a resurselor web; susținerea comisiilor, grupurilor de lucru și a proiectelor universitare, etc.

Tabelul 1: Modele de tehnologii de integrare a mediilor sociale în învățământul superior (Grossec, 2009) – continuare

Social media	Aplicația didactică
Partajarea de fotografii / slide-uri / materiale video	• Comunicarea, comentarea și adăugarea de note la fotografii sau imagini care vor fi folosite la clasă. • Stimularea scrisului și a creativității; crearea unei prezentări prin intermediul fotografiilor. • Apelarea la etichete pentru găsirea fotografiilor din zone și cu privire la evenimente din toată lumea, pentru folosire la clasă. • Prezentări către un public real după încheierea vieții de student și primirea de feedback din toată lumea; schimb de materiale pentru dezvoltarea profesională și disponibilitatea acestora în toată lumea, oricând, pentru oricine; prezentări ulterioare ale unor evenimente speciale. • Dezvoltare profesională video după dorință; crearea propriilor fotografii dedicate unui subiect cu studenții; folosirea site-urilor de video sharing pentru a găsi materiale video referitoare la probleme curente, etc.
Unificarea conținutului prin RSS	• Dezvoltare profesională, economie de timp; date actualizate în domeniul didactic. • Informații venite din surse restrictive; împărțirea lucrului cu alte cadre didactice. • Feed-urile RSS pot eventual înlocui listele de e-mail tradiționale, eliminând supraîncărcarea poștei electronice. • Feed-urile RSS pot fi folosite pentru a ține anumite pagini web la curent și de actualitate, etc.
Marcarea socială	• Crearea unui set de resurse ce pot fi accesate de pe orice calculator conectat la Internet; derularea unor studii și diseminarea acestora către colegi de breaslă. • Monitorizarea datelor actualizate cu privire la autori și la cărți; grupuri de studenți fac schimb de marcări sociale în cadrul unui proiect la clasă; notarea și revizuirea marcărilor pentru a-i ajuta pe studenți să ia decizii cu privire la utilitatea resurselor; setarea unei etichete de grup pentru a partaja resurse educative. • Comunicarea unui cont del.icio.us între mai multe cadre didactice care predau materii diferite pentru împărțirea resurselor între aceștia, etc.
Navigarea socială	• Susținerea și continuarea evenimentelor, susținerea echipei și a comunității, compilarea aplicațiilor de social media, medii personale de învățare, etc. (Cobb, 2008).
Alte instrumente	• Trimiterea de mesaje instant sporește sentimentul de apartenență la o comunitate și gradul de accesibilitate necesar pentru educația colaborativă; Telefonie Internet (VoIP) poate încuraja colaborările și acordurile internaționale; crearea de calendare, planificarea de evenimente, teme pentru acasă, orice se dorește poate fi disponibil pe dispozitivele mobile conectate la Internet. • Chestionare și sondaje, scheme online, procesor de text bazat pe Web, foaie de calcul online, investigații sociale, reprezentări grafice ale ideilor; cuvinte virtuale – conferințe și seminarii virtuale, ședințe de echipă și spații de colaborare, simulări, etc.

Conform unui studiu realizat de Kvavik (2005), 64,3% din studenții la Economie provenind de la 13 instituții de învățământ superior din Statele Unite ale Americii preferă „folosirea extensivă a tehnologiei” la clasă, față de 28,2% care „preferă tehnologie limitată” și de doar 1,3% care „nu preferă nici un fel de tehnologie”. Acest punctaj denotă un procent mai mare de iubitori ai tehnologiei printre studenții de la Economie decât printre studenții din alte domenii de studiu cum ar fi Științele Naturale (56,3%, 35,5% și respectiv 4,8%) sau Științele Sociale (44,2%, 44,4%, 7,9%), dar mai mic (locul al doilea) decât al studenților de la Inginerie (67,8%; 24,4%; 4,8%). Așa

cum am văzut mai devreme, aceste rezultate indică faptul că studenții de la Economie nu caută un înlocuitor pentru orele orientate pe profesor, ci caută o diversificare prin apelarea la alte metode și tehnologii ajutătoare.

Bineînțeles, cu posibilele beneficii din utilizarea acestor tehnologii în învățământul superior vin la pachet și o serie de provocări și critici. Barnes et al. (2007) precizează cum percep unele cadre universitare faptul că super-conectivitatea oferită de noile tehnologii poate conduce la o diminuare și mai semnificativă a atenției la tinerele generații, făcând imposibilă concentrarea acestora atunci când se folosesc surse de învățare aprofundată tradiționale cum ar fi cărțile și articolele științifice. Instantaneitatea Internetului i-ar fi făcut probabil pe studenți să accepte o amânare a rezultatelor învățării, creându-se o generație care se plictisește ușor în clasele și cu sursele de predare tradiționale.

Mai mult, Franklin și Harmelen (2007) spun că obiceiul de a comunica și schimba destinația conținutului prin apelarea la rețelele sociale ar putea crea „o cultură de tip copiere–lipire care ar deveni sinonimă cu noțiunea tradițională de plagiat”. Întrebările precum cât de mult se poate copia și cât de mult credit se acordă acestui lucru par să fie schimbătoare. Ajustarea necesară ar trebui să se producă fie prin redefinirea noțiunii de plagiat, fie prin asistarea explicită a studenților să depășească aceste obiceiuri în instruirea lor universitară.

În plus, e cazul să fie rezolvate mai multe probleme de ordin logistic pentru a crea un spațiu social media atotcuprinzător. Printre aceste probleme se numără integrarea sistemelor de suport cu resursele existente, stabilirea politicilor de găzduire, accesibilitate, vizibilitate și confidențialitate, precum și normele privind proprietatea datelor și drepturile de proprietate intelectuală pentru materialul creat și modificat de cadrele universitare și de actori din exterior (Franklin și Harmelen, 2007). Tot dintre aceste probleme fac parte și controlul asupra conținutului, soluțiile de rezervă și de întreținere, dezvoltarea competențelor informatice ale personalului și metodele corespunzătoare de predare și evaluare.

Cu atât de multe obstacole, nu e de mirare că folosirea generalizată a instrumentelor de „social media” în învățământul superior se limitează la puțini utilizatori. Dificultățile legate de structură și suport sunt mai ușor de învins decât rezistența culturală (Williams și Chin, 2010). În acest sens, obstacolele în calea adoptării acesteia pe scară largă în mediul academic par a veni mai degrabă din partea cadrelor didactice decât a mai tinerilor lor studenți pricepuți în domeniul Internetului. Într-adevăr, conform studiului efectuat de Ajjan și Hartshorne (2008), precizat mai sus, deși cadrele universitare sunt de acord că rețeaua de socializare comportă beneficii clare (îmbunătățește capacitatea de învățare a studenților, facilitează interacțiunile cu profesorii și colegii de la facultate, stimulează competențele de scriere și sporește gradul de satisfacție privind cursurile), doar câțiva aleg efectiv să folosească tehnologii de acest tip la clasă. În majoritatea cazurilor, facultatea nu folosește și nici nu planuiește să folosească bloguri (62%), aplicații de tip wiki (56%), rețele sociale (74%) sau marcarea socială (80%). Doar 14% dintre respondenți folosesc bloguri, 24% aplicații wiki, 8% rețele sociale și 6% marcarea socială.

Asta nu înseamnă că cealaltă parte a ecuației nu ridică probleme. Studenții nu sunt întotdeauna receptivi la schimbare sau nu cred că schimbarea este mereu înspre bine. Experiența lui Heckman și Annabi (2006) cu studiile de caz mediate de calculator indică faptul că 77% dintre

studenți au preferat discuțiile față în față, deși versiunea online stimula mai mult interacțiunile. Deși interacțiunile față în față sunt foarte apreciate de studenți, aceștia fac referire la „factorul uman”, la fluxul și dinamica dezvoltării ideilor, la implicarea personală și la structura inerentă claselor tradiționale. Trebuie remarcat că acest studiu a fost derulat cu aproximativ 10 ani în urmă împreună cu studenți care au fost mult mai puțin inspirați de instrumentele specifice „social media”. Un studiu recent derulat de Stefanone și Gay (2008) în același domeniu a dat rezultate contrare care arată că așteptările și obiceiurile studenților se pot schimba. Și chiar dacă ar fi așa, criticile referitoare la adoptarea „social media” în mediul universitar sunt acolo să ne aducă aminte că implementarea noilor tehnologii nu ține întotdeauna de înlocuirea radicală a tuturor metodelor tradiționale de predare, ci mai degrabă de identificarea celor mai bune elemente în fiecare tip de abordare și dezvoltarea unei metode complementare pe baza amândurora.

Pe măsură ce se conturează „generația digitală adultă”, înțelegerea limitărilor și posibilităților acestor adaptări este vitală. Profesorii par să recunoască că trebuie să-și îmbunătățească competențele tehnologice pentru a face față cerințelor erei Web 2.0. De asemenea, studenții trebuie să conștientizeze că trecerea superficială de la un subiect la altul nu constituie singura metodă de a învăța și că există mai multe metode tradiționale care și-au dovedit potențialul de a dezvolta capacitatea de înțelegere în profunzime a problemelor, precum și abilitatea de a gândi critic. Menținerea dezbaterii de ambele părți este crucială pentru a se ajunge la un compromis.

Pentru a asigura echilibrul, facultățile trebuie să înțeleagă profilul tinerelor generații pentru a le putea stimula capacitatea cognitivă și să satisfacă nevoile de învățare. Capitolul următor face o prezentare a provocărilor aferente.

3. Cum gândește și cum învață Generația Internetului

Cei născuți în anii '80 și după sunt numiți „Nativi digitali” (Prensky, 2001) sau „Generația Internetului” (Tapscott, 2008a) deoarece au crescut într-o lume post-digitalizată. Denumită și „Generația Y” (Peattie, 2007), această grupă este estimată ca reprezentând în prezent cel mai mare segment demografic în mai multe state. Specialiștii prevăd că, la vârsta de 20 de ani, un membru din „Generația Internetului” va fi petrecut 10.000 de ore jucând jocuri video și 20.000 ore uitându-se la televizor, va fi trimis 200.000 de e-mailuri și, deși va fi vorbit 10.000 de ore la telefonul mobil, va fi petrecut mai puțin de 5.000 de ore citind (Barnes et al., 2007).

Pe măsură ce acești tineri invadează universitățile din lumea întreagă, se creează o serie de oportunități și de provocări. Printre factorii ajutători identificați de literatura de specialitate se numără gradul ridicat de familiaritate cu tehnologia, capacitatea cognitivă de a rezolva mai multe sarcini în același timp, orientarea pe munca de echipă și acceptarea autorității. Dar, așa cum a pus problema și Hartman et al. (2005), apar provocări serioase din „superficialitatea obiceiului de a citi, o lipsă comparabilă a gândirii critice, atitudinea naivă față de proprietatea intelectuală și autenticitatea informației descoperită pe Internet”. Profesorii conservatori au adesea impresia că obiceiurile Generației Internetului se trag dintr-o înțelegere superficială a disciplinei lor (Oblinger și Oblinger, 2005).

Trebuie remarcat totuși că elementul de bază care prezice competența în acest domeniu pare a fi mai degrabă contactul cu noile tehnologii și nu vârsta (Oblinger și Oblinger, 2005). Într-adevăr, persoanele mai în vârstă care folosesc mult tehnologia informației tind să aibă preferințe cognitive similare celor din Generația Internetului. Dimpotrivă, cei tineri care au crescut fără a avea acces frecvent la calculator tind să aibă abilități în comun mai mult cu generațiile mai mari decât cu generația lor.

Chiar dacă nu este un fenomen ce ține strict de generații, se remarcă adesea diferențe de comportament între tinerii pricepuți la tehnologie și părinții lor. Don Tapscott (2008b) sugerează că tinerii din Generația Internetului sunt înclinați să folosească telefoanele mobile ca să trimită mesaje, să navigheze pe Google, să folosească dispozitive multimedia și să colaboreze, în comparație cu părinții lor care le folosesc doar pentru a conversa și trimite e-mailuri. Așa cum s-a putut observa recent în diverse ocazii, de la întâlniri ad-hoc în Franța ale studenților la un picnic până la protestele din Tunisia și Egipt, utilizarea tehnologiei „social media” pe telefonul mobil permite deplasarea sincronizată „ca la școala peștilor ... pe curenții capricioși” (Hartman et al., 2005), un fenomen cunoscut sub denumirea “smart mob” sau “social swarming”. Cei mai tineri cred că e-mailul s-a demodat. Ei sunt foarte orientați pe educație și derulează mai multe activități simultan, ceea ce Prensky (2001) consideră că rezultă dintr-o conexiune neuronală diferită, inerentă modului în care au fost influențați de aceste tehnologii din fragedă copilărie. În consecință, deși nativii digitali au o capacitate a atenției mult mai scăzută și o capacitate mai slabă de reflecție pe un subiect, au abilități vizuale mai bune, precum și capacitatea de a se concentra pe mai multe medii în același timp. Într-un studiu citat de Barnes et al. (2007), s-a constatat că membrii între 8 și 18 ani din Generația Internetului folosesc mai multe medii simultan. Așadar, nu este o surpriză să vezi acești tineri navigând pe Internet în timp ce joacă un joc video, citesc un material tipărit, ascultă muzică și vorbește la telefon (Williams și Chin, 2010). Cu siguranță își vor fi dezvoltat inclusiv capacitatea de a urmări modificările și de a face descoperiri pe cale inductivă. Cu alte cuvinte, „deși aceste abilități cognitive nu sunt ceva nou, combinația și intensitatea lor aduce ceva nou. Ce avem acum este o generație dotată cu un alt amestec de abilități cognitive decât predecesorii săi”.

Oblinger și Oblinger (2005) consideră că nu există diferențe marcante legate de procesul de gândire între Generația Internetului și generațiile anterioare: gândirea liniară este mai puțin întâlnită decât bricolajul bazat pe informații fragmentate, iar primii au un timp de reacție mai bun și așteaptă același lucru de la interlocutorii lor.

Pe de altă parte, capacitatea de aprofundare a unui text se dovedește adesea a fi mai puțin dezvoltată decât la cei mai în vârstă. Există o oarecare neliniaritate în obiceiul lor de a absorbi informația; „ei nu citesc o pagină neapărat de la stânga la dreapta și de sus în jos, ci mai degrabă își plimbă privirea de colo-colo, scanând textul pentru a descoperi informația care îi interesează” (Tapscott, 2008b). În plus, e mai probabil să folosească Internetul ca resursă de cercetare și nu biblioteca.

În mod paradoxal, membrii din Generația Internetului nu apreciază neapărat învățământul online la distanță (McNeely, 2005). Un studiu University of Central Florida, citat de Oblinger și Oblinger (2005), sugerează că studenți mai în vârstă (adulții și cei din generația Baby Boom) sunt mai predispuși să se înscrie la un curs ținut 100% online decât mai tinerii lor colegi. Cei din

Generația Internetului par să aprecieze interacțiunea față în față mai mult decât schimburile online, iar așteptările lor de la învățământul superior este să le dezvolte competențele prin lucrul în echipă și interacțiunea cu mediul universitar. Tehnologia este agreată mai mult ca suport decât ca substitut pentru interacțiunea față în față. Conform unui alt studiu derulat cu studenți de la Universitatea din Pittsburgh (Roberts, 2005), un număr de 25 de studenți au fost rugați să califice preferința pentru gradul de interactivitate într-un mediu de învățare (de la 100% prelegeri la 100% învățământ la distanță). Toți respondenții au optat pentru o combinație echilibrată 50%-50%. Rezultate similare au fost obținute în cadrul unui studiu mult mai cuprinzător (McNeely, 2005) pe un eșantion de peste 4.000 de studenți americani. Aceștia au constatat că aplecarea spre tehnologie este distribuită normal pe eșantionul de studenți cu vârsta de maxim 25 de ani: pe o scară de 1 la 5, unde 1 înseamnă „Prefer să nu folosesc tehnologie” și 5 „Prefer cursurile care sunt predate integral online”, media răspunsurilor a fost 3.07 cu o mediană 3.00 și un mod 3. Aceste rezultate par să confirme ipoteza că Generația Internetului consideră calculatorul ca un ajutor și nu ca o alternativă la interacțiunea față în față.

Așadar, se pare că opiniile specialiștilor converg din ce în ce mai mult pe ideea că stilul de învățare cel mai potrivit pentru abilitățile cognitive și așteptările Generației Internetului este o soluție între predarea demodată, centrată pe profesor, și dematerializarea clasei în învățământul online. Clasa ideală ar fi în acest context „echilibrul dintre învățarea activă, la nivel individual, și învățarea colaborativă și învățarea pasivă la nivel de grup, prin prelegere” (Ramaley și Zia, 2005). Metoda pedagogică ideală ar trebui să alterneze prelegerea cu exemple bogate în media din viața reală și cu activități orientate pe student, bazate pe cerințe de tipul a analiza, a crea, a critica, a dezbate și a prezenta (Brown, 2005). Se așteaptă de la un profesor dedicat și pasionat să mai dramatizeze, să materializeze conținutul intelectual al unui subiect și să inspire studenții prin demonstrarea farmecului și importanței materialului. În același timp, nu se poate neglija nevoia de a contopi bogăția conținutului disponibil în resurse online ca suport pentru învățare cu potențialul colaborativ al tehnologiilor sincrone și asincrone.

3.1. Principii constructiviste: Învățarea Activă și Gândirea Critică și Creativă

Metoda de predare în majoritatea școlilor de economie nu s-a schimbat aproape deloc în ultimii zeci de ani. Se prea poate ca tablele negre să fi fost înlocuite cu proiecții digitale, dar principala experiență rămâne în continuare comunicarea unidirecțională, orientată pe profesor. Infama „moarte prin lectură” se va fi transformat în „moarte prin Powerpoint” (Clayton-Pedersen și O'Neill, 2005). Este nevoie de o metodă centrată mai mult pe student dacă se dorește atingerea nivelului de interactivitate la care a ajuns să se aștepte Generația Internetului.

Johnson și Levine (2008) văd în relativa autonomie a „social media” o oportunitate de a apela la unul dintre cei mai puternici factori motivaționali din clasică ierarhie a lui Maslow: stima de sine. Accesul ubicuu, ușurința folosirii, funcționalitatea și flexibilitatea tehnologiilor Web 2.0 le-au transformat în unelte de instruire orientată pe student extrem de atrăgătoare. Acestea pot suporta metode pedagogice constructiviste precum învățarea activă, învățarea socială și publicațiile studențești. Un set de studii (Lima și Wanderley, 2010; Spiro et al., 2003; Chaka, 2008), fundamentate pe Teoria Flexibilității Cognitive (CFT), au demonstrat potențialul mediilor online

pentru învățarea colaborativă. Aceste studii pleacă de la premiza că, pentru a spori în semnificație, ar fi ideal ca învățarea să se bazeze pe trei principii (Brown, 2005, Jonassen et al., 1999): interacțiunea (studenții trebuie să poată explora și manipula obiectul învățării), reflecția (interacțiunea trebuie să conducă la gândire critică și creativă despre natura obiectului de învățare) și colaborarea (cunoștințele proprii fiecărui student sunt îmbogățite printr-o sinteză colectivă care ia în calcul mai multe punct de vedere pe orice subiect dat). Aplicarea acestor principii CFT este cu atât mai relevantă în așa-zisele domenii ale cunoașterii prost organizate, cum ar fi afacerile, sociologia și economia, în care soluțiile la probleme se bazează adesea mai degrabă pe euristica reflecțiilor personale și a discuțiilor de grup decât pe folosirea de formule algoritmice.

Într-adevăr, interactivitatea este ceea ce tinerii studenți doresc cel mai mult, „indiferent dacă cu un calculator, un profesor sau un coleg” (McNeely, 2005). Tehnologia poate juca un rol important în medierea interacțiunilor student-profesor și student-student, dar mai presus de toate poate facilita reflecția prin deschiderea unor surse infinite de informații cu privire la orice problemă de viață care trebuie înțeleasă și rezolvată într-un mediu autentic. Utilizatorii de Internet au crescut obișnuiți cu un anumit grad de autonomie și se pot plictisi ușor dacă nu sunt provocați să-și îmbogățească cunoștințele prin aceleași mijloace la care apelează pentru a socializa și studia în afara clasei (Barnes et al., 2007; Barone, 2005). Pe de altă parte, dacă sunt încurajați corespunzător cu instrucțiuni potrivite pentru generarea cunoștințelor, pot deveni pasionați de subiectul care îi interesează și se pot aștepta la o interacțiune mai semnificativă cu colegii; se anticipează că tehnologia va juca rolul de îmbunătățire a acestor experiențe facile de relaționare.

Unii fac o paralelă între această schimbare de direcție de la o paradigmă a transmiterii spre o paradigmă constructivistă a predării ca o consecință naturală a tranziției de la era industrială la cea post-industrială. Așa cum argumentează și Brown (2005), în zorii secolului XX, „a cunoaște însemna a fi capabil să-ți amintești și să repeți”. Clasa de mijloc se aștepta să facă același tip de muncă toată viața. Într-o epocă post-industrială în continuă schimbare, abilitățile de bază cuprind gândirea critică, exprimarea convingătoare și rezolvarea problemelor complexe. Metodele centrate pe student, bazate pe noile tehnologii, pot contribui la îmbunătățirea acestor competențe.

Instrumentele constructiviste, computerizate, par a fi utile cu precădere în educația economică. Heckman și Annabi (2006) singularizează virtuțile discuțiile asincrone în cazul învățării pe baza studiilor de caz în domeniul afacerilor. Faptul că studenții pot interacționa cu același conținut la momente diferite ar lăsa mai mult timp pentru citirea și recitirea ideilor și argumentelor expuse. Acest lucru ar mări timpul de reflecție și ar avea un impact pozitiv asupra calității analizei și asupra deciziilor luate. În plus, spre deosebire de situațiile față în față în care aproape orice enunț rostit de student era un răspuns dat profesorului, mai mult de jumătate din enunțurile formulate de studenți în cadrul studiului de caz online au venit ca răspuns la interpelările altor studenți. Lima et al. (2004) a explicat în detaliu modul în care învățarea bazată pe studii de caz, mai ales atunci când este facilitată de folosirea în mod constructiv a tehnologiei informației, poate contribui la dezvoltarea gândirii critice și creative descrisă la Figura 1.

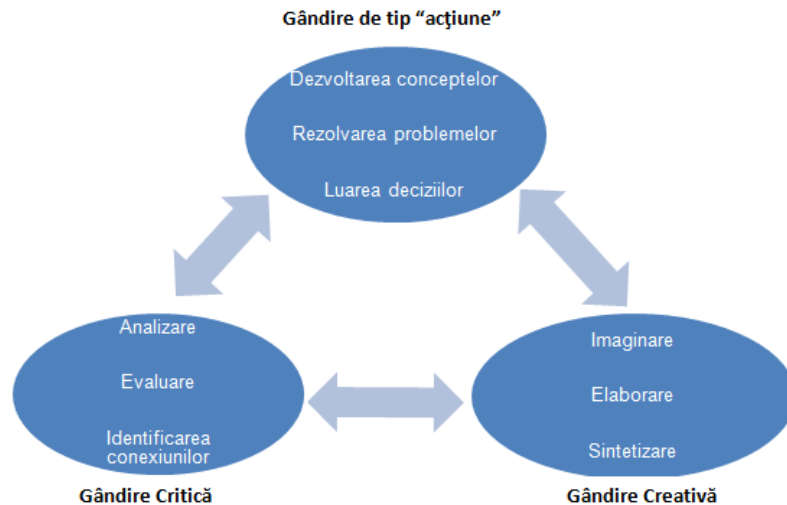


Figura 1. Abilități de gândire creativă și critică

Adaptat după Lima et al. 2004, 'Collaborative interactivity and integrated thinking in Brazilian Business Schools using cognitive flexibility hypertexts: the Panteon Project'. *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 31, Nr. 4, pp. 371-406.

Rezultatele preliminare obținute din propria utilizare experimentală a „social media” pentru predarea bazată pe metoda studiului de caz sugerează că tehnologia poate juca într-adevăr un rol important de facilitare a mai multora din categoriile de gândire critică și creativă ilustrate mai sus pentru studenții în afaceri. Cu toate acestea, așa cum se va prezenta în capitolul următor, există obiecțiuni clare din partea profesorilor și studenților în legătură cu adoptarea acestor instrumente.

4. Metodologie

Un experiment derulat recent (2011) în școala noastră de economie poate arunca lumină asupra posibilelor oportunități și provocări de combinare a principiilor de învățare activă cu instrumentele „social media”. Cu ajutorul combinației Site-uri Google, Youtube și Facebook, am creat o platformă interactivă pentru studii de caz care permite adăugarea de conținut, și anume materiale v **Gândire Critică** i și informații de colaborare (**Gândire Creativă** ichete, etc). Studiul de caz, denumit de noi “Organixis”, are ca subiect o companie fictivă, producătoare de software de tip start-up, care creează jocuri pentru telefoanele mobile. Studenții au avut la dispoziție două săptămâni pentru a naviga prin zeci de site-uri de pe pagina Google Site, cu sarcina de a colabora la distanță pe anumite forumuri de discuții create pe platforma Facebook, fiind încurajați să facă schimb de cunoștințe, materiale suplimentare referitoare la anumite chestiuni sau probleme, linkuri, materiale video etc. prin intermediul platformei respective. Doisprezece profesori de la cele trei catedre ale școlii (Finanțe, Marketing și Resurse Umane) au lucrat tip de aproximativ trei luni pentru a descrie în detaliu problemele companiei în fiecare domeniu, inclusiv linkuri către resurse externe, materiale video încorporate cu subiecte relevante și reprezentări grafice conceptuale pentru a ajuta studenții să înțeleagă că fiecare „arbore” își are locul lui în „pădure”.

Cadrul pedagogic a constatat în repartizarea rolurilor de consultanți financiari, de resurse umane și marketing pe un eșantion de 80 de studenți de anul IV care au participat la experiment.

Este vorba de un eșantion confortabil de studenți care au fost invitați să participe la un seminar de antreprenoriat cu durata de 3 zile. Ca și activitate de seminar, am decis să creăm un mediu organizațional virtual pentru a confrunța studenții cu probleme specifice lansării unui nou produs. Studenții au avut la dispoziție două săptămâni pentru a naviga prin zeci de site-uri de pe pagina Google Site, concentrându-se în special pe domeniul lor de competență și încercând în același timp să arunce un ochi și la probleme din alte domenii. Ei au primit sarcina de a colabora la distanță pe anumite forumuri de discuții create pe platforma Facebook, fiind încurajați să facă schimb de cunoștințe, materiale suplimentare referitoare la anumite chestiuni sau probleme, linkuri, materiale video etc. prin intermediul platformei respective.

După 2 săptămâni de colaborare la distanță, acești s-au întâlnit în patru clase separate a câte 20 de studenți fiecare pentru a participa la un maraton de 8 ore de analize și recomandări. Ca primă activitate de clasă, li s-a cerut studenților „să raporteze” ce anume au învățat în domeniul lor de competență în cele două săptămâni de „colaborare asincronă”. Specialiștii în Finanțe, Marketing și RU au venit în fața clasei și au prezentat aspectele majore cu care s-au confruntat atunci când au navigat individual prin domeniul lor; proiectarea discuțiilor purtate pe platforma Facebook i-a ajutat să sintetizeze subiectele - cheie abordate online.

După ce au fost enumerate verbal toate aspectele principale, mediatorii din fiecare clasă au format 5 grupe a câte 4 specialiști (unul în Finanțe, unul în RU, unul în Marketing strategic și unul în Marketing tactic) și le-au dat câte 3 cartoane Metaplan pe care trebuiau să descrie trei probleme principale cu care s-a confruntat Organixis în toate domeniile. Cele 12 probleme descrise au fost postate pe coli de tip flipchart lipite pe pereții sălii. Dacă mediatorul identifica teme comune, le grupa într-o singură categorie. Fiecare student primea apoi trei etichete de tip „post-it” (pătrățele colorate autoadezive) pentru a „vota” cele trei probleme pe care le considera personal ca fiind cele mai relevante. Așadar, rezultatele „gândirii colective” au fost făcute vizibile în fiecare clasă.

La final, grupele au avut la dispoziție 3 ore să facă o diagnosticare foarte detaliată a problemelor, să arate modul în care sunt acestea legate unele de celelalte și cum pot fi ele soluționate. În după-amiaza respectivă, cele patru grupe și-au prezentat soluțiile și au discutat despre implementarea lor. După încheierea acestor activități am organizat interviuri și conversații neoficiale cu câțiva participanți, aleși aleatoriu, cu privire la dezavantajele și avantajele asociate acestui tip de metodă pedagogică. Am urmărit inclusiv firul discuțiilor purtate efectiv pe Facebook cu privire la studiul de caz și la punerea lui în practică.

5. Rezultate

În continuare sunt prezentate niște extrase din discuțiile purtate de grupurile implicate pe platforma Facebook (traduse de pe pagina Facebook în franceză dedicată Organixis). Aceste reacții ilustrează modul în care interacțiunea constructivistă și colaborarea pe marginea unor probleme reale, folosind instrumente de tip social media, pot îmbunătăți câteva din abilitățile de gândire critică / creativă amintite mai sus:

- *Categorii de gândire critică:*
 - Analizarea:

- Sunt de acord cu tine, Janaina. În plus, bărbații între 30 și 40 de ani își pot permite să piardă mai mult timp cu jocurile decât celelalte categorii vizate. Ar trebui să facem un studiu pentru a afla ce tip de jocuri îi pot mulțumi ... și care să le satisfacă la maxim așteptările. Cu toate acestea, trebuie să încercăm din nou să găsim unul care ar avea lipici la „tineri” deoarece Vampyx a fost un eșec.
- Evaluarea:
 - Da, sunt de acord. Dar, în ceea ce privește alegerea produsului, nu avem de a face mai degrabă cu marketing operațional? Ei bine, le putem da idei. Cât despre audiență, se pare că tinerii și grupul de 30-40 de ani sunt cele două categorii de vârstă pe care trebuie să ne concentrăm și pe care trebuie să le valorificăm.
- Crearea legăturilor:
 - E adevărat că nu există prea mult jocuri concepute pentru femei .. Cu toate acestea, vedem din ce în ce mai multe femei cu consolele de joc în brațe ... Ca și Wii. Consolele au dezvoltat jocuri bazate pe nevoile femeilor și au câștigat o mulțime de clienți. De ce să nu facem același lucru cu jocurile pentru telefoane mobile?
- *Categorii de gândire creativă:*
 - Capacitatea de sinteză:
 - Sugestiile noastre: găsiți noi criterii de segmentare; modificați categoriile de vârstă de referință; găsiți echilibrul între segmentele vizate; îmbunătăți comunicarea externă (promovarea prin intermediul rețelelor de socializare).
 - Capacitatea de a elabora / imagina:
 - Pentru „tineri”, am putea organiza un concurs cu premii .. asta i-ar putea stimula să joace mai mult. Iar în ceea ce privește categoria de 30-40 de ani vizată, aș sugera mai degrabă jocuri care le reamintesc ce jucau atunci când erau tineri – am putea crea versiuni noi pentru jocurile vechi.

Chiar dacă aceste dovezi calitative par a confirma potențialul pentru utilizarea instrumentelor online colaborative pentru învățarea activă, interviurile și conversațiile prietenești cu studenții și profesorii după încheierea experimentului arată un scenariu mult mai complex. Deși ambele tabere aveau o părere generală bună despre astfel de instrumente, plutea un sentiment că eforturile de creare și coordonare a acestor medii de învățare virtuale ar fi disproporționate față de beneficiile efective. Într-adevăr, au fost formulate din partea profesorilor și a studenților mai multe obiecții menționate în literatura de specialitate.

În ceea ce-i privește pe profesori, aceștia au simțit că abilitățile de gândire critică și creativă pot fi mult mai ușor stimulate cu discuții tradiționale la clasă pe marginea studiilor de caz, fără a se apela la tehnologiile digitale. Aceștia au precizat că pregătirea unor studii de caz multimedia pentru învățământul la distanță, bazate pe o companie fictivă, sunt mult mai greoaie și prea puțin autentice comparativ cu apelarea la situațiile reale, studii de caz elaborate în scris. Deși erau dornici să coopereze pe un subiect pentru experimentul virtual, au susținut că efortul de coordonare necesar pentru a crea o metodă multidisciplinară bazată pe Web ar transforma metoda într-una neaplicabilă în practica obișnuită de predare. În plus, profesorii au susținut că nu toți aveau abilitățile tehnice

necesare pentru a da randament în acest mediu. Foarte puțini dintre ei erau pregătiți să repete experimentul pe cont propriu sau pentru a introduce colaborarea online ca și componentă normală a cursului.

În ceea ce privește studenții, aceștia au recunoscut că, deși e „tare” să simuleze medii de învățare la distanță folosind resurse multimedia neliniare, realitatea este că le este mult mai ușor/familiar cu colaborarea față în față. În cele patru săptămâni de colaborare la distanță, aceștia au resimțit un soi de „bariere timp/spațiu artificiale” create datorită experimentului. Cu toate acestea, componentele „favorabile Generației Internetului” din experiment au fost chiar apreciate. Studenților le-a plăcut să dezbată cazul pe Facebook, au apreciat componentele multimedia ale cazului și le-a plăcut să navigheze printr-un spațiu informatic neliniar. De asemenea, ei au înțeles că există o tendință spre colaborarea online în mediul de afaceri din zilele noastre și ar fi dorit ca noi să continuăm să experimentăm instrumentele online pentru a replica acel mediu. Ei au fost destul de conștienți de limitele metodei de predare tradițională și s-au așteptat ca aceasta să se transforme într-un mediu de studiu mult mai participativ, bazat pe tehnologie, similar celui creat în jurul Organixis.

6. Concluzii

În ciuda diverselor obiecții formulate de participanții la experimentul nostru, toți au fost de acord că următoarele generații se vor aștepta treptat la schimbări în modul în care studiază. Așa cum indică literatura de specialitate și studiul nostru de caz, nu se așteaptă nici la experiența izolată a învățării la distanță, nici la metoda de predare tradițională, centrată pe profesor. Este nevoie de un model hibrid în care să se transfere ce este mai bun din cele două metode de predare. Utilizarea „Social Media” pentru învățarea activă prezintă o oportunitate unică de a da curs acestei provocări. Cu toate acestea, așa cum am aflat din experiment, aceste instrumente trebuie astfel introduse încât profesorilor să le fie confortabil, iar studenților natural să le folosească. În această călătorie suntem toți discipoli și trebuie să venim cu soluții practice de integrare a acestor instrumente în activitatea didactică de zi cu zi.

Potențialul integral al metodei de învățare online este, poate, cel mai bine conturat de tendința curentă de încurajare a pedagogiei de tip „clasă inversată” (folosirea conținutului web pentru studiul acasă și participarea la clasă prin activități colaborative și discuții față în față; a se vedea Herreid și Schiller, 2013). Dacă sunt bine integrate în aceste sisteme hibride, rețelele de socializare pot furniza mijloacele necesare pentru dezvoltarea învățării active. Dacă învățarea cu înțeles privește dezvoltarea reflecției critice și creative în context autentic, bazată pe colaborare și interacțiune, instrumentele de „social media” pot pune la dispoziția studenților mijloace suplimentare cu care să se exploreze majoritatea acestor elemente constructiviste.

Atât experimentul nostru empiric cât și majoritatea studiilor de specialitate prezintă oportunitățile și provocările cu care s-au întâlnit profesorii în acest context. Într-o lume mult mai conectată, în care informația se transmite cu viteza luminii și este disponibilă oricând și oriunde, rolul nostru ar fi mai mult de „animator al inteligenței colective” care pune întrebări provocatoare, joacă rolul sceptic al avocatului diavolului, pune la îndoială ipoteze potențial eronate și încurajează

soluțiile alternative, și mai puțin de „vorbitor”. Profesorii, mai ales cei din domeniul afacerilor, sunt cei de la care lumea așteaptă să-și ajute studenții să dezvolte abilități de a face în mod critic diferențe între sursele valoare și cele irelevante și să învețe cum să folosească aceste abilități pentru a-și construi propriile păreri despre complexitatea organizațiilor și a piețelor. Chiar dacă experimentele de învățare hibridă s-ar putea dovedi greu de pus în practică, o astfel de abordare pedagogică ar putea pregăti mai bine studenții să facă față ofertei de locuri de muncă în sectorul afacerilor care solicită din ce în ce mai mult colaborarea la distanță prin instrumente online.

Experimentul Organixis, bazat pe un amestec de instrumente de tip „social media” (site-uri Google, materiale video pe Youtube, pagina de discuții pe platforma Facebook) este un exemplu de cum pot fi optimizate principiile învățării active, prin apelarea la noile tehnologii, pentru a stimula gândirea critică și creativă în rândurile studenților la economie din generația internetului. Cu toate acestea, impedimentele puse în evidență de literatura de specialitate și de experiment rămân considerabile: profesorii sunt încă reticenți la schimbarea metodei lor de predare și la adoptarea unor metode noi. Pe de altă parte, studenții detestă ideea soluțiilor de învățare la distanță în afara mediului stimulat al schimburilor de informații față în față. Prin urmare, trebuie continuate studiile pentru a înțelege cum pot fi concepute proiecte pedagogice inovatoare pentru a elimina aceste impedimente.

Bibliografie

- Ajjan, H. și Hartshorne R. (2008) ‘Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests.’ *The Internet and Higher Education*, Vol. 11, Nr. 2, pp. 71–80
- Alexander, B. (2008) ‘Web 2.0 and emergent multiliteracies.’ *Theory into practice*, Vol. 47, Nr. 2, pp. 150-160.
- Barnes, K., Marateo, R.C. și Ferris, S.P. (2007) ‘Teaching and learning with the net generation.’ *Innovate*, Vol. 3, Nr. 4, pp. 1-5.
- Barone, C. (2005) ‘The new academy.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 14.1 – 14.15.
- Bisoux, T. (2008) ‘Teaching Business in a Web 2.0 World.’ *BizEd*, Vol. 7, Nr. 1, pp. 28-35.
- Brown, M. (2005) ‘Learning space design.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 12.1 – 12.21
- Chaka, C. (2008) ‘Revisiting knowledge management and learning organisations: factoring in multiple intelligences and cognitive flexibility theory.’ În Koochang, A., Harman K. și Britz, J. (eds.) *Knowledge Management: Theoretical Foundation*. Santa Rosa, California: Informing Science Press, pp. 191-221.
- Clayton-Pedersen, A.R. și O’Neill, N. (2005), ‘Curricula designed to meet 21st-century expectations.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 9.1 – 9.16
- Cobb, J. (2008) *Learning 2.0 for associations: Mission to learn*. [Online] [Accesat la data de 20 septembrie 2008] www.tagoras.com/docs/Learning_20_for_Associations_v1.pdf.
- Franklin, T. și Harmelen, M. (2007) *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education*. [Online] [Accesat la data de 28 februarie 2012] <http://ie-repository.jisc.ac.uk/148/1/web2-content-learning-and-teaching.pdf>.

- Grosbeck, G. (2009) ‘To Use or Not to Use Web 2.0 in Higher Education?’ *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol.1 , Nr.1, pp. 478-482.
- Hartman, J., Dziuban, C. și Moskal, P. (2005) ‘Preparing the academy of today for the learner of tomorrow.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 6.1 – 6.15
- Heckman, R. și Annabi, H. (2006) ‘How the Teacher's Role Changes in On-line Case Study Discussions.’ *Journal of Information Systems Education*, Vol. 17, Nr. 2, pp. 141-156.
- Herreid, C. F. și Schiller, N. A. (2013) ‘Case studies and the flipped classroom.’ *Journal of College Science Teaching*, Vol. 42, Nr. 5, pp. 62-66.
- Johnson, L.F. și Levine, A.H. (2008) ‘Virtual Worlds: Inherently Immersive, Highly Social Learning Spaces.’ *Theory Into Practice*, Vol. 47, Nr. 2, pp. 161-170.
- Johnson, S. (1997) *Interface Culture: How New Technology Transforms the Way We Create and Communicate*. New York: Harper Edge.
- Jonassen, D., Peck, K. și Wilson, B. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Merrill, Prentice Hall.
- Kvavik, R.B. (2005) ‘Convenience, Communications, and Control: How Students Use Technology’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*, Boulder: Educause, 7.1 – 7.20
- Lima, M.C. (2003) *Cognitive Support Potential of Dynamic Hypertext Interfaces*. PhD Thesis. Media and Communication School, Federal University of Bahia.
- Lima, M.C., Spiro, R.J. și Koehler, M.J. (2004) ‘Collaborative interactivity and integrated thinking in Brazilian Business Schools using cognitive flexibility hypertexts: the Panteon Project.’ *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 31, Nr. 4, pp. 371-406.
- Lima, M.C. și Wanderley, Y. (2010) ‘Perspectivas de Uso da Interface de Análise PANTEON como Sistema de Suporte à Interatividade Colaborativa e ao Raciocínio Integrado em Ambientes de Aprendizagem.’ În Burnham, T.F. (ed) *Tecnologias da informação e educação a distância*. Salvador: EDUFBA, pp. 32-54
- Manovich, L. (2001) *The Language of New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- McNeely, B. (2005) ‘Using Technology as a Learning Tool, Not Just the Cool New Thing.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 4.1 – 4.10.
- Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (2005). ‘Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 2.1 – 2.20
- Peattie, S. (2007) ‘The Internet as a Medium for Communicating with Teenagers’, *Social Marketing Quarterly*, Vol 13, Nr. 2, pp. 21-46.
- Prensky, M. (2001) ‘Digital natives, Digital Immigrants.’ *On the Horizon*, Vol 9, Nr. 5, pp. 1-6.
- Ramaley, J. și Zia, L. (2005) ‘The real versus the possible: Closing the gaps in engagement and learning.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 8.1 – 8.20.
- Roberts, G. (2005) ‘Technology and Learning Expectations of the Net Generation.’ În Oblinger, D.G. și Oblinger, J.L. (eds.) *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 3.1 – 3.7
- Spiro, R.J., Collins, B.P., Thota, J.J. și Feltovich, P.J. (2003) ‘Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and Experience Acceleration.’ *Educational Technology*, Vol. 43, Nr. 5, pp. 5-10.
- Stefanone, M. și Gay, G. (2008) ‘Structural reproduction of social networks in computer-mediated communication forums.’ *Behaviour & Information Technology*, Vol. 27, Nr. 2, pp. 97-106.

- Tapscott, D. (2008a) *How to Teach and Manage 'Generation Net*. [Online] [Accesat la data de 28 februarie 2012] http://www.businessweek.com/technology/content/nov2008/tc2008113_0_713563.htm.
- Tapscott, D. (2008b) *Net Gen Transforms Marketing*. [Online] [Accesat la data de 28 februarie 2012] http://www.businessweek.com/technology/content/nov2008/tc20081114_882532.htm.
- Williams, J. și Chin, S.J. (2010) 'Using Web 2.0 to Support the Active Learning Experience.' *Journal of Information Systems Education*, Vol. 20, Nr. 2, pp. 165-174.