

Petre Botnariuc
Constantin Cucos

Cătălin Glava

Daniel E. Iancu

Marian D. Ilie

Olimpius Istrate

Adrian Vicențiu Labăr

Ion-Ovidiu Pânișoară

Doru Ștefănescu

Simona Velea

ȘCOALA ONLINE

ELEMENTE

PENTRU

INOVAREA EDUCAȚIEI

Raport

de cercetare evaluativă

București, Mai 2020



Petre Botnariuc
Cătălin Glava
Marian D. Ilie
Adrian Vicențiu Labăr
Doru Ștefănescu

Constantin Cucos
Daniel E. Iancu
Olimpius Istrate
Ion-Ovidiu Pânișoară
Simona Velea

ȘCOALA ONLINE

ELEMENTE PENTRU INOVAREA EDUCAȚIEI

Raport de cercetare evaluativă

București, Mai 2020



editura universității din bucurești®

2020

ISBN ONLINE
978-606-16-1164-5

© *editura universității din bucurești*[®]

REDAȚIA
Șos. Panduri nr. 90-92,
050663 București – ROMÂNIA
Tel./Fax: +40 213054674
E-mail: editura.unibuc@gmail.com
Web: <http://editura-unibuc.ro>

LIBRĂRIA EUB
Bd. Regina Elisabeta nr. 4-12,
030018 București – ROMÂNIA
Tel. +40 213053703

TIPOGRAFIA EUB
Bd. Iuliu Maniu nr. 1-3,
061071 București – ROMÂNIA
Tel.: +40 799210566

DTP & COPERTĂ
Emeline-Daniela Avram

SURSĂ FOTO COPERTĂ
din arhiva dlui Constantin Cucoș
(toată răspunderea de copyright foto revine autorilor)

Cuprins

Colectivul de autori	4
Introducere	7
1. Activitatea cadrelor didactice	9
1.1. Activitate didactică	9
1.2. Managementul clasei și al situațiilor de învățare	18
1.3. Dezvoltare profesională continuă	21
1.4. Ședințe și întâlniri colegiale	28
2. Măsurile de sprijin pentru cadre didactice	29
3. Activitatea elevilor	37
Concluzii	46
Recomandări	50
Anexe	55
Anexa 1. Metodologia de cercetare	56
Anexa 2. Caracteristici ale eșantionului	66
Anexa 3. Lista tabelor	72

Colectivul de autori

Dr. Petre Botnariuc este cercetător științific I la Institutul de Științe ale Educației. Este doctor în științele educației din 2011, la Universitatea din București, cu teza *„Învățarea în comunități virtuale. Cercetări asupra elevilor din învățământul liceal”*. Colaborează cu Universitatea din București – DFP, susținând cursuri pentru studenții înscriși la modulul pedagogic din Universitatea din București. A participat în proiecte de cercetare vizând inovarea în educație și a publicat zeci de articole, în special în domeniul TIC pentru educație și pentru consiliere.

Prof.univ.dr. Constantin Cucos este profesor universitar în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației și director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, de circa 22 de ani, în cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Printre lucrările publicate la Editura Polirom evidențiem: *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale* (2000), *Pedagogie* (trei ediții: 2000, 2002, 2014), *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar* (2002), *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării* (2006), *Teoria și metodologia evaluării* (2008), *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire* (2008), *Educația. Experiențe, reflecții, soluții* (2013), *Educația estetică* (2014), *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări* (2017). Este autor a peste 200 de studii în volume colective sau reviste de specialitate. Domenii de competență: formarea formatorilor, filosofia educației, pedagogia culturii, educația religioasă, pedagogia interculturală.

Conf.univ.dr. Cătălin Glava este cadru didactic titular la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației și este directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic al acestei universități. Licențiat și doctor în științele educației la universitatea clujeană, are peste 20 de ani de activitate didactică, de formare inițială și continuă a cadrelor didactice și de cercetare științifică. A fost membru al Comisiei de specialitate „Științe Sociale și Economice” din cadrul Consiliului Național al Cercetării Științifice, este membru al Grupului de lucru constituit în vederea elaborării planului de învățământ pentru programul de studii universitare de Master Didactic și expert evaluator permanent ARACIS, membru al Comisei 5, Științe administrative, ale educației și psihologie cu zeci de evaluări la activ.

Drd. Daniel E. Iancu este doctorand în științe ale educației la Universitatea de Vest din Timișoara și, totodată, asistent de cercetare și training în cadrul Centrului de Dezvoltare Academică al aceleiași universități. Este licențiat în psihologie și absolvent de master în

științe ale educației. Tema de doctorat este circumscrisă domeniului cercetării educaționale evaluative, abordând problemele evaluării calității prestațiilor didactice ale profesorilor.

Conf.univ.dr.habil. Marian D. Ilie este directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic și coordonatorul de cercetare al Centrului de Dezvoltare Academică din Universitatea de Vest din Timișoara. Este licențiat și doctor în științe ale educației. Are o experiență de peste 15 ani în activități de formare didactică dedicată personalului din mediul universitar și din preuniversitar. De-a lungul timpului, a coordonat peste 10 proiecte câștigate în competiție națională sau internațională, proiecte dedicate formării personalului didactic. A publicat, ca prim autor, articole în reviste cu vizibilitate internațională ridicată (ex: *Educational Research Review* sau *Educational Technology Research and Development*).

Dr. Olimpius Istrate este conferențiar la Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul pentru Formarea Profesorilor, unde susține cursul Instruire asistată de calculator. Este doctor în științe ale educației, cu teza „*Evaluarea programelor de elearning*”. Parcursul său profesional include poziții precum: cercetător la Institutul de Științe ale Educației (București), education manager pentru S-E Europei la Intel (București), instructional designer-senior education officer la IFRC (Geneva), gestionând o platformă de elearning cu peste 250 de cursuri multi-language și 200.000 de voluntari, sprijinind Societățile Naționale de Cruce Roșie/ Semilună Roșie în elaborarea și dezvoltarea propriilor sisteme de management online al învățării și de asigurare a calității educației la distanță.

Conf.univ.dr. Adrian-Vicențiu Labăr este cadru didactic la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, unde susține cursuri și seminare la nivelurile licență și master: „Analize computerizate de date în domeniul politicilor și managementului educațional”, „Analize cantitative complexe în psihopedagogie”, „Statistică”, „Introducere în pedagogie. Teoria curriculum-ului”, „Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării”, „Leadership și management instituțional”, „Managementul clasei de elevi”. A publicat o serie de articole și cărți centrate pe teme precum metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică, noile tehnologii în educație, formarea cadrelor didactice.

Prof.univ.dr. Ion-Ovidiu Pânișoară este director al Departamentului de Formare a Profesorilor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București și conducător de doctorat în domeniul Științe ale Educației. Participă ca expert în conferințe naționale și internaționale de educație și în organisme naționale de profil, a fost și este implicat în elaborarea de politici educaționale în domeniul formării cadrelor didactice (fiind coautor inclusiv la primul studiu național privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice: *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare*). A

publicat multe studii și cercetări în domeniu și, de asemenea, 25 de cărți dintre care *Comunicarea eficientă* (patru ediții, Editura Polirom) a fost premiată în 2010 de către Academia Română. Coordonează colecțiile *Carieră. Succes. Performanțe* și *Profesorul de succes* la Editura Polirom.

Doru Ștefănescu este președinte al Asociației GREPIT și director al fundației Institutul pentru Educație. A coordonat dezvoltarea tehnică a platformei de formare a profesorilor din proiectul „Curriculum relevant și educație deschisă pentru toți – CRED”, precum și a platformei elearning.ro. În prezent, coordonează echipa tehnică de elaborare a platformelor pentru cadre didactice iTeach, eduVox și digitaledu. În ultimii 10 ani, a participat în proiecte naționale și internaționale în domeniile elearning, formarea profesorilor și utilizarea noilor tehnologii pentru a crește calitatea procesului educațional.

Dr. Simona Velea este cercetător științific I la Institutul de Științe ale Educației, doctor în științele educației din 2009, la Universitatea din București, cu teza „*Metaevaluarea. Standarde calitative. Aplicații în domeniul programelor educaționale*”. A coordonat programul eTwinning în România, în perioada 2007-2015, iar din 2016 este coordonator pedagogic al acestei acțiuni a Comisiei Europene care reunește în proiecte didactice în mediul virtual peste 750.000 de profesori din țări europene. A fost membru al Comisiei Naționale pentru UNESCO, Componenta Proiecte interdisciplinare, și coordonator național în domeniul educației pentru cetățenie democratică, la nivelul Consiliului Europei. În perioada 2016-2020, a coordonat activitatea de evaluare PISA – OECD în România.

Introducere

Începând cu 11 martie 2020, ca urmare a deciziei Ministerului Educației și Cercetării de a suspenda cursurile față-în-față, sistemul de învățământ se reorientează către practici noi de comunicare și de cooperare prin care să asigure continuitatea învățării și funcționarea organizațională. Măsurile instituite prin starea de urgență ne relevă maniere diferite, câteodată inedite, de *a fi* și *a acționa*. Adulți și copii deopotrivă sunt în situația de a descoperi noi moduri de conectare socială și de continuare a activităților profesionale, sociale, culturale, ludice și de petrecere a timpului liber; în acest sens, utilizarea noilor tehnologii a luat o amploare de neimaginat în urmă cu câteva luni. Toate aceste elemente au, cu siguranță, o zonă de evoluție și dezvoltare socială importantă, dar faptul că totul s-a întâmplat brusc „peste noapte” a pus societatea în fața unei provocări de o magnitudine pe care nu am mai întâlnit-o până în prezent.

Ca urmare, instituții guvernamentale, școli, ONG-uri și companii private, profesioniști ai educației și din zona *tech* s-au trezit la o masă rotundă a dezbatelor (de cele mai multe ori online, la distanță) pentru a găsi soluții, punând la dispoziție expertiză, idei, resurse, portaluri, instrumente și platforme de elearning. Deși trebuie spus că nu întotdeauna viteza și cantitatea sunt și garanți ai unui proces de calitate, totuși putem vorbi aici în primul rând ca despre un context prielnic pentru reflecție și adaptare permanentă.

Putem porni în analizele care urmează de la constatarea unui fapt pozitiv: demersurile de realizare a activităților educative utilizând instrumente și resurse digitale nu constituie o noutate, pentru cei mai mulți profesori. La rândul său, MEC și instituțiile din subordine au promovat, în ultimele decenii, câteva inițiative și programe cu componentă digitală, începând cu programul Sistem Educațional Informatizat (SEI), acțiunea eTwinning, programe de formare a cadrelor didactice în utilizarea noilor tehnologii și terminând cu încercările de constituire a unei baze de resurse educaționale deschise sau demersurile din proiectele ROSE și CRED.

Dar elementul care a condus la o presiune majoră asupra sistemului de învățământ și a societății în ansamblul ei a constat în utilizarea exclusivă a mijloacelor de comunicare la distanță pentru a face educație. Trebuie să recunoaștem din capul locului că:

- sistemul de învățământ este doar parțial pregătit, o parte din cadrele didactice nu posedă în acest moment suficiente informații și competențe specifice instruirii asistate de calculator;
- curriculumul permite într-o măsură variabilă/ secvențială/ revizuită transpunerea în activități la distanță;
- companiile *edtech* nu au fost stimulate pentru a construi soluții interoperabile, mulate pe nevoile de sistem ale educației.

În aceste circumstanțe au apărut, inevitabil, o serie de impedimente de natură logistică, pedagogică, tehnică și de conținut în domeniul multor discipline școlare. Toate acestea pot să fie văzute fie ca bariere fie drept provocări cărora profesorii, elevii, părinții și decidenții educației încearcă să le facă față în ritmul rapid în care apar, manifestând, în proporții variabile, disponibilitate, interes, măiestrie pedagogică, inventivitate.

În același timp, trebuie menționat că nu au existat (și, parțial, nu au fost posibile) măsuri care să poată fi aplicate la nivelul întregii populații școlare, soluțiile adoptate la nivelul unităților de învățământ și al claselor variind foarte mult de la experiențe antrenante și memorabile de învățare prin sesiuni de învățare online și până la situații în care perioada de suspendare a cursurilor față în față a însemnat pentru unii elevi un hiatus total față de școală și, implicit, față de învățarea formală. Aceste situații au avut la bază atât cauze subiective cât și cauze obiective ca: lipsa de echipamente, de nivelul scăzut al competențelor digitale, de tipul de încadrare, suplinirea pe post etc.

Tot acest tablou de elemente care interacționează la un nivel mai simplu sau mai profund a reprezentat contextul în care studiul de față a fost inițiat. Studiul nostru are mai multe linii de acțiune: pe de o parte are la bază un interes epistemologic menit să fundamenteze noi dezvoltări în domeniul științelor educației, iar pe de altă parte o cunoaștere clară a tuturor tendințelor din sistem poate să ofere un avantaj de modalități de sprijin pentru sistem. Este evident că de amploarea și de fundamentarea științifică riguroasă a unei astfel de perspective depinde nivelul la care putem răspunde adecvat provocărilor existente, într-un efort de a îmbunătăți calitatea educației pe termen scurt, mediu și lung.

Așa cum se va vedea mai departe, peste 6.000 de cadre didactice din toate județele și reprezentând toate nivelurile de învățământ au participat, în perioada 25-31 martie, la cercetarea evaluativă privind modalitățile de desfășurare a activităților în această perioadă de după 11 martie a.c. Trebuie spus de la început că au existat limite ale cercetării (asumate de către noi și detaliate separat – v. infra, *Anexa 1*) în capitolul de limite). Spre exemplu: ancheta nu a putut include reprezentanți ai profesorilor din zone defavorizate, contextul excepțional a limitat posibilitățile de extindere a experiențelor de învățare către non-formal și învățare de la domiciliu (care trebuie validate și de alte date, într-un demers ulterior) omiterea unor întrebări de control și unele privind aspecte care nu aveau cum să fie cuprinse într-un mod exhaustiv și faptul că fiind un eșantion de conveniență nu s-a putut controla reprezentativitatea națională etc.

Cu toate acestea, numărul mare de participanți (care relevă dorința cadrelor didactice ca vocea lor și problemele existente la „firul ierbii” să fie auzite) face ca investigația de față să fie un feedback util și important pentru măsurile de sprijin necesare. Poate constitui baza pentru decizii la nivel local și din partea Ministerului Educației.

1.

Activitatea cadrelor didactice

Prima parte a studiului nostru a vizat identificarea modului în care activitatea cadrelor este percepută ca fiind influențată de transpunerea interacțiunii cu elevii în spațiul virtual, altfel formulat, am încercat să analizăm felul în care cadrele didactice percep activitatea online în comparație cu activitățile tradiționale față-în-față. Ne-am axat atât pe identificarea avantajelor și a oportunităților pe care instruirea la distanță le oferă, cât și pe recunoașterea limitelor, disfuncțiilor și dificultăților întâmpinate de cadrele didactice în activitățile desfășurate online.

În absența unei infrastructuri tehnologice decente la nivelul cadrelor didactice, dar mai ales la nivelul elevilor, fără abilitare consistentă în zona competențelor digitale a profesorilor, fără acces la platforme online dedicate, de tipul Virtual Learning Environment sau Virtual Classroom, cu resurse didactice digitale și multimedia precare, fără un orizont de timp care să fie destinat activității online, cadrele didactice au fost nevoite să susțină activități didactice într-un regim cu totul special. Experiențele, pozitive sau negative, dobândite în acest răstimp reprezintă resurse valoroase nu doar pentru cei direct implicați în activitate, ci mai cu seamă pentru specialiștii din științele educației, pentru că decantarea acestor experiențe poate fi valorificată epistemologic prin sugestiile de optimizare a politicilor educaționale, a conținuturilor curriculare, a formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

1.1. Activitate didactică

Tehnologia digitală a facilitat în bună măsură continuarea unor activități didactice la distanță, în perioada suspendării cursurilor. Cu toate acestea, o parte din activitatea didactică uzuală (față-în-față) nu se poate face online/ la distanță, având astfel un impact negativ asupra învățării temeinice. Profesorii semnalează **disfuncții în** ceea ce privește următoarele **activități de suport pentru învățare**: comunicare autentică și relaționare umană, sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare.

Tabelul 1

Măsura în care anumite activități didactice necesare au fost limitate (N = 6436)

	Frecvențe	Procente
Sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare	4104	63.8 %
Comunicare autentică (relaționare umană)	4202	65.3 %
Monitorizarea ritmului învățării	3325	51.7 %
Feedback pentru corectarea promptă sau pentru confirmarea achizițiilor	2914	45.3 %
Explicații pentru înțelegerea conceptelor, relațiilor, fenomenelor	2905	45.1 %
Consiliere individuală	2338	36.3 %
Altele...	208	3.2 %

Activitatea online are, dincolo de avantajele evidente, reliefate și de studiul de față, limite în relaționarea cadru didactic – elev. Are însă și limite, care au impact negativ asupra învățării eficiente, întrucât o importantă latură a activității didactice față-în-față nu se poate face virtual.

În mod explicabil, sprijinul pe care în mod tradițional îl ofereau elevilor cu nevoi speciale sau cu dificultăți de învățare este greu de oferit online, date fiind limitările tehnologice implicite. În realitate, în mediul online, fiecare elev poate să reprezinte pentru cadrul didactic o posibilă situație de dificultate în învățare, făcând astfel dificilă identificarea celor cu probleme reale. Chiar dacă profesorul își cunoaște bine clasa și elevii și știe cine are nevoie de sprijin suplimentar, acest lucru s-ar putea realiza eventual ulterior activității de predare online, prin consiliere individuală. Este foarte dificilă interacțiunea personalizată cu un elev anume în contextul în care contactul nu este direct, profesorul este urmărit online de o clasă întreagă și fiecare elev îi solicită atenția.

Platformele educaționale online, platformele de *streaming*, în general, facilitează comunicarea în timp real între profesor și cursanții săi. Cu toate acestea, comunicarea în acest caz este foarte frecvent percepută ca fiind oarecum artificială, pe de parte din cauza imposibilității obținerii unui feedback comunicațional real (ceea ce face comunicarea autentică), iar pe de altă parte din cauza contextului incomod al plasării în spațiul virtual. Faptul că poți fi înregistrat, faptul că poți fi auzit de orice persoană (nu doar de elevii tăi), neavând un control real al publicului-țintă, îi determină pe profesori să construiască un discurs corect, consistent, fluid. Comunicarea nonverbală și utilizarea mediată a paralimbajului completează paradigma dificilă a comunicării în mediul online în cazul în care comunicarea se realizează prin chat instant, iar unele indicii pe care o bună comunicare nonverbală le putea produce pentru susținerea comunicării verbale sunt acum pierdute prin întreruperi sau blocaje specifice acestor sesiuni în condiții de capacitate de banda limitată sau de trafic încărcat.

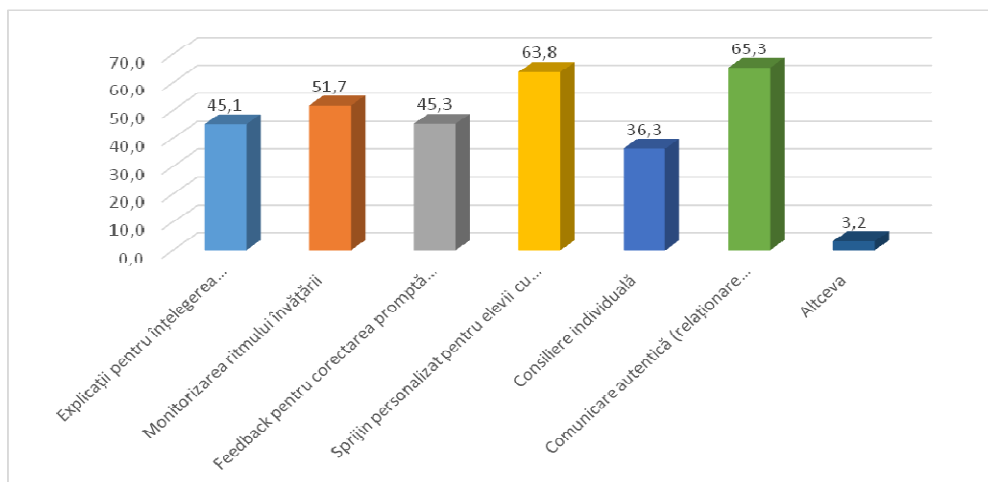


Figura 1. Măsura în care anumite activități au fost limitate (N = 6436)

Un element interesant reliefat de investigație este acela că profesorii apreciază monitorizarea învățării în mediul online ca fiind dificil de realizat. Vorbim de lipsa unui dialog autentic cu clasa, imposibilitatea urmăririi notițelor elevilor, dificila administrare a probelor evaluative, pentru care e nevoie să se apeleze, de cele mai multe ori, la altă resursă digitală online.

Lipsa posibilităților de sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare este semnalată de cadrele didactice de la toate ciclurile de învățământ, constituind o problemă semnificativ mai mare pentru profesorii din învățământul primar. Sincopele în monitorizarea ritmului învățării la distanță pare să fie un impediment mai mult în învățământul secundar.

Tabelul 2

Măsura în care anumite activități au fost limitate – diferențiere pe cicluri (N = 6436)

	Ciclul școlar				
	Preșcolar	Primar	Gimnazial	Liceal	Postliceal
Sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare	55.04%	72.76%	66.75%	57.19%	63.16%
Comunicare autentică (relaționare umană)	55.63%	67.11%	64.42%	67.96%	70.39%
Monitorizarea ritmului învățării	48.32%	48.21%	55.64%	53.30%	44.08%
Feedback pentru corectarea promptă sau pentru confirmarea achizițiilor	41.13%	46.20%	44.72%	46.75%	43.42%
Explicații pentru înțelegerea conceptelor, relațiilor, fenomenelor	42.33%	43.23%	46.75%	46.16%	51.97%
Consiliere individuală	35.73%	40.04%	37.24%	32.87%	32.24%
Altceva	1.68%	2.80%	2.88%	4.43%	4.61%
N	834	1788	1630	2032	152
%	100%	100%	100%	100%	100%

Printre **dificultățile în realizarea activităților didactice la distanță**, cadrele didactice semnalează, în ordine: lipsa instrumentelor pentru gestionarea clasei, pentru feedback și evaluare, dificultăți de ordin tehnic – platforme care trebuie instalate, care nu funcționează, lipsa suportului pedagogic pentru realizarea de activități de învățare suficient de eficiente și/ sau atractive pentru toți elevii: lipsa instrumentelor potrivite pentru predare-învățare-evaluare la disciplina lor, lipsa conținutului educațional (resurse digitale) în domeniul disciplinei, lipsa unui computer suficient de performant și lipsa timpului necesar pentru înțelegerea și utilizarea adecvată a instrumentelor și resurselor digitale.

Tabelul 3

Dificultăți în realizarea activităților didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Nivel insuficient al competențelor mele digitale	1.93	0.90
Dificultăți tehnice (platforme care trebuie instalate, care nu funcționează)	2.46	1.01
Acces limitat la Internet	1.91	1.03
Lipsa unui computer suficient de performant	2.22	1.17
Lipsa conținutului educațional (resurse digitale) în domeniul disciplinei	2.27	1.05
Lipsa instrumentelor potrivite pentru predare-învățare-evaluare la disciplina mea	2.28	1.04
Lipsa instrumentelor pentru gestionarea clasei, pentru feedback și evaluare	2.54	1.05
Lipsa suportului pedagogic pentru realizarea de activități de învățare suficient de eficiente și/ sau atractive pentru toți elevii	2.33	1.01
Lipsa timpului necesar pentru înțelegerea și utilizarea adecvată a instrumentelor și resurselor digitale	2.17	1.01
Lipsa motivației	1.58	0.82
Limite datorate specificului disciplinei (activitățile de învățare la disciplina mea/ disciplinele mele nu se pot transpune cu ușurință în activități la distanță)	2.27	1.05

Paradoxal, toate elementele mai sus amintite sunt la fel de relevante și importante pentru cadrele didactice. Putem sesiza o grupare a răspunsurilor profesorilor, pe de o parte avem identificate probleme de natură profesională, mai exact curențe sau chiar lipsa competențelor de utilizare a platformelor online, a competențelor de proiectare curriculară pentru mediul online, managementul ineficient al timpului dedicat pregătirii și realizării activităților didactice în mediul online. Aceste inabilități identificate de profesori își au corespondentul în *gap*-uri corelate în formarea inițială și, mai ales, continuă a cadrelor didactice. În fapt, cercetarea de față se dorește a fi și un punct de start pentru o posibilă și necesară reformare a formării cadrelor didactice.

O altă grupare evidentă a răspunsurilor vizează aspectele de natură tehnică, reliefând astfel situația particulară a învățământului românesc. Lipsa dotărilor tehnice performante, complicațiile generate de necesitatea instalării, mentenanței, setării și managementului platformei, lipsa unor instrumente tehnologice necesare în managementul real al clasei, în obținerea feedbackului real sunt doar câteva elemente precizate de către profesorii chestionați. Din păcate nici cele mai sofisticate și mai performante platforme educaționale online

nu sunt ideale, astfel încât să asigure condiții similare cu o clasă reală. Clasele virtuale nu vor putea niciodată înlocui clasa reală, pot cel mult completa. Pot fi complementare, niciodată alternative.

Analizând diferențele în funcție de mediul de rezidență al școlii, discrepanțele mai proeminente între cadre didactice apar în zona „tehnică” și includ dotarea cu echipamente și accesul la Internet. Astfel, în cazul dificultăților tehnice, acestea sunt semnificativ mai mari în școlile din mediul rural, comparativ cu cele din mediul urban mic sau urban mare. În cazul accesului limitat la internet și a lipsei unui computer suficient de performant, diferențele sunt semnificative între toate cele trei categoriile supuse analizei, aceste impedimente fiind semnificativ mai prezente în mediul rural comparativ cu urban mic și urban mare, dar și în urban mic semnificativ mai mult decât în urban mare.

Tabelul 4

Dificultăți în realizarea activităților la distanță – diferențiere pe mediu de rezidență
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Rural (N = 2001)	Urban mic (N = 1775)	Urban mare (N = 2660)	F	Comparații semnificative*
Dificultăți tehnice (ex. platforme care trebuie instalate, care nu funcționează)	2.56	2.45	2.39	15.845**	R > Um R > UM
Acces limitat la Internet	2.14	1.88	1.75	83.869**	R > Um > UM
Lipsa unui computer suficient de performant	2.38	2.21	2.11	30.879**	R > Um > UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** $p < .01$

Pentru a susține activități de învățare la distanță, profesorii și elevii folosesc mai multe mijloace specifice, dintre care cel mai frecvent:

- aplicații simple/ cunoscute deja, pentru comunicare asincronă de grup, precum Whatsapp, Facebook messenger etc.: 91% - medie de 3,66 pe scala 1-4;
- apeluri telefonice/ SMS/ canal de comunicare cu fiecare elev: 83% – medie de 3,34;

Pe locurile următoare se situează:

- utilizarea resurselor educaționale deschise și conținutului digital, cum ar fi situri cu informații și ilustrații, biblioteci online, simulări, soft educațional, laboratoare virtuale, muzee virtuale, Digitaliada, LearningApps etc.: medie de 2,82;
- platformele specializate de elearning – Moodle, Google classroom, Edmodo, Easyclass etc.: 2,6;
- aplicațiile pentru comunicare sincronă în grup prin apeluri video/ videoconferințe precum Webex, Zoom, Meet, Teams, Skype: 2,48.

La acestea, se adaugă instrumente și aplicații online pentru activități de învățare (ex.: Kahoot, Padlet, Bubbl.us, Dotstorming, Wordwall etc.), precum și platforma eTwinning pentru proiecte colaborative complexe.

Tabelul 5

Modalități de susținere a activităților de învățare la distanță (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Platforme specializate de elearning	2.60	1.17
Instrumente și aplicații online pentru activități de învățare	1.89	1.02
Platforma eTwinning	1.52	0.81
Resurse educaționale deschise și conținut digital	2.82	0.93
Aplicații pentru comunicare asincronă în grup	3.66	0.64
Aplicații pentru comunicare sincronă în grup	2.48	1.16
Apeluri telefonice/ SMS/ canal de comunicare cu fiecare elev	3.34	0.82

Așa cum am afirmat, „nematurizarea” unor competențe de utilizare în contexte didactice autentice a noilor tehnologii face dificilă alegerea și utilizarea unor platforme dedicate pentru activități didactice în mediul online. Mai mult, instrumentele software utilizate în mod curent pentru comunicarea sincronă cu elevii nu au fost proiectate în scopul realizării activităților didactice. În spațiul informatic, o aplicație software are, de obicei, o funcționalitate precisă, un public și o activitate – țintă căreia îi servește drept suport și pentru care a și fost proiectată și optimizată. Activitatea didactică este o activitate complexă, cu forme de comunicare multimodale, cu feedback necesar și autoreglare în timp real. Chiar și cele mai sofisticate platforme aflate azi pe piața educațională sunt, din acest punct de vedere, încă la început.

Un alt factor determinant privește gradul de penetrare a noilor tehnologii. Sunt încă diferențe semnificative între mediul rural și urban în ce privește disponibilitatea instrumentelor tehnologice. Dacă, în mediul rural, cadrele didactice găsesc mai potrivită, mai rapidă și mai convenabilă utilizarea apelului telefonic (3.43 în rural, față de 3.25 în urban mare) și a aplicațiilor pentru comunicare asincronă cum ar fi Whatsapp și Facebook Messenger (3.70 față de 3.63), mediul urban are condițiile necesare pentru a face, într-o mai mare măsură, apel la platforme de elearning (2.75 față de 2.40 în rural) și la aplicații pentru comunicare sincronă precum Webex, Meet, Teams, Skype, Zoom (2.51 față de 2.38 în rural).

Tabelul 6

Modalități de susținere a activităților de învățare la distanță – diferențiere pe mediul școlii
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Rural (N = 2001)	Urban mic (N = 1775)	Urban mare (N = 2660)	F	Comparații semnificative*
Platforme specializate de elearning	2.40	2.59	2.75	53.207**	R< Um < UM
Instrumente și aplicații online pentru activități de învățare	1.84	1.94	1.90	4.839**	R< Um
Platforma eTwinning – proiecte colaborative complexe	1.56	1.55	1.47	9.047**	R > UM Um > UM
Resurse educaționale deschise și conținut digital	2.76	2.81	2.87	8.833**	R < UM
Aplicații pentru comunicare asincronă în grup	3.70	3.66	3.63	6.485**	R > UM
Aplicații pentru comunicare sincronă în grup	2.38	2.55	2.51	12.073**	R < Um R < UM
Apeluri telefonice/ SMS/ canal de comunicare cu fiecare elev	3.43	3.37	3.25	28.083**	R> UM Um > UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .01

La o privire de ansamblu, platformele specializate de elearning sunt în realitate o opțiune mai puțin atractivă pentru cadrele didactice, motivele fiind deja prezentate mai sus: abilități tehnice mai puțin definite la nivelul utilizatorilor, infrastructură informatică cu probleme, costuri de utilizare, lipsa suportului tehnic sau pedagogic.

La acestea se adaugă un element foarte important, care determină, în ultimă instanță, calitatea situației de învățare: exercițiul utilizării mediului tehnologic pentru proiectarea și desfășurarea unor activități didactice complexe, relevante, semnificative, integrate în parcursul de învățare de lungă durată.

Notă dispartă face platforma eTwinning, promovată constant de Comisia Europeană în ultimii 12 ani, în care cadrele didactice din mediul rural și din urban mic au găsit un instrument pentru a deschide curriculumul către nonformal, către transdisciplinar și interdisciplinar, către activități colaborative la distanță cu elevi și profesori din alte țări, în condițiile în care au mai puține oportunități „convenționale” de acest fel față de colegii lor din orașele mari. De asemenea, teme privind eTwinning sunt incluse în unele parcursuri de formare inițială prin DPPD-uri – disciplina Instruire asistată de calculator – astfel încât mulți profesori tineri sunt deja familiarizați, în comparație cu colegii lor cu experiență la catedră.

Tabelul 7

Modalități de susținere a activităților la distanță – diferențiere pe experiență didactică
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Ani de experiență didactică					F	Comparații semnificative*
	Sub 5 ani (N=614)	6-10 ani (N=667)	11-20 ani (N=2026)	21-30 ani (N=2092)	Peste 30 ani (N=1037)		
Platforme de elearning	2.53	2.52	2.57	2.69	2.57	5.084**	Sub 5 ani < 21-30 6-10 < 21-30 11-20 < 21-30
Instrumente și aplicații online	1.92	1.86	1.90	1.94	1.79	3.752**	21-30 > peste 30
Platforma eTwimming	1.59	1.55	1.50	1.51	1.51	1.720	
Resurse educaționale deschise și conținut digital	2.69	2.77	2.77	2.90	2.87	9.877**	Sub 5 ani < 21-30 Sub 5 ani < peste 30 6-10 < 21-30 11-20 < 21-30 11-20 < peste 30
Aplicații pentru comunicare asincronă în grup	3.66	3.66	3.65	3.68	3.62	1.291	
Aplicații pentru comunicare sincronă în grup	2.38	2.38	2.48	2.56	2.43	5.161**	Sub 5 ani < 21-30 6-10 < 21-30 Peste 30 < 21-30
Apeluri telefonice/ SMS	3.27	3.39	3.35	3.36	3.28	3.334	

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .01

Analizând opiniile profesorilor referitoare la **aspectele privind procesul didactic** în condițiile derulării activităților didactice online pe perioada suspendării întâlnirilor față-în-față, remarcăm identificarea preponderentă a dezavantajelor, firească în contextul schimbării radicale a modului de lucru. Suspendarea activităților didactice față-în-față poate să afecteze în mod negativ procesul de învățare în general. Profesorii consideră că dedică mai mult timp decât în maniera tradițională și reușesc mult mai greu să motiveze și să mențină treaz interesul elevilor. Cadrele didactice descoperă limitele instrumentelor de lucru și ale platformelor online prin experiență directă, concluziile la care ajung fiind, de fapt, cunoscute din literatura de specialitate din ultimii ani¹.

Este însă de remarcat că participanții la studiu sunt de acord că perioada de suspendare a întâlnirilor față-în-față oferă posibilitatea profesorilor și elevilor să se concentreze în mai mare măsură pe ceea ce este esențial, pe elementele cu impact calitativ,

¹ Lewin, C., Smith, A., Morris, S. and Craig, E. (2019). *Using Digital Technology to Improve Learning: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation. Online: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Using_Digital_Technology_to_Improve_learning_Evidence_Review.pdf

pe capacități și competențe, mai degrabă decât pe conținuturi și pe elemente periferice. Aceasta opinie a înregistrat un scor mediu de 2.20 pe o scală de la 1 la 3, în care 3 marchează acordul total.

Tabelul 8

Opinii ale cadrelor didactice privind aspecte specifice perioadei
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Suspendarea activităților didactice față-în-față afectează în mod negativ procesul de învățare	2.19	0.66
În situația actuală, susținerea motivației pentru învățare depinde exclusiv de cadrul didactic	1.85	0.71
Cadrul didactic lucrează mai mult decât de obicei	2.34	0.73
Perioada de suspendare a cursurilor față-în-față permite profesorilor și elevilor să se concentreze pe esențial, pe calitativ, pe capacități și competențe	2.20	0.69

Diferențele dintre mediile rural și urban mic, pe de o parte, și urban mare, pe de altă parte, sunt semnificative în ceea ce privește opinia privind rolul cadrului didactic pentru susținerea motivației elevilor pentru învățare, fapt ilustrat în Tabelul 9.

Tabelul 9

Aspecte specifice perioadei – diferențiere pe mediul școlii
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Rural (N=2001)	Urban mic (N=1775)	Urban mare (N=2660)	F	Comparații semnificative*
Suspendarea activităților didactice față-în-față afectează în mod negativ procesul de învățare	2.22	2.20	2.17	2.547	
În situația actuală, susținerea motivației pentru învățare depinde exclusiv de cadrul didactic	1.87	1.87	1.81	5.821**	R > UM Um > UM
Cadrul didactic lucrează mai mult decât de obicei	2.33	2.33	2.34	.328	
Perioada de suspendare a cursurilor față-în-față permite profesorilor și elevilor să se concentreze pe esențial, pe calitativ, pe capacități și competențe	2.22	2.19	2.19	1.345	

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .01

Competențele digitale mai avansate atât ale profesorilor, cât și ale elevilor din orașele mari, accesul lor mai facil la conexiuni la Internet de mare capacitate și stabil, la

infrastructură informatică mai bună, toate acestea sunt avantaje ale mediului urban, evidente în statistici naționale privind consumul de bandă de Internet și accesul la servicii online, care însă par să se estompeze atunci când vorbim de *situații de învățare* și de *activități didactice*.

1.2. Managementul clasei și al situațiilor de învățare

Cadrele didactice participante la studiu recunosc că au **dificultăți reale în derularea activităților didactice** în mediul online din cauza absenței unor instrumente tehnice corespondente variatelor activități pe care le desfășoară în mod curent la clasă (întegrate în platformele pe care le utilizează), destinate managementului de ansamblu al clasei, obținerii feedback-ului și realizării activităților de evaluare. Faptul că, în marea lor majoritate, nu folosesc platforme dedicate activităților didactice online (așa numite Virtual Learning Environment), ci mai degrabă platforme destinate întâlnirilor de lucru în spațiul virtual sub forma videoconferințelor (de genul Skype, Meets, Zoom, Messenger), conduce la anumite dezechilibre în gestionarea în ansamblu a parcursurilor de învățare.

Tabelul 10

Dificultăți în realizarea activităților didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Lipsa instrumentelor pentru gestionarea clasei, pentru feedback și evaluare	2.54	1.05

În ceea ce privește **managementul claselor și al activităților de învățare**, aproape 40% dintre cadrele didactice chestionate declară că nu folosesc nicio platformă dedicată de elearning. Dintre cei care declară că utilizează o astfel de platformă, trei sferturi au apelat la platforme precum Google classroom (68%!), Moodle, Edmodo, Easyclass. Teoria acceptării tehnologiilor, a lui Fred D. Davis (1989), spune că criteriul pentru alegerea unei soluții tehnologice îl constituie ușurința în utilizare, așa cum este percepută de cei care intenționează să o folosească, mai degrabă decât utilitatea sa². Spre deosebire de alte platforme, Google Classroom a avut o mai mare vizibilitate, iar în această perioadă, cadrele didactice și instituțiile de învățământ au fost ajutate să creeze conturi de echipa de experți elearning din proiectul CRED.

² Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. In: MIS Quarterly, Vol. 13, No. 3. Society for Information Management and The Management Information Systems Research Center. Online: <https://dl.acm.org/doi/10.2307/249008>

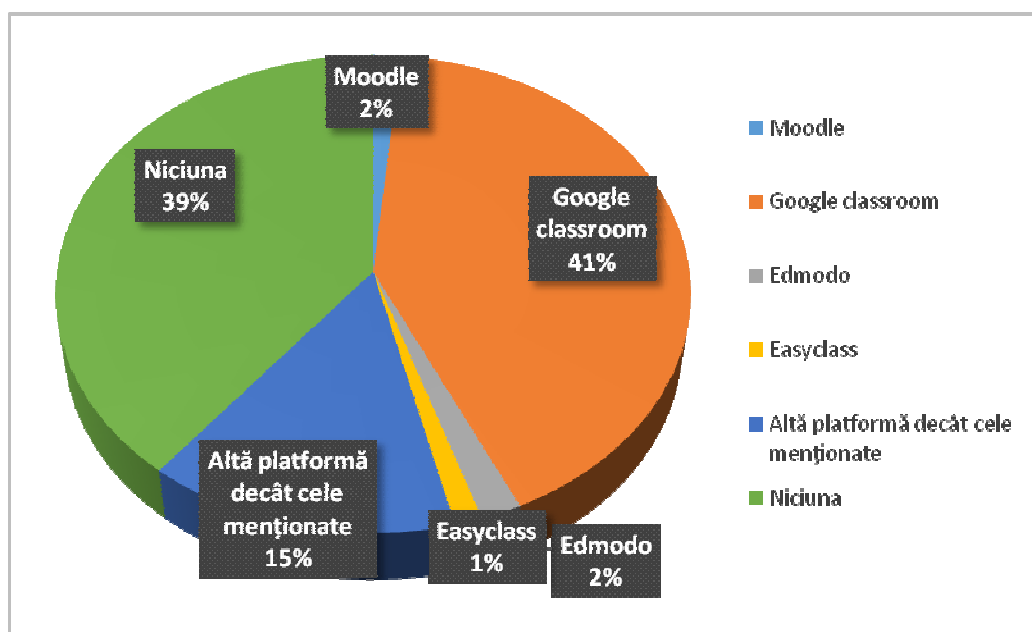


Figura 2. Platforme utilizate pentru managementul clasei (N=6436)

Această orientare predilectă pentru platforme mai degrabă simple, gratuite, ușor de utilizat imediat este de înțeles în contextul analizelor de mai sus și în contextul faptului că nu s-a investit suficient în platforme online adecvate nevoilor specifice ale instituțiilor de învățământ. Este necesar ca în perioada următoare să existe o preocupare constantă, susținută prin politici educaționale, de a achiziționa și/ sau de a dota școlile cu astfel de instrumente, depășindu-se și înglobându-se acțiunile derulate prin intermediul unor proiecte, unele de real succes precum eTwinning sau Rețeaua EDU.

Tabelul 11

Platforme utilizate pentru managementul clasei – diferențiere pe mediul școlii (N = 6436)

	Procente			Frecvențe	Procente
	Rural (N = 2001)	Urban mic (N = 1775)	Urban mare (N = 2660)		
Google classroom	33.3	41.1	47.9	2671	41.5 %
Edmodo	1.7	1.8	2.1	123	1.9 %
Moodle	1.9	1.3	1.4	98	1.5 %
Easyclass	1.4	1.2	1.2	83	1.3 %
Alta decât cele menționate	14.7	14.7	14.4	937	14.6 %
Niciuna	46.9	39.9	33	2524	39.2 %
				6436	100 %

În consecință, mediul rural apare ca distanțat negativ în această privință, unde aproape jumătate dintre cadrele didactice (46,9%) nu utilizează nicio platformă de elearning.

Răspunsurile cadrelor didactice participante sugerează faptul că ar trebui utilizate doar câteva soluții și aplicații digitale pentru realizarea activităților didactice online, având în vedere că elevii sunt puși în dificultate de utilizarea mai multor instrumente informatice (2,20 pe scala 1-3). Acest fapt își are originea în opțiunea individuală a cadrelor didactice pentru o platformă care le este familiară, punându-i astfel pe elevi în situația de a lucra cu mai multe platforme, uneori schimbând infrastructura de mai multe ori pe zi. Folosirea unor platforme diferite, în funcție de opțiunea fiecărui profesor solicită elevilor pe de o parte, mai mult timp de acomodare cu facilitățile acestora, iar pe de altă parte dispozitive IT mai bune (sau măcar ecrane mai mari decât cele ale unui telefon *smart*), care să ruleze diferite aplicații alese de profesor sau de instituția școlară.

Tabelul 12

Opinii ale cadrelor didactice privind aspecte specifice perioadei
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Prea multe aplicații și platforme îi încurcă pe elevi	2.20	0.75
Dificultățile tehnice deturneză sensul activităților de învățare	2.17	0.68
Lipsa contactului uman poate fi compensată prin activități la distanță bine proiectate	1.89	0.73

Dificultățile de natură tehnică – de exemplu, probleme în stabilirii conexiunii online, probleme în activarea camerei, microfonului sau sunetului, dificultăți de încărcare a prezentărilor de către profesor sau a temelor de către elevi etc. – duc la deturnarea atenției elevilor și profesorului de la activităților didactice și reprezintă una dintre provocările acestei perioade, într-o măsură semnificativ mai mare în mediul rural față de mediul urban.

Tabelul 13

Aspecte specifice perioadei – diferențiere pe mediul școlii
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Rural (N=2001)	Urban mic (N=1775)	Urban mare (N=2660)	F	Comparații semnificative*
Prea multe aplicații și platforme îi încurcă pe elevi	2.24	2.18	2.18	3.745**	R > UM
Dificultățile tehnice deturneză sensul activităților de învățare	2.24	2.18	2.11	21.940***	R > Um > UM
Lipsa contactului uman poate fi compensată prin activități la distanță bine proiectate	1.92	1.88	1.88	1.775	

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .05; ***p < .01

1.3. Dezvoltare profesională continuă

Un element important în analiza derulată de studiul de față îl reprezintă **nivelul de utilizare a computerului**, nivelul competențelor de utilizare a noilor tehnologii. Am pornit de la premisa că formarea acestor competențe este asigurată deja din formarea inițială (de specialitate și psihopedagogică) pentru cadrele didactice tinere, iar pentru cadrele didactice aflate deja la apogeul carierei, prin programe de formare continuă. De asemenea, omniprezența echipamentelor și aplicațiilor digitale oferă astăzi posibilitatea exersării competențelor digitale pentru cea mai mare parte a cadrelor didactice.

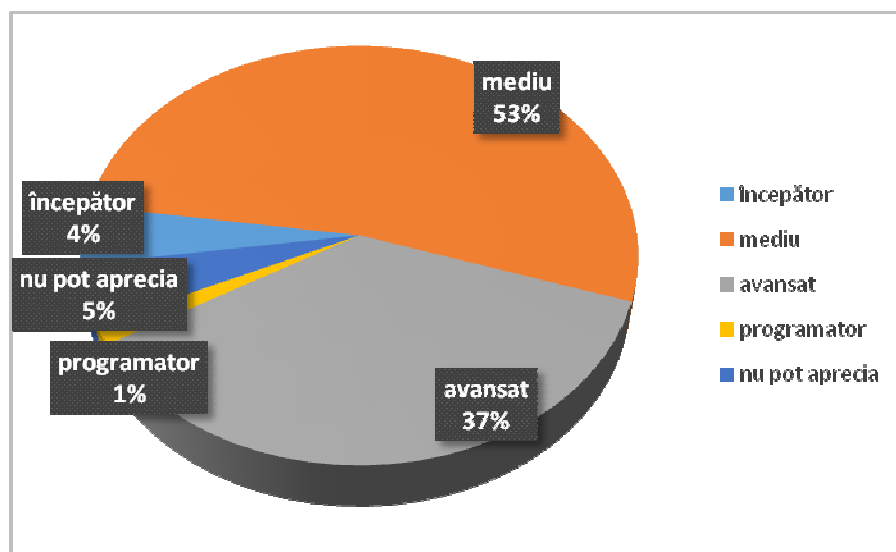


Figura 3. Nivelul de utilizare a TIC de către cadre didactice (N = 6436)

Premisa de la care am pornit s-a dovedit a fi una corectă, 37% dintre profesori se consideră utilizatori avansați ai noilor tehnologii (atenție, însă nu neapărat utilizatori avansați ai platformelor educaționale), iar 53% se consideră utilizatori de nivel mediu. Coroborate cele două procentaje (90%) reprezintă un răspuns mai mult decât mulțumitor, chiar semnificativ, referitor la nivelul de performanță autoperceput în utilizarea TIC, putând constitui **un punct de start consistent** în derularea unor activități ulterioare de formare continuă pentru dezvoltarea competențelor digitale necesare în activitatea didactică, cu accent pe clasa virtuală, platforme online de învățare, aplicații și laboratoare virtuale.

Cum era de așteptat, mediul urban beneficiază de cadrele didactice cu competențe digitale, într-o măsură ușor mai mare decât mediul rural.

Tabelul 14

Nivelul de utilizare a TIC de către cadrele didactice.
Distribuție pe mediul școlii (N = 6436)

	Rural	Urban mic	Urban mare
începător	5.5 %	4.2 %	4.5 %
mediu	57.6 %	54.1 %	54.3 %
avansat	36.1 %	39.9 %	39.1 %
programator	0.8 %	1.7 %	2.1 %
	100 %	100 %	100 %

Foarte interesante sunt însă răspunsurile cadrelor didactice chestionate cu privire la **frecvența realizării activității didactice cu suport TIC** în acest an școlar, în perioada sept. 2019- febr. 2020, înainte de suspendarea cursurilor față-în-față. Răspunsurile cadrelor didactice s-au referit la realizarea unor prezentări utilizând videoproiectorul, accesarea surselor de informare de pe Internet împreună cu elevii, realizarea de experimente în laboratoare virtuale, utilizarea softului educațional sau a aplicațiilor online în clasă sau pentru teme de casă.

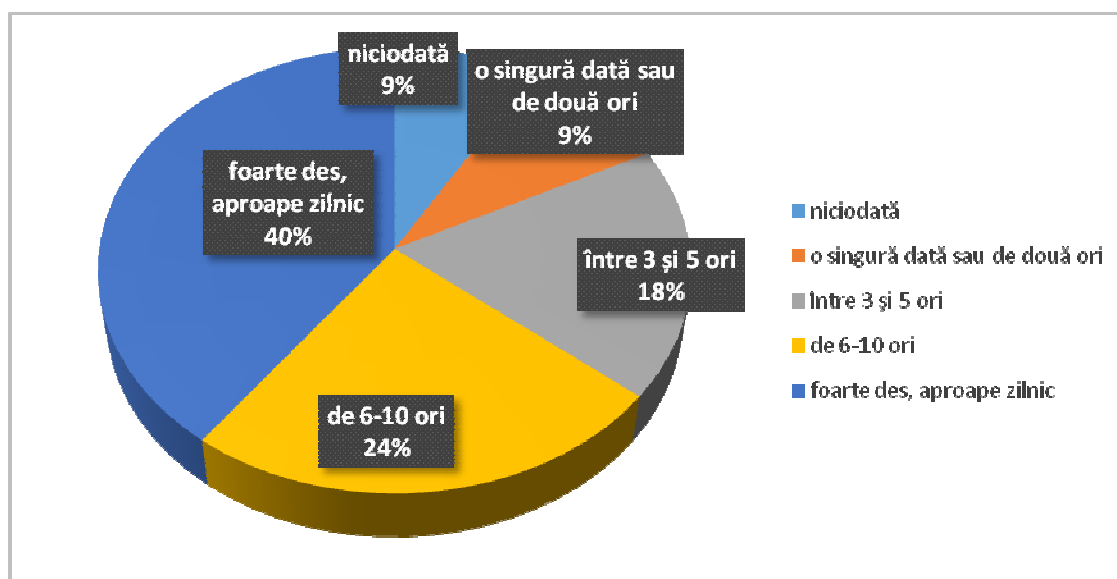


Figura 4. Frecvența activităților cu utilizare TIC în anul școlar 2019-2020 (N = 6436)

39,7% dintre cadrele didactice respondente au afirmată că au utilizat foarte des (zilnic sau aproape zilnic) astfel de instrumente digitale, iar aproximativ 25% ceva mai rar, de până la 10 ori în perioada menționată.

Tabelul 15

Frecvența activităților cu utilizare TIC în anul școlar 2019-2020 (N = 6436)

	Frecvențe	Procente
niciodată	551	8.6 %
o singură dată sau de două ori	579	9 %
între 3 și 5 ori	1174	18.2 %
de 6-10 ori	1574	24.5 %
foarte des, aproape zilnic	2558	39.7 %
	6436	100 %

Această experiență de utilizare a unor resurse digitale a constituit, în esență, punctul de start fundamental pentru a face față actualei stări de fapt – fără aceste cunoștințe și capacități dobândite și exersate, probabil că am fi asistat astăzi la o situație mult mai gravă cu privire la implicarea în activități online.

Mai mult, pornind de la premisa că proiectarea și desfășurarea **activităților didactice colaborative prin intermediul eTwinning** asigură un bagaj de cunoștințe și abilități ce s-ar putea valorifica în activitățile online derulate în această perioadă, cadrele didactice au fost întrebat dacă au participat în proiecte eTwinning.

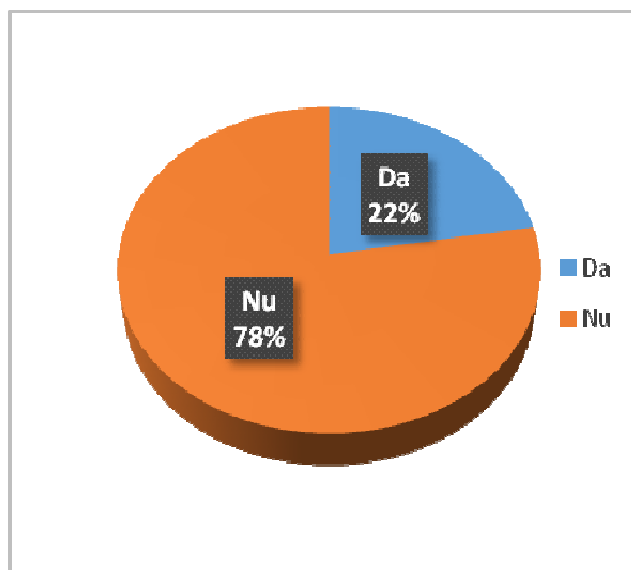


Figura 5. Gradul de participare în proiecte eTwinning (N = 6436)

Răspunsurile evidențiază un nivel semnificativ de utilizare a posibilităților oferite de acțiunea eTwinning, 22% dintre profesorii chestionați afirmând că au realizat activități colaborative cu elevii prin platforma pusă la dispoziție de Comisia Europeană. Generalizând, datele arată că cel puțin unul din cinci profesori utilizează această platformă. Este de menționat faptul că profesorii din România au obținut numeroase premii eTwinning europene pentru inovație didactică.

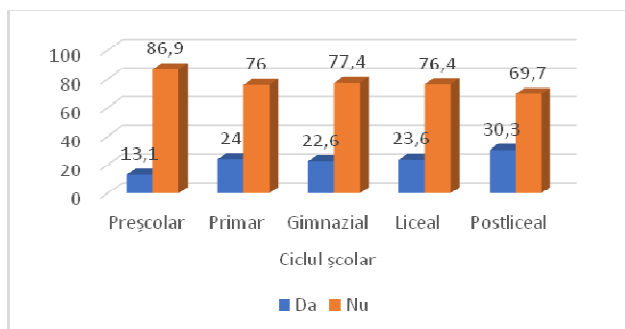


Figura 6. Participarea în proiecte eTwinning în funcție de ciclul școlar, în procente (N = 6436)

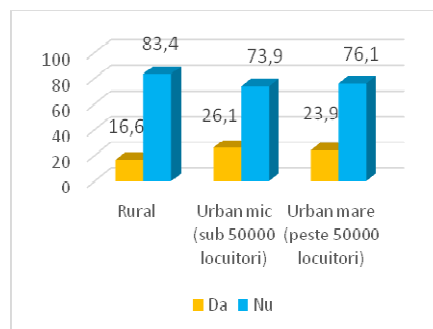


Figura 7. Participarea în proiecte eTwinning în funcție de mediu, în procente (N = 6436)

Trebuie menționat că proiectele eTwinning vizează în principal ceea ce literatura de specialitate numește „stadiul al II-lea” – utilizarea instrumentelor și resurselor digitale *pentru activități didactice* – într-o manieră aplicată, experiențială, centrată pe transfer de practici între profesorii din toate țările europene. Activitățile colaborative sunt proiectate de cadrele didactice și desfășurate de către elevi, oferind oportunități de abordare transdisciplinară și interdisciplinară a curriculumului, apropiate de manierele de lucru cu mai puține constrângeri din educația nonformală.

Tabelul 16

Participarea în proiecte eTwinning în funcție de experiența didactică, în procente (N = 6436)

	Ani de experiență didactică				
	Sub 5 ani	6-10 ani	11-20 ani	21-30 ani	Peste 30 ani
Au participat în eTwinning	9.3%	12.4%	21.3%	26.7%	29.1%

Un alt aspect important al studiului de față l-a reprezentat identificarea nivelului participării la **formări profesionale prin intermediul unei platforme online**, în această perioadă. În mod semnificativ, analizând răspunsurile cadrelor didactice, putem observa că nu formările și cursurile au reprezentat cel mai important suport pentru activitățile didactice online, ci consilierea oferită de colegii mai experimentați, bunele practici împărtășite de aceștia, tutorialele găsite pe Internet.

Tabelul 17

Platforme și resurse utilizate pentru DPC (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Suport colegial în grupuri de discuții și de schimb de practici	3.27	0.86
Diverse materiale găsite pe internet	2.89	0.94
Cursuri oferite de Comisia Europeană prin eTwinning și Teachers' Academy	1.91	0.96
Cursuri online oferite de firme și ONG-uri	1.90	0.96
Cursurile online gratuite de pe platforma iTeach.ro	1.89	0.92
Platforme ce oferă cursuri online de tip MOOC (Coursera, edX etc.)	1.58	0.84
Webinare și evenimente realizate prin proiectul CRED	2.30	1.08
Alte webinare și evenimente sincron dedicate formării/informării CD	2.35	1.03

Oferta slabă/ inconsistentă de cursuri de formare dedicate formării de competențe *elearning* sau *blended learning* a dus la căutarea unor soluții alternative. Multe cadre didactice au fost puse în situația de a derula activități didactice online fără suport profesionist, căutând soluții ad-hoc.

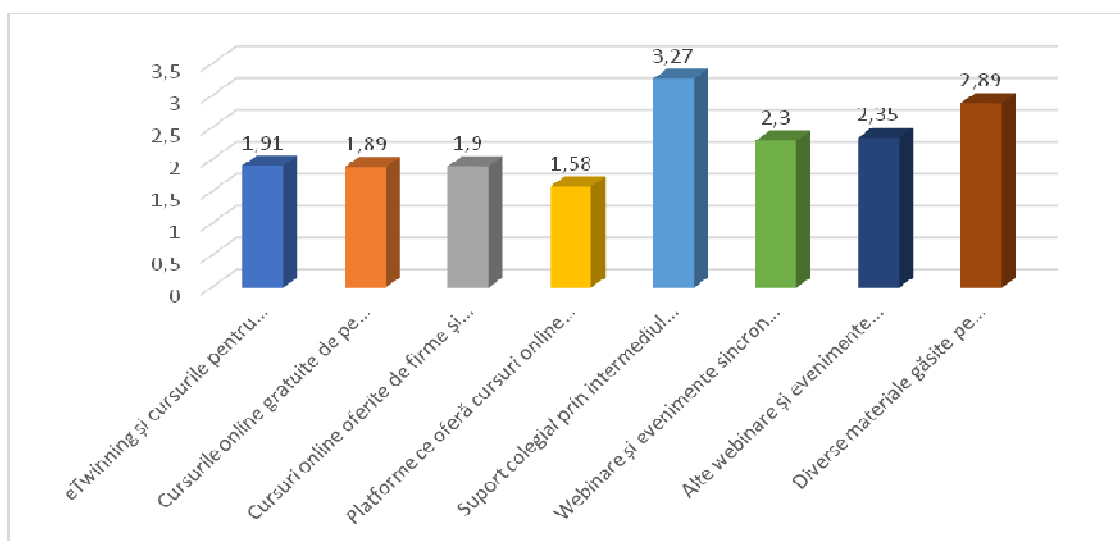


Figura 8. Platforme și resurse utilizate pentru DPC (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

Remarcăm totuși impactul activităților derulate prin webinarare și evenimente realizate prin proiectul CRED, derulate prin intermediul eTwinning și Teachers' Academy, precum și cursurile online gratuite derulate pe platforma iTeach.ro. Toate aceste activități de formare reprezintă exemple de bune practici în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, iar nevoia de a le generaliza devine imperioasă.

Cele mai importante avantaje pe care situația de față le aduce au fost evidențiate de răspunsurile cadrelor didactice. Competențele digitale dobândite de profesori în această perioadă reprezintă, în opinia lor, achiziții utile pentru activitatea didactică

viitoare (2,62 pe scala 1-3), utilizarea în continuare în activitatea didactică față-în-față (unele dintre) instrumentele și resursele digitale pe care le-au utilizat în această perioadă (2,59 din 3).

Tabelul 18

Achizițiile din această perioadă (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Competențele digitale dobândite de profesori în această perioadă sunt achiziții utile pentru activitatea didactică viitoare	2.62	0.55
Voi utiliza în continuare în activitatea didactică față-în-față (unele dintre) instrumentele și resursele digitale pe care am început să le folosesc în această perioadă	2.59	0.56

Utilizarea noilor tehnologii în activități de învățare i-a determinat pe profesori să regândească procesul didactic în maniera de a-l face compatibil cu noua modalitate de comunicare facilitată de platformele digitale (2,50 din 3).

Tabelul 19

Opinii ale cadrelor didactice privind transformarea situației de învățare (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Utilizarea noilor tehnologii în activități de învățare determină profesorii să regândească procesul didactic	2.50	0.58

Diferențele între mediul urban și cel rural sunt semnificative în ceea ce privește rolul noilor tehnologii în proiectarea și desfășurarea activității didactice (Tabelul 20), profesorii din rural fiind ușor mai reticenți (mai puțin dispuși să acorde credit noilor tehnologii), probabil mai conștienți de unele limitări la nivelul elevilor, instituției, comunității. Însă toate cadrele didactice sunt în aceeași măsură de acord că vor utiliza în continuare cel puțin unele dintre instrumentele și resursele digitale pe care au început să le folosească în această perioadă.

Tabelul 20

Aspecte specifice perioadei – diferențiere pe mediul școlii
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Rural (N=2001)	Urban mic (N=1775)	Urban mare (N=2660)	F	Comparații semnificative*
Utilizarea noilor tehnologii în activități de învățare determină profesorii să regândească procesul didactic	2.45	2.51	2.53	9.985***	R < Um R < UM
Competențele digitale dobândite de profesori în această perioadă sunt achiziții utile pentru activitatea didactică viitoare	2.60	2.63	2.64	3.422**	R < UM
Voi utiliza în continuare în activitatea didactică față-în-față (unele dintre) instrumentele și resursele digitale pe care am început să le folosesc în această perioadă	2.58	2.60	2.59	.675	

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .05; ***p < .01

Nivelul insuficient al competențelor digitale (1,93 pe scala 1-4) și lipsa motivației pentru implicare în activități didactice în mediul online (doar 1,58) nu au reprezentat dificultăți majore în realizarea activităților de predare pentru cadrele didactice. Cele două elemente sunt complementare, lipsa motivație pentru derulare activităților didactice fiind implicată în contextul nivelului scăzut al competențelor digitale.

Tabelul 21

Dificultăți în realizarea activităților didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Nivel insuficient al competențelor mele digitale	1.93	0.90
Lipsa motivației	1.58	0.82

Comparativ cu alte impedimente precum dificultățile tehnice, lipsa instrumentelor pentru gestionarea clasei și feedback, limite datorate specificului disciplinei, lipsa conținutului educațional (software educațional și resurse digitale), factorii care țin de competențele și atitudinile cadrul didactic (v. și supra, Cap. 1.1) nu au constituit obstacole insurmontabile în realizarea educației la distanță, pentru marea majoritatea a profesorilor participanți la cercetare.

1.4. Ședințe și întâlniri colegiale

În această perioadă, pentru ședințe și discuții cu colegii, profesorii sunt nevoiți să utilizeze grupuri de discuții și modalități de comunicare asincrone, cum ar fi Whatsapp (94%), apel telefonic (75%), email (72%), precum și videoconferințe prin Zoom, Webex, Skype, Meet etc. (58%).

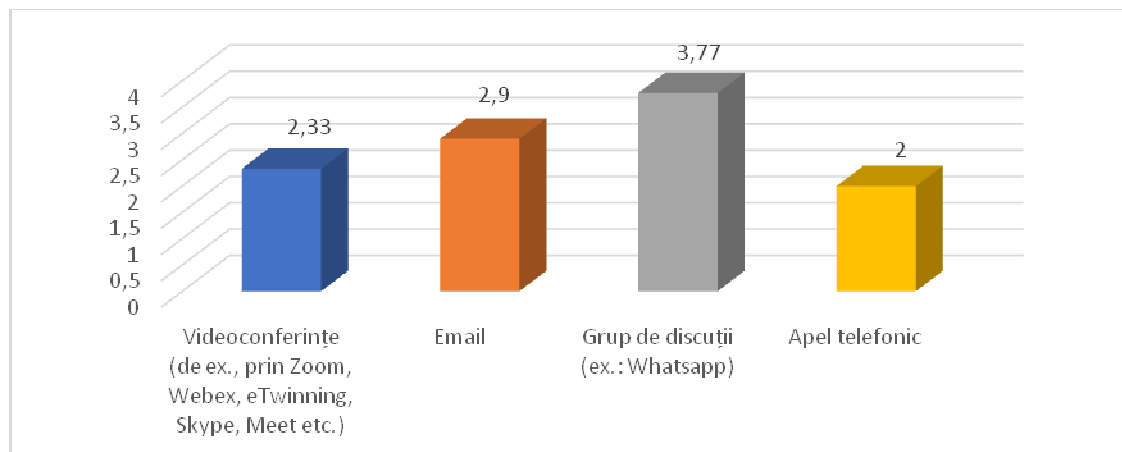


Figura 9. Instrumente utilizate de profesori pentru ședințe și discuții cu colegii
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

Whatsapp este aplicația preferată (medie de 3,77 pe scala 1-4), atât în mediul urban, cât și în rural.

Tabelul 22

Instrumente utilizate de profesori pentru ședințe și discuții cu colegii – diferențiere pe mediul școlii
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Rural (R, N=2001)	Urban mic (Um, N=1775)	Urban mare (UM, N=2660)	F	Comparații semnificative*
Grup de discuții (ex.: Whatsapp)	3.77	3.76	3.78	.417	
Email	2.76	2.96	2.97	32.225**	R < Um, R < UM
Videoconferințe	2.24	2.40	2.34	9.839**	R < Um, R < UM
Apel telefonic	3.05	3.01	2.95	8.006**	R > UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .001

Profesorii din mediul rural au o ușoară preferință pentru comunicarea prin telefon față de colegii lor din mediul urban, iar cadrele didactice din orașe utilizează puțin mai mult emailul și conectarea prin instrumente de videoconferință.

2.

Măsurile de sprijin pentru cadre didactice

Pentru educatori, proiectarea și desfășurarea de activități de învățare la distanță cu suport digital este un demers în care stăpânirea componentei tehnice contează cel mai mult. Aspectele pedagogice sunt, de asemenea, importante pentru realizarea unor situații educative eficiente.

Tabelul 23

Competențele necesare pentru realizarea activităților de învățare la distanță (N = 6436)

Aspectele tehnice specifice utilizării noilor tehnologii (spre exemplu: crearea de conturi, instalarea de software, inițiere de sesiuni sincrone - videoconferință/ webinar/ chat)	56.7 %
Aspectele pedagogice (spre exemplu: gestionarea situației de învățare, comunicare didactică, alegerea metodelor și instrumentelor potrivite pentru interacțiuni și evaluare, oferirea de feedback, monitorizarea progresului și suport în învățare)	37.7 %
Aspectele de conținut al disciplinei (spre exemplu: cunoștințe în domeniul de specializare, stăpânirea temeinică a materiei)	5.6 %
	100 %

În analiza competențelor necesare unui cadru didactic pentru realizarea de activități online eficiente, profesorii scot în evidență mai degrabă acele aspecte resimțite ca problematice, unde au avut nevoie de ajutor. De exemplu, doar 5,6% declară că ar fi nevoie de competențe în zona de specializare a disciplinei, o componentă acoperită suficient prin parcursurile actuale de pregătire a cadrelor didactice, în detrimentul unor elemente tehnico-pedagogice de actualitate, care să acopere situații mai puțin convenționale de instruire.

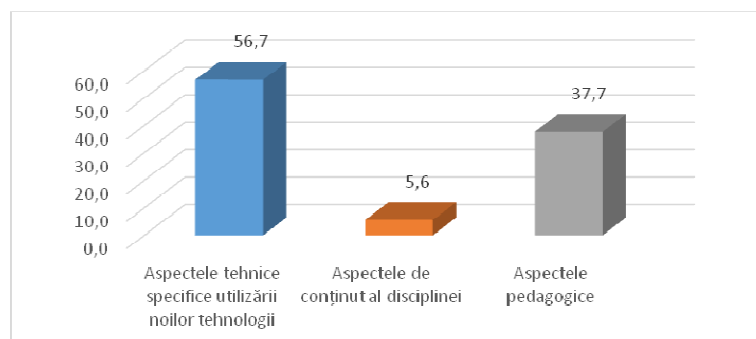


Figura 10. Proportia competențelor necesare pentru realizarea activităților de învățare la distanță (N = 6436)

În această perioadă de suspendare a cursurilor față-în-față, a fost nevoie de un răspuns focalizat din partea autorităților educaționale, instituțiilor și organizațiilor cu activitate în educație. Sprijinul și îndrumarea primite de cadrele didactice în primele săptămâni au acoperit în mod corect componenta tehnică, însă nu au avut în vedere aspectele pedagogice pe măsura nevoilor și așteptărilor.

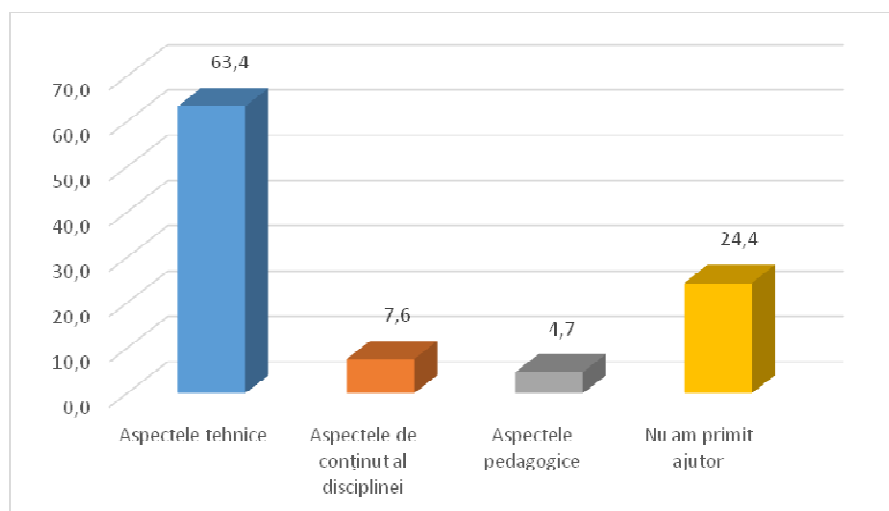


Figura 11. Tip de suport primit de cadre didactice (N = 6436)

Există un decalaj semnificativ, reliefat de răspunsurile cadrelor didactice, între ceea ce contează pentru oferirea de servicii educaționale eficiente la distanță și ceea ce a compus oferta de sprijin venită de la instituțiile de resort, de la ONG-uri și companii, de la managerii școlari și de la colegi.

Tabelul 24

Relevanța suportului pentru activități de învățare la distanță (N = 6436)

		Pentru eficiența activităților de învățare la distanță (cu suport digital), cel mai mult contează:			Total
		Aspectele tehnice specifice utilizării noilor tehnologii	Aspectele de conținut al disciplinei	Aspectele pedagogice	
Suport și îndrumare predominant pentru:	Aspectele tehnice	2384 (65.45%)	189 (52.4%)	1505 (62%)	4078
	Aspectele de conținut al disciplinei	204 (5.6%)	63 (17.5 %)	220 (9.1%)	487
	Aspectele pedagogice	114 (3.1%)	28 (7.8%)	161 (6.6%)	303
	Nu au primit ajutor	945 (25.9%)	81 (22.4%)	542 (22.3%)	1568
Total		3647 (100%)	361 (100%)	2428 (100%)	6436

După cum evidențiază datele din *Tabelul 24*, dintre cadrele didactice care consideră că, pentru proiectarea și desfășurarea de activități de învățare eficiente la distanță cu suport digital, cel mai mult contează aspectele pedagogice, doar 6,6% au primit suport și îndrumare preponderent pentru aspectele pedagogice, 62% au primit suport pentru aspectele tehnice, 9% pentru aspectele de conținut ale disciplinei, iar unul din cinci profesori (22%) nu au primit nici un fel de sprijin.

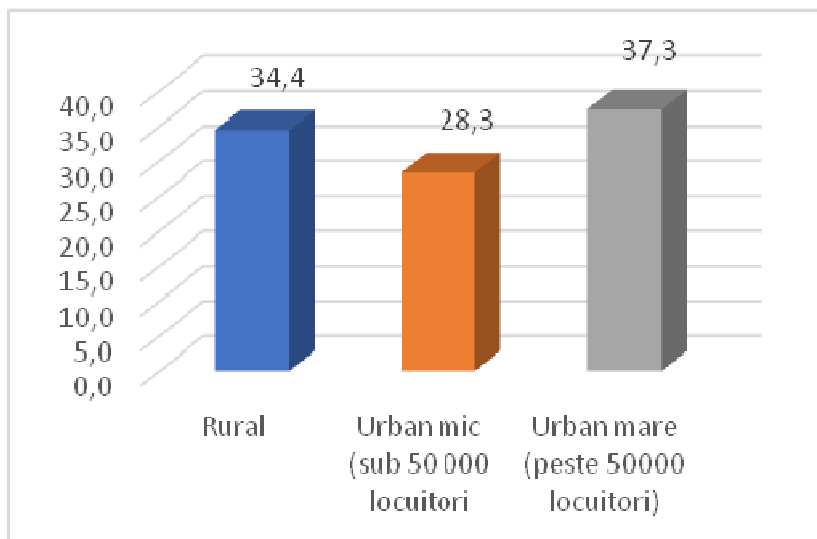


Figura 12. Distribuția pe medii de rezidență a cadrelor didactice care nu au primit sprijin (N = 1568)

O remarcă susținută și de monitorizarea, în această perioadă, a comunităților virtuale ale profesorilor privește completitudinea și echidistanța în oferirea de sugestii cadrelor didactice pentru a realiza activități didactice la distanță. Dacă în ceea ce privește instrumentele digitale disponibile, profesorii au reușit să se (auto-)organizeze suficient de bine pentru a crea conturi și a instala aplicații – de cele mai multe ori cu ajutorul colegilor sau al serviciului de help-desk al respectivei aplicații – aceștia semnalează, într-o proporție mare, lipsa suportului pedagogic și în special a lipsei de orientare în ce privește aspecte de management al clasei.

Pentru cadrele didactice participante la investigație, cea mai importantă **sursă de sprijin** a fost managerul școlar, urmată de instituțiile cu rol de coordonare și suport din sistemul de educație, apoi de sprijinul colegial.

Tabelul 25

Sursa suportului – în procente. Diferențiere pe mediul școlii (N = 6436)

	Rural (N = 2001)	Urban mic (N = 1775)	Urban mare (N = 2660)	Total	
				Frecvențe	Procente
directorul școlii	59.3%	56.0%	56.0%	3670	57 %
instituții guvernamentale: MEC, ISJ/ ISMB, CCD, CJRAE, ISE	45.5%	41.7%	34.7%	2574	40 %
colegi	36.9%	38.6%	38.1%	2438	37.9 %
colegi de informatică	7.7%	13.2%	21.5%	960	14.9 %
ONG-uri/ companii private	5.8%	7.5%	7.8%	459	7.1 %
părinți	2.8%	1.8%	3.2%	175	2.7 %
elevi	2.6%	3.3%	3.2%	195	3 %

Item cu maxim două opțiuni de răspuns posibile.

Cele mai semnificative **experiențe și inițiative de sprijin pentru profesori** țin de propria activitate, de interesul și motivația pentru performanță în domeniul profesional, caracteristici ale unui cadru didactic proactiv: propriile încercări anterioare de introducere a TIC în activități didactice (82%), diverse tutoriale găsite online (78%), grupurile de suport colegial precum grupuri ale profesorilor de pe Facebook (77%).

Pe locul al doilea vine sprijinul „din exterior”, formalizat – atât cel organizat specific pentru situația suspendării cursurilor față-în-față, cât și cel oferit constant în ultimii ani: programele de formare în domeniul TIC desfășurate prin CCD-uri (60%), portalul deschis de Ministerul Educației pe digital.educred.ro (60%), ideile de activități cu suport digital de pe digitaledu.ro (59%), atelierele CRED desfășurate prin videoconferință (57%), resursele educaționale deschise colectate de inspectoratele școlare în ultimii trei ani (56%), programele de formare în domeniul TIC desfășurate de ONG-uri/ companii (50%), platforma eTwinning (47%).

Tabelul 26.

Utilitatea măsurilor de suport și de formare pentru realizarea de activități didactice la distanță
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Propriile încercări anterioare de introducere a TIC în activități didactice	3.31	0.84
Diverse tutoriale găsite online (de exemplu pe Youtube)	3.13	0.89
Grupurile de suport colegial (ex.: grupuri ale profesorilor de pe Facebook)	3.09	0.94
Pagina de sugestii deschisă de Ministerul Educației pe digital.educred.ro	2.40	0.95
Programele de formare în domeniul TIC desfășurate prin CCD-uri	2.40	1.06
Ideile de activități cu suport digital de pe digitaledu.ro	2.35	0.95
Atelierele CRED desfășurate prin videoconferință/ Înregistrări ale atelierelor CRED	2.27	1.03
Resursele educaționale deschise colectate de inspectoratele școlare în ultimii trei ani	2.25	1.01
Programele de formare în domeniul TIC desfășurate de ONG-uri/ companii	2.01	1.04
Platforma eTwinning (clasa virtuală eTwinning)	1.89	0.96

Unele inițiative de sprijin – precum portalul MEC și atelierele CRED – au fost mai relevante pentru cadrele didactice aflate la început de carieră, probabil pentru că nu au parcurs încă (suficiente) programe de formare pe tema instruirii asistate de calculator oferite de CCD-uri și nici nu au acumulat suficientă experiență la clasă în lucrul cu mijloace tehnologice.

Tabelul 27

Utilitatea măsurilor de sprijin – comparație în funcție de experiența la catedră
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Ani de experiență didactică					F	Comparații semnificative*
	Sub 5 (N=614)	6-10 (N=667)	11-20 (N=2026)	21-30 (N=2092)	Peste 30 (N=1037)		
Pagina de sugestii deschisă de MEC	2.53	2.42	2.35	2.39	2.41	4.264**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > 21-30
Atelierele CRED	2.35	2.30	2.22	2.29	2.26	2.200	
Ideile de activități cu suport digital de pe digitaledu.ro	2.49	2.42	2.30	2.34	2.34	5.914**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > 21-30 6-10 > 11-20 Sub 5 > peste 30
Platforma eTwinning (clasa virtuală eTwinning)	2.03	1.99	1.86	1.87	1.86	6.364**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > 21-30 Sub 5 > peste 30 6-10 > 11-20 6-10 > 21-30
Diverse tutoriale găsite online (de exemplu pe Youtube)	3.25	3.18	3.12	3.12	3.04	6.147**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > 21-30 Sub 5 > peste 30 6-10 > peste 30
Propriile încercări anterioare de introducere a TIC	3.22	3.25	3.30	3.36	3.31	4.474**	Sub 5 < 21-30 6-10 < 21-30
Programele de formare în domeniul TIC desfășurate prin CCD-uri	2.19	2.24	2.33	2.51	2.53	20.351**	Sub 5 < 11-20 Sub 5 < 21-30 Sub 5 < peste 30 6-10 < 21-30 6-10 < peste 30 11-20 < 21-30 11-20 < peste 30
Programe de formare în domeniul TIC ale ONG/ companii	1.97	1.99	1.99	2.05	1.98	1.549	
Grupurile de suport colegial (ex.: grupuri ale profesorilor de pe Facebook)	3.24	3.21	3.09	3.07	2.95	12.552**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > 21-30 Sub 5 > peste 30 6-10 > 21-30 6-10 > peste 30 11-20 > peste 30 21-30 > peste 30
RED colectate de inspectoratele școlare în ultimii trei ani	2.40	2.35	2.22	2.24	2.16	7.579**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > 21-30 Sub 5 > peste 30 6-10 > 11-20 6-10 > peste 30

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .01

De asemenea, unele măsuri de suport „de la centru” au venit într-o măsură puțin mai mare în întâmpinarea nevoilor specifice ale cadrelor didactice din mediul rural și urban mic – de exemplu, pagina MEC, formările realizate de CCD-uri, RED colectate de inspectoratele școlare – care i-au determinat să regândească și să amelioreze situațiile educative prin prisma diversității de resurse și instrumente disponibile în spațiul digital.

Tabelul 28

**Utilitatea măsurilor de suport și de formare – distribuție pe mediu de rezidență
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)**

	Rural (R, N=2001)	Urban mic (Um, N=1775)	Urban mare (UM, N=2660)	F	Comparații semnificative*
Pagina de sugestii deschisă de MEC	2.45	2.45	2.32	14.428***	R > UM Um > UM
Atelierele CRED	2.32	2.31	2.21	8.328***	R > UM Um > UM
Ideile de activități cu suport digital de pe digital.edu.ro	2.42	2.40	2.27	18.459***	R > UM Um > UM
Platforma eTwinning (clasa virtuală eTwinning)	1.95	1.95	1.81	14.960***	R > UM Um > UM
Diverse tutoriale găsite online (de exemplu pe Youtube)	3.18	3.14	3.07	9.067***	R > UM Um > UM
Proprile încercări anterioare de introducere a TIC	3.25	3.32	3.34	7.373***	R < Um R < UM
Programele de formare în domeniul TIC desfășurate prin CCD-uri	2.51	2.43	2.30	23.282***	R > UM Um > UM
Programe de formare în domeniul TIC ale ONG/ companii	1.99	2.07	1.98	4.606***	R < Um UM < Um
Grupurile de suport colegial (ex.: grupuri FB)	3.13	3.09	3.05	4.491**	R > UM
RED colectate de inspectoratele școlare	2.39	2.31	2.09	56.404***	R > Um > UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .05; ***p < .01

La o privire diferențiată pe cicluri școlare asupra programelor existente în sistem, acestea au fost apreciate ca fiind utile în această perioadă mai mult de către cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar.

Tabelul 29

Utilitatea unor programe naționale – distribuție pe ciclu de învățământ (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Ciclul școlar					F	Comparații semnificative*
	Preșcolar (N=834)	Primar (N=1788)	Gimnazial (N=1630)	Liceal (N=2032)	Postliceal (N=152)		
Programele de formare în domeniul TIC desfășurate prin CCD-uri	2.57	2.49	2.34	2.30	2.24	14.946**	Preșc.> Gimn Preșc.> Lic Preșc.> Postlic Prim.> Gimn Prim.> Lic Prim.> Postlic
Resursele educaționale deschise colectate de inspectoratele școlare în ultimii trei ani	2.54	2.30	2.23	2.10	2.07	32.241**	Preșc.> Prim Preșc.> Gimn Preșc.> Lic Preșc.> Postlic Prim > Lic Gimn.> Lic

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .001

România avea în derulare, de puțină vreme, un proiect național cu o componentă de instruire la distanță: „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED”. Expertiza acumulată în acest proiect și resursele disponibile au fost utilizate pentru un răspuns relativ rapid, care a vizat, pe de o parte, suport direct pentru cadre didactice și școli în accesarea și organizarea unei platforme de elearning, oferit de experții elearning CRED locali și regionali, iar pe de altă parte realizarea unei pagini-portal cu câteva recomandări de soluții de elearning, platforme educaționale, instrumente și resurse educaționale deschise.

Crearea unui **portal cu sugestii și resurse**, disponibil la adresa digital.educred.ro, a fost o foarte bună soluție de sprijin centralizat *pentru prima fază* a reorganizării în urma deciziei de suspendare a cursurilor față-în-față, cu două aspecte inspirate: (1) acoperirea aspectelor pedagogice concrete prin oferirea de exemple de utilizare a noilor tehnologii în educație și (2) direcționarea cadrelor didactice către grupuri de suport colegial, funcționale, deja constituite pe rețele sociale, unde profesorii pot să primească rapid ajutor de la alți profesori pentru probleme punctuale și situații particulare.

Acest portal necesită însă o dezvoltare constantă, nuanțări și completări pentru a acoperi diferențiat toate nivelurile de învățământ, toate disciplinele, mai multe tipuri de activități de învățare și de modalități de suport posibile, având în vedere și elevii cu nevoi educaționale speciale, elevii din clasele cu predare în alte limbi și, mai ales, sugestii și soluții pentru elevii și profesorii care nu au echipamente suficient de performante și nici acces suficient sau constant la Internet.

În urma lecturării răspunsurilor profesorilor la itemii deschiși ai chestionarului, corelată cu analiza informațiilor oferite pe portal, precum și în urma monitorizării comunităților virtuale relevante ale cadrelor didactice, s-a constatat nevoia unei mai bune gestionări. De exemplu, sunt prezente pe portal doar 10 platforme educaționale românești, dintre cele peste 30 identificate de noi. Promovarea acestora în lista oficială de recomandări ar putea avea la bază o selecție transparentă, pe criterii de calitate și cu condiții preliminare obligatorii de respectare a normelor de protecție a datelor personale ale cadrelor didactice și elevilor, precum și (preferabil) de garantare a posibilității de utilizare gratuită pe termen nelimitat a serviciilor și resurselor oferite. Furnizorii de platforme educaționale trebuie să garanteze că profesorii păstrează dreptul de proprietate intelectuală asupra materialelor dezvoltate de ei înșiși. În plus, conținutul educațional creat în această perioadă de cadre didactice ar trebui să fie disponibil public și colectat centralizat într-o bază de date organizată pe discipline și ani de studiu, constituind, în timp, o parte din Biblioteca Școlară Virtuală. Din păcate, resurse consistente și importante prezente până de curând pe portalurile naționale cu softuri educaționale – primar.edu.ro, gimnaziu.edu.ro sau liceu.edu.ro – sunt scoase din uz, iar platforma manuale.edu.ro este prea puțin popularizată și utilizată.

Programul Teleșcoala, a fost, de asemenea, o soluție bună pentru prima etapă, implementată rapid, focalizată pe nevoile elevilor din clasele terminale ale gimnaziului și liceului. Este însă necesar să fie stabilit un standard național de calitate a educației prin suita de sesiuni susținute la televiziunea publică, care sunt considerate „un model” și vor influența modul de predare al multor profesori, în special al celor aflați la debutul carierei didactice. Percepția a ceea ce înseamnă o „lecție bună” se extinde nu doar la nivelul altor profesori, ci ajustează așteptările elevilor, părinților și publicului larg, în general. De aceea, trebuie diminuat excesul de teorie, trebuie crescută legătura cu practica și relevanța învățării pentru viața cotidiană, trebuie utilizate metode de interacțiune educațională și diminuată ponderea metodelor expozitive.

Așadar, cu unele limitări firești, impuse de mediul de comunicare, lecțiile prezentate public ar putea să includă într-o măsură mult mai mare sarcini de lucru practice, plasate în contexte concrete de viață și care pleacă de la o problemă/ context real, plauzibil, care solicită nu doar utilizarea de proceduri sau formule și memorarea de informații (clasificări, definiții, rutine etc.) ci stimulează formarea unor capacități de nivel superior (aplicare, interpretare, anticipare de consecințe, explicarea fenomenelor, creare, raportare la valori, conduite proactive, cooperare etc.). Situațiile educative prilejuite de aceste emisiuni Teleșcoala, înregistrate pentru a fi la dispoziția elevilor și cadrelor didactice pe termen lung, pot constitui un reper pentru inovare.

3. Activitatea elevilor

În mod firesc, trecerea bruscă la activitatea online nu este ferită de anumite **dificultăți în realizarea activităților la distanță** propuse în această perioadă: în primul rând vorbim despre dificultăți tehnice (73%), apoi de lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii (71%), urmând să consemnăm nivelul insuficient al competențelor digitale (68%), lipsa unui dispozitiv adecvat (65%), lipsa unui program bine structurat (65%), lipsa controlului și monitorizării constante a activității lor (65%), acces limitat la Internet (64%), lipsa suportului/ lipsa de interes/ interdicții din partea adulților (59%).

Tabelul 30

Dificultățile elevilor în realizarea activităților de învățare la distanță, identificate de cadrele didactice
(Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Nivelul insuficient al competențelor digitale	2.70	1.02
Dificultăți tehnice (acces, conectare, afișare)	2.91	0.99
Acces limitat la Internet	2.57	1.03
Lipsa unui computer/ tabletă/ telefon smart	2.60	1.07
Lipsa conținutului educațional suficient de diversificat	2.25	0.93
Lipsa suportului/ lipsa de interes/ interdicții din partea adulților	2.36	1.00
Lipsa controlului și monitorizării constante a activității lor	2.59	1.00
Lipsa unui program bine structurat, determinând sincopă în învățare	2.59	1.01
Lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii	2.85	1.00

Poate aparent surprinzător, pe primul lor în opțiunile cadrelor didactice sunt situate *dificultățile tehnice (conectare complicată pe anumite platforme, restricții de acces, limitări de browser, instalări de programe suplimentare etc.)* urmate de *lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii* și abia pe locul al treilea *lipsa unui computer/ tabletă/ telefon smart*.

Sigur, elementul pe care opinia publică l-a clamat cu preponderență în acest timp se situează între primele trei, dar nu este pe primul loc! Din observațiile cadrelor didactice (atenție, la începutul intrării școlii în online, lucrurile putând să fie în măsură să se îmbunătățească pe parcurs!) dificultățile tehnice și lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii sunt pe primele locuri. Mai simplu spus, *elevul are acces la informația digitală, dar nu are o obișnuință de a învăța în acest sens*, numeroase alte studii arătând anterior prezentului că obișnuința elevilor de a utiliza *device*-urile este în

direcția programelor de socializare, muzică și *entertainment*. În acest context trebuie explicată prevalența itemului care privește lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii față de cel care vizează lipsa unui computer/tabletă/telefon smart. Cadrele didactice au observat că și în situația în care elevii au acces la dispozitivele necesare conectării online, faptul că puțini dintre ei au utilizat tehnologia anterior ca un instrument pentru învățare face ca respectivul acces să nu fie cel mai important.

Cel mai puțin important factor a fost considerat cel privind *lipsa conținutului educațional suficient de diversificat*. Acest lucru este corelat și cu faptul că, fiind la începutul utilizării tehnologiei în educație, multe dintre cadrele didactice se află încă în faza de a transpune predarea clasică față în față în zona tehnologiei și astfel tehnologia este considerată mai degrabă un intermediar, nu un cadru de oferire și un procesor al informației. Este evident că, după perioada de încercare a tehnologiei și de reglare a predării tradiționale în noile cadre, vor apărea noi direcții de abordare și atunci necesitatea extinderii orizontului de conținut o să devină mai importantă.

Percepțiile cadrelor didactice privind dificultățile elevilor sunt relativ omogene la o diferențiere pe mediul în care este situată instituția școlară. Întrucâtva firesc, impedimentele sunt sensibil mai mari pentru elevii din mediul rural comparativ cu cei din orașele mari, în special în ceea ce privește accesul la echipamente, la Internet, precum și în privința competențelor digitale.

Tabelul 31

Dificultățile elevilor – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Rural (R, N = 2001)	Urban mic (Um, N = 1775)	Urban mare (UM, N = 2660)	F	Comparații semnificative*
Nivelul insuficient al competențelor digitale	2.93	2.69	2.53	89.973***	R > Um > UM
Dificultăți tehnice (acces, conectare, afișare)	3.15	2.93	2.71	118.078***	R > Um > UM
Acces limitat la Internet	2.91	2.57	2.31	204.311***	R > Um > UM
Lipsa unui computer/ tabletă/ telefon smart	3.00	2.61	2.30	266.831***	R > Um > UM
Lipsa conținutului educațional suficient de diversificat	2.35	2.28	2.16	24.553***	R > Um > UM
Lipsa suportului/ lipsa de interes/ interdicții din partea adulților	2.55	2.38	2.21	66.061***	R > Um > UM
Lipsa controlului și monitorizării constante a activității lor	2.67	2.58	2.54	10.077***	R > Um R > UM
Lipsa unui program bine structurat, determinând sincopă în învățare	2.64	2.61	2.59	4.435**	R > UM
Lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii	2.94	2.84	2.78	14.200***	R > Um R > UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .05; ***p < .01

Studiul a relevat că *discrepanța dintre elevii buni și cei cu rezultate medii și chiar slabe crește* în acest caz. Un procent de 77% dintre elevii cu rezultate bune și foarte bune reușesc să parcurgă curriculumul de trunchi comun conform planificărilor preexistente. Lucrurile stau diferit cu elevii cu rezultate slabe, care, în opinia profesorilor, reușesc doar în proporție de 50% să țină pasul.

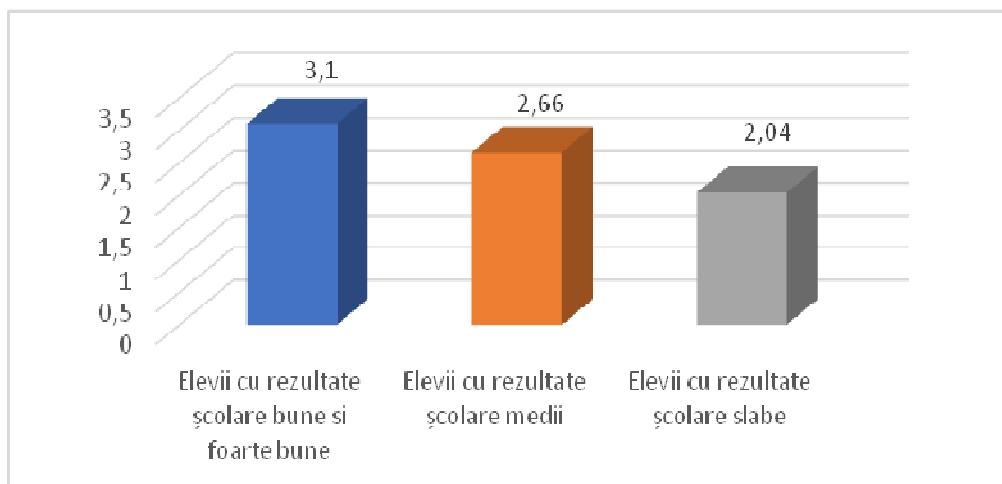


Figura 13. Progresul elevilor, pe grupuri de nivel (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

Elevii cu rezultate școlare bune și foarte bune au o obișnuință de a învăța care se păstrează și în acest caz. Ei sunt în mai mare măsură pregătiți să lucreze și să se dezvolte în spațiul online decât elevii cu rezultate medii și slabe la învățătură. Aici este un aspect interesant care confirmă situarea *lipsei obișnuinței elevilor de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii* pe poziția secundă între dificultățile semnalate de cadrele didactice pentru că, deși elevii cu rezultate mai puțin bune la învățătură au și ei acces la tehnologie, aceștia sunt mai puțin pregătiți să o folosească în scopul învățării. Este pe undeva replicarea în zona tehnologică a diferenței pe care Basil Bernstein o făcea între codul lingvistic restrâns și codul lingvistic elaborat. Dacă pentru elevii cu rezultate bune și foarte bune aderența la modul de învățare cu ajutorul tehnologiei este una de lungă durată (și astfel dispun de un cod tehnologic elaborat) pentru elevii cu rezultate școlare medii și slabe acest lucru este mai dificil (ei dispunând de un anumit tip de cod tehnologic restrâns, bazat în special pe utilizarea tehnologiei pentru scopuri de socializare și entertainment). Școala trebuie să se implice mai mult în diminuarea acestei discrepanțe (dându-le mai des elevilor teme care implică utilizarea tehnologiei) astfel încât să diminueze ecartul dintre cele două tipuri de coduri tehnologice.

Tabelul 32

Progresul elevilor, pe grupuri de nivel (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
Elevii cu rezultate școlare bune si foarte bune	3.10	0.66
Elevii cu rezultate școlare medii	2.66	0.64
Elevii cu rezultate școlare slabe	2.04	0.77

Discrepanța dintre elevii cu rezultate medii și slabe față de elevii buni crește mai mult în mediul rural, comparativ cu diferențele percepute de cadrele didactice din mediul urban.

Tabelul 33

Progresul elevilor, diferențiat pe grupuri de nivel și mediul școlii (Medii pe scala 1-4. N = 6436)

	Rural (R, N=2001)	Urban mic (Um,N=1775)	Urban mare (UM,N=2660)	F	Comparații semnificative*
Elevii cu rezultate școlare bune si f. bune	3.06	3.10	3.14	8.958**	R < UM
Elevii cu rezultate școlare medii	2.58	2.65	2.72	24.920**	R < Um < UM
Elevii cu rezultate școlare slabe	1.91	2.03	2.15	56.962**	R < Um < UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .01

General vorbind, cadrele didactice cu experiență au o mai mică încredere în măsura în care elevii cu rezultate școlare slabe reușesc să parcurgă curriculumul de trunchi comun în această perioadă.

Tabelul 34

Progresul elevilor, diferențiat pe grupuri de nivel și experiența cadrului didactic (Medii pe scala 1-4. N=6436)

	Ani de experiență didactică					F	Comparații semnificative*
	Sub 5	6-10	11-20	21-30	Peste 30		
Elevii cu rezultate școlare bune si foarte bune	3.10	3.06	3.06	3.14	3.13	4.950**	21-30>11-20
Elevii cu rezultate școlare medii	2.69	2.69	2.63	2.67	2.65	1.949	
Elevii cu rezultate școlare slabe	2.14	2.07	2.03	2.04	1.98	4.184**	Sub 5 > 11-20 Sub 5 > peste 30

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .01

Un factor aparte este dezvăluit de segmentarea acestor discrepante la clasele terminale (clasele a VIII-a și a XII-a – v.

Figura 14 și

Figura 15).

Cei 2223 de profesori care au ore la clasa terminală a ciclului gimnazial remarcă diferențe între elevi. Copiii de clasa a VIII-a care au de obicei rezultate școlare slabe acumulează în această perioadă lacune într-o măsură mai mare decât colegii lor, cu o medie de 1,93, față de media de 3,11 indicată pentru elevii buni (pe o scală de la 1 la 4).

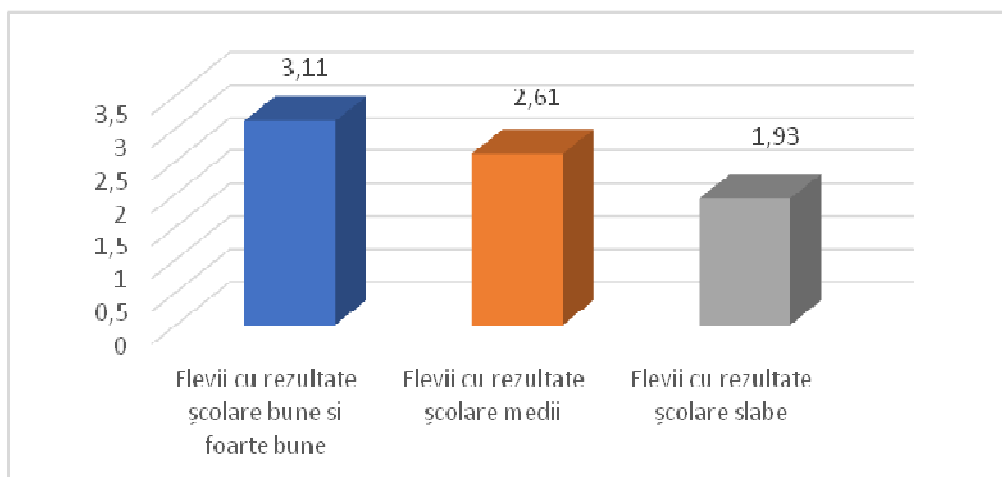


Figura 14. Progresul elevilor din clasa a VIII-a, diferențiat pe grupuri de nivel (Medii pe scala 1-4. N = 2223)

În ceea ce privește clasa a XII-a, elevii celor 1603 cadre didactice cuprinse în eșantion se poziționează și ei diferit în grupuri de nivel, prin raportare la curriculumul prescris, necesitând în perioada următoare o mai mare atenție și o instruire personalizată.

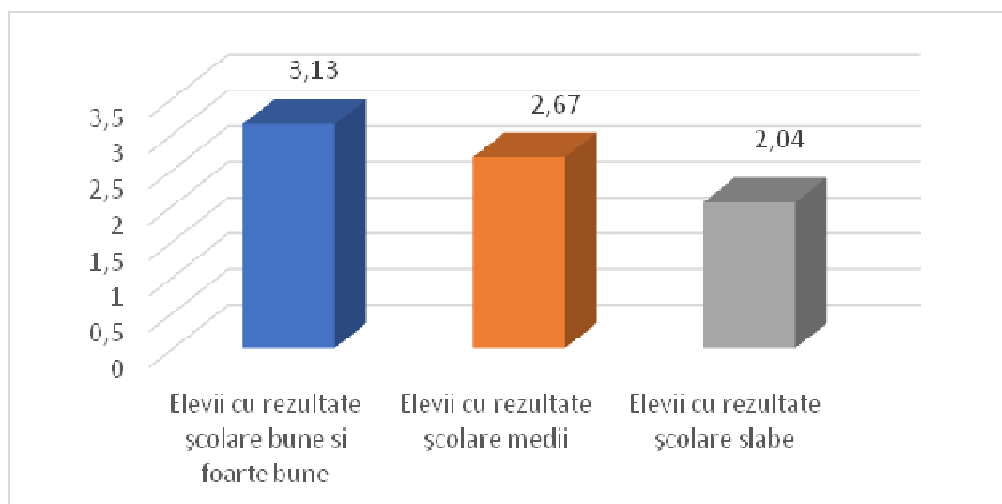


Figura 15. Progresul elevilor din clasa a XIII-a, diferențiat pe grupuri de nivel (Medii pe scala 1-4. N = 1603)

Este evident că pentru acești elevi trebuie intervenit rapid, prin programe remediale și soluții directe care să găsească un efect de compensare a decalajului în pregătire.

Este aparent surprinzător că deși așa cum am aprecia în mod firesc *bullyingul* înregistrează o scădere în observațiile efectuate de către trei sferturi dintre cadrele didactice, totuși mai mult de 1/5 dintre acestea consideră că închiderea școlilor nu a diminuat fenomenul bullying-ului. Ținând cont de faptul că interacțiunea față în față nu a mai fost posibilă în această perioadă, este clar că menținerea unui nivel constant de violență psihologică înseamnă că a crescut acest nivel în zona *cyberbullyingului* și astfel a „compensat” interacțiunea față în față.

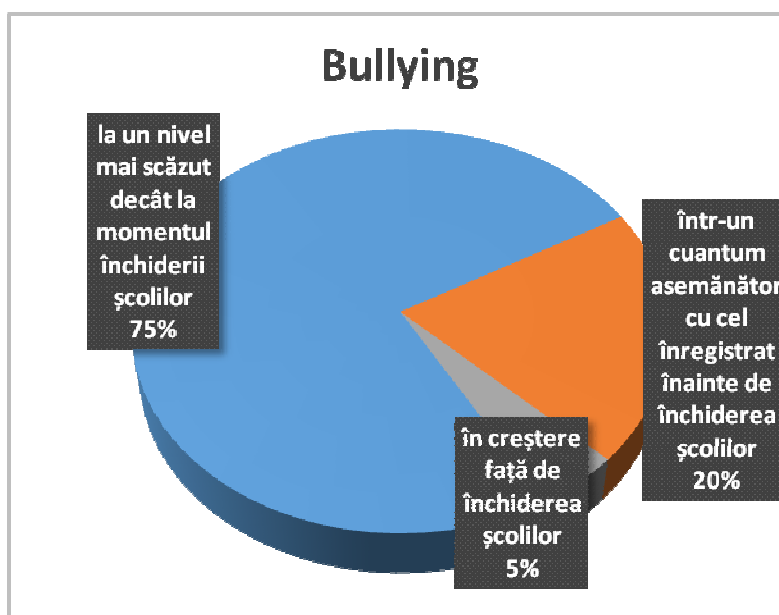


Figura 16. Cyberbullying în perioada de suspendare a cursurilor față-în-față (N = 6432)

Apoi avem un interesant procent de 4,6% dintre cadrele didactice intervievate care chiar au considerat că acest fenomen s-a intensificat în momentul închiderii școlilor. Și ne aflăm doar la începutul mutării școlii în online! *Un sfert dintre cei intervievați consideră că violența psihologică a cunoscut o intensificare în zona online care fie a compensat interacțiunile față în față, fie chiar a cunoscut o potențare a fenomenului.*

Este un factor de care următoarele politici educaționale vor trebui să țină seamă (mai ales că în Legea anti-bullying – legea 221/2019 chiar dacă fenomenul de cyberbullying este luat în calcul nu se putea calcula incidența acestuia în momentul în care activitatea online devine predominantă în viața elevilor).

Raportându-se la **aspectele care orbitează în jurul învățării temeinice**, profesorii participanți la studiu se concentrează în special pe faptul că elevilor cu care lucrează le place să învețe utilizând instrumente și resurse digitale. Acest lucru, împreună cu un

alt efect important („elevii reușesc, într-o bună măsură să lucreze autonom”) sunt elementele pe care orice măsură ulterioară intrării forțate a școlii în online trebuie să țină seama. Este clar că utilizarea unor instrumente digitale crește atractivitatea pe care elevii o au față de procesul de învățare și de școală la nivel general. Este o continuitate firească cu modul în care încă din 2001 Prensky numea generația tânără „nativi digital” – o generație care „se naște cu telefonul/tableta în mână” și – în consecință – este mult mai dispusă să se implice într-un proces de învățare care utilizează cu preponderență modalitățile de lucru cu care este deja obișnuită.

Pe de altă parte, nu trebuie să ignorăm și elementele negative care sunt evidențiate de către cadrele didactice care au răspuns la chestionar: în primul rând prea multe aplicații și platforme îi încurcă pe elevi. Este evident că școala – chiar și repositionată în zona digitală – trebuie să continue să reprezinte pentru elev o resursă de siguranță și de continuitate. În momentul în care sunt utilizate prea multe platforme există riscul ca respectiva unitate, elementul de securitate emoțională să fie perturbat, pentru că elevii pot să aibă o senzație de nesiguranță cauzată de faptul că mutarea de pe o platformă pe alta induce o repositionare, o reconsiderare a adaptării și așa dificile efectuate foarte brusc.

Mai mult decât atât, de la momentul în care școala avea un anumit management crescut în sala de clasă, în cazul mutării școlii în online rolul părintelui ca partener al cadrului didactic este unul în creștere (pentru că părintele este unul dintre factorii care trebuie să gestioneze procesul de acasă și să se asigure atât de funcționarea fizică a sistemului cât și de motivarea și implicarea elevului). În aceste condiții, este evident că profesorii observă că „în general, părinții nu pot acorda suportul necesar” pentru toate aceste elemente. Punctăm încă o dată că o regândire strategică a priorităților de reformă în educație trebuie să includă o școală a părinților la nivel național care să ofere un parteneriat școală – familie mult mai centrat pe obiective și mai puțin pe furnizarea de resurse pentru buna funcționare a procesului de învățământ.

Tabelul 35

Opinii ale cadrelor didactice privind aspecte specifice perioadei
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Media	Abaterea standard
În general, părinții nu pot acorda suportul necesar	2.11	0.67
În situația actuală, elevii nu mai pot fi determinați să învețe	1.82	0.70
Elevii primesc mai multe teme decât de obicei	1.57	0.74
Prea multe aplicații și platforme îi încurcă pe elevi	2.20	0.75
Elevilor mei le place să învețe utilizând instrumente și resurse digitale	2.27	0.61
Elevii mei reușesc, într-o bună măsură, să lucreze autonom	2.06	0.63
Elevii mei nu respectă regulile stabilite	1.61	0.62
Elevii mei nu sunt atenți la oră	1.59	0.61
Elevii mei nu participă activ la oră	1.62	0.62
O perioadă prelungită de suspendare a cursurilor față-în-față va avea efecte ireversibile (ex.: imposibilitatea recuperării decalajelor față de planificările didactice existente)	1.74	0.72

La o comparație între mediile de rezidență, elevii din mediul rural par să aibă condiții, așteptări și conduite mai puțin favorabile învățării la distanță.

Tabelul 36

Aspecte specifice perioadei - diferențiere pe mediul școlii
(Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N = 6436)

	Rural (R, N = 2001)	Urban mic (Um, N = 1775)	Urban mare (UM, N = 2660)	F	Comparații semnificative*
În general, părinții nu pot acorda suportul necesar	2.20	2.15	2.00	52.081***	R > Um > UM
În situația actuală, elevii nu mai pot fi determinați să învețe	1.89	1.85	1.75	25.300***	R > UM Um > UM
Elevii primesc mai multe teme decât de obicei	1.50	1.58	1.62	13.624***	R < Um R < UM
Prea multe aplicații și platforme îi încurcă pe elevi	2.24	2.18	2.18	3.745**	R > UM
Elevilor mei le place să învețe utilizând instrumente și resurse digitale	2.22	2.25	2.30	9.296***	R < UM Um < UM
Elevii mei reușesc, într-o bună măsură, să lucreze autonom	2.03	2.03	2.09	5.866***	R < UM Um < UM
Elevii mei nu respectă regulile stabilite	1.65	1.62	1.58	6.857***	R > UM
Elevii mei nu sunt atenți la oră	1.64	1.63	1.59	6.278***	R > UM Um > UM
Elevii mei nu participă activ la oră	1.64	1.63	1.59	3.579**	R > UM
O perioadă prelungită de suspendare a cursurilor față-în-față va avea efecte ireversibile	1.80	1.77	1.68	16.216***	R > UM Um > UM

* Rezultate obținute în urma aplicării testului t Bonferroni;

** p < .05; ***p < .01

În acest mod putem să înțelegem mai clar și de ce profesorii consideră în mai mare măsură că „în situația actuală, elevii nu mai pot să fie determinați să învețe” deși la altă variantă de răspuns considerau – așa cum am evidențiat deja – că elevilor le place să învețe utilizând instrumente și resurse digitale. Chiar dacă ar putea să pară că există o anumită contradicție între cele două opțiuni de răspuns, în fapt, tocmai

elementele pe care le-am subliniat anterior (spre exemplu, incapacitatea părinților de a acorda suportul necesar, absența feedbackului prompt și a monitorizării sau multitudinea de aplicații și platforme la care elevii au trebuit să se conecteze în aceste zile) sunt cele care pot să destabilizeze motivația elevilor pentru un învățământ online.

Concluzii

Studiul a fost realizat în plină procesualitate de trecere de la formula „față în față” la modalitatea „online” de livrare a educației, ceea ce a presupus o pliere pe cerința urgenței, dar și a unei inerente „introspectivități” cu precaritățile specifice. În mod firesc, o astfel de cercetare ar fi presupus o anumită detașare și distanțare cronologică, aspect care poate fi vizat într-o cercetare ulterioară. Oricum, cu toate aceste limitări metodologice, actualul studiu constituie o radiografiere obiectivă, lămuritoare, la cald, a impactului și a modului cum a fost percepută sau activată „cotitura” paradigmatică și didactică la care a fost nevoit să se supună învățământul românesc.

Rezultatele cercetării oferă indici importanți în raport cu mai multe dimensiuni: importanța și starea infrastructurii de natură tehnică pe care se clădește formula online de învățare, competențele de folosire sau de exploatare în profitul învățării, din perspectiva profesorilor, a acestor echipamente, poziția și implicarea factorilor educației în derularea acestei modalități de activare a învățământului (profesori, elevi, părinți, factori de decizie etc.), gradul de acoperire a finalităților educației prin noul ancadrament tehnic, predispoziția curriculumului școlii românești de a se plia pe noile coordonate virtuale de învățare, direcții dezirabile de reformare a cadrului legislativ și procesual de realizare a educației, mutații de accent în ce privește procesele de predare-învățare-evaluare, direcții viitoare de formare a corpului profesoral etc.

Printre rezultatele cele mai elocvente, menționăm:

- Pre-achizițiile informatice ale profesorilor, obținute cu ocazia formării inițiale sau continue (TIC, IAC etc.), constituie un factor facilitator și predispozant al înscrierii învățământului într-o direcție la distanță;
- În intervalul menționat, s-a manifestat o pluralitate de experiențe didactice la distanță, de la soluții ad-hoc până la cele profesioniste, de la un eclecticism operațional până la unitate de viziune, acoperind în parte exigențele unei formări de această natură, date fiind trecerea bruscă, integralitatea și ineditul acestei experiențe de predare-învățare;
- Indiferent de performanțele cadrului tehnic, de abilitățile profesorilor, de gradul de adaptare a conținuturilor la noul context, procesul de predare, învățare, evaluare este diminuat, pierde din consistență, calitate, naturalitate;
- Succesul învățământului la distanță este o rezultată a unui efort colaborativ dintre cadru didactic, informatician, inginer de sistem, manager școlar, performativitatea rețelei de comunicare etc. și nu un atribut exclusiv al profesorului;

- Derularea unor programe de formare continuă, focalizate pe formarea de abilități de acest tip, amplifică capacitățile profesorilor de a face față solicitărilor predării online (cum ar fi, de pildă, CRED, aflat încă în derulare, sau programul eTwinning, promovat de Comisia Europeană, în care cadrele didactice din mediul rural și din urban au folosit un instrument pentru a deschide curriculumul către nonformal, către transdisciplinar și interdisciplinar, către activități colaborative la distanță cu elevi și profesori din alte țări etc.);
- Nu toate dimensiunile educației pot fi acoperite prin noua formulă: au de suferit aspectul relațional, dimensiunea cooperativă, realizarea obiectivă a evaluării și a feedback-ului, monitorizarea și stimularea performanțelor, individualizarea și personalizarea învățării;
- Referitor la conținutul educațional predat, fiind la începutul utilizării tehnologiei în educație, multe dintre cadrele didactice demonstrează că tehnologia este considerată mai degrabă un intermediar, și nu un cadru de procesare sau de prelucrare a informației didactice într-un nou format, operație ce presupune o serie de competențe suplimentare de convertire și transcodate didactică;
- Prin educația „la distanță” mai degrabă se poate orienta procesul de auto-învățare la elevi, se pot discuta consemne de lucru pentru acasă, se pot administra testări etc. decât să se realizeze predarea, în adevăratul sens al cuvântului, a unor cunoștințe inedite, de procesare sau aplicare a teoriei în raport cu practica etc.;
- De asemenea, din perspectivă procesual-administrativă, este favorizat managementul instituțional (ședințe online ale consiliului de administrație, de pildă), decât managementul clasei de elevi sau a procesului didactic de învățare, care presupune alte condiții sau criterii de realizare;
- Se manifestă diferențe de implementare a învățământului la distanță pe diferite niveluri ale învățământului (cel mai permisiv fiind intervalul gimnazial), dar și funcție de specificul conținutului disciplinelor;
- Printre experiențele ce se sub-înscriu educației la distanță se remarcă și programul gen Teleșcoală, ce s-a dovedit o soluție bună pentru prima etapă, implementată rapid, focalizată pe nevoile elevilor din clasele gimnaziului și liceului, și care înregistrează un așteptat trend calitativ (la TVR, pentru mai multe discipline științifice sau umaniste, și la Trinitas TV, pentru Religie);
- Informatizarea „generalistă” a educației, prin formarea unor competențe digitale de primă instanță, nu este suficientă pentru instaurarea unei formări virtuale; sunt necesare transformări la nivel de formare prin focalizări pentru contexte gândite explicit în acest sens;
- Instrumentele informatice sau de tip software, utilizate în mod curent pentru comunicarea sincronă/asincronă cu elevii, nu au fost proiectate direct în scopul realizării activităților didactice; unele solicitări din partea profesorilor sugerează necesare calibrări, încă din start, ale unor echipamente sau programe, în perspectivă explicit didactică, educațională;

- Nivelul de implicare al familiei/părinților crește simțitor, ceea ce obligă la acțiuni pe viitor de formare la părinți a unor competente specifice, complementare cu cele ale profesorului (prin redefinirea acelei „școli a părinților”, printr-o partajare realistă a rolurilor);
- Suspendarea întâlnirilor față-în-față oferă posibilitatea profesorilor și elevilor să se concentreze în mai mare măsură pe rezumativ, pe esențial, pe structuri sau integrări de cunoștințe, decât pe conținuturi și elemente periferice, cazuistici, exemplificări;
- Învățământul la distanță încearcă să acopere dimensiunea instructivă a formării, având mai puține virtuți de educare și structurare a personalității, respectiv de formare a comportamentelor, atitudinilor, valorilor;
- Învățământul online, în percepția profesorilor, poate genera și efecte perverse, în sensul că potențează fenomenul violentării psihologice dintre elevi ce se mută semnificativ din spațiul real către cel virtual;
- Nu întreaga populație școlară dispune de tehnologia necesară, de accesul la sursele ce girează educația pe baza noilor tehnologii și de abilitățile de uzanță respective; în plus, sistemul informatic național sau european poate deveni inoperant, supraîncărcat, apărând riscul încetăririlor sau blocajelor conectivităților;
- Replierea cvasi-totală a educației pe traiectul online poate conduce la accentuarea decalajelor și la o nouă distribuire a capitalului cultural pe axele urban-rural, elevi cu rezultate bune-elevi cu rezultate slabe la învățătură, mediu familial favorizant-mediu familial nefavorizant din punct de vedere al învățării autentice etc.;
- Învățământul online poate exclude categorii de elevi – cum ar fi copiii cu nevoi speciale, cu dificultăți de învățare, ne-școlarizați, abandonați etc.;
- Învățarea virtuală devine mai costisitoare financiar și mai cronofagă din perspectiva pregătirii și livrării acesteia, de către profesor, din perspectivă proiectivă, tehnică, didactică;
- Competențele strict academice și metodice nu sunt suficiente pentru un astfel de cadru de formare: profesorul trebuie să preia și sarcini de consiliere de învățare, în unele situații chiar de consiliere psihopedagogică, personală ajutând elevii să adopte strategii meta-cognitive, de auto-observare și auto-conducere atât în raport cu învățarea propriu-zisă, cât și raportarea/ asumarea/ susținerea unei realități date;
- Profesorii sugerează că pregătirea lor trebuie orientată în viitor nu numai spre conținuturile de învățare, ci și spre noile tehnologii în perspectiva integrării acestora, în cunoștință de cauză și cu folos, în procesul de învățare.

Cercetarea evidențiază și o serie de sfidări sau de dileme ce trebuie să stea în atenția celor care vor regândi pe viitor sistemul național de instruire: care va fi partajul dintre educația tradițională și cea la distanță chiar și în timpurile normale (avându-se în vedere că unele tipuri de activități pot fi „mutate” formal în regim online), care va fi raportul dintre unificare/centralizare și diversificare/flexibilizare a modalităților

tehnice de realizare a învățământului la distanță (se va viza o platformă unică, anume concepută, gestionată de MEC, sau se va lăsa la alegerea instituției de bază/profesorilor de a le identifica și utiliza aceste căi tehnice?), care este încărcarea optimă de natură tehnologică o procesului educațional astfel încât să nu se ajungă la focalizarea pe tehnologie în dauna conținutului, la efecte colaterale sau perverse; care vor fi atribuțiile și cum se vor responsabiliza diverșii factori care vor conlucra pentru o bună implementare a învățământului la distanță (profesori, părinți, comunitate locală, decidenți operaționali, instanțe politice etc.).

Perioada actuală relevă aspecte problematice ale sistemelor de învățământ, în care **accesul echitabil la educație** (de calitate) pare să prevaleze ca direcție prioritară pentru ameliorare (Schleicher, 2020)³. Așa cum ne indică rezultatele cercetării de față, și sistemul de învățământ românesc are câteva puncte nevralgice pe care situația suspendării cursurilor în clasă pare să le accentueze.

Sunt necesare studii suplimentare pentru a identifica nevoile și practicile elevilor care nu au beneficiat de activități organizate de profesori pe perioada suspendării cursurilor, cât și pentru a identifica modele funcționale prin care părinții, voluntarii sau alte resurse din comunitatea locală sau extinsă pot contribui la realizarea educației în astfel de perioade.

³ Schleicher, A. (2020). *How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS*. OECD Forum, 23 March 2020. Online: <https://www.oecd-forum.org/users/50583-andreas-schleicher/posts/63740-how-can-teachers-and-school-systems-respond-to-the-covid-19-pandemic-some-lessons-from-talis>

Recomandări

Făcând apel la experiențele cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, așa cum reies din rezultatele cercetării evaluative prezentate, precum și la propria expertiză în domeniul științelor educației, autorii formulează o serie de recomandări pentru decidenți, cadre didactice, cercetători, companii edtech, armonizate cu inițiativele similare din alte țări și de la nivel global⁴. Constau în idei și repere pentru un plan de acțiune în educație pe termen scurt, mediu și lung.

Punctul de cotitură marcat de perioada actuală readuce în prim plan **nevoia unei strategii pe termen lung** care să valorifice programele anterioare și expertiza acumulată în sistem în diverse contexte, luând în considerare feedbackul recent al cadrelor didactice și al specialiștilor. General vorbind, câteva direcții ar putea fi conturate preliminar după cum urmează:

- Asigurarea condițiilor pentru cultivarea unor parteneriate strategice relevante în vederea bunei funcționări a ecosistemului educației și formării, la nivel național, regional și local, implicând ONG-uri, companii *edtech*, instituții internaționale, universități și institute de cercetare.
- Reorganizarea curriculumului și a modului în care situațiile educative de tip „instruire asistată de calculator” sunt susținute, monitorizate, promovate și recompensate.
- Investiții strategice în echipamente și în dezvoltarea de resurse digitale. Determinarea condițiilor în care se poate face transferul de echipamente și resurse din partea companiilor către școli, profesori, elevi.
- Asigurarea accesului echitabil la resurse și instrumente digitale cu valoare adăugată pentru învățare, dedicate fiecărei categorii de beneficiari ai educației, fiecărui nivel de studiu, fiecărei discipline. În acest sens, se impune ca MEC să pună la dispoziția cadrelor didactice un portal gratuit care să fie o garanție a accesului la produse de calitate și la suport de specialitate profesionist.
- Facilitarea dezvoltării profesionale continue (diversificate) pentru cadre didactice, decidenți, cercetători. Dezvoltarea unor mecanisme de stimulare și de monitorizare centralizată a calității și relevanței programelor și altor oportunități de DPC pentru profesori, în parteneriat cu furnizorii.

⁴ De exemplu, recomandările OECD din monografia *“A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”*, disponibilă online la https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs

- Implementarea, în exercițiul financiar comunitar viitor, a unei linii speciale de finanțare competitivă pentru dezvoltarea instituțională a școlilor care să vizeze crearea de infrastructuri online la nivelul fiecărei școli; cu acces prioritar, într-o primă fază, pentru școlile din mediul rural, pentru cele din zonele dezavantajate și pentru cele care au un procent mare de includere a elevilor cu CES.
- Creare cadrului legislativ pentru un fenomen de genul Adoptă o școală din mediul rural, astfel încât companii din domeniul IT să poată adopta o școală unde să dezvolte o infrastructură profesională pentru educație online și să poată pregăti pentru utilizarea acesteia, în parteneriat cu specialiști în pedagogie, media, cadrele didactice și elevii.

Pe termen scurt și mediu, considerăm că sunt o serie de aspecte care ar putea fi avute în vedere pentru optimizarea constantă a modului în care se asigură în continuare serviciile de educație (de calitate). După cum relevă prezentul raport în subsidiar, esența funcționării în bune condiții a sistemului și procesului de educație constă într-o **atitudine (mai) proactivă** – la nivelul Ministerului Educației, la nivelul școlii, din partea cadrului didactic.

La nivelul Ministerului Educației

- Realizarea unei analize de nevoi care să identifice situația existentă și nevoile specifice la nivelul tuturor categoriilor de grupuri care constituie populația de vârstă școlară, care să identifice toate resursele care pot contribui la educația acestora pe baza unor modele de parteneriat care dau școlii rolul asumat în LEN Nr. 1 din 2011 de centru comunitar de învățare permanentă.
- Elaborarea unor documente cu precizări clare, sugestii și soluții, indicarea unei/unor pagini „oficiale” actualizate constant, modalități de contact a grupurilor de suport, referitor la modul de desfășurare a activităților de învățare și de evaluare online, la aspectele care țin de dezvoltarea profesională continuă și progresul în cariera didactică, la situațiile de ordin administrativ și de organizare etc.
- Indicarea unor soluții tehnologice recomandate pentru situații de învățare diverse, pentru fiecare disciplină și pentru fiecare ciclu de învățământ, cu precizarea limitelor și precauțiilor pentru fiecare platformă/ instrument digital.
- Stabilirea de proceduri și reguli clare pentru modalitățile de desfășurare (și de raportare centralizată) a activităților de educație la distanță. Includerea în grila de acordare a gradațiilor de merit/salarizare diferențiată a cadrelor didactice a unor punctaje care să fie acordate pentru utilizarea constantă (demonstrată) de platforme educaționale în gestionarea grupului de elevi al clasei, pentru realizarea de resurse educaționale deschise, pentru contribuții la dezvoltarea teoretică și practic-aplicativă a domeniului instruirii asistate de calculator.

- Indicarea unui orizont de timp pentru reluarea activităților convenționale, eventual diversificat pe maxim două scenarii, astfel încât instituțiile școlare, cadrele didactice, elevii să poată să-și realizeze realist propriile „foi de parcurs de învățare”.
- Oferirea de soluții pentru situațiile în care educația la distanță nu este posibilă, pornind de la identificarea elevilor și cadrelor didactice fără Internet și echipamente. Soluții precum stabilirea de perioade de educație remedială, la începutul anului școlar următor, doar cu acei elevi care nu au (avut) cum să țină ritmul, sau oferirea de echipamente și/ sau abonamente/ minute și trafic de date în rețele mobile sau fixe pentru unii profesori și elevi se pot dovedi viabile dacă sunt aplicate în parteneriat cu instituții publice și private locale și cu operatori de telefonie. Este nevoie de mai multe soluții și sugestii pentru a realiza activități de învățare personalizate (chiar și individuale) în sprijinul elevilor în risc de abandon, din medii defavorizate și/sau cu rezultate școlare slabe.
- Constituirea unui consiliu consultativ/ comitet de comunicare și de coordonare la nivel național, respectiv al unora la nivel județean (în cadrul ISJ-urilor sau/și al CCD-urilor) care să poată coordona procesul de organizare și de inovare a activităților de învățare la distanță inclusiv prin integrarea ofertelor de voluntariat din partea organizațiilor de cultură și din mediul IT, care să monitorizeze și să evalueze practicile existente și care să răspundă public legat de gestionarea activității educaționale, respectiv să colaboreze cu alte grupuri de suport în diverse domenii de specialitate (inspectori pe discipline, experți în științele educației, metodiști, informaticieni).
- Constituirea unor grupuri-expert de sprijin multidisciplinare și cros-sectoriale (experți în pedagogie, experți în domenii de specialitate) care să îndrume modul de utilizare, să valideze și să valorifice în mod optim resursele, respectiv să adapteze resurse existente.
- Continuarea și extinderea proiectului Școala TV, susținut în colaborare cu Televiziunea Română, cu input din partea unor experți în abordări actuale ale învățării și prin implicarea unor persoane-resursă (inclusiv interpreți arte performative, personalități, celebrități) care să facă participarea elevilor autentică și atractivă. Protocoale de colaborare cu televiziuni profilate pe științe, educație și cultură/ public tânăr (National Geographic, Discovery, BBC), organisme naționale și internaționale de promovarea științei (Comisia UNESCO, British Council etc.), publicații de profil etc.
- Crearea unui sistem de monitorizare și recompensare viabil, simplu de utilizat, flexibil, în vederea identificării progresului la nivelul clasei și al școlii, pentru valorificarea optimă a unor resurse în scop de învățare, respectiv validarea unor rezultate ale învățării (de exemplu, prin sisteme automatizate și adaptive de evaluare de tip Moodle/ Blackboard/ Cornerstone OnDemand/ Docebo/ Saba).

La nivelul instituției școlare

- Continuarea oferirii de sprijin personalizat pentru cadrele didactice. Formularea situațiilor-problemă comune/ frecvente și identificarea unor soluții la nivelul școlii, potrivite elevilor și comunității locale, chiar dacă acestea nu sunt „în trend”.
- Constituirea unui grup/ comandament de comunicare care să fie publicat pe situl unității și, respectiv, în lista centralizată la nivel de ISJ, care să răspundă eventualelor solicitări ale părinților sau să coordoneze și să asigure calitatea eventualelor oferte de suport din partea societății civile sau mediului IT. Valorificarea, în acest sens, a persoanelor-resursă din instituție: profesori-mentori, ambasadori eTwinning și profesori eTwinning, cadre didactice care au participat la mobilități Erasmus+ în domeniul utilizării TIC în educație, profesori de informatică (și TIC) etc.
- Încurajarea colaborării între cadrele didactice din școală și a schimbului de idei și resurse privind modalitățile de realizare a activităților de educație la distanță.

La nivelul cadrului didactic

- Mai multă auto-responsabilizare, inventivitate și curaj decizional pentru a identifica soluții convenabile, în raport cu situațiile date, până la a primi de la factorii decidenți răspunsuri sau căi de intervenție didactică;
- În perioada actuală, accentul s-a mutat în direcția componentei tehnologice, iar multe din exemplele și resursele „de-a gata” care au circulat au deturnat atenția de la planificarea parcursului școlar și de la rezultatele așteptate ale învățării, rezultând adesea în sarcini de lucru disproporționate ca timp alocat și discordante prin raportare la programa școlară. Profesorii trebuie să aibă mai multă încredere în propriile competențe pedagogice și în valoarea acestora pentru proiectarea activităților de învățare la distanță – de exemplu, revizuirea planificării în funcție de nivelul propriei clase și posibilitățile elevilor; centrarea pe esențial, pe aspectele semnificative din curriculumul prescris; realizarea unei distincții între ceea ce se poate face online și ceea ce rămâne de făcut în sala de clasă. Un alt exemplu: pentru fiecare situație educativă, estimarea și precizarea duratei, evidențierea competențelor specifice vizate/ asocierea unor obiective educaționale precise, oferirea de suport (indicații complete pentru realizarea sarcinilor de lucru, clarificarea și precizarea manierei de comunicare de către elevi a rezultatului sau produsului activității) și feedback pentru temele trimise.

Câteva **măsuri transversale** pot fi (re)aduse în agenda publică și calibrate prin prisma experienței acestei perioade:

Centrarea pe calitate

Centrarea pe mecanisme de suport, recomandări care să promoveze și să susțină calitatea procesului didactic, progresul autentic, interacțiunea și implicarea elevilor – și nu utilizarea unor platforme și instrumente digitale. Mai mult decât orice, trebuie eliminat în aceste zile riscul centrării pe tehnologie și al utilizării improprii, cronofage, disproporționate în raport cu rezultatele așteptate ale învățării. Ar trebui evitate recomandările de utilizare a instrumentelor tehnologice fără indicarea clară a cadrelor în care acel instrument tehnologic este eficient din punct de vedere didactic. Trebuie reamintite reperele pedagogice ale funcționării procesului de educație. Sunt de preferat reorientări către rolul programelor școlare în a (re)organiza un parcurs de învățare, în a decela ce e necesar, ce e util și ce poate fi eludat din multitudinea de materiale auxiliare și de sugestii de utilizare a diverse resurse,

Implicarea experților

O mai mare implicare a experților pe discipline (inspectori de specialitate, metodiști, ambadori eTwinning/ școli eTwinning, ambadori Scientix etc.) în formularea și promovarea răspunsurilor valide la probleme curente ale cadrelor didactice. Utilizarea grupurilor de cadre didactice de pe rețele sociale, cu largă participare, sau constituirea unor noi grupuri, în funcție de specializări și pe niveluri de învățământ, prin care experții ar putea să ofere sprijin direct, avizat, personalizat/ adaptat situațiilor particulare cu care se confruntă practicienii din sistemul de educație.

Grupuri de suport focalizate

Constituirea unor comisii și mecanisme (funcționale) prin care să se poată soluționa rapid situații și nevoi identificate în sistemul de educație. Apelul la experți din mediul academic și din cercetare pentru sprijin avizat – specialiști în pedagogie, în elearning și în diverse domenii de cunoaștere, care să analizeze, să propună sau să valideze propunerile de la cadrele didactice și din mediul privat.

Extinderea ariei de acoperire educațională a instrumentelor și materialelor suport

Analiza rapidă, centralizarea și punerea la dispoziția cadrelor didactice a soluțiilor de elearning existente, a resurselor educaționale deschise, instrumentelor și aplicațiilor online care pot fi utilizate pentru a crea situații de învățare eficiente asistate de noi tehnologii, acoperind adecvat niveluri de studiu, domenii de cunoaștere, situații diverse și nevoi particulare.

În același timp, e necesară o creștere a relevanței pentru învățare a resurselor și instrumentelor propuse. Ministerul Educației și Cercetării ar putea face apel la competențele, bazele de cunoștințe și resursele acumulate prin proiecte de educație cu

ajutorul noilor tehnologii. Foarte important, trebuie creat un mecanism simplu de „validare socială”, astfel încât cadrele didactice să poată valida propunerile MEC de instrumente și platforme, pe baza experienței de utilizare în activități didactice.

O bază de date cu RED

Constituirea unui mecanism de colectare și de validare a resurselor educaționale deschise elaborate de cadre didactice, specialiști din mediul academic sau privat, resurse care să fie puse gratuit la dispoziția cadrelor didactice, elevilor, părinților. Implementarea unui instrument care să permită validarea socială a fiecărei resurse (profesionistă/ judecată expert sau pe baza experienței în utilizare) și accesarea prioritară a acelor resurse de calitate, relevante, centrate pe dezvoltarea de competențe.

Un reper clar, pe termen lung

Elaborarea unui set de politici educaționale dezbătute public și asumate pentru implementarea pe termen mediu și lung a măsurilor de informatizare reală a educației, care să ofere servicii de calitate tuturor categoriilor de elevi, incluzând omogen toate componentele sistemului de educație: formarea inițială și continuă, evaluarea instituțiilor și a cadrelor didactice, curriculum, proces de educație, managementul rețelei de instituții școlare, acces la Internet, conținut educațional în format digital, interoperabilitate (relațiile cu ONG-uri și companii edtech).

Anexe

ANEXA 1. Metodologia de cercetare

Obiectivele cercetării

1. Relevarea aspectele inovative, pozitive și/sau problematice ale situațiilor educative la distanță
2. Identificarea măsurii în care cadrele didactice au competențe de utilizare a tehnologiei pentru predare-învățare-evaluare și a modalităților prin care și le dezvoltă în continuare în această perioadă
3. Identificarea metodelor și instrumentelor utilizate pentru continuarea educației la distanță
4. Evidențierea modului de raportare a cadrelor didactice la situația survenită
5. Relevarea modului și măsurii în care elevii reușesc să se adapteze la educația la distanță
6. Analiza modalităților de colaborare în cadrul colectivelor de cadre didactice și de management școlar
7. Relevarea gradului în care măsurile de sprijin pentru cadrele didactice au fost utile, relevante, oportune
8. Identificarea nevoilor de sprijin ale cadrele didactice pentru continuarea activității la distanță

Obiectiv urmărit	Item din chestionarul pentru profesori	Capitol în raport
1. Relevarea aspectele inovative, pozitive și/sau problematice ale situațiilor educative la distanță 2. Identificarea măsurii în care cadrele didactice au competențe de utilizare a tehnologiei pentru predare-învățare-evaluare și a modalităților prin care și le dezvoltă în continuare în această perioadă 3. Identificarea metodelor și instrumentelor utilizate pentru continuarea educației la distanță 4. Evidențierea modului de raportare a cadrelor didactice la situația survenită	5, 9, 14, 7.1, 7.2, 7.9, 7.14	1.1. Activitatea didactică
1. Relevarea aspectele inovative, pozitive și/sau problematice ale situațiilor educative la distanță	5.7, 7.6, 7.10, 7.11, 15	1.2. Managementul clasei și al învățării

5. Relevarea modului și măsurii în care elevii reușesc să se adapteze la educația la distanță		
2. Identificarea măsurii în care cadrele didactice au competențe de utilizare a tehnologiei pentru predare-învățare- evaluare (nivel 2) și a modalităților prin care și le dezvoltă în continuare în această perioadă	5.1, 5.10, 7.13, 7.15, 7.16, 13, 16, 17, 18	1.3. DPC
6. Analiza modalităților de colaborare în cadrul colectivelor de cadre didactice și de management școlar	12	1.4. Ședințe și întâlniri colegiale
7. Relevarea gradului în care măsurile de sprijin pentru cadrele didactice au fost utile, relevante, oportune	1, 2, 3, 4, 5.2, 5.3, 5.4,	2. Măsurile de sprijin
8. Identificarea nevoilor de sprijin ale cadrele didactice pentru continuarea activității la distanță	5.8, 5.9	
5. Relevarea modului și măsurii în care elevii reușesc să se adapteze la educația la distanță	6, 7.3, 7.4, 7.5, 7.7, 7.8, 7.12, 8, 11	3. Activitatea elevilor
Toate	toți , 7.12, 9.7, 10, 15.5, 19, 20	Concluzii/ Recomandări

Eșantion și analiza datelor

Participanții la această cercetare au fost 6.436 cadre didactice din învățământul preuniversitar, de pe întregul teritoriu al României/ din aproape toate județele țării. Chestionarele au fost aplicate on-line în perioada 25-31 martie. Datele socio-demografice solicitate respondenților, pentru a ilustra compoziția eșantionului, au vizat variabile precum genul biologic, gradul didactic, vechimea în învățământ, localitatea în care se află școala, nivelul de învățământ, disciplina predată și județul. O prezentare detaliată a eșantionului în funcție de aceste variabile este prezentată în paginile următoare (*Anexa 2*).

Pentru analiza datelor, s-au folosit următoarele tehnici statistice:

- **Raportarea frecvenței și a procentelor** în cazurile în care s-a urmărit prezentare datelor demografice ale eșantionului și/sau frecvența utilizării unor aplicații sau practici didactice etc.
- **Media și abaterea standard** (variabilitatea datelor în interiorul eșantionului de respondenți), precum și **valorile minime și maxime ale scalelor Likert** considerate în cazurile în care s-a intenționat raportarea intensității cu care respondenții percep efectele situației curente asupra procesului didactic, asupra lor înșiși ori asupra elevilor.
- **Analiza de varianță ANOVA simplă, testul F și testul t Bonferroni** pentru compararea unor subeșantioane din cadrul studiului (ex.: rural – urban). În acest caz, au fost raportate următoarele date: **numărul de respondenți, media, pragul de semnificație, valoarea testului F și sensul diferențelor dintre mediile subeșantioanelor comparate** (ex.: rural > urban).

Limitele cercetării

Conform Institutul Național de Statistică (INS), la debutul anului școlar 2019-2020, populația de cadre didactice din sistemul național de învățământ era de 208.263. Studiul de față are un eșantion de 6.436 respondenți, incluzând persoane din toate județele țării, toate gradele didactice, mediile de rezidență, vechime în învățământ și discipline predate.

Eșantionul nu este unul aleator, ci unul de conveniență. La chestionar au răspuns doar cadrele didactice care s-au putut conecta la Internet în perioada de aplicare a studiului și, totodată, care au dorit să facă acest lucru. Acest aspect face ca eșantionul nostru să nu respecte întru-totul structura populației de cadre didactice din sistemul educațional de învățământ. Spre exemplu, în structura populației de cadre didactice, conform INS avem 36% persoane care activează în mediul rural, iar în eșantionul nostru procentul acestora este de 31%. Totuși, numărul mare de respondenți conferă studiului o putere statistică pe măsură.

Totodată, ancheta a intervenit într-un context excepțional, iar posibilitățile de extindere a experiențelor de învățare către non-formal și învățare de la domiciliu trebuie validate și de alte date, într-un demers ulterior. Pentru a menține timpul mediu de răspuns la chestionar la un nivel acceptabil, au fost omise întrebări de control și unele privind aspecte precum siguranța pe Internet, condițiile de lucru acasă ale cadrului didactic, modalitățile de transpunere a programului școlar și măsura în care se respectă, maniere concrete în care elevii primesc feedback, atmosfera întâlnirilor online și climatul învățării etc. Acestea rămân, însă, întrebări importante care ar putea fi abordate de studii viitoare.

Instrumentul de culegere a opiniilor profesorilor

CHESTIONAR pentru cadre didactice

Acest chestionar urmărește să identifice practicile de educație la distanță la care faceți apel în această perioadă, precum și sprijinului de care aveți nevoie pentru continuarea activității. Contribuția dvs. este importantă pentru identificarea nevoilor și a celor mai eficiente modalități de suport pe care autoritățile și alte instituții sau specialiști din domeniul educației le pot oferi.

Chestionarul se adresează cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

Răspunsurile sunt anonime și nu pot fi atribuite persoanei dvs. Comunicarea rezultatelor obținute se va face prin prelucrări statistice și exemple care nu permit identificarea persoanelor care au completat chestionarul.

Completerea chestionarului durează aproximativ 10 minute.

1. **Din experiența acestei perioade, dvs. ați remarcat că pentru proiectarea și desfășurarea de activități de învățare eficiente la distanță (cu suport digital), cel mai mult contează: [răspuns unic]**
 1. Aspectele tehnice specifice utilizării noilor tehnologii (spre exemplu: crearea de conturi, instalarea de software, inițiere de sesiuni sincrone – videoconferință/ webinar/ chat)
 2. Aspectele de conținut al disciplinei (spre exemplu: cunoștințe în domeniul de specializare, stăpânirea temeinică a materiei)
 3. Aspectele pedagogice (spre exemplu: gestionarea situației de învățare, comunicare didactică, alegerea metodelor și instrumentelor potrivite pentru interacțiuni și evaluare, oferirea de feedback, monitorizarea progresului și suport în învățare)
2. **În această perioadă de suspendare a cursurilor față-în-față, ați primit suport și îndrumare predominant pentru: [răspuns unic]**
 1. Aspectele tehnice
 2. Aspectele de conținut al disciplinei
 3. Aspectele pedagogice
 4. nu am primit ajutor
3. **În această perioadă de suspendare a cursurilor față-în-față, ați primit suport și îndrumare predominant de la: (Alegeți maxim două, cele mai importante)**
 1. instituții guvernamentale/ publice: MEC, ISJ/ ISMB, CCD, CJRAE, ISE
 2. directorul școlii
 3. colegi
 4. colegi de informatică
 5. ONG-uri/ companii private
 6. părinți
 7. elevi
4. **Pentru activitatea didactică la distanță, v-au fost de ajutor:**

	Deloc	În mică măsură	În măsură medie	În mare măsură
1. Pagina de sugestii deschisă de Ministerul Educației pe digital.educred.ro				
2. Atelierele CRED desfășurate prin videoconferință/ Înregistrări ale atelierelor CRED				
3. Ideile de activități cu suport digital de pe digitaledu.ro				
4. Platforma eTwinning, care oferă posibilitatea inițierii unor proiecte/ activități didactice în echipe de profesori, în care să fie implicate clase de elevi (clasa virtuală eTwinning)				
5. Diverse tutoriale găsite online (de exemplu pe Youtube)				

6. Propriile încercări anterioare de introducere a TIC în activități de predare/ învățare/ evaluare				
7. Programele de formare în domeniul TIC desfășurate prin CCD-uri				
8. Programele de formare în domeniul TIC desfășurate de ONG-uri/ companii				
9. Grupurile de suport colegial (ex.: grupuri ale profesorilor de pe Facebook)				
10. Resursele educaționale deschise colectate de inspectoratele școlare în ultimii trei ani				

5. Aveți dificultăți în a realiza activități didactice la distanță, din cauza următoarelor aspecte:

	Deloc	În mică măsură	În măsură medie	În mare măsură
1. Nivel insuficient al competențelor mele digitale				
2. Dificultăți tehnice (platforme care trebuie instalate, care nu funcționează)				
3. Acces limitat la Internet				
4. Lipsa unui computer suficient de performant				
5. Lipsa conținutului educațional (resurse digitale) în domeniul disciplinei				
6. Lipsa instrumentelor potrivite pentru predare-învățare-evaluare la disciplina mea				
7. Lipsa instrumentelor pentru gestionarea clasei, pentru feedback și evaluare				
8. Lipsa suportului pedagogic pentru realizarea de activități de învățare suficient de eficiente și/ sau atractive pentru toți elevii				
9. Lipsa timpului necesar pentru înțelegerea și utilizarea adecvată a instrumentelor și resurselor digitale				
10. Lipsa motivației				
11. Limite datorate specificului disciplinei (activitățile de învățare la disciplina mea/ disciplinele mele nu se pot transpune cu ușurință în activități la distanță)				

6. Elevii dvs. au dificultăți în a realiza activități de învățare la distanță, din cauze precum:

	Deloc	În mică măsură	În măsură medie	În mare măsură
1. Nivelul insuficient al competențelor digitale				
2. Dificultăți tehnice (conectare complicată pe anumite platforme, restricții de acces, limitări de browser, instalări de programe suplimentare etc.)				
3. Acces limitat la Internet				
4. Lipsa unui computer/ tabletă/ telefon smart				
5. Lipsa conținutului educațional suficient de diversificat				
6. Lipsa suportului/ lipsa de interes/ interdicții din partea				

adulților				
7. Lipsa controlului și monitorizării constante a activității lor				
8. Lipsa unui program bine structurat, determinând sincopă în învățare				
9. Lipsa obișnuinței de a învăța cu ajutorul noilor tehnologii				

7. În ce măsură următoarele afirmații sunt valabile pentru dvs. și pentru clasa/ clasele dvs. de elevi, în contextul actual al susținerii activităților de învățare la distanță?

	Nu știu/ Nu se aplică	Dezacord	Acord parțial	Acord
1. Suspendarea activităților didactice față-în-față afectează în mod negativ procesul de învățare				
2. În situația actuală, susținerea motivației pentru învățare depinde exclusiv de cadrul didactic				
3. În general, părinții nu pot acorda suportul necesar				
4. În situația actuală, elevii nu mai pot fi determinați să învețe				
5. Elevii primesc mai multe teme decât de obicei				
6. Prea multe aplicații și platforme îi încurcă pe elevi				
7. Elevilor mei le place să învețe utilizând instrumente și resurse digitale				
8. Elevii mei reușesc, într-o bună măsură, să lucreze autonom				
9. Cadrul didactic lucrează mai mult decât de obicei				
10. Dificultățile tehnice deteriorează sensul activităților de învățare				
11. Lipsa contactului uman poate fi compensată prin activități la distanță bine proiectate				
12. O perioadă prelungită de suspendare a cursurilor față-în-față va avea efecte ireversibile (ex.: imposibilitatea recuperării decalajelor față de planificările didactice existente)				
13. Utilizarea noilor tehnologii în activități de învățare determină profesorii să regândească procesul didactic				
14. Perioada de suspendare a cursurilor față-în-față permite profesorilor și elevilor să se concentreze pe esențial, pe calitativ, pe capacități și competențe				
15. Competențele digitale dobândite de profesori în această perioadă sunt achiziții utile pentru activitatea didactică viitoare				
16. Voi utiliza în continuare în activitatea didactică față-în-față (unele dintre) instrumentele și resursele digitale pe care am început să le folosesc în această perioadă				

8. După cum reiese din discuțiile dvs. cu elevii, în perioada de învățare la distanță, în ce măsură elevii reușesc să parcurgă curriculumul de trunchi comun conform planificărilor existente?

	Deloc	În mică măsură	În măsură suficientă pentru a permite continuarea activităților și recuperarea „din mers”	Integral
Elevii cu rezultate școlare bune și foarte bune				
Elevii cu rezultate școlare medii				
Elevii cu rezultate școlare slabe				

9. Ce anume din activitatea didactică uzuală (față-în-față) considerați că nu s-a putut face online/ la distanță, având astfel un impact negativ asupra învățării temeinice?

[răspuns multiplu]

1. Explicații pentru înțelegerea conceptelor, relațiilor, fenomenelor
2. Monitorizarea ritmului învățării
3. Feedback pentru corectarea prompta sau pentru confirmarea achizițiilor
4. Sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare
5. Consiliere individuală
6. Comunicare autentică (relaționare umană)
7. Altceva. Ce anume?

10. Vă rugăm să ne împărtășiți câteva dintre cele mai eficiente acțiuni pe care le-ați întreprins în această perioadă pentru a-i motiva pe elevii dumneavoastră.

...

11. Bullying-ul (definit de Legea anti-bullying drept „comportamentul abuziv, realizat în mod repetat și cu intenție directă sau indirectă, care duce la prejudicierea fizică și/sau psihică a victimei/victimelor, prin umilire, rănire, persecuție, intimidare sau alte fapte”) a fost eliminat cu ocazia închiderii școlii ca urmare a pandemiei. Contactul dintre elevi a ajuns în mediul online și aici cercetătorii vorbesc despre existența unui alt tip de bullying – prin intermediul tehnologiei (numit cyberbullying). **În condițiile activităților online apreciați, din discuțiile cu elevii, că violența psihologică manifestată prin intermediul tehnologiei se regăsește:**

1. la un nivel mai scăzut decât la momentul închiderii școlilor
2. într-un cuantum asemănător cu cel înregistrat înainte de închiderea școlilor
3. în creștere față de închiderea școlilor

12. În această perioadă, pentru ședințe și discuții cu colegi cadre didactice, utilizați:

	Deloc	În mică măsură	Moderat	În mare măsură
Videoconferințe (de ex., prin Zoom, Webex, eTwinning, Skype, Meet etc.)				
Email				
Grup de discuții (ex.: Whatsapp)				
Apel telefonic				

13. În această perioadă, pentru dezvoltare profesională continuă utilizați următoarele platforme și resurse:

	Deloc	În mică măsură	Moderat	În mare măsură
eTwinning și cursurile pentru dezvoltare profesională continuă oferite de Comisia Europeană prin eTwinning și Teachers' Academy				
Cursurile online gratuite de pe platforma iTeach.ro				
Cursuri online oferite de firme și ONG-uri				
Platforme ce oferă cursuri online de tip MOOC (Coursera, edX etc.)				
Suport colegial prin intermediul grupurilor de discuții și schimb de practici (de ex., grupuri Facebook)				
Webinare și evenimente sincron dedicate formării/informării cadrelor didactice realizate prin proiectul CRED				
Alte webinare și evenimente sincron dedicate formării/informării cadrelor didactice				
Diverse materiale găsite pe internet de către dvs., care nu sunt neapărat dedicate cadrelor didactice				

14. În această perioadă, pentru a susține activitățile de învățare la distanță, utilizați:

	Deloc	O dată pe săptămână sau mai rar	Moderat	În fiecare zi
Platforme specializate de elearning (ex.: Moodle, Google classroom, Edmodo, Easyclass etc.)				
Instrumente și aplicații online pentru activități de învățare (ex.: Kahoot, Padlet, Bubbl.us, Dotstorming, Wordwall etc.)				
Platforma eTwinning pentru proiecte colaborative complexe				
Resurse educaționale deschise și conținut digital (ex.: situri cu informații și ilustrații, biblioteci online, simulări, soft educațional, laboratoare virtuale, muzee virtuale, Digitaliada, LearningApps etc.)				
Aplicații pentru comunicare asincronă în grup (ex.: Whatsapp, Facebook messenger etc.)				
Aplicații pentru comunicare sincronă în grup (ex.: Webex, Meet, Teams, Skype, Zoom etc.)				
Apeluri telefonice/ SMS/ canal de comunicare cu fiecare elev (whatsapp ș.a.)				

15. Pentru managementul clasei/ claselor și a activităților de învățare, utilizați cel mai mult platforma de elearning: [răspuns unic]

1. Moodle
2. Google classroom
3. Edmodo
4. Easyclass
5. Altă platformă decât cele menționate
6. Niciuna

16. De câte ori ați realizat activități didactice cu suport TIC în acest an școlar, înainte de suspendarea cursurilor față-în-față, în perioada sept. 2019 – febr. 2020? [răspuns unic]

Ex.: prezentări utilizând videoproiector, accesarea surselor de informare de pe Internet împreună cu elevii, realizarea de experimente în laboratoare virtuale, utilizarea softului educațional sau a aplicațiilor online în clasă sau pentru teme de casă.

1. niciodată
2. o singură dată sau de două ori
3. între 3 și 5 ori
4. de 6-10 ori
5. foarte des, aproape zilnic

17. La ce nivel de utilizare a computerului (competențe TIC) considerați că vă situați? [răspuns unic]

1. începător
2. mediu
3. avansat
4. programator
5. nu pot aprecia

18. Ați participat vreodată în proiecte eTwinning?

Da
Nu

19. În eventualitatea prelungirii perioadei de suspendare a cursurilor față-în-față, ce soluții considerați viabile și în beneficiul elevilor?

1. Păstrarea structurii actuale a anului școlar în curs, cu reprojecări ale curriculumului și evaluărilor pentru clasele a VIII-a și a XII-a
2. Prolungirea cu 2-4 săptămâni a anului școlar în curs
3. Recuperarea eventualelor pierderi prin restructurarea anului școlar viitor
4. Repetarea anului școlar curent

20. Ce alte sugestii, recomandări, idei sau nevoi de sprijin relevante pentru situația curentă ne puteți semnala?

...

21. Localitatea în care se află școala dvs. poate fi încadrată în categoria:

Rural

Urban mic (sub 50.000 locuitori)

Urban mare (peste 50.000 de locuitori)

22. Județul:

23. Genul:

1. masculin

2. feminin

24. Nivelul de învățământ la care predați:

Preșcolar

Clasa pregătitoare

Clasa I

Clasa a II-a

Clasa a III-a

Clasa a IV-a

Clasa a V-a

Clasa a VI-a

Clasa a VII-a

Clasa a VIII-a

Clasa a IX-a

Clasa a X-a

Clasa a XI-a

Clasa a XII-a

Postliceal

Învățământ superior

25. Gradul didactic:

fără grad didactic

gradul definitiv

gradul II

gradul I

26. Disciplinele predate (/ disciplina cu cea mai mare încărcare în norma din acest an școlar): [răspuns unic]

Învățământ preșcolar
 Învățământ primar
 Limba și literatura română/ Limba maternă
 Matematică
 Discipline socio-umane (Educație socială, Filosofie, Psihologie, Logică, Economie, Antreprenoriat, Consiliere etc.)
 Discipline tehnice (Tehnologii)
 Informatică și TIC
 Biologie
 Chimie
 Fizică
 Geografie
 Istorie
 Limbi străine
 Religie
 Educație fizică
 Alte discipline

27. Vechimea în învățământ:

mai puțin de 5 ani
 între 6 și 10 ani
 între 11 și 20 de ani
 între 21 și 30 de ani
 peste 30 de ani

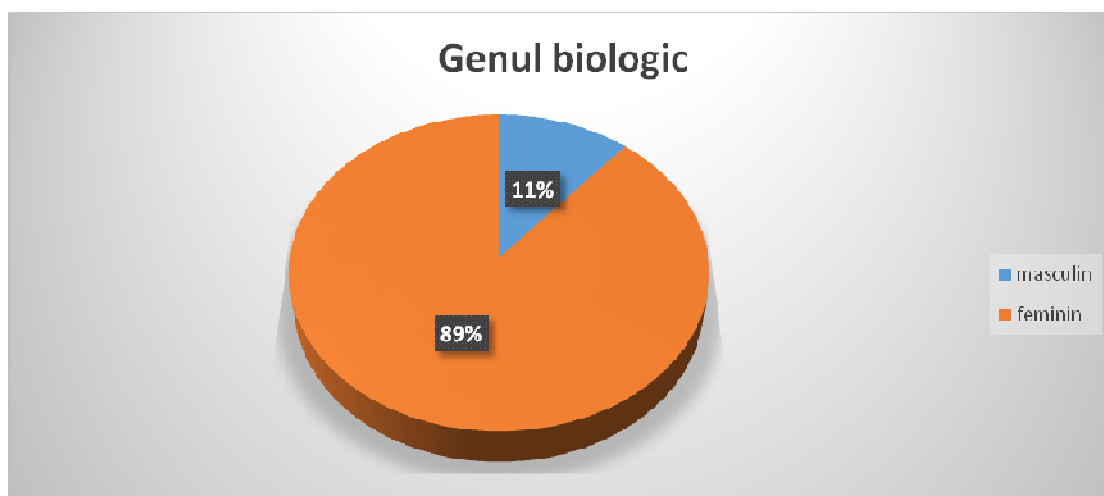
ANEXA 2. Caracteristici ale eșantionului

Participanți la această cercetare au fost 6436 cadre didactice din învățământul preuniversitar. Dintre aceștia, 724 sunt de gen masculin și 5712 sunt de gen feminin.

Tabelul 1

**Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente)
 în funcție de variabila *gen biologic* (N = 6436)**

Genul biologic	Frecvențe	Procente
masculin	724	11.2 %
feminin	5712	88.8 %
Total	6436	100 %

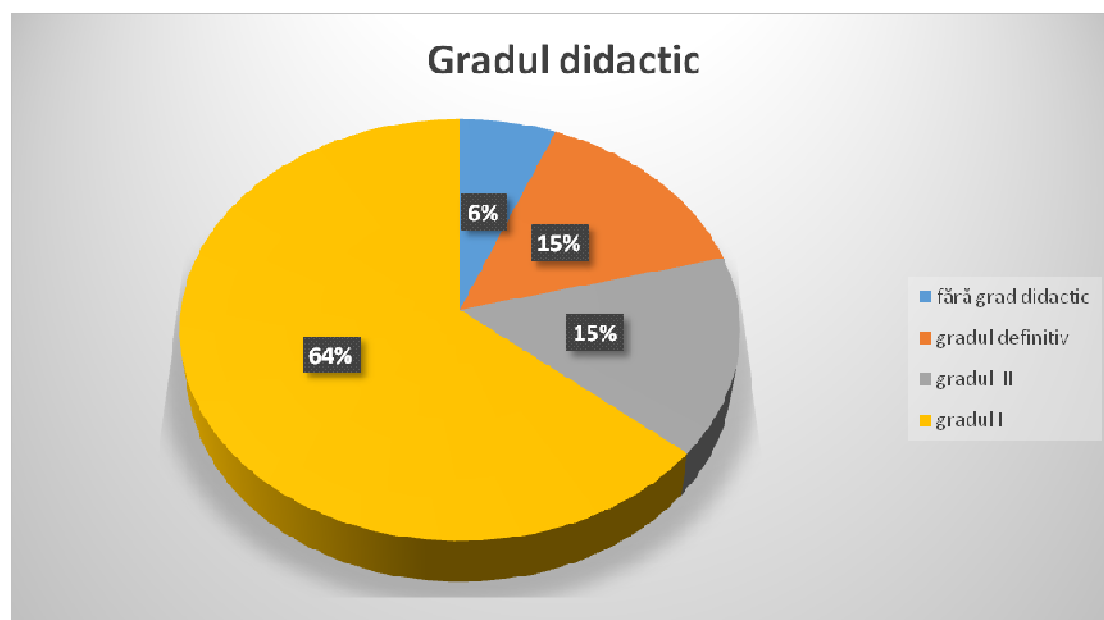


Graficul 1. Prezentarea grafică a eșantionului în funcție de variabila *gen biologic*

Tabelul 2

**Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente)
în funcție de variabila *grad didactic* (N = 6436)**

Gradul didactic	Frecvențe	Procente
fără grad didactic	393	6.1 %
gradul definitiv	954	14.8 %
gradul II	980	15.2 %
gradul I	4109	63.8 %

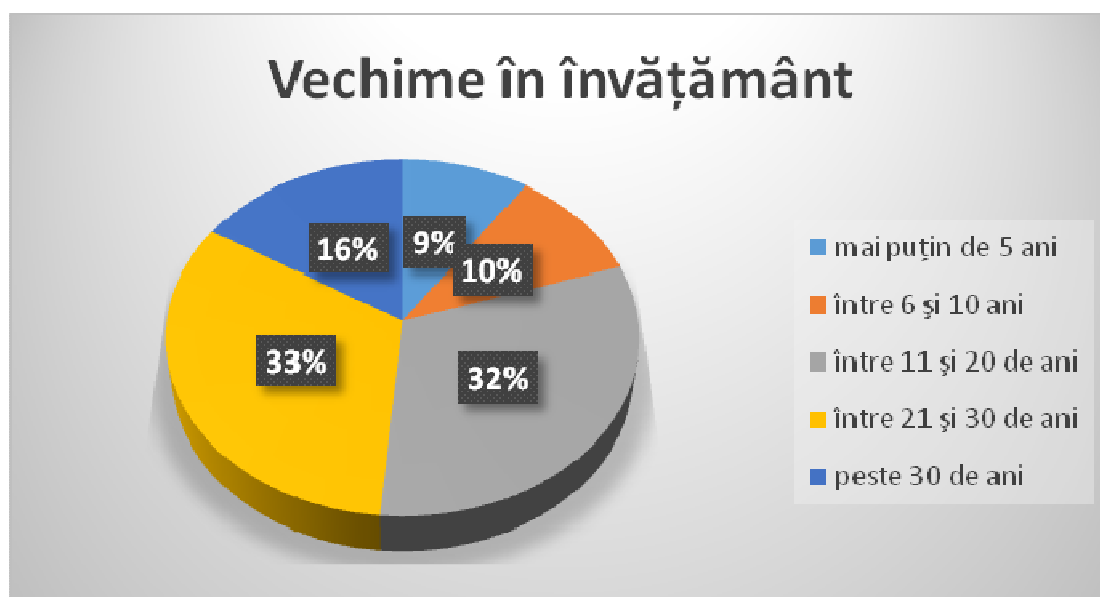


Graficul 2. Prezentarea grafică a eșantionului în funcție de variabila *grad didactic*

Tabelul 3

**Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente)
în funcție de variabila *vechime în învățământ* (N = 6436)**

Vechimea în învățământ	Frecvențe	Procente
mai puțin de 5 ani	614	9.5 %
între 6 și 10 ani	667	10.4 %
între 11 și 20 de ani	2026	31.5 %
între 21 și 30 de ani	2092	32.5 %
peste 30 de ani	1037	16.1 %
Total	6436	100 %

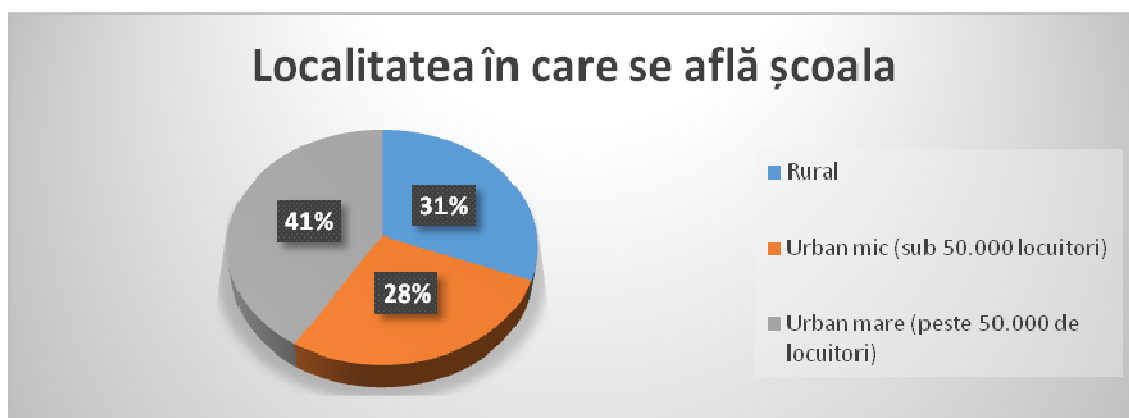


Graficul 3. Prezentarea grafică a eșantionului în funcție de variabila *vechime în învățământ*

Tabelul 4

**Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente)
în funcție de variabila *localitatea în care se află școala* (N = 6436)**

Localitatea în care se află școala	Frecvențe	Procente
Rural	2001	31.1 %
Urban mic (sub 50.000 locuitori)	1775	27.6 %
Urban mare (peste 50.000 de locuitori)	2660	41.3 %
Total	6436	100 %

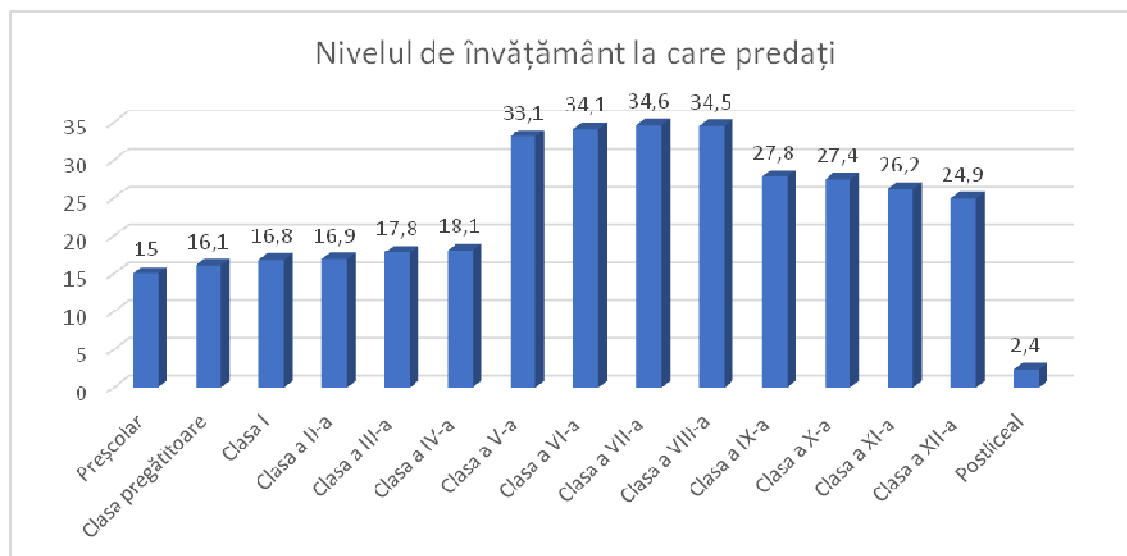


Graficul 4. Prezentarea grafică a eșantionului în funcție de variabila *localitatea în care se află școala*

Tabelul 5

**Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente)
în funcție de variabila *nivelul de învățământ/ clasa* (N = 6436)**

Nivelul de învățământ/ clasa	Frecvențe	Procente
Preșcolar	963	15%
Clasa pregătitoare	1034	16.1 %
Clasa I	1083	16.8 %
Clasa a II-a	1088	16.9 %
Clasa a III-a	1143	17.8 %
Clasa a IV-a	1167	18.1 %
Clasa a V-a	2129	33.1 %
Clasa a VI-a	2194	34.1 %
Clasa a VII-a	2228	34.6 %
Clasa a VIII-a	2223	34.5 %
Clasa a IX-a	1787	27.8 %
Clasa a X-a	1761	27.4 %
Clasa a XI-a	1684	26.2 %
Clasa a XII-a	1603	24.9 %
Postliceal	152	2.4 %

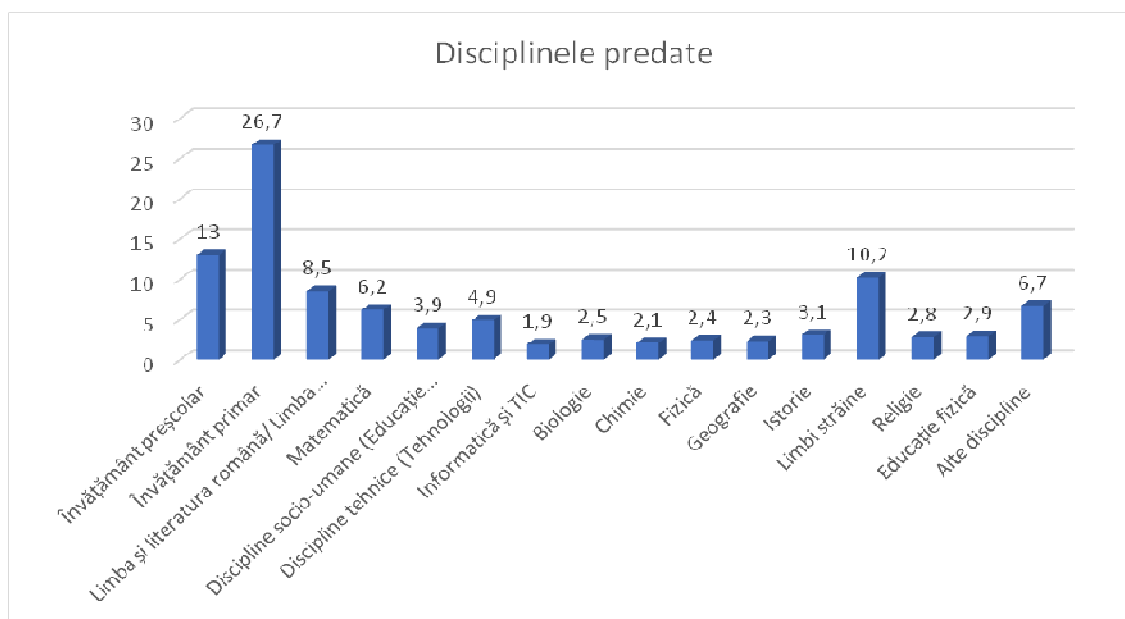


Graficul 5. Prezentarea grafică a răspunsurilor participanților la itemul "Nivelul de învățământ/ clasa la care predați" (procente)

Tabelul 6

Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente) în funcție de variabila *discipline predate* (N = 6436)

Disciplinele predate (disciplina cu cea mai mare încărcare în norma din acest an școlar)	Frecvențe	Procente
Învățământ preșcolar	838	13 %
Învățământ primar	1716	26.7 %
Limba și literatura română/ Limba maternă	545	8.5 %
Matematică	401	6.2 %
Discipline socio-umane (Educație socială, Filosofie, Psihologie, Logică, Economie, Antreprenoriat, Consiliere etc.)	252	3.9 %
Discipline tehnice (Tehnologii)	314	4.9 %
Informatică și TIC	123	1.9 %
Biologie	161	2.5 %
Chimie	136	2.1 %
Fizică	157	2.4 %
Geografie	148	2.3 %
Istorie	197	3.1 %
Limbi străine	657	10.2 %
Religie	177	2.8 %
Educație fizică	185	2.9 %
Alte discipline	429	6.7 %
Total	6436	100 %



Graficul 6. Prezentarea grafică a răspunsurilor participanților la itemul “Discipline predate” (procente)

Tabelul 7

**Distribuția lotului de participanți (frecvențe și procente)
în funcție de variabila județ (N = 6436)**

Județul	Frecvențe	Procente
București	214	3.3 %
Alba	27	0.4 %
Arad	14	0.2 %
Arges	34	0.5 %
Bacău	44	0.7 %
Bihor	23	0.4 %
Bistrița-Năsăud	30	0.5 %
Botoșani	47	0.7 %
Brașov	72	1.1 %
Brăila	16	0.2 %
Buzău	65	1.0 %
Caraș-Severin	9	0.1 %
Călărași	19	0.3 %
Cluj	44	0.7 %
Constanța	331	5.1 %
Covasna	6	0.1 %
Dâmbovița	537	8.3 %
Dolj	92	1.4 %
Galați	36	0.6 %
Giurgiu	6	0.1 %
Gorj	50	0.8 %

Harghita	27	0.4 %
Hunedoara	661	10.3 %
Ialomița	62	1.0 %
Iași	229	3.6 %
Ilfov	18	0.3 %
Maramureș	49	0.8 %
Mehedinți	9	0.1 %
Mureș	34	0.5 %
Neamț	445	6.9 %
Olt	20	0.3 %
Prahova	98	1.5 %
Satu Mare	49	0.8 %
Sălaj	51	0.8 %
Sibiu	28	0.4 %
Suceava	36	0.6 %
Teleorman	30	0.5 %
Timiș	2643	41.1 %
Tulcea	37	0.6 %
Vâlcea	19	0.3 %
Vaslui	159	2.5 %
Vrancea	16	0.2 %
Total	6436	100 %

ANEXA 3. Lista tabelelor

Tabelul 1. Măsura în care anumite activități didactice necesare au fost limitate (N=6436)	10
Tabelul 2. Măsura în care anumite activități au fost limitate – diferențiere pe cicluri (N=6436)	11
Tabelul 3. Dificultăți în realizarea activităților didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N=6436)	12
Tabelul 4. Dificultăți în realizarea activităților la distanță – diferențiere pe medii de rezidență (Medii pe scala 1-4. N=6436)	13
Tabelul 5. Modalități de susținere a activităților de învățare la distanță (Medii pe scala 1-4. N=6436)	14
Tabelul 6. Modalități de susținere a activităților de învățare la distanță – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe scala 1-4. N=6436)	15
Tabelul 7. Modalități de susținere a activităților la distanță – diferențiere pe experiență didactică (Medii pe scala 1-4. N=6436)	16
Tabelul 8. Opinii ale cadrelor didactice privind aspecte specifice perioadei (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	17
Tabelul 9. Aspecte specifice perioadei – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	17

Tabelul 10. Dificultăți în realizarea activităților didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N=6436)	18
Tabelul 11. Platforme utilizate pentru managementul clasei – diferențiere pe mediul școlii (N=6436)	19
Tabelul 12. Opinii ale cadrelor didactice privind aspecte specifice perioadei (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	20
Tabelul 13. Aspecte specifice perioadei – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	20
Tabelul 14. Nivelul de utilizare a TIC de către cadrele didactice. Distribuție pe mediul școlii (N=6436)	22
Tabelul 15. Frecvența activităților cu utilizare TIC în anul școlar 2019-2020 (N=6436)	23
Tabelul 16. Participarea în proiecte eTwinning în funcție de experiența didactică, în procente (N=6436)	24
Tabelul 17. Platforme și resurse utilizate pentru DPC (Medii pe scala 1-4. N=6436)	25
Tabelul 18. Achizițiile din această perioadă (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	26
Tabelul 19. Opinii ale cadrelor didactice privind transformarea situației de învățare (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	26
Tabelul 20. Aspecte specifice perioadei – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe o scală de la 1 = dezacord, la 3 = acord. N=6436)	27
Tabelul 21. Dificultăți în realizarea activităților didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N=6436)	27
Tabelul 22. Instrumente utilizate de profesori pentru ședințe și discuții cu colegii – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe scala 1-4. N=6436)	28
Tabelul 23. Competențele necesare pentru realizarea activităților de învățare la distanță (N=6436)	29
Tabelul 24. Relevanța suportului pentru activități de învățare la distanță (N=6436)	30
Tabelul 25. Sursa suportului – în procente. Diferențiere pe mediul școlii (N=6436)	32
Tabelul 26. Utilitatea măsurilor de suport și de formare pentru realizarea de activități didactice la distanță (Medii pe scala 1-4. N=6436)	32
Tabelul 27. Utilitatea măsurilor de sprijin – comparație în funcție de experiența la catedră (Medii pe scala 1-4. N=6436)	33
Tabelul 28. Utilitatea măsurilor de suport și de formare – distribuție pe mediu de rezidență (Medii pe scala 1-4. N=6436)	34
Tabelul 29. Utilitatea unor programenaționale – distribuție pe ciclu de învățământ (Medii pe scala 1-4. N=6436)	35

Tabelul 30. Dificultățile elevilor în realizarea activităților de învățare la distanță, identificate de cadrele didactice (Medii pe scala 1-4. N=6436)	37
Tabelul 31. Dificultățile elevilor – diferențiere pe mediul școlii (Medii pe scala 1-4. N=6436)	38
Tabelul 32. Progresul elevilor, pe grupuri de nivel (Medii pe scala 1-4. N=6436)	40
Tabelul 33. Progresul elevilor, diferențiat pe grupuri de nivel și mediul școlii (Medii pe scala 1-4. N=6436)	40
Tabelul 34. Progresul elevilor, diferențiat pe grupuri de nivel și experiența cadrului didactic (Medii pe scala 1-4. N=6436)	40
Tabelul 35. Opinii ale cadrelor didactice privind aspecte specifice perioadei (Medii pe o scală de la 1=dezacord la 3=acord. N=6436)	43
Tabelul 36. Aspecte specifice perioadei - diferențiere pe mediul școlii (Medii pe o scală de la 1=dezacord la 3=acord. N=6436)	44

FORMAT

A4 (20,5cm / 29 cm)

FONT

Palatino Linotype (Size 11/9)

Tiparul s-a executat sub cda. 4701/2020,
la Tipografia Editurii Universității din București

ISBN ONLINE



9 786061 611645

