

POVEȘTILE DE DINCOLO DE STATISTICI:  
DESPRE COMPETENȚELE DIGITALE ALE COPIILOR  
ȘI ADOLESCENȚILOR DIN ROMÂNIA

GYÖNGYVÉR TÖKÉS\*  
ANCA VELICU\*\*

ABSTRACT

THE STORY BEHIND THE STATISTICS: ON THE DIGITAL  
COMPETENCES OF ROMANIAN YOUTH

After a critical review of the „digital competences” concept (Lankshear, Knobel, 2008), and the argumentation of the importance of studying them in the context of the second level digital divide (Hargittai, 2001), in our study we aimed to analyze the digital competences of Romanian children and adolescents (9–16) as they emerged from the qualitative data of the EU Kids Online project (Smahel, Wright, 2014). Following the theoretical framework of the EU Kids Online project, we assessed the digital competences of Romanian Youth at three levels: as **1.** the range of online activities, **2.** the attitudes towards the internet and **3.** the self-efficacy perception (Sonck *et al.*, 2012).

The results of our study confirm in broad lines the statistical evidences of the EU Kids Online survey (Sonck *et al.*, 2011), also offering a contextual and in depth understanding of the phenomenon by showing that the passage from the repetitive and passive consumption of the internet to the more creative activities – which top the „ladder of opportunities” (Livingstone, Haddon, 2009) – requires parental and/or school active mediation (Velicu, Barbovschi, further-coming). It is obvious, that in default of useful advisement, Romanian youth generally acquires their digital competences on their own, by trial and error processes.

**Keywords:** digital competences, online activities, attitudes towards the internet, *EU Kids Online*, Romanian Youth.

---

\* Universitatea Sapientia, str. Matei Corvin nr. 4, Cluj-Napoca, cod 400112, e-mail: [gyongyvert@ms.sapientia.ro](mailto:gyongyvert@ms.sapientia.ro).

\*\* Institutul de Sociologie al Academiei Române, Calea 13 Septembrie nr. 13, etajul 4, sector 5, București, România, Cod 050711; e-mail: [anca.velicu@gmail.com](mailto:anca.velicu@gmail.com).

## 1. INTRODUCERE

În actuala societate informațională, copiii și adolescenții<sup>1</sup> cresc într-o ambianță saturată mediatic, prezența computerelor, a internetului și a altor tehnologii digitale în locuințe fiind uzuală, comunicarea mediată devenind astfel parte a activităților zilnice (Livingstone, 2002). Tinerii dezvoltă stiluri de viață diferite de cele ale părinților, cu obiceiuri specifice privind utilizarea mass-media și a noilor tehnologii ale informării și comunicării (TIC), fiind de multe ori mai eficienți în folosirea lor decât adulții.

În același timp cercetătorii atrag atenția asupra decalajelor digitale de ordin secund existente între copii și adolescenți, fie ei români sau din alte țări europene (Buckingham, 2006; Neuman & Celano, 2006; Tőkés, 2014). Dacă într-o prima fază aceste inegalități au fost gândite în termeni de acces la respectiva tehnologie, în faza a doua, odată cu multiplicarea tehnologiilor și ameliorarea accesului, accentul a fost mutat pe inegalități în termeni de competențe (Hargittai, 2001; Helsper & Galacz, 2009). Buckingham (2008) apreciază că utilizarea noilor tehnologii media de către tineri nu mai ține de domeniul accesului, ci mai mult de cel al practicilor sociale și culturale, deoarece media digitală oferă noi forme de mediere și reprezentare a lumii, respectiv canale alternative pentru comunicare și interacțiune.

Analizele transnaționale (e.g., anchetele *EU Kids Online*, prescurtate EUKO pe parcursul acestui articol, care au avut loc în 2010 – faza de culegere a datelor prin chestionar – și în 2013 – faza culegerii datelor calitative prin focus-grupuri și interviuri) arată că diferențele la nivelul competențelor digitale în rândul tinerilor se datorează în mare parte caracteristicilor individuale ale acestora și mai puțin particularităților naționale, existând corelații semnificative între nivelul competențelor digitale, *pattern*-ul de utilizare a internetului și încrederea în competențele *online* deținute (Sonck *et al.*, 2012, 87).

În studiul de față urmărim nivelul competențelor digitale ale copiilor și adolescenților români, respectiv percepția lor despre acestea (*i.e.* gradul de încredere în competențele proprii), atât la nivel discursiv, cât și prin analiza practicilor de participare în spațiul *online*. Miza studierii problemei este să descoperim universul acelor cunoștințe și competențe privind media digitală care asigură tinerilor români statutul de literați digitali (Buckingham, 2008) și, ca urmare, capacitatea de a utiliza critic și eficient media digitală.

---

<sup>1</sup> În continuare, când ne referim atât la copii (9–12 ani) cât și la adolescenți (13–16 ani), cumulăm aceste categorii și îi numim „tineri”.

## 2. NATIV DIGITAL: CONCEPT, REALITATE SAU MIT?

O idee larg răspândită în societate, susținută uneori și de cercetători, este cea a existenței unui decalaj digital intergenerațional care îi face pe tinerii născuți în epoca internetului să fie „nativi digitali”, fapt tradus printr-o cunoaștere spontană a utilizării tehnologiei digitale, în vreme ce generațiile anterioare, care ar fi „imigrante din punct de vedere digital”, întâmpină dificultăți în stăpânirea acestor tehnologii (Prensky, 2001). Ideea diferenței dintre generații este o noțiune veche și mereu actuală, ea reflectând în mare parte temerile adulților privind ritmul accelerat al schimbărilor sociale și culturale provocate și de inovația tehnologică, schimbări cu care ei nu pot ține pasul întotdeauna. Însăși această idee este însă pusă sub semnul întrebării, Buckingham (2006) arătând că accelerarea ritmului schimbărilor socio-culturale duce la o îmbinare a granițelor dintre generații, devenind astfel superfluu să vorbești despre „generații” și „diferențe generaționale”.

În fapt, cercetările arată că nu există evidențe care să susțină decalajul generațional și că, deși tinerii pot deprinde repede să folosească tehnologiile comunicării (spre exemplu, mesageria instant sau *site*-urile de rețele sociale), aceștia întâmpină dificultăți în folosirea tehnologiilor digitale de tip creativ, ca de exemplu editarea de pagini web, editarea de imagini, muzică sau video etc. (Buckingham, 2006; Burn & Durran, 2007; Fieldhouse & Nicholas, 2008; Livingstone *et al.*, 2012; Tőkés, 2014).

Mai mult, nu se poate vorbi despre o repartiție uniformă a competențelor digitale nici printre tineri (Hague & Payton, 2011), existând intragenerațional un decalaj de participare (*participation gap*, Jenkins *et al.*, 2009). Arătând că, dincolo de vârstă sau generație, există o mulțime de factori care determină competențele digitale (genul, nivelul de educație, accesul la internet și gradul de folosire a acestuia), unii autori vorbesc despre un întreg „spectru al competențelor digitale” imposibil de redus dihotomic (Loos *et al.*, 2012).

Definind „nativitatea digitală” ca posibilitatea de a accesa o multitudine de tehnologii și încrederea în folosirea lor, corelate cu posibilitatea folosirii concomitente a tehnologiilor pentru diferite scopuri (*multitasking*) și utilizarea internetului ca prim mijloc de căutare a informațiilor, în special în context de educare și operând câteva distincții între „a face” și „a fi” pe internet și între *web 1.0* și *web 2.0*, Helsper și Eynon (2009) argumentează împotriva dihotomiei *digital nativ* versus *digital imigrant*, arătând că diversitatea activităților pe internet, experiența de utilizare, percepția asupra competențelor proprii, precum și educația sunt indicatori mai buni ai „nativității digitale” decât vârsta. Mai mult, această dihotomie bazată strict pe criteriul vârstei nu doar că este neproductivă, ci poate fi chiar dăunătoare în context educațional, de exemplu, prin faptul că **1.** profesorii pot asuma o cunoaștere egală din partea copiilor a utilizării internetului și pot da sarcini peste nivelul real de competență al unora dintre ei sau **2.** profesorii (și adulții în general) se autoetichetează ca mai puțin competenți digital în relație cu

copiii și nu le oferă acestora suportul necesar, deși, în fapt, „ar putea vorbi aceeași limbă dacă ar vrea” (Helsper & Eynon, 2009).

### 3. DESPRE CONCEPTUL DE „COMPETENȚE DIGITALE” (*DIGITAL LITERACIES*)

Dar ce sunt, până la urmă aceste „competențe digitale” pe care unii și le asumă, deși se pare că nu le au (sau nu în măsura în care și le asumă), iar alții și le neagă, deși se pare că, la fel ca Monsieur Jourdain, le utilizează fără să o știe?

Traducerea conceptului de *digital literacies* prin „competențe digitale” (în română dar și în alte limbi) îl plasează din start sub semnul unei instrumentalități de care conceptul în engleză este ferit prin contagiunea cu sfera semantică a lui *literacy*. Aceasta, făcând referire la media tipărită, aduce automat în discuție modul în care se petrece interacțiunea cu media în triada producător-text-audiență (Burn & Durran, 2007). Dar, așa cum arată unii autori (Burn & Durran, 2007; Lankshear & Knobel, 2008), această abordare funcționalistă este reduționistă, marea provocare fiind de a înțelege *digital literacy* dincolo de o listă de abilități – care niciodată nu va putea fi exhaustivă și întotdeauna va fi depășită de tehnologie – ca fiind capacitatea de a utiliza media digitală într-un context socio-cultural dat.

Livingstone (2004, p. 12) consideră că termenul *literacy* se aplică întregii media și se referă la înțelegerea și interpretarea tuturor textelor, imaginilor și materialelor video, oricare ar fi nivelul de complexitate al acestora și oricare ar fi canalul prin care aceste materiale sunt difuzate (print, canale electronice sau digitale). În același timp, Livingstone atrage atenția că a vorbi de *literacy* implică înțelegerea relației între trei procese care sunt condiționate cultural și istoric. Este vorba de relația dintre **1.** procesul de reprezentare simbolică a cunoștințelor, a culturii și a valorilor, **2.** distribuția competențelor și a abilităților interpretative în rândul populației (stratificate) și **3.** utilizarea instituțională și ideologică a competențelor în vederea susținerii controlului social. Aplicând acest înțeles conceptual al *literacy* asupra mediei digitale, asistăm la apariția unor noi întrebări, rămase încă fără răspuns. Astfel, pentru început, este greu să definim procesele de reprezentare simbolică atunci când este neclară aria de cuprindere a mediei digitale. De asemenea, competențele și abilitățile nu se dezvoltă independent, ci sunt legate de tehnologie și de caracteristicile mediatice, fiind rezultatul interacțiunilor dintre utilizator și media în cauză. Al treilea proces, cel al utilizării instituționale a competențelor digitale, provoacă de asemenea controverse: cei optimiști văd în prezența competențelor digitale calea democratizării și împuternicirii oamenilor, în timp ce pesimiștii văd în același proces o altă sursă a inegalității socio-culturale.

În continuare vom prezenta acele abilități care sunt cel mai adesea atribuite termenului *digital literacy*.

### 3.1. ABILITĂȚI TEHNICE

Plasându-se în paradigmă funcționalistă, Martin oferă (2005) o definiție suficient de largă pentru *digital literacy*, care ar fi „abilitatea de a te descurca cu succes în interacțiunea spontană cu infrastructura electronică sau instrumente specifice lumii în secolul XXI”. Alte definiții funcționaliste ale termenului specifică în plus anumite deprinderi tehnice de bază care ar fi necesare întreținerii anumitor operațiuni în mediul electronic (Buckingham, 2008).

### 3.2. ABILITĂȚI INFORMAȚIONALE

La aceste abilități tehnice *sine qua non* de care vorbește Martin (2005), Fieldhouse și Nicholas (2008, p. 50) adaugă cerința de a fi *information savvy* sau *information literate*, care desemnează capacitatea de a identifica dacă și când o informație este necesară, de a o localiza și de a o utiliza eficient. Această cerință de a discerne între informații, de a le analiza critic pertinenta și mai ales de a ști să le cauți apare ca fiind o latură esențială a *digital literacy* la mai mulți autori. Paul Glistler vorbește de pseudocăutările de informație care au loc *via* Google; deși larg răspândite, aceste căutări, care se limitează la introducerea unui termen cheie și obținerea a 30 000 informații, dovedesc de fapt o lipsă de competențe digitale, având o eficiență scăzută (Pool, 1997).

Buckingham (2008) semnaleză că majoritatea discuțiilor despre competențele digitale sunt preocupate de manipularea informației și neglijează latura culturală a utilizării internetului. Chiar dacă mulți autori atrag atenția asupra importanței capacității de evaluare a informației, ei totuși tind să considere competențele digitale un *know-how* tehnic relativ ușor de acumulat. Puțini sunt cei care recunosc latura simbolică și persuasivă a mediei digitale, ceea ce depășește mult aspectul de conținut informațional.

### 3.3. ABILITĂȚI COGNITIVE/ALTE COMPETENȚE NECESARE

Astfel, alături de competențele tehnice și informaționale, un alt aspect adus în discuție se referă la procesele cognitive care apar atunci când este utilizată informația electronică. *Digital literacy* este, în viziunea lui Glistler din cartea cu același titlu, „abilitatea de a înțelege și utiliza informații în multiple formate, dintr-o multitudine de surse atunci când sunt prezentate *via* computer” (Glistler, 1997, p. 33). Punând accentul nu doar pe căutarea de informație, ci și pe utilizarea ei și pledând pentru importanța mai mare a abilităților de discriminare la nivelul procesării cognitive a informației în defavoarea abilităților tehnice, Glistler operaționalizează conceptul de *digital literacy* pe patru dimensiuni: **1.** asamblarea informației; **2.** căutarea pe internet; **3.** navigarea de tip hipertext și **4.** evaluarea conținutului (*idem*). Am putea spune că viziunea lui Glistler este o transpunere în

mediul digital a conceptului de *critical media literacy* (Buckingham, 2003; Alvermann & Hagood, 2000). Atât în viziunea lui Martin, cât și în cea a lui Glister, *digital literacy* ține mai degrabă de abilități generale, de viață, nefiind neapărat asociată cu educația formală (Bawden, 2008).

### 3.4. DIGITAL LITERACY CA PRACTICĂ SOCIALĂ

Dincolo de deschiderea pe care celebra formulă a lui Glister – „a stăpâni idei și nu taste” – a introdus-o, un alt aspect de care s-a ținut seama în definirea *digital literacy* este dimensiunea socio-culturală implicată. Astfel, mai mulți autori arată că *literacy* nu se reduce la a ști să scrii și să citești, ci presupune adecvarea la medium, adică a înțelege informații în orice formă ar fi ele prezentate, altfel spus, a ține cont de triada medium-informație-audiență (Lanham, 1995, *apud* Lankshear & Knobel, 2008).

A vorbi despre *literacy* în sine este greșit; având de-a face cu „citirea”, de fiecare dată ea va fi exercitată ca practică socială, care implică un text concret cu determinări concrete, care impune un tip anume de lectură pentru a ajunge la scopul final, anume înțelegerea critică a „textului” (Gee *et al.*, 1996, *apud* Lankshear & Knobel, 2008).

În opinia lui Powell (2007) *literacy* reprezintă un set de practici sociale, care capătă relevanță în contextul cultural în care se manifestă. Aceste practici nu sunt statice, ci dinamice și în continuă dezvoltare; ele se acumulează pe parcursul utilizării tehnologiei, întemeindu-se pe cunoștințele și capacitățile deja existente. Diferențele între utilizatori apar mai ales la nivelul acestor practici, deoarece tehnologia este doar un mijloc care va fi exploatat în viața de zi cu zi în funcție de competențe, obișnuințe, valori culturale și convingeri prealabile.

Într-o definiție exhaustivă a competențelor digitale, Martin arată că acestea sunt „conștientizarea, atitudinile și abilitatea indivizilor de a utiliza în mod corespunzător instrumentele și facilitățile digitale în vederea identificării, accesării, gestionării, integrării, evaluării, analizării și sintetizării resurselor digitale, construirii de cunoștințe noi, respectiv exprimării cu ajutorul mediei, și a comunica cu ceilalți în contexte cotidiene, în vederea întreprinderii unor interacțiuni sociale constructive și reflectării asupra acestor procese” (Martin, 2008, 167).

Astfel, așa cum se poate vedea din definiția dată de Martin (2008), a fi competent din punct de vedere digital înseamnă a avea abilitatea de a desfășura cu succes acțiuni digitale în viața cotidiană, fie că este vorba de practicarea profesiei, petrecerea timpului liber sau orice alte activități. Ca urmare, nivelul concret al competențelor digitale variază pe de o parte în funcție de situația de viață în care mediile digitale sunt folosite și, pe de altă parte, poate fi considerat într-o schimbare continuă, date fiind evoluția tehnologiei dar și etapele de dezvoltare personală ale utilizatorului. Competența digitală presupune dobândirea și aplicarea cunoștințelor, tehnicilor, atitudinilor și calităților personale, respectiv include

abilitatea de a planifica, executa și evalua acțiuni digitale pentru a rezolva sarcinile vieții. De asemenea, *utilizatorul digital literat* este conștient de această calitate și reflectează asupra dezvoltării propriului nivel de competență digitală.

#### 4. MĂSURAREA COMPETENȚELOR DIGITALE

Bawden (2008) atrage atenția că vom înțelege mai bine „competențele digitale” dacă distingem între conceptualizare și operaționalizare. Până acum am pus accentul pe conceptualizarea termenului. Operaționalizarea se face în general printr-o listă de itemi care măsoară diferite lucruri (înțelegerea componentelor și funcționării PC-ului, utilizarea de aplicații și capacitatea de navigare *online* etc.) și este, de obicei, utilizată în măsurarea nivelului de competențe digitale în vederea elaborării de politici publice stimulative. Or, o neînțelegere a acestei distincții sau, mai mult, o reducere a competențelor digitale la o listă de abilități tehnice nu face decât să adâncească decalajul digital de ordin secund (Neuman & Celano, 2006; Gee, 2007).

Cadrul conceptual delimitează deci acele aspecte esențiale ale competenței digitale care se impun dezbaterii. În vederea măsurării însă, avem nevoie de descompunerea și operaționalizarea conceptului, care este o problemă la fel de dificilă ca și definirea termenului.

Bowden (2008) consideră competența digitală un concept cadru care integrează patru componente esențiale. Prima componentă este setul competențelor clasice, respectiv cele tehnice (*e.g.*, a înțelege componentele unui calculator, a ști butonul pornit/oprit). A doua componentă ține de lumea informațiilor și a cunoștințelor despre lumea digitală în genere, cunoștințe *sine qua non* pentru un utilizator competent (*e.g.*, gândirea binară, cum se navighează, cum arată un meniu etc.). A treia componentă însumează competențele esențiale, cum ar fi citirea și înțelegerea textelor digitale și non-digitale, crearea de conținuturi, evaluarea informațiilor, competențe informaționale și competențe media (înțelegerea amprentei pe care mediumul în sine o dă în cadrul mesajului; cum anume cadrul poate influența mesajul etc.). A patra componentă este setul de atitudini și perspectivele utilizatorilor, care leagă competențele digitale de restul competențelor și permit utilizatorului literat să se folosească în propriul avantaj de aceste competențe (Bowden, 2008, p. 29).

Dacă la debutul termenului în literatura de specialitate înțelesul lui era vag, în prezent sunt numeroase studii (Media Literacy, 2007; EAVI, 2009, p. 117) care au operaționalizat riguros conceptul. Considerând competența digitală ca o formă a competenței media și pornind de la operaționalizarea conceptului de *critical media literacy*, putem identifica trei dimensiuni de bază ale competenței digitale (Bowden, 2008; Scheibe & Rogow, 2012, p. 25; EAVI, 2009, p. 34):

1. competența tehnică: reprezintă abilitatea de a utiliza tehnologiile digitale în general. Odată cu generalizarea internetului și cu convergerea TIC spre *online*, aceste competențe tehnice devin din ce în ce mai complexe, ele rămânând cu toate acestea doar baza, necesară dar nu și suficientă, pentru accesarea cu succes a acestor tehnologii.

2. competența cognitivă: reprezintă abilitatea de a înțelege în mod critic mesajele digitale. Pentru înțelegerea critică a acestora este nevoie de gândire critică și autonomie în decodarea, evaluarea și interpretarea lor. Gândirea critică presupune ridicarea conștientă a întrebărilor critice privind conținutul prelucrat, precum și abilitatea de-a răspunde la aceste întrebări. În cazul gândirii critice se manifestă o atitudine curioasă, sănătos sceptică, privind mesajele *online*. Deoarece mesajele *online* sunt multimedia, decodarea acestor mesaje presupune în același timp abilități de decodare a textului, a imaginii, a sunetului și a conținutului audiovizual.

3. competența socială: reprezintă abilitatea de a interacționa prin comunicare și participare în spațiul *online*. Tot de competențele sociale ține și crearea de conținuturi (formale și informale) *online*, prin care se realizează interacțiunea, care include și prezentarea de sine, construirea de identități și comunități *online*. Interactivitatea este specifică internetului 2.0, ca urmare, competențele sociale – contactarea altor persoane, crearea de relații și rețele sociale, crearea de identități și comunități *online*, crearea de conținuturi proprii – sunt esențiale în cadrul competențelor digitale.

Ca o a patra componentă specifică competenței digitale, cercetătorii enumeră atitudinile și perspectivele personale. Conform acestei idei, competența digitală înseamnă mai mult decât o serie de abilități și se referă și la un anumit mod de gândire, la prezența unor atitudini și convingeri privind funcționarea și conținutul spațiului *online* (Bawden, 2008, p. 18). Astfel, competențele digitale devin valoroase doar dacă sunt fundamentate într-un context social și cultural, fiind un element nou care îmbogățește capitalul cultural al posesorului (Bawden, 2008, p. 30).

## 5. CONTEXTUL ROMÂNESC

### 5.1. POLITICI ȘI TEHNOLOGII

În ultimii ani România a intrat, urmând în bună măsură politicile europene, într-o epocă a digitalizării școlii. Legea Educației vorbește despre competențele digitale pe care tinerii trebuie să le capete în timpul școlii în cadrul orelor de TIC (din păcate, nu este privilegiată o abordare transversală a predării mediei în școală, așa cum o arată Vos, 2013), despre obligativitatea creării unei platforme educaționale și a unei biblioteci digitale (Legea Educației Naționale, nr. 1/2011). De asemenea, diferite programe guvernamentale au făcut ca școlile să fie, în mare



măsură sau în totalitate, conform unor declarații mai optimiste, conectate la internet și dotate cu calculatoare (vezi și raportul SchoolNet, 2013). De asemenea, diferite întreprinderi (Intel sau Microsoft) sau ONG-uri (ActiveWatch sau „Salvați Copiii”) au dezvoltat și acreditat cursuri de formare profesională pentru profesori, cursuri care vizau creșterea competențelor digitale ale acestora.

În ceea ce privește nivelul competențelor digitale ale copiilor și adolescenților români, cunoștințele sunt mai accesibile. În 2010 și în 2013 a avut loc faza a doua și a treia a cercetării transnaționale *EU Kids Online*, faze care s-au desfășurat în mai multe țări europene, printre care și în România. Scopul proiectului a fost îmbogățirea cunoștințelor despre oportunitățile și riscurile pe care copiii europeni (9–16 ani) le întâlnesc *online*. Astfel, între 2009–2011 s-a realizat în 25 de țări o anchetă amplă cu copii și părinții acestora, cu scopul de a obține date despre utilizarea internetului, riscurile întâlnite și tehnicile de mediere folosite. În următoarea fază (2011–2014) s-a realizat, în cadrul aceluiași proiect, o anchetă calitativă în care au fost explorate înțelesurile de risc *online* pentru copii. Ancheta calitativă a fost realizată doar în 9 țări europene și în Australia (pentru amănunte metodologice și raportul pentru cele nouă țări europene, vezi Smahel & Wright, 2014).

În continuare vom prezenta succint datele cantitative obținute în rândul copiilor români în faza a doua a cercetării internaționale *EU Kids Online*, iar apoi vom analiza mai amplu datele calitative obținute în faza a treia a proiectului.

## 5.2. COMPETENȚELE DIGITALE ALE TINERILOR ROMÂNI ÎN OGLINDA DATELOR CANTITATIVE

Având în vedere toată complexitatea problemei, în cadrul proiectului *EU Kids Online* măsurarea competențelor digitale ale copiilor s-a făcut în trei pași: **1.** printr-o abordare explicită care presupune măsurarea prin autoraportare a unor abilități digitale (în număr de 8, specifice atât siguranței pe internet, cât și abilității de navigare și evaluare critică a conținutului – *critical media literacy*); **2.** printr-o abordare implicită care viza analiza diversității activităților *online* (17 activități) și **3.** printr-o abordare holistică, care viza autoevaluarea privind competențele avute (Livingstone *et al.*, 2012; Sonck *et al.*, 2011).

Deși raportate în logica cercetării cantitative pentru o primă plasare în context, merită să amintim rezultatele obținute. Astfel, pe o scală de la 1 la 10, pentru primul indicator media europeană a fost 5,19 (iar pentru România 4,26), pentru al doilea indicator media europeană a fost 4,67 (în timp ce în România a fost 4,69), iar pentru al treilea România a obținut 5,96, în timp ce la nivel european scorul a fost 6,35. Factorii discriminanți par să fie vârsta, genul și educația părinților, după cum putem urmări în tabelul de mai jos (Livingstone *et al.*, 2012; Sonck *et al.*, 2011).

Tabelul nr. 1

Diferențele în competențele *online* ale copiilor europeni (2010)

	<b>Competențe <i>online</i> specifice (0–10)</b>	<b>Diversitatea activităților <i>online</i> (0–10)</b>	<b>Încrederea în competențele <i>online</i> (0–10)</b>
<b>Media europeană</b>	<b>5,19</b>	<b>4,67</b>	<b>6,35</b>
<b>Media românească</b>	<b>4,26</b>	<b>4,69</b>	<b>5,96</b>
<b>Gen*</b>			
Masculin	5,37	4,87	6,62
Feminin	5,02	4,48	6,08
<b>Vârsta*</b>			
11–12	3,52	3,80	5,32
13–14	5,41	4,79	6,43
15–16	6,55	5,37	7,24
<b>Educația părinților*</b>			
General	4,11	4,00	6,06
Liceal	4,94	4,69	6,45
Postliceal	5,36	4,74	6,41
Universitar	5,91	4,98	6,36

Sursa: Sonck *et al.*, 2011, p. 91.

(\*Segmentările pentru gen, vârstă și educația părinților se referă la media europeană)

Dincolo de rezultatele factuale obținute, o discuție asupra metodologiei folosite în măsurare arată că cea mai mare asociere (pozitivă) apare între activități și abilități specifice ( $r=0,55$ ), în timp ce autoaprecierea eficacității este mai slab asociată și cu activitățile desfășurate ( $r=0,36$ ) și cu abilitățile declarate ( $r=0,43$ ) (Sonck *et al.*, 2011).

Faptul că evaluarea holistică a încrederii în competențele digitale avute nu este cea mai bună măsurătoare a acestora poate avea implicații care depășesc sfera academicului și se regăsesc la nivelul politicilor publice. Astfel, deși, așa cum arătam mai sus, autoevaluarea globală a competențelor poate duce la inhibarea adulților în relația cu copiii, la oferirea unei false încrederi copiilor și la o percepție nivelată asupra competențelor acestora, neconformă cu realitatea, care este mult mai diversă (Helsper & Eynon, 2009), această metodă a fost folosită la ultimul raport la nivel european privind TIC în școli (SchoolNet, 2013).

Mai mult decât atât, implicațiile la nivel de politici publice ale considerentelor legate de metodologia măsurării sunt, așa cum arătam și mai sus, profunde în context școlar și educațional. Totuși, datele arată necesitatea educării formale (în context școlar) pentru dobândirea acestor competențe, dat fiind că, deși ele apar în timp (prin modalitatea încercare-eroare sau *peer-to-peer learning*), totuși, deoarece vârsta accesării internetului e în continuă scădere (Mascheroni & Olafsson, 2014), este preferabil ca acești copii din ce în ce mai mici să fie educați în *online* încă de la primii pași (Sonck *et al.*, 2011).

Analizând datele empirice din proiectul *EU Kids Online II* (2010), găsim verificată ipoteza celor pesimiști, care atrag atenția asupra inegalităților digitale existente între copii și adolescenți, fie ei români sau din alte țări europene. S-a arătat că există relații pozitive strânse între nivelul competențelor *online* specifice, activitățile *online* efectuate și încrederea în abilitățile *online* proprii. Cei cu un nivel mai ridicat al competențelor digitale specifice desfășoară mai multe activități *online* și au încredere mai mare în abilitățile *online* proprii (Sonck *et al.*, 2012, 87).

Copiii europeni efectuează în general 7,2 activități *online* (din totalul de 17), ceea ce arată popularitatea acestor activități. Sunt mai răspândite activitățile de informare, comunicare și de divertisment și mai reduse activitățile de participare (Sonck *et al.* 2011, 2). Conceptual, competențele *online* specifice pot fi împărțite în abilități tehnice sau instrumentale, cognitive sau informaționale și sociale. Copiii europeni au în medie 4,2 abilități *online* (din totalul de 8), care se referă mai ales la operarea TIC și administrarea informației. În ceea ce privește perceperea abilităților *online* proprii, doar o treime din copiii europeni consideră că știu mult mai mult despre internet decât părinții lor și tot o treime consideră că știu foarte mult despre internet.

Activitățile *online* cel mai des întreprinse de adolescenții români sunt cele legate de consumul de conținut, cel mai frecvent ei căutând informații pentru rezolvarea temelor de casă. Alt motiv evident pentru care adolescenții recurg la utilizarea internetului este distracția și petrecerea timpului liber sau chiar evadarea din viața de zi cu zi. Astfel, ei se uită la videoclipuri, joacă jocuri video (dar mai mult împotriva calculatorului și nu în rețea cu alți jucători), comunică folosind diferite aplicații și platforme *online* etc. Dacă tinerii români depășesc media europeană în ceea ce privește practicarea activităților *online* distractive, sunt în schimb în josul acestei medii în utilizarea internetului pentru dezvoltarea cunoștințelor generale sau pentru dezvoltarea carierei. Pentru ei internetul oferă noi modalități și ocazii de divertisment, fără a atrage cheltuieli materiale – descarcă mai multă muzică și filme, joacă mai multe jocuri cu calculatorul sau *online* cu alte persoane, dar, în același timp, ei rămân în urmă cu aplicările creative, participative, generatoare de conținut (Tökés, 2014, 64).

În privința nivelului competențelor digitale la nivel european, se poate observa avantajul băieților și al celor mai în vârstă, precum și al celor care provin din familii cu status socio-economic (SSE) mai ridicat. În cazul perceperei abilităților *online* proprii, copiii cu SSE mai scăzut se pronunță mai favorabil asupra volumului cunoștințelor lor despre internet comparativ cu cel al părinților.

Copiii români sunt sub media europeană la capitolul nivelul competențelor digitale specifice și numărul activităților *online*, precum și încrederea lor în abilitățile *online* proprii. În continuare vom căuta răspuns la această situație, evaluând modul de percepere subiectivă a competențelor *online* proprii.

### 5.3. COMPETENȚELE DIGITALE ALE TINERILOR ROMÂNI ÎN OGLINDA DATELOR CALITATIVE

În vara anului 2013 s-a desfășurat a treia etapă a proiectului *EU Kids Online*, în cadrul căreia s-au cules date empirice calitative în 9 state europene (Belgia, Italia, Spania, Grecia, Malta, Portugalia, Marea Britanie, România, Republica Cehă). În fiecare țară s-au realizat câte 6 focus-grupuri (3 cu fete și 3 cu băieți, pe următoarele segmente de vârstă: 9–10 ani, 11–13 ani și 14–16 ani) și 12 interviuri individuale semistructurate.

## 6. METODOLOGIE

### 6.1. COLECTAREA DATELOR

În acest studiu ne-am bazat pe datele calitative culese în cadrul proiectului internațional *EU Kids Online III*, referitoare la copiii și adolescenții români. În România s-au cules următoarele date empirice calitative:

Tabelul nr. 2

Colectarea datelor pentru EUKO III pentru eșantionul cercetat în România (2013)

Focus-grupuri (număr participanți)		
Vârsta	Băieți	Fete
9–10 ani	1 (4)	1 (4)
11–13 ani	1 (5)	1 (5)
14–16 ani	1 (6)	1 (5)
<b>Total</b>	<b>3 (15)</b>	<b>3 (14)</b>
Interviuri semistructurate		
Vârsta	Băieți	Fete
9–10 ani	2	1
11–13 ani	1	2
14–16 ani	2	3
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

Sursa: *EU Kids Online III*, date culese de grupul de cercetare al României din care, alături de autoarele prezentei lucrări, au mai făcut parte: dr. Monica Barbovschi și dr. Bianca Balea.

### 6.2. PROBLEMA DE CERCETARE

Chiar dacă studiul *EU Kids Online III* s-a centrat pe perceperea înțelesului de risc *online* de către copii, în discuțiile purtate cu aceștia au apărut frecvent tematici adiacente, precum activitățile *online*, motivațiile și consecințele acestora, locul *online*-ului în viața școlară și familială a copiilor, ce știu să facă în *online* și cum au ajuns la această cunoaștere etc. Studiul de față urmărește această ultim enunțată

problematică, focusându-se asupra autopercepției competenței digitale a copiilor și adolescenților români.

Așa cum arătam mai sus, la nivelul discursului public și nu numai, tânăra generație este considerată a fi în mod nativ competentă digital. Pentru că am dorit să vedem în ce măsură această presupunere își găsește acoperirea în realitate, ne-am oprit asupra următoarele aspecte care au luat uneori forma unor întrebări de cercetare:

1. Ce fac copiii români *online*? Altfel spus, care sunt activitățile lor *online*, cum se raportează la ele, în ce context au loc acestea, care este istoricul acestor activități în viața copiilor? Urmându-l pe Buckingham (2006, 3), care vorbește despre autosocializarea tinerei generații, punând accentul pe *peer learning*, am considerat deosebit de importantă cunoașterea modului în care copiii au început aceste activități și cum anume au evoluat în practica lor.

2. Cât de mult din ceea ce fac copiii români *online* este rodul unei utilizări mimetice și/sau intuitive și cât se datorează unei cunoașteri mai aprofundate a unui limbaj specific sau se exprimă ca judecăți evaluative ale posibilităților oferite de internet?

3. Așa cum arătam și atunci când ne refeream la măsurarea statistică a competențelor digitale (vezi mai sus, Sonck *et al.*, 2011), un aspect important este autoevaluarea competențelor proprii prin raportarea la competențele altor persoane semnificative din viața copilului. Astfel, am explorat și la nivelul discursului liber felul în care copiii evaluează propriile competențe digitale în raport cu cele ale părinților, profesorilor și prietenilor. Ehrlinger *et al.* (2008) arată că lipsa cunoștințelor face imposibilă o apreciere corectă a competențelor și abilităților proprii, ceea ce duce în rândul celor mai puțin competenți la o evaluare optimistă asupra abilităților proprii. Ceea ce ne poate îngrijora este faptul că cei cu abilități modeste nu sunt capabili să realizeze ceea ce le lipsește și nici nu-și dau seama că ar trebui să se dezvolte (Ehrlinger *et al.*, 2008).

4. Pe urmele lui Bawden (2008, p. 24 și p. 30), care arată importanța atitudinii pozitive și a competențelor sociale în folosirea internetului, am căutat să vedem în ce măsură copiii români manifestă alte competențe decât cele tehnice, informaționale și cognitive (*i.e.* sociale), competențe atât de necesare participării cu succes la mediul digital.

5. Nu în ultimul rând, am urmărit și universul social în care internetul este plasat. În viața *offline* copiii interacționează zilnic cu prieteni și frați, părinți și alte rude, profesori și alți adulți, în timp ce în universul lor *online* majoritatea adulților lipsesc (Buckingham, 2006, p. 4; Mesch, 2009). Astfel încât, dacă de obicei copiii urmăresc modelul adulților în viața de zi cu zi, în ceea ce privește universul digital de multe ori ei nu au exemple (pertinente) de urmat (Tökés, 2014).

Pentru a obține răspuns la aceste întrebări, am selectat părțile aferente din focus-grupuri și interviuri semistructurate, apoi am realizat o analiză tematică și am interpretat rezultatele.

## 7. REZULTATELE CERCETĂRII CALITATIVE

### 7.1. CE FAC COPIII ONLINE?

Copiii și adolescenții români au la dispoziție mai multe instrumente de pe care pot utiliza internetul și pot fi *online*. În ultimii ani s-au răspândit tabletele și *smartphone*-urile, care dobândesc o utilizare tot mai largă. Laptopurile și-au păstrat însă popularitatea, având unele funcții care le avantajează comparativ cu tableta sau *smartphone*-ul. Cercetarea calitativă *Net Children Go Mobile* (2014) atrage atenția asupra ecologiei media, arătând beneficiul oferit de *smartphone*-uri, cum ar fi faptul că este permanent „la îndemână”, mobilitatea și utilizarea personalizată (Mascheroni & Cuman, 2014, p. 7). Ca imagine de ansamblu, la nivel european s-a constatat o corelație între utilizarea *smartphone*-ului, respectiv a laptopului, și SSE al familiei, „copiii cu SSE mai ridicat utilizând *smartphone*-ul zilnic în mai mare măsură decât cei cu SSE scăzut” (Mascheroni & Cuman, 2014, p. 8).

Așa cum arătam mai sus, analizele cantitative au arătat că nivelul competențelor digitale se corelează pozitiv cu numărul activităților *online* efectuate. De aceea, în acest subcapitol prezentăm activitățile *online* întreprinse de copiii și adolescenții români. Datele calitative confirmă datele cantitative, conform cărora cele mai populare activități *online* în rândul grupului țintă sunt comunicarea și utilizarea rețelelor sociale *online*, distracția și jocurile, respectiv folosirea internetului pentru școală și informare.

#### 7.1.1. COMUNICAREA ȘI UTILIZAREA PAGINILOR DE SOCIALIZARE; UNDE? PLATFORMA FOLOSITĂ

Între copiii și adolescenții români este foarte populară utilizarea *Facebook*-ului, aceasta fiind valabilă chiar și pentru copiii care nu au atins vârsta limită de 13 ani. În 2013 78% dintre copiii români foloseau *Facebook* (Mascheroni & Cuman, 2014, p. 16), printre care și o treime a copiilor sub 9–12 ani, deci sub limita de vârstă admisă (Tőkés, 2014, p. 96).

*Facebook* oferă multe moduri de distracție. Copiii și adolescenții, pe lângă faptul că sunt prezenți, ceea ce justifică existența lor în ochii grupurilor de referință, se joacă și comunică intens prin acest canal *online*. „Sunt obsedați... de *Facebook*” spune un băiat de 14 ani. Pe lângă *Facebook*, pentru convorbiri se utilizează și *Skype*, iar cei care joacă *online* folosesc doar rareori *chat*-urile de pe paginile de jocuri.

Unii dintre ei au utilizat la vârste mai mici pentru comunicare *Yahoo Messenger*, în timp migrând însă pe alte platforme de comunicare; astfel, chiar și în momentul culegerii datelor, unii adolescenți aveau conturi de *Yahoo Messenger*, dar multe dintre ele erau abandonate, lăsate în „adormire”, ei nefolosindu-le sau folosindu-le foarte rar. Acest mod de trecere de la o platformă de comunicare

*online* la alta, care apare la tineri, a mai fost documentat în alte cercetări, termenul folosit atunci fiind cel de „trajectorie comunicațională”, care denumea amestecul dintre dezvoltarea personală a copilului și evoluția tehnologică (Velicu, 2009). Datele EUKO arată astfel că, la vârstele fragede (9–10 ani), pe *Yahoo Messenger* copiii aveau puține contacte, între care membrii familiei și rudele, cărora încep să li se adauge mai târziu (11–12 ani) prieteni și chiar necunoscuți. Cei care comunică intens *online* folosesc *Facebook*, unde au mai multe contacte decât pe *Yahoo Messenger*. Trecerea de pe *Yahoo Messenger* pe *Facebook* este însoțită uneori de negocierea cu părinții, deoarece unii părinți nu permit necondiționat crearea unui cont în *Facebook*. Cei mai mulți copii folosesc date false pentru crearea contului, cel puțin în ceea ce privește vârsta lor, fie pentru că nu au încă vârsta limită să înființeze în mod legal un cont, fie pentru că nu știu care este acea vârstă (13 ani) și, chiar dacă o au, declară preventiv o vârstă mai mare de 18 ani pentru a fi siguri că li se permite accesul. Pe *Facebook* constituirea rețelei este rapidă și umflată până la limita gestionabilului.

#### 7.1.1.1. Cu cine? prieteni în rețele sociale

În prima etapă copiii intră în contact cu colegii de clasă și prietenii din viața reală (*offline*), însă în rândul copiilor români este destul de acceptabilă (18% dintre respondenți în proiectul NCGM) și conectarea cu necunoscuți având aceeași vârstă (Mascheroni & Cuman, 2014; Velicu *et al.*, 2014), de obicei ei acceptând invitația celor din aceeași școală sau a celor cu care își petrec timpul liber după școală.

*„Dacă sunt prieteni pe care îi cunosc eu așa, i le accept... am dat cereri de prietenie la copiii care îi cunosc eu...”* (băiat, 12 ani, rural).

*„Îi accept și pe cei pe care-i cunosc din vedere”* (fată, 11 ani).

Printre motivele care stau la baza împrietenirii sau intrării în contact cu cunoscuți sau necunoscuți pe *Facebook*, putem menționa interesul și preocuparea comună. De exemplu, o fată de 15 ani, fan Lala Band, acceptă invitația altor fani sau un băiat de 14 ani spune: *„și mie îmi place să cânt muzică populară, la vioară, știți?... și mai sunt deăștia, cântăreți pe Facebook, și i-am adăugat acum, recent.”*

Un alt motiv care duce la conectarea *online* este activitatea comună *offline*, cum ar fi frecventarea acelorași cluburi sportive, *hobby*-urile comune sau participarea la aceleași cursuri de limbi străine.

Majoritatea copiilor menționează existența unui prag „de siguranță” și verifică în felul lor identitatea celor cu care se conectează *online*. De exemplu, acceptă cererea de prietenie a celor cu care au deja prieteni comuni: *„Păi mă uit dacă-s prieteni comuni, dacă sunt câțiva... nu să fie unu-doi, să fie mai mulți, le dau accept”* (băiat, 14 ani). Câteodată se conectează cu persoane sugerate de *Facebook*, dacă au suficienți prieteni comuni, și verifică dacă îi „recunosc”.

Mai ales la începutul construcției contului de *Facebook*, tinerii români sunt mai dornici să înființeze o rețea de prieteni cât mai mai numeroasă, acesta fiind și un semn al apartenenței și popularității printre *peers* (Velicu *et al.*, 2014). Astfel, mai ales adolescenții care au trecut prin perioada comunicării prin *Yahoo Messenger* au povestit despre construirea rețelei de prieteni care se desfășura prin schimb de „liste de prieteni” (vezi și Velicu, 2009). După un timp, apare însă selectivitatea în acceptarea cererilor de conectare și chiar ștergerea unor „prieteni” prea lesne acceptați inițial.

De multe ori putem observa lipsa oricăror criterii pe baza cărora copiii români decid să accepte cererea de conectare din partea necunoscuților; alteori sunt menționate criterii personale pe care le percep ei a fi „sigure”. De exemplu, pentru un băiat de 14 ani era important ca prietenii pe care și-i face pe *Facebook* să fie români: *„dacă văd că-s români le dau, dacă nu, nu. Fix acuma, era ceva arab și i-am dat mai demult accept la cererea de prietenie și a început să mă sune pe Facebook. L-am refuzat... pe urmă i-am răspuns... am început să-mi bat joc de el și vorbeam și eu ce știam, așa la întâmplare. (...) La nimereală, cuvinte care nici nu există (râzând)... și după aia m-a înjurat în engleză”* (băiat, 14 ani). „Impresia bună” inițială joacă și ea un rol important, contribuind în unele cazuri la a accepta sau a nu accepta un necunoscut în lista de prieteni: *„Mi-au trimis ei cerere de confirmare și m-am uitat pe pagina lor... și am văzut că nu prea-s agresivi sau ceva de genu' și dac-o să am probleme... dar înainte mă uit să văd cine este ... nuu, nu confirm din prima”* (băiat, 14 ani).

Întâlnirile *online* repetate dau senzația cunoașterii reciproce: *„nu le-am întâlnit în realitate, dar le cunosc pentru că comunicăm și pe net sau pe Facebook mai mult...”* (fată, 16 ani).

Copiii la vârste mai mici diferențiază încă și mai vag, separând „copiii răi de copiii buni”, cei răi fiind cei agresivi verbal; un băiat de 10 ani (sub limita de vârstă acceptată de *Facebook*) spunea că *„pe cei care înjură ...nu mi i-am adăugat... am auzit de la cei care au... înjura tare mult... și am zis că nu are rost.”*

Datele calitative confirmă că majoritatea contactelor din rețeaua de prieteni sunt cunoscuți de vârsta lor din viața *offline*. Copiii români invită foarte rar în rândul rețelei de prieteni părinții sau profesorii (Tökés, 2014, p. 92). Rețeaua de prieteni reprezintă spațiul lor social unde se pot manifesta liber.

#### 7.1.1.2. Construcția „persoanei”/identității

Am amintit mai înainte că pentru tânăra generație prezența pe *Facebook* este o formă de afirmare socială. Pe *Facebook* ei își construiesc propria persoană/identitate digitală, pe de o parte prin întocmirea profilului personal, pe de altă parte prin formarea rețelei de prieteni (boyd, 2008).

În construcția propriei persoane, o decizie importantă este cantitatea și felul informațiilor postate *online*. La copiii români se poate observa o ambivalență a „dezvăluirilor” între considerente legate de siguranță, judecăți morale și gratificații.



De cele mai multe ori, aceștia realizează pericolul expunerii informațiilor personale, totuși aleg interacțiunea socială gratificantă: „*am șters anul nașterii. [Am expus] doar ziua, să-mi zică La mulți ani când e ziua mea*” (fată, 15 ani). Astfel, la copiii români putem observa respingerea, cel puțin la nivel declarativ, a unui exhibiționism exagerat: „*Intervievator: Dar poze cu tine ai, nu? Fata (15 ani): Da, dar nu pun așa, nu postează ca alții, în fiecare zi, poze*”.

### 7.1.1.3. Semnificația like-ului

*Like*-ul, alături de numărul de prieteni, este una dintre „cărțile de vizită” care spun cât de popular este cineva. „*Dacă ai multe Like-uri, ești popular; și de aia accepți persoane – să primești Like-uri sau... devii dependent, adică mereu simți nevoia să primești Like-uri, să postezi ca... toată lumea să te aprecieze*”, spune o fată de 15 ani, explicând mecanismul care leagă fără drept de apel numărul de prieteni și aprecierea acestora de creșterea stimei de sine.

Câteodată adunarea *like*-urilor pare să fie scopul final, intervenind conflicte atunci când accidente sau reaua voință a prietenilor duc la „pierderea” acestor *like*-uri:

„*Băiat (14 ani): Mai dau like la poze. Am și eu pagina personalizată de Facebook. Am 3 000 de like-uri, cred, sau 4 000 (...). Anul trecut, în septembrie parcă, i-am dat unui băiat admin; și este o opțiune ca să nu poată da like decât persoanele care au o anumită vârstă sau trec de o anumită vârstă. Și a modificat acolo, care persoane mi-au băgat [like], peste nu-știu-câți ani, și am ajuns, de la 900 de like-uri, atunci când am început, la 10 like-uri.*

Cercetător: *Deci ai mers în jos?*

Băiat (14 ani): *Da. Mi s-au șters toate like-urile persoanelor care mi-au dat și nu au fost la vârsta pe care mi-a pus-o ăla.*

Cercetător: *Și ce i-ai zis băiatului?*

Băiat (14 ani): *M-am enervat pe el... Mai am un prieten, eram admin eu cu prietenul, ne-am enervat amândoi, am început să-l înjurăm, cum fac copiii și... atât”.*

Totuși, atitudinea este, așa cum spuneam, una duală, copiii și adolescenții bucurându-se când primesc acest semn de apreciere care este *like*-ul, dar pe de o parte având în general o atitudine critică față de „goana după *like*-uri” care îi determină (întodeauna pe alții, nu pe ei) să încalce anumite norme de morală publică:

„*Fată (12 ani): Am văzut cazuri, fete pe care nu le cunosc și au fetele alea în jur de 10, 9, maximum 12 ani, care-și pun poze pe Facebook aproape dezbrăcate, doar să obțină like-uri.*

Cercetător: *Și cum ți se pare asta?*

Fată (12 ani): *Mi se pare... mie mi-ar fi rușine, în primul rând că sunt profesori și persoane care văd pozele alea... doar pentru like-uri și chestii de astea...”*

Dincolo de încălcarea unor norme sociale pentru obținerea *like*-urilor, acestea mai sunt judecate și din perspectiva lipsei de autenticitate a semnificației lor, din nou, mai ales dacă este vorba de alții: „*Mi se pare o pierdere de timp, că like-urile nu-ți arată ce fel de persoană ești, doar sunt niște like-uri, să vadă lumea că ai și tu niște prieteni*” (fată, 12 ani).

Dar *like*-ul capătă o importanță deosebită și pentru cel care îl dă, nu doar pentru cel care îl primește, atâta timp cât poate să strice imaginea cuiva, fiind un indiciu al gustului și astfel al identității. „*Era o poză de pe un site și nu am știut de ce o am eu acolo și de ce i-am dat like ... sau că-mi place ... și am șters, cum am putut, am șters de acolo...*” (fată, 16 ani).

Dincolo de a fi gratificant, ajutând uneori la creșterea stimei de sine, *like*-ul poate să fie și un element de risc în mediul *online*. Astfel, *like*-ul dat de prietenii din rețea expune automat copilul la acel conținut, care poate fi dăunător:

„Cercetător: *Ce nu îți place la internet?...*”

Fată (10 ani): *Când profu' de matematică dă like la multe porcării. Păi... de la înjurături la bancuri ciudate... chestii despre fotbal, oameni dezbrăcați*”.

În rezumat, putem spune că prezența pe rețelele de socializare și mai ales pe *Facebook* este un semn al existenței, conformității și popularității în lumea tinerilor. *Facebook*-ul este un spațiu social unde gratificațiile sunt instantanee, iar asumarea responsabilității nu pare să fie necesară. Aceste activități *online* devin obișnuite, făcând parte din rutina zilei; mai mult, odată cu răspândirea dispozitivelor mobile, care sunt foarte individualizate (Mascheroni & Olafsson, 2014), această expunere a tinerilor pe mediile sociale crește și mai mult: „*tinerii folosesc internetul pentru că-i mișto. Să știe toată lumea. Pentru că știu că toată lumea folosește internetul și știrile se răspândesc repede. Se răspândește că mergi la sală sau că ți-ai cumpărat un pantalon nou*” (fată, 16 ani).

#### 7.1.2. ENTERTAINMENT ȘI JOCURI

Datele cantitative ne-au atras atenția că internetul este utilizat în mare parte de copiii și adolescenții români pentru distracție și petrecerea timpului liber. Acest lucru este confirmat și de datele calitative unde jocul și activitățile de tip *loisir* sunt frecvent menționate.

„*Mă joc pe diverse jocuri, intru pe Facebook*” (fată, 10 ani).

„*Pe Youtube ascult muzică... dacă descopăr un film fain la televizor, îmi place să-l revăd de mai multe ori și mă uit pe calculator*” (fată, 16 ani).

„*Mă uit online la filme, muzică*” (băiat, 14 ani).

„*Mă uit la Youtube, ascult muzica cântăreților cunoscuți, dansez pe ea...*” (fată, 11 ani).

„*Postez videoclipuri mai amuzante...*” (băiat, 14 ani).

A sta în fața calculatorului poate fi și o evadare din viața și problemele de zi cu zi, cum spune o fată de 11 ani: „*câteodată stau la calculator să mă lase în pace frații sau mama*”.

#### 7.1.2.1. Jocurile online

Când este vorba de evadare, jocurile *online* sunt la îndemână, acestea fiind ușor accesibile, interesante, distractive, oferind o stare de bine și în același timp și posibilitatea activităților sociale (Messerlian *et al.*, 2004). Fiind un tip de divertisment gratuit și fără angajamente, fără prezentarea identității reale, popularitatea jocurilor *online* este ridicată (Tőkés, 2014, p. 64; Skinner *et al.*, 2004, p. 266). De obicei, când discutăm problema utilizării în exces a internetului, intră în discuție și jocurile *online*, deoarece gratificațiile sunt mari (Wong & Tong So, 2014).

„*Nu, se bagă el primul, să zicem, și pe urmă mă lasă și pe mine, și pe urmă îl las și eu să se joace, și eu seara mă mai joc, mereu*”, spune un băiat din rural, având vârsta de 12 ani.

„*Sunt genul de băiat pe care îl pasionează jocurile*” (băiat, 14 ani).

„*Mă joc pe tabletă... descarc de pe Google Play și mă joc*” (fată, 11 ani).

#### 7.1.2.2. Gendrificarea jocurilor

Jocurile sunt percepute ca fiind mai degrabă făcute pentru băieți decât pentru fete. În focus-grupurile cu copii mai mici, apăreau clar specificate formulările: „jocuri de băieți” și „jocuri de fete”. Mai mult, chiar în cazul celor mai „digitalizate” fete cu competențe și activități multiple, în general ele nu admit că ar juca sau chiar nu joacă jocuri „de fete”, care cer competențe sociale (să îmbraci, să coafezi, să creezi relațiile sociale pentru avatarul construit) și mai puțin competențe tehnice sau dexteritate (cum sunt jocurile de acțiune, de exemplu). A juca jocuri mai grele și dedicate băieților oferă un statut special fetelor, care, astfel, se simt mai deosebite.

#### 7.1.2.3. Segmentarea „activităților” pe vârstă

Se poate observa o diferențiere după vârstă în ceea ce privește participarea la jocurile *online*: copiii mai mici joacă „jocuri de pe *site*-urile pentru copii”, în timp ce copiii mai mari preferă jocurile de pe *site*-urile de *networking*, mai ales *Facebook*. Jocurile de pe *Facebook* sunt foarte atractive, unii își creează contul de *Facebook* inițial pentru joacă.

Totuși, copiii percep riscul utilizării excesive a jocurilor *online*, evaluând deseori negativ timpul prea îndelungat petrecut cu aceste activități pe internet: La aceste activități *online* nu întotdeauna benefice putem observa angajamentul mai serios al băieților și al copiilor mai mari (Wong & Tong So, 2014). Popularitatea jocurilor *online* provine din faptul că sunt ușor accesibile, confortabile, de cele mai

multe ori gratuite, anonime și permit evadarea din fața problemelor sau doar din viața obișnuită de zi cu zi. În spațiul *online* sunt mai ușoare renunțarea la inhibiții, interacțiunea cu ceilalți parteneri de joacă cu interese similare și este stimulativ succesul repetat (Griffiths, 2003).

### 7.1.3. ȘCOALĂ ȘI INFORMARE

Printre cele mai răspândite activități *online* efectuate de copiii și adolescenții români amintim căutarea informațiilor pentru școală:

„*Mai caut chestii pentru școală pe Wikipedia*” (fată, 10 ani).

„*Când trebuie să fac o lucrare, folosesc dicționarele*” (fată, 11 ani).

„*Îl folosesc foarte des, mai ales la română, engleză, franceză*” (băiat, 12 ani).

Activitățile școlare includ căutarea informațiilor pe internet, însă câteodată aceste sarcini sunt greșit înțelese și copiii preiau lucrările altora și le predau ca fiind ale lor, fără nicio grijă etică, ci având cel mult doar griji legate de corectitudinea conținutului:

„Cercetător: *Descarci referatul și îl dai?*”

Băiat (12 ani): *Mai întâi mă uit dacă-i corect*”.

Fenomenul plagierii este evidențiat și în cercetarea NCGM, care enumeră printre posibilele cauze: lipsa regulilor de accesare a informațiilor *online* pentru școală, nivelul scăzut al competențelor digitale ale profesorilor și educatorilor (care, de multe ori, nu știu să verifice autenticitatea textelor produse de copii, dar care, pe de altă parte, ar trebui să formeze noi atitudini legate de căutarea și utilizarea informațiilor (Mascheroni & Cuman, 2014; Velicu *et al.*, 2014).

Există o confuzie în delimitarea acelor activități care sunt pentru școală sau care sunt considerate educaționale. Este interesant că diferite activități de *entertainment online* sunt plasate de către copii sub semnul „educativului”, probabil și pentru a le face „acceptabile” pentru ochii adulților (părinți, dar și cercetători). De exemplu, băieții de la o școală dintr-un sat apreciau drept activitate educațională jocurile de tip *quizz*, în timp ce o fată vorbea despre „seriale educative cu adolescenți”.

Utilizarea mai degrabă simplistă a internetului pentru studiu atrage atenția asupra insuficienței cunoștințelor despre digital precum și asupra rolului școlii în dezvoltarea competențelor digitale. Felul în care școala și profesorii se raportează la universul virtual, respectiv sarcinile școlare și soluțiile *online* oferite devin exemple pentru copiii și adolescenții români, dat fiind faptul că majoritatea părinților nu utilizează internetul în mod educativ. Copiii îi imită pe părinți sau pe colegi în activitățile *online* de divertisment, dar nu au modele autentice privind folosirea internetului în scopul dezvoltării personale și profesionale.

## 7.2. COMPETENȚELE DIGITALE ȘI AUTOEVALUAREA

Bazându-ne pe corelația dintre diversitatea activităților *online* și nivelul competențelor digitale (Sonk *et al.*, 2011), în secțiunea anterioară am prezentat în profunzime activitățile *online* ale copiilor și adolescenților români. S-a putut astfel observa că, deși la prima vedere par diverse, aceste activități sunt realizate mai degrabă în cheie pasivă, atât informația școlară, cât și conținuturile de divertisment fiind consumate pasiv, rareori existând o implicare a copiilor în universul digital ca inițiatori sau participanți activi.

Una dintre cauze, care se amintește tot mai rar, dar care există, este bariera lingvistică, de multe ori existând o viziune trunchiată asupra competențelor digitale precum lista de abilități tehnice, ele fiind socotite singurele răspunzătoare de succesul copilului în activitățile *online*. La copiii mai mici sau la cei din medii mai dezavantajate, stăpânirea limbii engleze este de multe ori una dintre condițiile unei experiențe pozitive pe internet, căci, așa cum o arată și studiile calitative, copiii din țările de limbă engleză sunt în general mai mulțumiți de conținuturile *online* decât cei din alte spații (Livingstone *et al.*, 2012; Mascheroni & Olafsson, 2014; Velicu *et al.*, 2014). Astfel, așa cum spunea un băiat (12 ani), nu calculatorul în sine prezenta dificultăți, ci limba în care apăreau mesajele pe calculator: „*mama mă ajută, mai ales când eram mai mic, cu engleza*”. Rămân astfel limitate oportunitățile de interacțiune și comunicare cu copiii din alte spații culturale, vorbitori nativi sau nevorbitori de engleză:

„Cercetător: *Povestești și cu ceilalți care joacă?*

Băiat (10 ani): *Mă mai întrebă câte ceva, dar nu prea știu să le răspund, pentru că nu mă descurc chiar așa de bine la engleză*”.

Pentru a analiza nivelul competențelor digitale ale copiilor și adolescenților români, am urmărit modul în care se raportează la TIC, dacă sunt familiarizați cu tehnologiile digitale, respectiv dacă pot opera efectiv cu ele. Așa cum o arată citatele de mai jos, majoritatea copiilor și adolescenților români au învățat mânănuirea calculatorului și efectuarea activităților *online* pe cont propriu, prin încercare și eroare, sprijinul exterior, în caz că a existat, venind de la prieteni, frați sau rude puțin mai mari sau de vârste similare cu a lor, dar rareori de la adulții semnificativi din viața lor (*i.e.* părinții sau profesorii).

„Cercetător: *Cine te-a învățat?*

Băiat (12 ani): *Eu singur. Am învățat de la unu', de la văru'miu, că el le are cu calculatorul și am învățat singur-singurel...*”

„... *Știu tot ce-i în calculator, tot ce mișcă, instalez, dezinstalez... Descărcați jocuri prin torrent și, înainte de a le instala sau descărca, îi dați o scanare ... la Facebook... când creați un cont... tre să fiți... tre să fiți pusă-n temă, să știți la ce vă expuneți... Asta e din propria experiență*” (băiat, 14 ani).

„Eu am un unchi care lucrează, e specialist în calculatoare... și când am vreo problemă, îl chem, vine imediat la mine și îmi instalează ce programe îi spun eu...” (băiat, 11 ani).

A învăța din propria experiență nu este întotdeauna benefic, deoarece în situații de risc copiii nu pot face față problemelor *online* și apare o oarecare mistificare a situațiilor „periculoase” care pot să apară în spațiul *online*:

„Fată (16 ani): Nu, nu mă deranjează că totuși nu ar fi bine să comentez; și sunt tot felul de concursuri organizate [la] care dai like și com și gata: primești un telefon sau...”

Cercetător: Și crezi în concursurile ăstea?

Fată (16 ani): Nu...

Cercetător: Dar dai like, share, comentezi?

Fată (16 ani): Dau like dar nu scriu com. Tre' să dai like și să scrii, comentezi. Sau particip și intru în concursul respectiv, dar mă gândesc că ar putea fi ceva șmecherie în asta... dacă scrii, pentru că cere diferite date personale.

Cercetător: Așa! Și nu practici așa ceva?

Fată (16 ani): Nuuu! Mi-am pus doar pentru prieteni, pentru că nu-mi convine să vadă oricine imaginile, datele și toate alea”.

„Am învățat pe propria mea piele. Mi-au zis să nu descarc foarte multe jocuri... Păi, dacă de exemplu caut un joc și îmi apare ceva în afară de jocul respectiv, instantaneu dau din instinct X și ies...” (fată, 16 ani).

Mai mult, a învăța prin încercare și eroare nu se potrivește oricui și poate fi destul de ineficient, așa încât nevoia de ajutor este deschis recunoscută, mai ales în rândul fetelor care au abilități tehnice foarte modeste.

„Cercetător: Ce nu-ți place la internet?

Fată (16 ani): Nu prea mă pricep la actualizarea softurilor. Tot timpul trebuie să cer ajutorul cuiva, să actualizăm...”

„Am făcut o pagină [pe Facebook], dar, pe care am șters-o din greșeală” (fată, 10 ani).

În ceea ce privește abilitățile informaționale și cognitive, copiii mai mici nu sunt conștienți de nevoia de selectare a informației, însă odată cu vârsta crește și capacitatea de recunoaștere a informațiilor corecte: „verific mai multe surse și informația care este mai abundentă și se repetă, pe aceea o consider corectă” (fată, 16 ani).

Abilitățile sociale sunt o componentă importantă a competențelor digitale dar de multe ori copiii le importă direct din lumea *offline*, ajustarea la *online* fiind minimă: „când afișezi ceva despre tine, poți să alegi, să vadă toți, numai prietenii sau numai eu” (fată, 16 ani).

Ca o concluzie pentru această secțiune, am spune că asistăm nu doar la foarte reduse abilități tehnice și informaționale ale copiilor din România, dar mai ales, așa cum arătau și Ehrlinger și colegii (2008), asistăm la o lipsă semnificativă de conștientizare a abilităților cognitive și sociale necesare succesului în acest univers *online*.

### 7.3. ATITUDINI FAȚĂ DE INTERNET

Nu în ultimul rând, un alt factor care influențează succesul activităților din universul digital este atitudinea pozitivă față de acesta. Atitudinile influențează ceea ce gândim, modul în care evaluăm și interacționăm cu un obiect; acestea se formează din convingeri, impresii, sentimente și din experiențele avute cu un obiect (Smith & Mackie, 2002). În lumea digitală, atitudinile sunt într-un proces bidirecțional de condiționări, ele fiind în primă instanță influențate de interacțiunea cu lumea digitală și influențând la rândul lor comportamentul utilizatorului în această lume digitală, prin mijlocirea competențelor specifice.

Atitudinile copiilor și adolescenților români față de internet sunt ambivalente, reflectând atitudinea uneori negativă a părinților și în general a adulților, care derivă de multe ori din necunoaștere, care, la rândul ei, generează lipsă de siguranță. „Numai atunci încerc lucruri noi pe internet când îi cunosc bine pe cei care recomandă și știu că au bun gust, sau dacă părinții îmi permit” spune o fată de 11 ani, a cărei atitudine pare marcată de nesiguranță. De asemenea, o altă sursă a atitudinilor negative este media tradițională, în speță televizorul, care de multe ori induce un sentiment de panică în rândul populației, cu privire la potențialul de risc al internetului: „pentru că eu am văzut cazuri negative [legate de Facebook] la televizor” spune o fată de 13 ani, justificându-și anxietatea legată de a nu deveni victima *grooming*-ului [activitate inițiată de un adult care se ascunde în spatele unui profil de internet nereal, în care se declară copil sau adolescent, în încercarea de a ademeni alți copii sau adolescenți pentru a se întâlni ulterior cu ei în realitate], la fel ca o fată de 10 ani, care nu-și dorea Facebook, deși colegii ei aveau, fiindcă a auzit despre el știri neplăcute la televizor.

Copiii au preluat de la adulți și temerile legate de folosirea în exces sau dependența de calculator și internet; în unele cazuri copii recunosc că aceste riscuri pot fi reale, chiar și în cazul lor (dar mai ales în cazul altora): „cam pierd timpul [pe internet]” (fată, 15 ani), sau „unii găsesc toată fericirea în internet, pentru că nu au altceva în viață, se joacă, dar totuși este mai important să trăiești în viața reală” (fată, 11 ani), sau: „internetul este ceva cu care poți petrece timpul foarte repede. Cel puțin, așa pare că trece mai repede timpul... Nu poți să-ți rezolvi toate nevoile cu internetul. (...) Nici nu observi, și rămâi lipit de virtual. Pierzi contactul cu realitatea, cu prietenii tăi reali... începe să-ți placă mai mult în spațiul virtual. Pentru că satisfacerea este imediată. De exemplu dacă joci sau discuți cu prietenii...” (fată, 16 ani).

Prin faptul că recunosc riscurile nu înseamnă că au o atitudine defetistă; tot ei oferă și soluții la riscurile internetului, una dintre acestea fiind clasificarea și consumarea conținuturilor media în funcție de vârstă: „*Copiii să aibă acces la diferite informații în funcție de vârsta lor. Copiii de o anumită vârstă să aibă acces la un anumit gen de informații, copiii de vârsta mea, la un anumit gen de informații, iar cei mai mari mai mult...*” (fată, 16 ani).

Pe lângă temerile amintite, copiilor și adolescenților le place internetul, mai ales pentru funcția de escapism a acestuia: „*îmi place internetul, pentru că, atunci când mă joc, sunt un pic altundeva și nu acasă*” (fată, 11 ani).

Dar, chiar dacă le place în forma actuală, este totuși loc pentru mai bine. Internetul ideal ar fi astfel: „*...să ai tot ce-ți trebuie pentru la școală, după ce faci toate temele să ai și jocuri, frumoase, nu din astea (...) ci jocuri de activitate, de inteligență... Trebuie să găsim totul pe internet*” (băiat, 12 ani).

Cercetările (Durnell & Haag, 2002) arată o corelație pozitivă între atitudinile pozitive față de internet și stima de sine ridicată, anxietatea redusă în utilizarea calculatorului, respectiv un istoric de utilizare mai îndelungată a internetului. Datele calitative susțin în mare parte atitudinea pozitivă a copiilor și adolescenților față de universul digital, această atitudine fiind mai vizibilă la băieți decât la fete. Ceea ce ne-a atras atenția este atitudinea ambivalentă față de internet și riscurile acestuia, pe care adulții o transmit copiilor și adolescenților. Astfel, copiii români sunt protejați acasă restrictiv, deși lejer, fără a fi inițiați în acest univers prin exemplul de bune practici oferit de către părinți (Helsper *et al.* 2013; Mascheroni & Cuman, 2014; Velicu *et al.*, 2014).

## 8. CÂTEVA CONCLUZII

Urmând cadrul teoretic al proiectului *EU Kids Online* (Livingstone *et al.*, 2011), în studiul de față am urmărit competențele digitale ale copiilor și adolescenților români prin analiza activităților pe care le efectuează – mai specific, a modului în care se angajează în aceste activități, a modului în care ajung la ele și cu ce beneficii sau riscuri (percepute sau reale) –, a atitudinilor pe care le manifestă față de internet, precum și prin percepția pe care o au ei asupra competențelor lor. Discursul public susține că există un nivel ridicat al competențelor digitale al tinerei generații, deși cercetările cantitative nu par să confirme acest fapt. Pornind din datele calitative ale proiectului internațional *EU Kids Online III* (2013), am pus accent pe perspectiva copiilor și adolescenților români în ceea ce privește abilitățile lor digitale și pe analiza în profunzime a acestora.

Așa cum am arătat în introducere, definirea termenului de competențe digitale nu este univocă, acoperind o plajă largă de înțelesuri, de la liste cu cele mai simple abilități, până la un stil de viață sau un habitus în sensul dat de Bourdieu. Ceea ce este comun însă în noile încercări de definire este latura socială a



competențelor, caracterul reflexiv al acestora, utilizarea creativă, precum și adaptarea utilizării tehnologiei digitale la scopul avut în vedere (Martin, 2008, p. 167).

Operaționalizarea se face în general printr-o listă de itemi care măsoară diferite lucruri (înțelegerea componentelor și funcționării PC-ului, utilizarea de aplicații și capacitatea de navigare *online*) și este de obicei utilizată în măsurarea nivelului de competențe digitale în vederea elaborării de politici publice stimulative.

Copiii și adolescenții români utilizează internetul acasă și, mai puțin și majoritar, de pe dispozitive proprii; la școală, tehnologia digitală conectată la internet devenind o prezență cvasipermanentă în viața lor de zi cu zi. În ultimii ani mediile mobile și convergente (*e.g.* tablete, *smartphone*-uri) s-au răspândit, în special în rândul copiilor provenind din familii cu SSE ridicat. Copiii aparținând familiilor cu SSE mai modest accesează internetul predominant de pe laptopuri (Velicu *et al.*, 2014).

Așa cum a arată și ancheta cantitativă, datele calitative confirmă faptul că cele mai populare activități *online* sunt utilizarea paginilor de socializare, comunicarea prin diverse aplicații, jocurile *online* și alte forme de divertisment, respectiv colectarea de informații pentru școală.

Ca și în alte domenii ale învățării, nivelul competențelor digitale ale copiilor crește prin exersarea și repetarea unor activități *online*; ceea ce este specific competențelor *online* ale copiilor români este faptul că sunt lăsați singuri în acest proces de învățare. Părinții și profesorii sunt prezenți mult prea puțin (și în general ineficient) în viața *online* a copiilor, alternativa fiind învățarea prin încercare și eroare. La unii dintre copii, această metodă este benefică, în timp ce la alții duce la rezultate negative (*e.g.*, scăderea stimei de sine, lipsa încrederii în sine și retragerea din universul digital). Astfel, se poate explica de multe ori nivelul diferit al competențelor copiilor: competențele tehnice sunt mai dezvoltate la băieți și la copiii mai mari, competențele sociale sunt mai dezvoltate la fete și la adolescenți și competențele cognitive sunt mai dezvoltate la copiii mai mari. De asemenea, din discursul copiilor din România, am observat că aceștia sunt mai degrabă consumatori și participanți pasivi în lumea digitală, lipsindu-le inițiativa de a crea conținut propriu.

Chiar și în aceste condiții, copiii și adolescenții români sunt foarte prezenți în universul digital, pe care îl percep ca un spațiu social distinct de cel al adulților, unde ei se pot retrage și unde își pot satisface nevoile de comunicare, informare (nu pe teme școlare de cele mai multe ori, ci la întrebări care îi preocupă), *loisir* etc. Universul digital este pentru ei un spațiu special, în care se bucură de recunoașterea prietenilor și a colegilor, unde obțin gratificații imediate (prin *like*-uri pe *Facebook* sau prin victorii la jocuri), în care comunică și se distrează, având sentimentul apartenenței și al legitimității.

Totuși, așa cum arătam, situația este departe de a fi ideală. Implicarea modestă a părinților și profesorilor în lumea digitală a copiilor are un impact asupra nivelului competențelor digitale ale acestora. De asemenea, faptul că atunci când

interven o fac preponderent restrictiv, împreună cu faptul că acești adulți sunt, în mare parte, lipsiți la rândul lor de competențe digitale și că au o atitudine ambivalentă față de tehnologie, nu sunt de natură să crească nivelul competențelor digitale ale copiilor. Dimpotrivă, de multe ori, prin inducerea acestei atitudini negative și la nivelul copiilor le oferă unora justificarea pentru starea de incompetență în care se află, ținându-i în continuare departe atât de dorința de a folosi tehnologia, cât și, implicit, de a deveni competenți în mânăuirea ei, în timp ce altora le oferă un fals sentiment asigurator cu privire la propriile lor competențe, pe care le judecă însă doar prin raportare la slabele competențe ale adulților din preajmă.

#### BIBLIOGRAFIE

1. ALVERMANN, D.; HAGOOD, M. (2000). *Critical media literacy: Research, theory, and practice in 'new times'*. „Journal of Educational Research”, 93, p. 193–205.
2. BAWDEN, DAVID (2008). Origins and Concept of Digital Literacy. În: Lankshear, Colin, Knobel, Michele (editori): *Digital Literacies*. Peter-Lang, p. 17–33.
3. BOYD, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. În: D. Buckingham (ed.): *Youth, identity and digital media*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 119–142.
4. BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.
5. BUCKINGHAM, D. (2006). Is there a digital generation? În: Buckingham, D., Willett, Rebekah (editori). *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
6. BUCKINGHAM, DAVID (2008). Defining Digital Literacy – What Do Young People Need to Know About Digital Media? În: Lankshear, Colin, Knobel, Michele (editori). *Digital Literacies*. Peter-Lang, p. 73–91.
7. BURN, A., & DURRAN, J. (2007). *Media literacy in schools*. London: Paul Chapman Publishing.
8. DURNELL, ALAN; HAAG, ZSOLT (2002). Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes towards experience with the internet by gender, in an East European sample. *Computer in Human Behavior*, 18.5. p. 521–535.
9. EAVI (2009). *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Final Report edited by EAVI for European Commission. [http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf)
10. EHRLINGER et al. (2008). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2702783/>
11. FIELDHOUSE, M.; NICHOLAS, D. (2008). „Digital Literacy as Information Savvy: The Road to Information Literacy”. În Lankshear, C.M.; Knobel, M. (editori). *Digital Literacies*. Peter Lang. (p. 43–72).
12. GEE, J. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.
13. GILSTER, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons Inc.
14. GRIFFITHS, MARK (2003). Internet Gambling: Issues, Concerns, and Recommendations. *CyberPsychology & Behavior*, 6.6., p. 557–568. <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/109493103322725333>
15. HAGUE, C.; PAYTON, S. (2011). *Digital Literacy Across the Curriculum*. Futurelab. [http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital\\_literacy.pdf](http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf)
16. HARGITAI, ESZTER (2001). *Second-Level Digital Divide: Mapping Differences in People's Online Skills*. <http://arxiv.org/ftp/cs/papers/0109/0109068.pdf>

17. HELSPER, E. J.; EYNON, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36. 3. p. 503–520. DOI: 10.1080/01411920902989227
18. HELSPER, E.; GALACZ, A. (2009). The links between digital engagement and social inclusion in Europe. În: Cheong, A.; Cardoso, G. (editori) *World Wide Internet: Changing Societies, Economies and Cultures*. [http://www.lini-research.org/np4/?newsId=11&fileName=WWI\\_WIPBook.pdf](http://www.lini-research.org/np4/?newsId=11&fileName=WWI_WIPBook.pdf)
19. HELSPER, E.J., KALMUS, V., HASEBRINK, U., SAGVARI, B.; DE HAAN, J. (2013). *Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science.
20. JENKINS, H.; CLINTON, K.; PURUSHOTMA, R.; ROBISON, A.J.; WEIGEL, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. [http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJLKQNiFiG/b.2029291/k.97E5/Occasional\\_Papers.htm](http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJLKQNiFiG/b.2029291/k.97E5/Occasional_Papers.htm).
21. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008). Introduction. Digital Literacies, Concepts, Policies and Practices., In: Lankshear, C., Knobel, M. (ed.). *Digital Literacies*. Peter Lang.
22. LIVINGSTONE, SONIA (2002). *Young people and new media*. Sage, London.
23. LIVINGSTONE, S. (2004). *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*. London: LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/1017/>.
24. LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. (2012). <Children, risks and safety on the internet>. *Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press.
25. LOOS, E.; HADDON, L.; MANTE-MEIJER, E. (editori) (2012). *Generational Use of New Media*, Ashgate: Farnham, UK and Burlington.
26. MARTIN, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*. 2(2), p. 130–136. Disponibil la: [http://www.jelit.org/65/01/JeLit\\_Paper\\_31.pdf](http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf) (accesat 21 Sept 2015).
27. MARTIN, A. (2008). Digital Literacy an the Digital Society. In: Lankshear, Colin, Knobel, Michele (eds.): *Digital Literacies*. Peter-Lang, p. 151–177.
28. MASCHERONI, GIOVANNA; OLAFSSON, K. (2014). *Net Children Go Mobile*. Risks and Opportunities. Net Children Go Mobile, London, UK.
29. MASCHERONI, GIOVANNA; CUMAN, ANDREA (2014). *Net Children Go Mobile*. Final report. Milano: Educatt.
30. MEDIA LITERACY (2007). *Media Literacy*. European Commission. [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies/ex\\_sum.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/ex_sum.pdf)
31. MESCH, G.S. (2009). Internet and Youth Culture. <http://www.iasc-culture.org/THR/archives/YouthCulture/Mesch.pdf> (Accessed on: 2014-08-27).
32. MESSERLIAN, CARMEN; BYRNE, M. ANDREA; DEREVENSKY, L. JEFFREY (2004). Gambling, Youth and the Internet: Should We Be Concerned? <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2533814/>
33. NCGM: *Net Children Go Mobile*. (2014). <http://netchildrengomobile.eu/>
34. NEUMAN, SUSAN B.; CELANO, DONNA (2006). The knowledge gap. Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 2. p. 176–201. <http://www.u.arizona.edu/~lnr/The%20Knowledge%20gap.pdf>.
35. POOL, C.R. (1997). A new digital literacy a conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55, p. 6–11.
36. POWELL HARRIS, ANETTE (2007). Access(ing), habits, attitudes, and engagements: Re-thinking access as practice. *Computers and Composition*, 24. p. 16–35.
37. PRENSKY, MARK (2001). *Digital natives, digital immigrants*. <http://www.marcprensky.com/>
38. SCHEIBE, CYNDY; ROGOW, FAITH (2012). *The Teacher's Guide to Media Literacy*. Critical Thinking in a Multimedia World. Corwin, Sage.
39. SCHOOLNET (2013). *Survey of Schools: ICT in Education*. European Schoolnet, p. 1–163. DOI:10.2759/94499.

40. SKINNER, HARVEY; BISCOPE, SHERRY; MURRAY, MARTHA; KORN, DAVID (2004). *Dares to Addiction*. <http://journal.cpha.ca/index.php/cjph/article/viewFile/239/239>.
41. SMAHEL, D.; WRIGHT, M.F. (Eds.). (2014). *The meaning of online problematic situations for children* (p. 1–171). London: *EU Kids Online*, London School of Economics and Political Science.
42. SMITH, ELIOT R.; MACKIE, DIANE M. (2002). *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
43. SONCK, N.; LIVINGSTONE, S.; KUIPER, E.; DE HAAN, J. (2011). Digital Literacy and Safety Skills. <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/DigitalSkillsShortReport.pdf>
44. SONCK, N.; KUIPER, E.; DE HAAN, J. (2012). Digital skills in the context of media literacy. În S. Livingstone; L. Haddon; A. Görzig (editori), *Children, risk and safety on the internet. Research and policy challenges in comparative perspective* (p. 87–98). The Policy Press, Bristol.
45. TÖKÉS, GYÖNGYVÉR (2014). Social Networking Practices of Young Romanians. „Acta Universitatis Sapientiae Communicatio”, 1, p. 87–106. <http://www.acta.sapientia.ro/acta-comm/C1/comm1-7.pdf>
46. VELICU, A. (2009). „De la communication par *chat*. Entre compétences techniques et compétences relationnelles. Etude de cas sur les adolescents de Roumanie”. I, în: Beciu, C.; Drăgan, I.; Popescu-Jourdy, D.; Riondet, O. (editori) *Cultures et communication. Regards croisés sur les pratiques*, Bucharest: comunicare.ro, p. 225–240.
47. VELICU, A.; MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). *Riscuri și oportunități în folosirea internetului mobil de către copiii din România*. Raportul proiectului *Net Children Go Mobile*. București: Ars Docendi.
48. VOS, I. (2013). *Charting Media and Learning in Europe*. MEDEAnet Report.
49. WONGLAI KUEN, IRENE; TONG SO; MOON, ERNEST (2014): *Internet Gambling Among High School Students in Hong Kong*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4141147/>