

The Social Dimension of Online Educational Process

[Dimensiunea socială a educației online]

Marius-Alin DRAGU¹, Oana Mariana CIUCHI²

¹ 2nd year MA student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Faculty of Medical Engineering, Romania, marius_alin.dragu@upb.ro

² Scientific coordinator, Lecturer, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Department of Training for Teaching Career and Socio-Humanities Sciences, Romania, [oanapsih@yahoo.com](mailto: oanapsih@yahoo.com)

Abstract

This paper is a synthetic introduction of the social dimension of the online educational phenomenon, especially developed during the pandemic period. The required research on a sample of 105 students from Romanian upper secondary education consisted of online application of a established tool for investigating the socio-human dimension, namely the questionnaire. The results of the micro-research have emphasized the presence of some positive and, at the same time, negative values of carrying out the instructional-educational process in the online environment, which can attract the attention of specialists in the fields of Educational Sciences, Sociology, Communication Sciences, Psychology, Ethics and Professional Deontology. Therefore, the modern digital technologies which find their exponential utility in the social life of each of us, require their presence and necessity in the most constructive manner in the field of education, but without avoiding the traditional didactic strategies adapted to the particularities of each educational system.

Keywords: social dimension, digital literacy, cyberpragmatics, e-learning, collaborative learning.

How to cite: Dragu, M.-A., & Ciuchi, O.M. (2025). The Social Dimension of Online Educational Process. *Anuarul Universității "Petre Andrei" din Iaș* Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie, 31, 60-76. <https://doi.org/10.63331/upasw/31/07>

Introducere

Odată cu instalarea perioadei pandemice cauzată de virusul Sars-Cov-2, am asistat la o schimbare de paradigmă în educație. Astfel, activitățile didactice, fiind realizate exclusiv online, ca urmare a necesității asigurării continuității desfășurării procesului instructiv-educativ, în condiții de securitate sanitară. Prin urmare, educația devine unul dintre domeniile favorizate de stadiul actual al tehnicii. Această piatră de hotar ilustrează exemplar că „predarea, învățarea și tehnologia emergentă nu mai pot fi considerate disparte, ci conturează, holistic, viitorul educației digitale”¹, accentuându-se dimensiunea socială a fenomenului educațional prin termenii „acces la educație”, „angajabilitate” sau „dezvoltare personală”.

Având în vedere dificultățile de a ilustra și demonstra beneficiile desfășurării actului instructiv-educativ în mediul online, raportate la opiniile exprimate în literatura de specialitate, precum și necesitatea de a găsi un echilibru între tradițional și digital, acest studiu își propune să realizeze o cercetare din perspectiva dimensiunii sociale, a comunicării dintre elevi și profesori, cu privire la dualitatea *mediu-resursă* a tehnologiei în educație, întrucât „învățarea digitală nu se referă la tehnologie, ci la pedagogie”².

Literature Review

Utilizarea tehnologiei cu rolul de resursă în educație (resursă ca spațiu de stocare/resursă instrumentală) a determinat într-un mod fundamental și decisiv o serie de transformări în plan socio-educational. Dintre acestea, de interes pentru studiul realizat sunt: *alfabetizarea informatică*, concept mult mai complex decât pare, cu referire la abilitatea de a folosi computerele, și *decalajul digital (segregarea)*. În timp ce în rândul elevilor se identifică *primul decalaj digital*, unde nivelul veniturilor familiilor pentru achiziționarea unui calculator cu acces la internet este un factor socio-economic determinant, în rândul cadrelor didactice accentul este pus pe *al doilea decalaj digital*, exemplificându-se prin inegalități privind nivelul de dezvoltare a competențelor digitale ale acestora.

De aceea, ar trebui să se realizeze evaluări periodice cu privire la accesul elevilor la mijloace tehnice portabile (telefoane, tablete, laptopuri etc.), respectiv abilitățile cadrelor didactice în utilizarea eficientă a acestora. Pentru ca profesorii să-și exercite corespunzător profesia și să mențină la un standard ridicat actul didactic, au nevoie de o gamă largă de competențe profesionale (de specialitate/ psihopedagogice/ socio-relaționale/ transversale/ digitale), printre care se regăsește și adaptabilitatea la diverse medii de învățare.

Alegerea atentă și inteligentă a strategiilor didactice poate ameliora inclusiv inegalitățile sociale dintre elevi, „implicând, pe de o parte, corectitudine și, pe de altă parte,

¹ Ioan Albușescu and Horațiu Catalano, *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online* (București: Didactica Publishing House, 2021), 63.

² Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Ovidiu Istrate and Ion-Ovidiu Pânișoară, *Educația digitală* (Iași: Editura Polirom, 2020), 103.

incluziune”³, astfel încât fiecare elev, indiferent de statutul socio-economic sau alte dezavantaje, să ajungă să aibă acces la dispozitive și resurse informaționale digitale.

Decalajul digital este ilustrat exemplar prin situații precum: lipsa tehnologiei și/sau accesului la internet, inexistența conținuturilor semnificative de instruire online, trecerea în plan secund a contribuției profesorilor în favoarea tehnologiei, lipsa formării profesorilor pentru accesarea platformelor, scăderea nivelului de comprehensiune a conținuturilor de către elevi în mediul online.

Într-un univers al utilizării într-o manieră impresionantă a tehnologiei, profilul elevului poate fi descris prin curiozitate, deschiderea spre schimbare, oferindu-i acestuia „cetățenie digitală”⁴ Neintegrarea tehnologiei sau a mediului online în modalitatea de livrare a conținuturilor didactice ar putea crea „un paralelism între ceea ce intenționează și ceea ce se petrece în viața elevilor”⁵ o diferență între aparență și esență.

Literatura pedagogică din ultimii ani aduce în prim-plan termenul de *e-learning*, reunind sub umbrela sa toate formele online, toate situațiile educaționale în care sunt utilizate resurse tehnologice. În sens restrâns, e-learningul poate fi definit ca un tip de educație la distanță organizată de o instituție, în care materialele sunt livrate mediat, în special prin internet, la fel cum se realizează și comunicarea didactică. Acesta poate fi de două tipuri: sincron, când elevii și profesorii se întâlnesc simultan, și asincron, când conținuturile didactice sunt livrate la cererea beneficiarilor educației. De asemenea, componenta asincronă poate fi exemplificată prin: finalizarea lecțiilor pe cont propriu, mesaje postate pe platformele dedicate și conținuturile transmise prin internet. Cea mai mare parte a procesului de învățare online se realizează individual, ceea ce constituie sursa îngrijorărilor cu privire la lipsa întâlnirilor de tip față în față, dintre elevi și cadrele didactice. În acest context, se asistă la o schimbare de paradigmă, procesul intitulat *blended learning* (învățare hibridă/mixtă) constituind o etapă intermediară în desfășurarea online a actului instructiv-educativ din perspectiva dimensiunii sociale. *Blended learning*, se referă, prin urmare, la combinarea eficientă a metodelor de predare și a modalităților de învățare realizate cu ajutorul resurselor fizice sau virtuale. În egală măsură, H. Staker definește învățarea hibridă ca „orice tip de situație în care elevul învață cel puțin o parte din timp într-o instituție propriu-zisă de învățământ și altă parte din timp cu ajutorul mediului online, controlându-și timpul, locul, calea și/sau ritmul propriu”⁶.

³ Ioan Albulescu and Horațiu Catalano, *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online* (București: Didactica Publishing House, 2021), 101.

⁴ Ciprian Ceobanu, Constantin Cucos, Ovidiu Istrate and Ion-Ovidiu Pânișoară, *Educația digitală* (Iași: Editura Polirom, 2020), 103.

⁵ Selami Keskin et al., “Online Learners’ Interactions and Social Anxiety: The Social Anxiety Scale for E-Learning Environments (SASE),” *Interactive Learning Environments* 31, no. 1 (2023): 201–213, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769681>.

⁶ Ioan Albulescu and Horațiu Catalano, *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online* (București: Didactica Publishing House, 2021), 122.

Autocontrolul elevului în ceea ce privește componenta temporală este o caracteristică a învățământului online și îl diferențiază de alte forme de învățare bazate pe tehnologie. Factorii individuali precum experiențele de învățare la distanță, strategia personală de studiu, modalitatea preferată asupra formatului de livrare constituie coordonate determinante ale atitudinii elevilor asupra învățării cu ajutorul acestora. Rolul-cheie al profesorului constă deci în adaptabilitatea și dezvoltarea mediilor în care elevii sunt încurajați, motivați și susținuți să pună bazele unei învățări durabile în ritm propriu. Astfel, învățarea flexibilă, strâns legată de învățarea mixtă, presupune personalizarea experienței de învățare: pentru elevi prin selectivitate în utilizarea resurselor educaționale, iar pentru profesori prin alocarea timpului și selectarea metodelor de comunicare cu elevii, având la bază ideea educației centrate pe elev. Elevii pot dobândi astfel mai multă autonomie, studiile demonstrând totodată că învățarea mixtă induce într-un mod spectaculos un sentiment de comunitate mai accentuat decât cursurile tradiționale sau cele complet online. Împletirea celor două dimensiuni, individuală și colectivă, devine obiectivul principal al unei comunități e-learning, cursanții lucrând în comun, în mod constructivist.

Totodată, un factor de impact în procesul instructiv-educativ este modul în care sunt alese resursele digitale, aplicarea acestora în viața de zi cu zi având un impact major. În fond, a proiecta o predare eficientă online înseamnă a înțelege modul în care tehnologia funcționează, aducându-i elevului diferite oportunități de învățare și aprofundare a conținuturilor livrate. În acest context, este introdus termenul de *ciberpragmatică*, definit de F. Yus ca „abilitatea de înțelegere a semnificațiilor intenționate promovate de ceilalți în comunicarea mediată de computer”⁷.

Conform OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), în România s-au realizat investiții majore pentru creșterea accesului la astfel de resurse, dotarea variind între 7 și 68 de computere în școlile din mediul rural și 10 și 157 de computere în școlile din mediul urban, fiind conectate la internet în proporție de aproximativ 73,4%. Cu toate acestea, dezvoltarea competențelor digitale nu a cunoscut același ritm de evoluție, ceea ce induce motivația redusă în utilizarea mijloacelor digitale și dorința extraordinară de a conserva tradiționalismul.

Într-un univers al motivației reduse, este puternic subliniată reticența unor cadre didactice în a realiza procesul instructiv-educativ online, respectiv în a integra resurse digitale pentru învățare.

De remarcat că utilizarea tehnologiei și realizarea online a actului educativ, deși sunt în aparență limitate de investiția hardware, software și în instrumente de comunicare (pentru organizarea atât sincron, cât și asincron a procesului de comunicare), în esență, sunt strâns legate de dimensiunea socială. Astfel, poate fi redată cu ajutorul tehnologiei posibilitatea ca „predarea și învățarea să fie conduse de interese personale și pasiuni, facilitând un

⁷ Francisco Yus, *Cyberpragmatics: Internet-Mediated Communication in Context* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011).

angajament flexibil cu materialele de învățat și cu conținutul care se potrivește nevoilor individuale și circumstanțelor”⁸.

Cadrele didactice trebuie să țină cont de caracteristicile/particularitățile psihologice ale vârstei elevilor, Massachusetts Institute of Technology (MIT) susținând că „tehnologiile de învățare digitale le permit elevilor să înțeleagă conceptele mai repede și în întregime, să pună în legătură teoria cu practica, să se implice mai ușor în învățare”⁹.

Astfel, digitalizarea devine un concept mult mai complex decât pare, aducând în discuție noi viziuni asupra școlii, a statusului profesorului și a elevului. Dacă în sistemul tradițional profesorul reprezenta principala sursă de informație, desfășurarea online a procesului instructiv-educativ face ca accentul să fie pus pe dimensiunea motivațională a influenței acestuia asupra elevilor, rolul rămânând în continuare de o importanță extraordinară. Este pus în discuție modelul „comunității de interes”¹⁰, conform căruia eficiența învățării și motivația elevilor în cadrul activităților desfășurate online sunt rezultatul a trei dimensiuni: *prezența educativă* (proiectarea și direcționarea proceselor cognitive, favorizând eficiența învățării), *socială* (comunicare, coeziune de grup, solidaritate prin stimularea exprimării stărilor afective) și *cognitivă* (corelarea conținuturilor și atribuirea de semnificații, în urma interacțiunii dintre primele două dimensiuni), după cum este ilustrat în figura 1.

În ceea ce privește dimensiunea socială, aceasta poate fi asigurată prin propunerea sarcinilor de lucru colaborative, încurajarea elevilor de a-și exprima opiniile față de ceilalți membri ai grupului. Având în vedere cele trei tipuri de interacțiune propuse de Moore, *elev-conținut*, *elev-cadru didactic* și *elev-elev*¹¹, literatura de specialitate redă ideea de bază, conform căreia aceste macrocomponente constituie fundamentul comunicării online. Conceptul de *prezență*, amintit anterior, „este privit ca un fenomen social, manifestat la nivelul interacțiunii elevi-cadru didactic”¹².

Modelul învățării colaborative online, formulat de L. Harasim¹³, aduce în discuție o similitudine cu teoria constructivistă, însă este puternic accentuat de noțiunea de *colaborare*, membrii grupului discutând și lucrând împreună pe durata întregului proces.

⁸ Jessie Daniels, Karen Gregory and Tressie McMillan Cottom, eds., *Digital Sociologies*, 1st ed. (Bristol: Policy Press, 2016).

⁹ Michael Carrier, Ryan M. Damerow and Kathleen M. Bailey, eds., *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice*, 1st ed. (New York: Routledge, 2017), <https://doi.org/10.4324/9781315523293>.

¹⁰ D. Randy Garrison, "Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues," *Online Learning* 21, no. 1 (2017), <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1737>.

¹¹ Michael G. Moore, "Editorial: Three Types of Interaction," *American Journal of Distance Education* 3, no. 2 (1989): 1–7, <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>.

¹² Ioan Albulescu and Horațiu Catalano, *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online* (București: Didactica Publishing House, 2021).

¹³ Linda Harasim, *Learning Theory and Online Technologies*, 2nd ed. (New York: Routledge, 2017), <https://doi.org/10.4324/9781315716831>.

În final, „convergența intelectuală a participanților va fi reflectată atât prin înțelegerea în profunzime a conținuturilor, cât și prin procesul efectiv de construire a cunoașterii” Altfel spus, învățarea colaborativă are la bază crearea cunoștințelor într-o microcomunitate ai căror membri interacționează „prin schimburi de experiențe și își asumă roluri asimetrice”¹⁴. Se poate afirma totodată că învățarea colaborativă este un act social, presupunând, în esență, construirea colaborativă a cunoștințelor și crearea de sensuri prin unitatea de analiză a grupului.

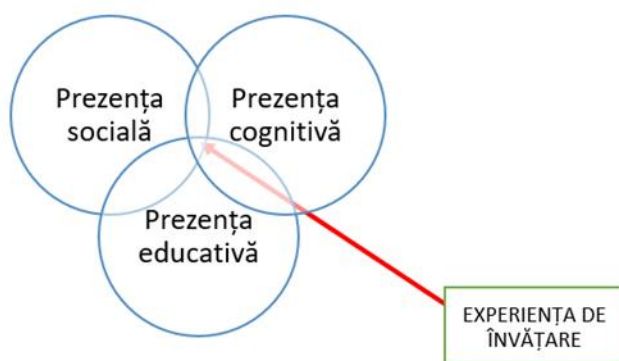


Figura 1. Cele trei tipuri de interacțiuni: macrocomponentele de bază ale învățării online¹⁵

Figura 2 redă cele trei etape ale învățării colaborative online. Conectivismul regăsit în modelul învățării colaborative completează teoriile tradiționale ale învățării: behaviorism, cognitivism, constructivism. Acest model constructivist colaborativ de învățare nu este un fenomen nou, dar a devenit o paradigmă dominantă în majoritatea cursurilor online. Comportamentul și așteptările noilor generații sunt modelate de contextul virtual de învățare.

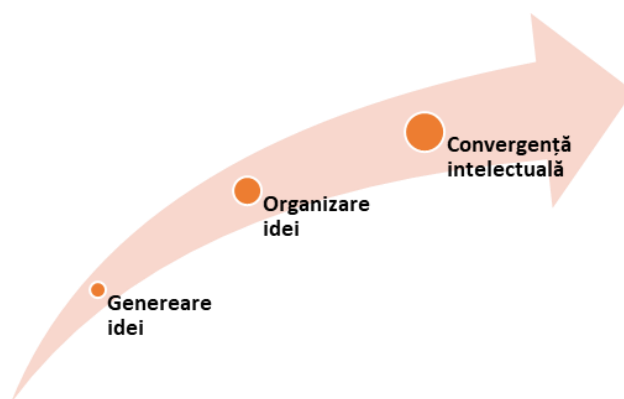


Figura 2. Etapele învățării colaborative online¹⁶

¹⁴ Ioan Albușescu and Horațiu Catalano, *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online* (București: Didactica Publishing House, 2021).

¹⁵ D. Randy Garrison, "Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues," *Online Learning* 21, no. 1 (2017), <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1737>.

¹⁶ Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Ovidiu Istrate and Ion-Ovidiu Pânișoară, *Educația digitală* (Iași: Editura Polirom, 2020), 133.

Utilizarea tehnologiei și desfășurarea online a procesului instructiv-educativ nu este lipsită de consecințe la nivel individual. Astfel, nativii digitali care cultivă o preferință pentru joc și activitățile de socializare, în contextul școlar pot fi ușor înclinați către neimplicare sau abordare pasivă, iar profesorul rămâne actorul principal în stimularea învățării, în contextul integrării și facilitării resurselor online, îndrumându-i pe elevi să găsească singuri informațiile necesare. Se impune, astfel, evaluarea gradului de satisfacție, de mulțumire a elevilor, raportat la nivelul așteptărilor personale, precum și a gradului de relevanță a activităților și a modului de desfășurare raportat la obiectivele generale și specifice ale lecției.

Astfel, furnizarea feedbackului imediat, considerat „cel mai important factor al oricărui tip de comunicare, în special în învățare”¹⁷, compensează lipsa interacțiunii față în față dintre elevi și cadrul didactic.

Metodologia cercetării

În vederea susținerii ideilor prezentate anterior, a fost realizată o microcercetare în care s-a utilizat chestionarul ca instrument metodologic. În acest sens, în perioada 17 noiembrie – 15 decembrie 2022 a fost aplicat online un chestionar care a vizat evidențierea dimensiunii sociale și a calității comunicării din perspectiva elevilor în cadrul activităților didactice desfășurate la distanță. S-a urmărit evaluarea gradului de captare a atenției, îndeplinirea scopului educativ, calitatea comunicării dintre elevi, respectiv dintre elevi și cadrele didactice și, în egală măsură, aspectele pozitive și negative remarcate de elevi în timpul orelor online, raportat la perioada contextului pandemic din anii 2020-2022.

Chestionarul a fost aplicat pe 105 elevi ai claselor a IX-a – a XIII-a de la unități de învățământ secundar superior (liceal) din localitățile Brăila, Constanța și Drăgășani. Analiza răspunsurilor și corelațiilor identificate contribuie într-o manieră impresionantă la formarea unei imagini despre desfășurarea online a procesului instructiv educativ din perspectiva elevilor.

Astfel, chestionarul aplicat prezintă 20 de itemi. Primele 4 întrebări, închise, cu răspunsuri la alegere, vizează descrierea eșantionului (mediul de rezidență, profil/specializare/clasă, gen). În egală măsură, pot fi considerate întrebări-filtru, întrucât în raport cu acestea se pot realiza corelații cu întrebările următoare, pentru aprecierea climatului educațional instalat. Evaluarea captării atenției și a îndeplinirii obiectivului educativ reprezintă subiectul următoarelor două întrebări închise, utilizând o scară de tip Likert, în care 1 reprezintă „deloc” și 5 „în foarte mare măsură”. Itemul 7, cu răspunsuri la alegere, pune în discuție mijloacele tehnice utilizate, în timp ce prin itemul 8, dihotomic, cu răspunsurile „Da/Nu”, se obțin informații cu privire la primirea de către elevi a mijloacelor tehnice necesare desfășurării online a procesului instructiv educativ. Întrebarea 9 este una de control, vizând un răspuns cu referire la enumerarea mijloacelor tehnice primite; prin urmare, răspunsul primit va avea relevanță doar dacă răspunsul la întrebarea precedentă a fost afirmativ. Întrebările 10, 11 și 12 sunt de asemenea de tip închis, cu răspunsuri ierarhizate pe

¹⁷ Ioan Albulescu and Horațiu Catalano, *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online* (București: Didactica Publishing House, 2021), 78.

o scară de la 1 la 5 și se referă la realizarea unei evaluări obiective și la comunicarea elevi-elevi/elevi-profesori. Următorii itemi, cu variante la alegere, surprind efectele pozitive/negative și cauzele determinate ale apariției disfuncționalităților. În final, accentul este pus pe exprimarea opiniei asupra variantei optime de desfășurare a activităților didactice: o întrebare cu răspuns în scară Likert (între 1 și 5), două cu variante la alegere, în timp ce ultimele două sunt întrebări deschise, cu privire la oferirea unor recomandări/sugestii pentru îmbunătățirea activităților didactice în general și, în particular, pentru cele realizate în mediul online.

În continuare va fi descris eșantionul pe care s-a realizat microcercetarea, informații extrase pe baza răspunsurilor de la primii patru itemi. După categoria de vârstă, 42 de elevi, reprezentând 40%, sunt de genul masculin, în timp ce 63, respectiv 60% aparțin genului feminin, statistică ilustrată grafic și în figura 3.

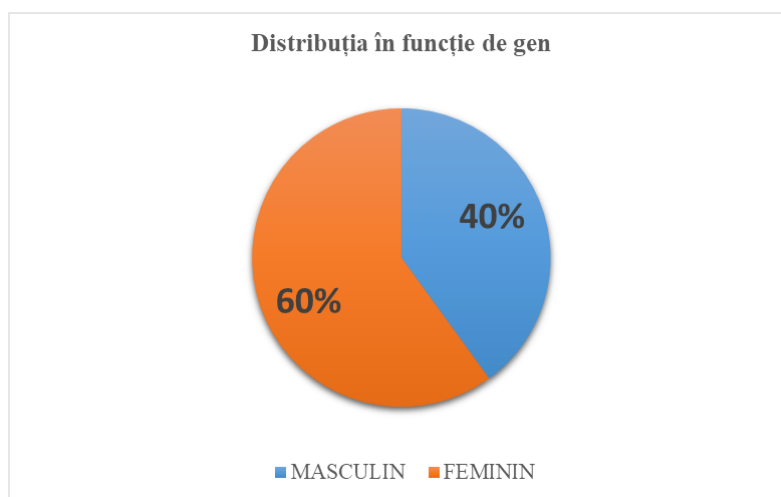


Figura 3. Distribuția în funcție de gen a respondenților la chestionar

Dintre aceștia, 89% provin din mediul urban, iar 11% din mediul rural, după cum este ilustrat în figura 4.

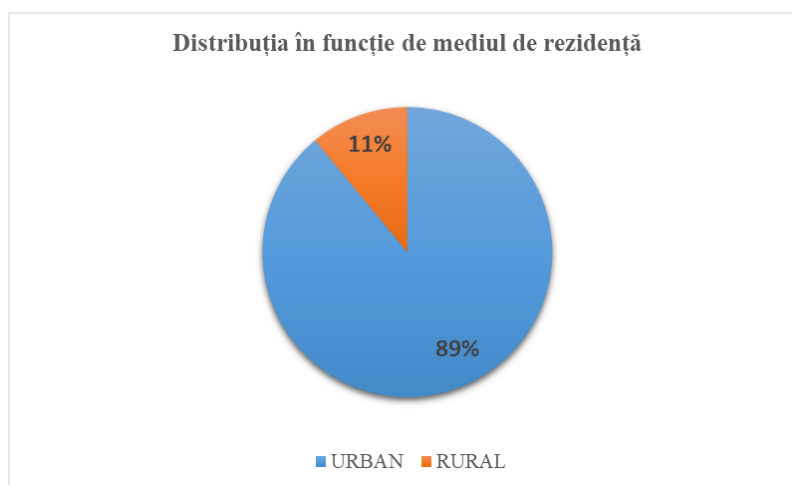


Figura 4. Distribuția în funcție de mediul de rezidență al respondenților la chestionar

Ținând cont de variabilele Clasă (figura 5A) și Profil/Specializare (figura 5B), se obțin următoarele distribuții ale elevilor respondenți:

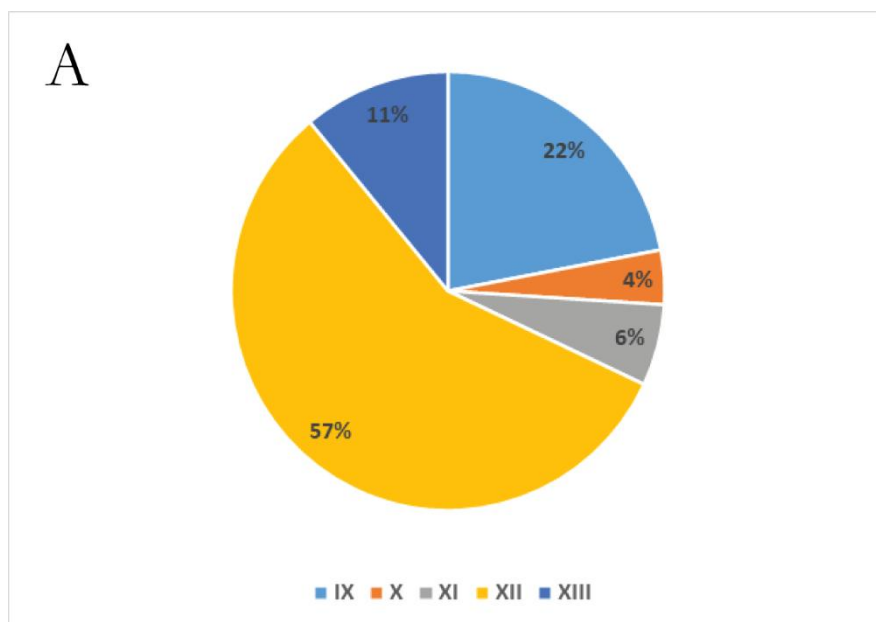


Figura 5A. Distribuția pe clase a eșantionului pe care s-a realizat cercetarea

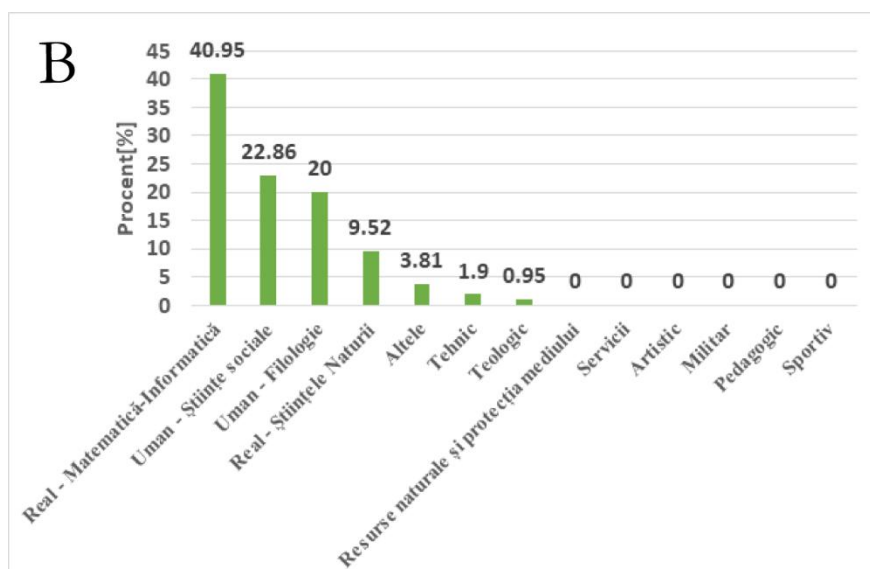


Figura 5B. Distribuția pe profile a eșantionului pe care s-a realizat cercetarea

Rezultate și discuții

Din perspectiva elevilor chestionați, pe o scară valorică de la 1 la 5 (1-deloc, 5-în foarte mare măsură), gradul de captare a atenției în timpul orelor didactice desfășurate online a fost apreciat astfel: 10%:1, 22%:2, 36%:3, 20%:4, 12%:5, după cum este evidențiat în figura 6.

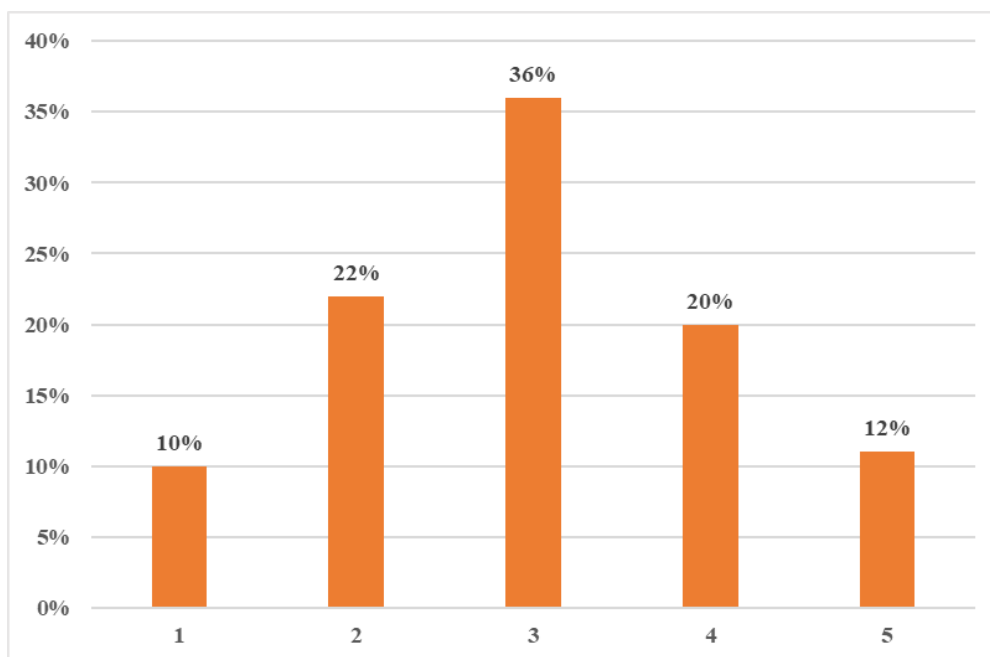


Figura 6. Reprezentarea grafică a aprecierilor respondenților referitor la gradul de captare a atenției în timpul activităților didactice desfășurate online

Analizând distribuția procentelor obținute din răspunsurile elevilor la acest item, se poate constata o distribuție normală (gaussiană), 67% dintre elevi valorificând gradul de captare a atenției în timpul orelor online ca fiind cel puțin „mediu”.

În legătură cu îndeplinirea scopului educativ în timpul desfășurării online a activităților didactice, pe o scară de la 1 la 5, elevii au apreciat astfel: 10%:1, 27%:2, 33%:3, 22%:4, 8%:5. Reprezentarea grafică a aprecierilor respondenților la acest item este evidențiată în figura 7.

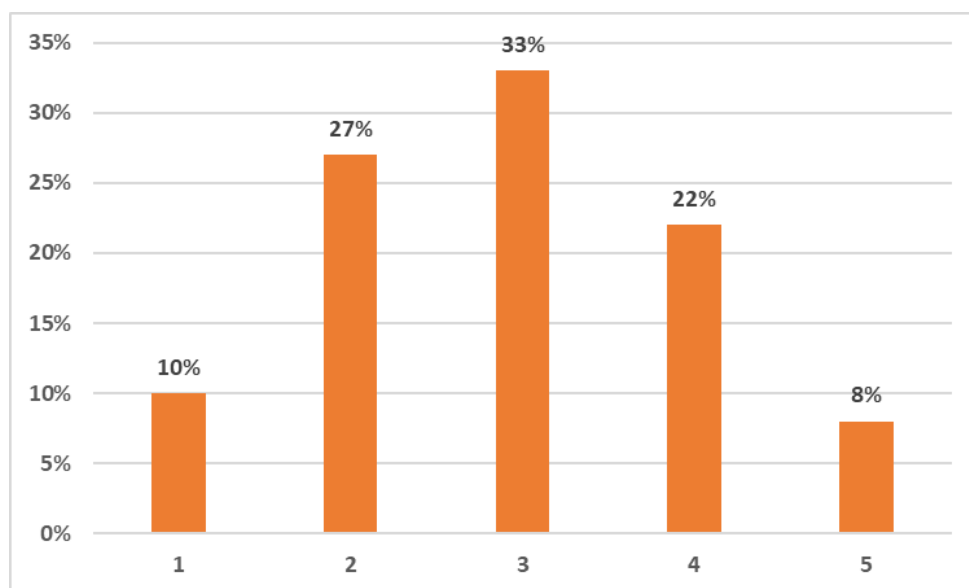


Figura 7. Reprezentarea grafică a aprecierilor respondenților referitor la gradul de îndeplinire a scopului educativ în timpul activităților didactice desfășurate online

Referitor la platformele utilizate în desfășurarea online a procesului instructiv-educativ, după cum se poate observa și în figura 8, 96% dintre respondenți au ales „Google Classroom” (62%) sau „Zoom” (34%).

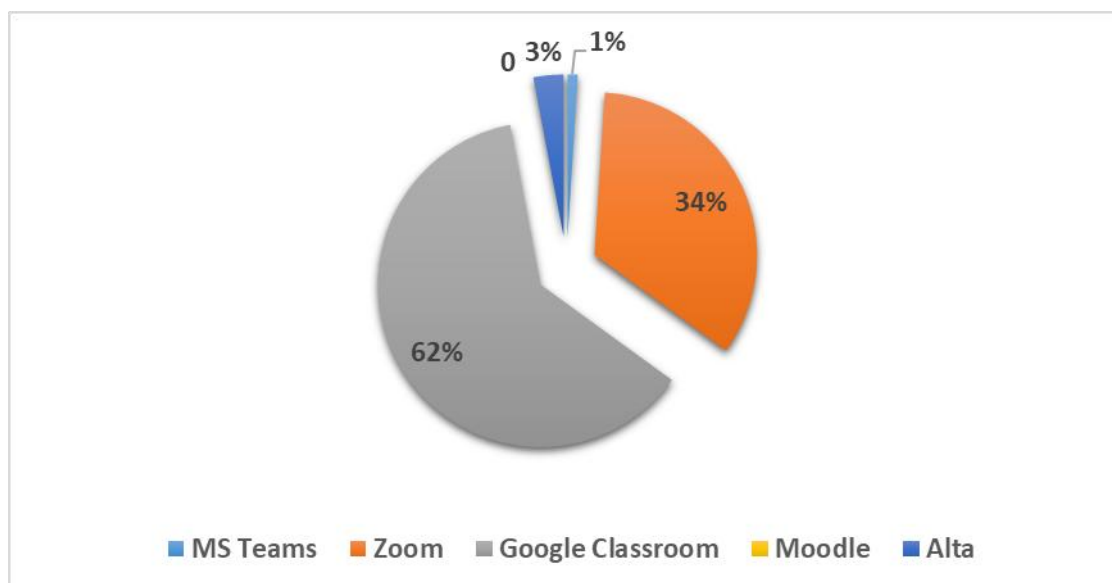


Figura 8. Reprezentarea grafică a platformelor utilizate în desfășurarea online a procesului instructiv-educativ

În contextul utilizării resurselor educaționale (hardware, software), următoarea întrebare vizează punerea la dispoziție de către unitatea de învățământ a mijloacelor tehnice necesare. Astfel, 73% au răspuns afirmativ, în timp ce 27% au răspuns negativ (figura 9).

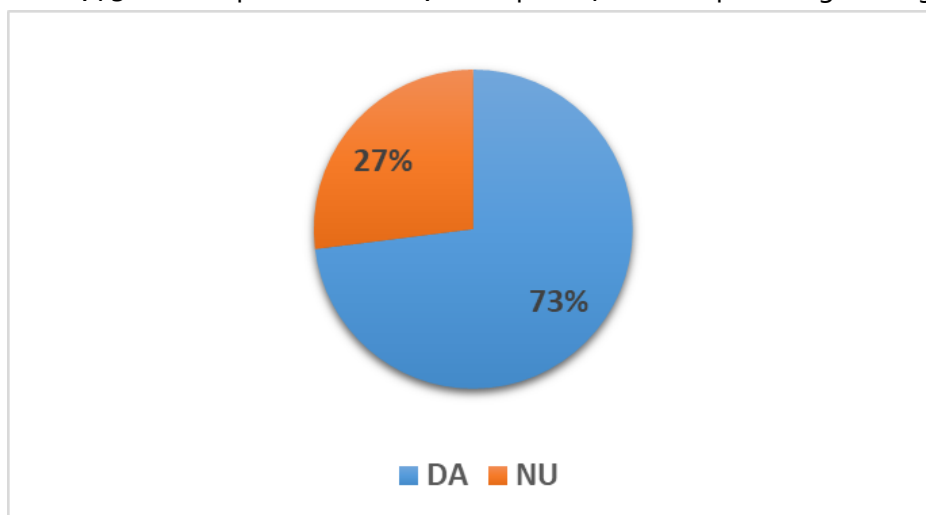


Figura 9. Reprezentarea grafică a răspunsurilor colectate cu privire la punerea la dispoziție de către unitatea învățământ a unor resurse hardware

Întrebați dacă evaluarea desfășurată online a fost obiectivă, pe o scară valorică de la 1 la 5 (1-deloc, 5-în foarte mare măsură), elevii au răspuns astfel: 8%:1, 22%:2, 42%:3, 22%:4, 6%:5 (figura 10).

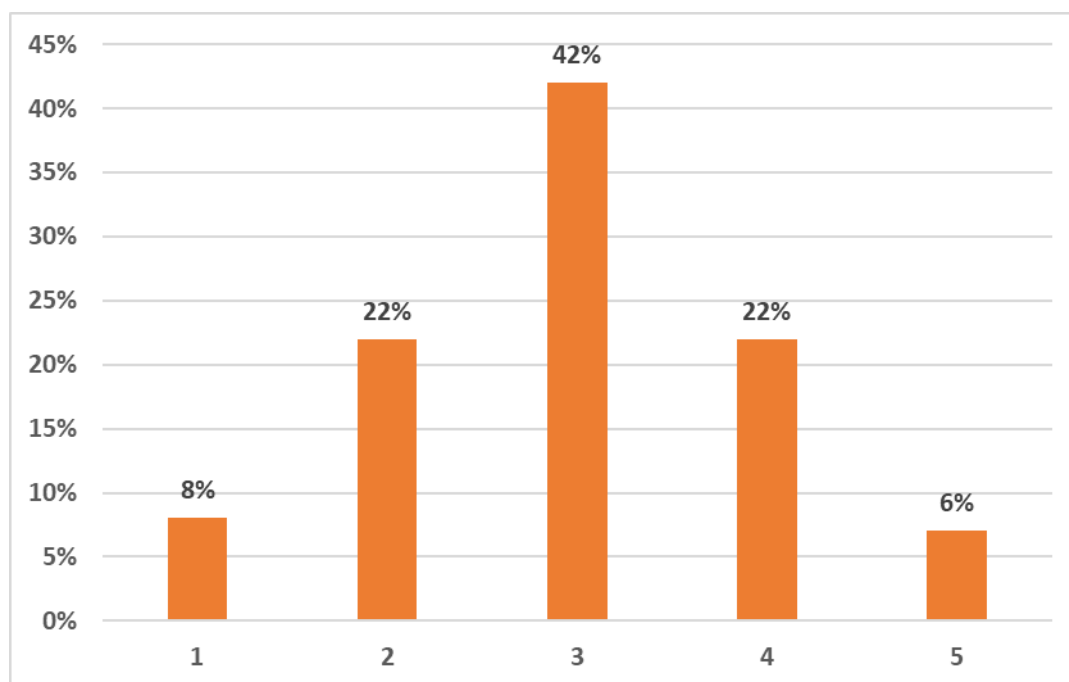


Figura 10. Reprezentarea grafică a răspunsurilor colectate cu privire la obiectivitatea evaluării în mediul online

Comunicarea elevi-cadre didactice respectiv elevi-elevi constituie subiectul următorilor itemi, rezultatele obținute fiind evidențiate în figurile 11A și 11B. Este distins un nivel preponderent bun al comunicării dintre elevi și profesori, fiind deci un factor esențial în cadrul activităților desfășurate online.

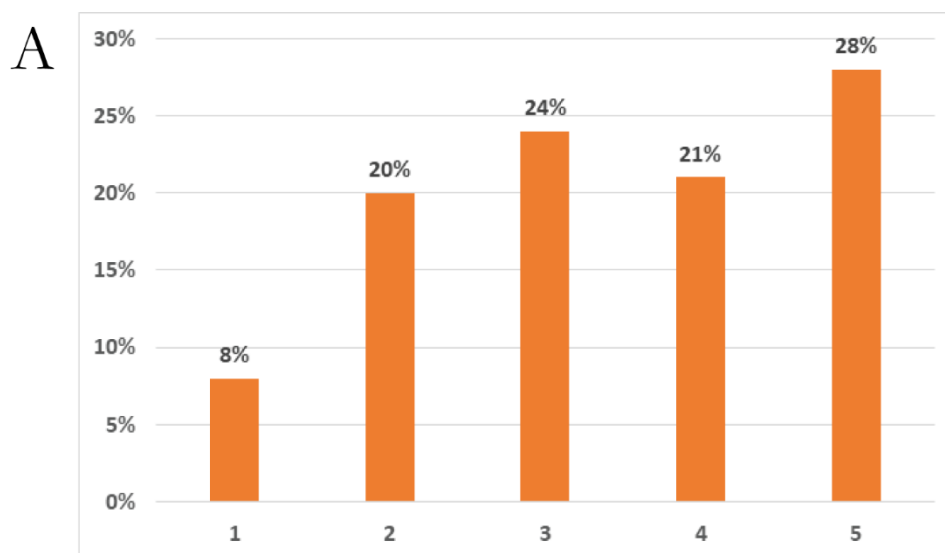


Figura 11A. Reprezentarea grafică a răspunsurilor colectate cu privire la calitatea comunicării elevi-cadre didactice

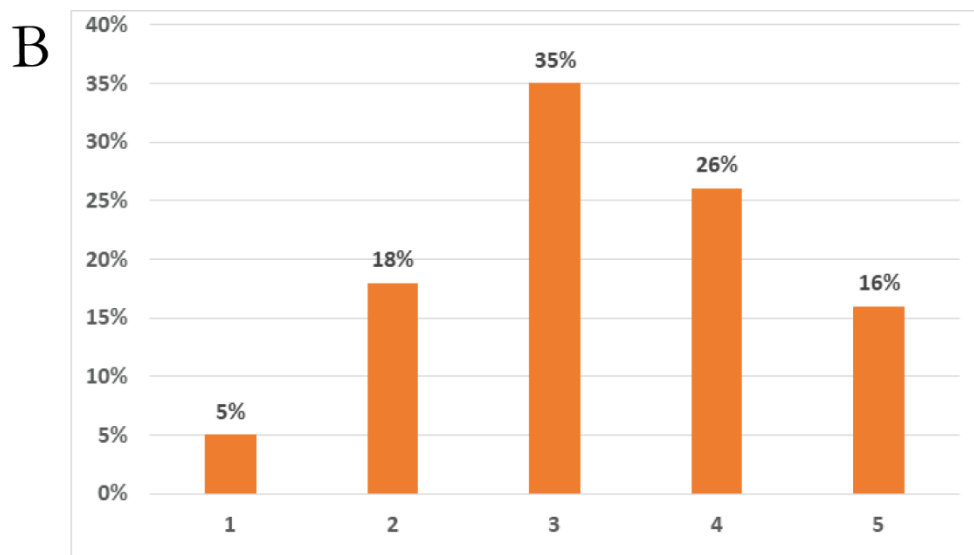


Figura 11B. Reprezentarea grafică a răspunsurilor colectate cu privire la calitatea comunicării elevi-elevi

Rezultatele colectate de la întrebările care vizează aspectele pozitive/negative ale procesului instructiv-educativ desfășurat online sunt ilustrate în figurile 12-14.

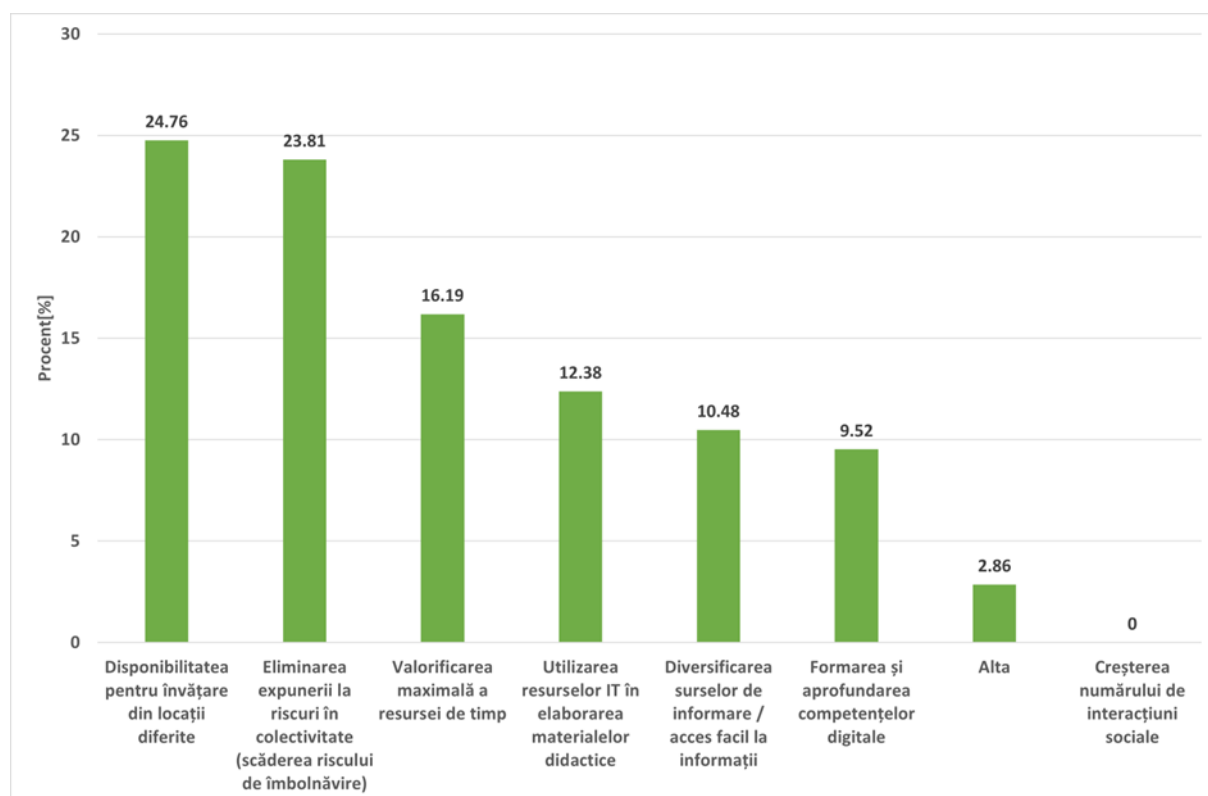


Figura 12. Reprezentarea grafică a considerațiilor respondenților referitor la principalul efect pozitiv al activităților didactice desfășurate în mediul online

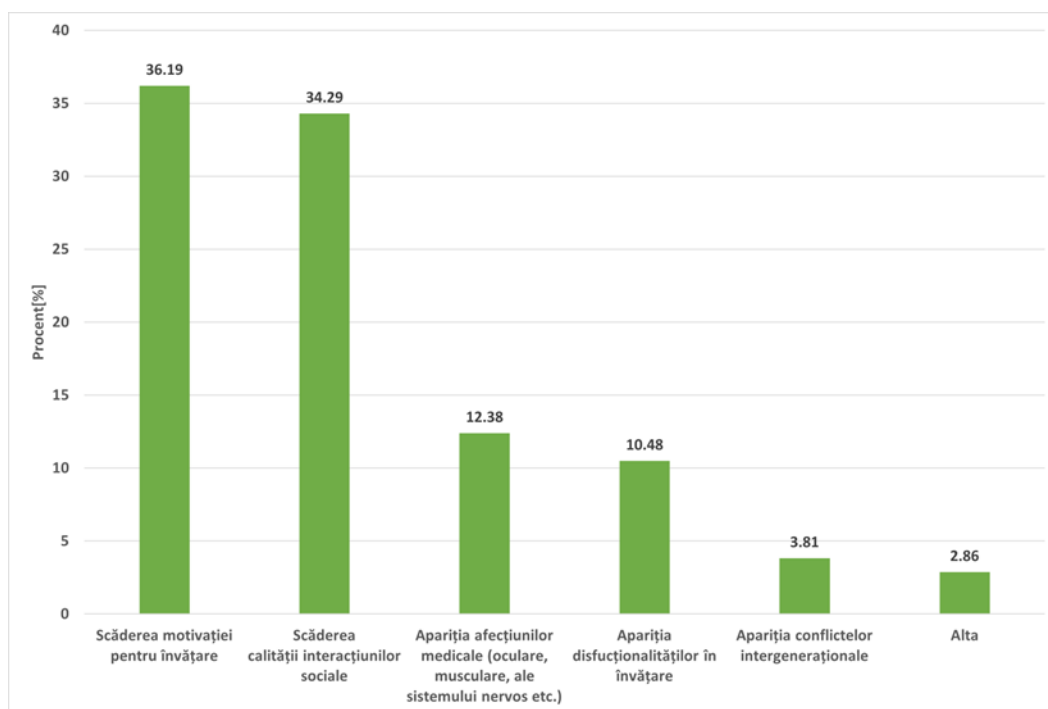


Figura 13. Reprezentarea grafică a considerațiilor respondenților referitor la principalul efect negativ al activităților didactice desfășurate în mediul online

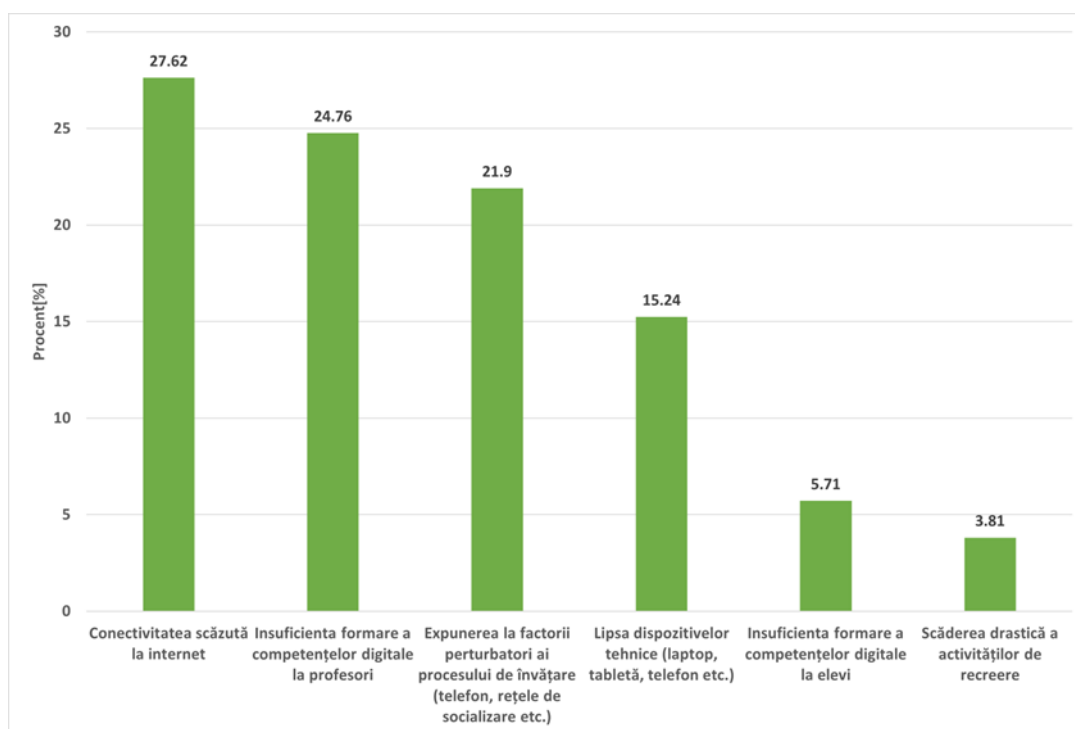


Figura 14. Reprezentarea grafică a considerațiilor respondenților referitor la cauza principală determinantă a apariției disfuncționalităților în desfășurarea online a activităților didactice

Figura 15 aduce în discuție reprezentarea grafică a rezultatelor aprecierii de către respondenți a gradului de mulțumire față de activitățile didactice desfășurate online.

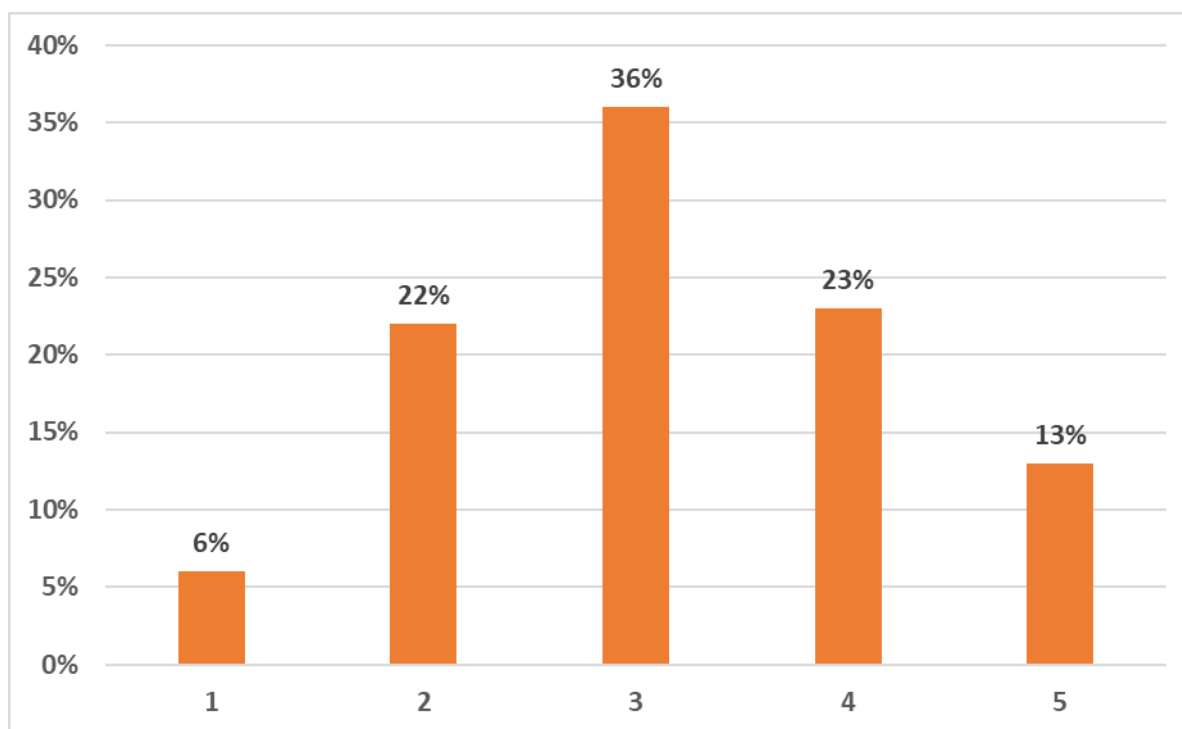


Figura 15. Reprezentarea grafică a răspunsurilor cu privire la gradul de mulțumire față de activitățile didactice desfășurate online

În final, sunt colectate răspunsuri cu privire la desfășurarea activităților didactice: modalitatea considerată corespunzătoare, respectiv cea preferată (figurile 16-17).

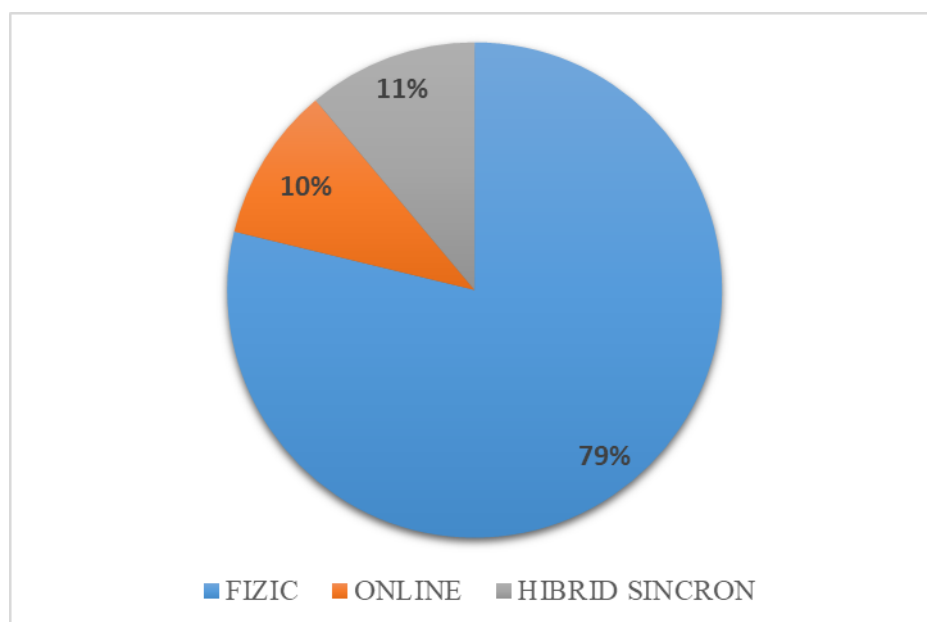


Figura 16. Reprezentarea grafică a aprecierilor respondenților referitor la modalitatea corespunzătoare pentru desfășurarea activităților didactice, raportat la profil

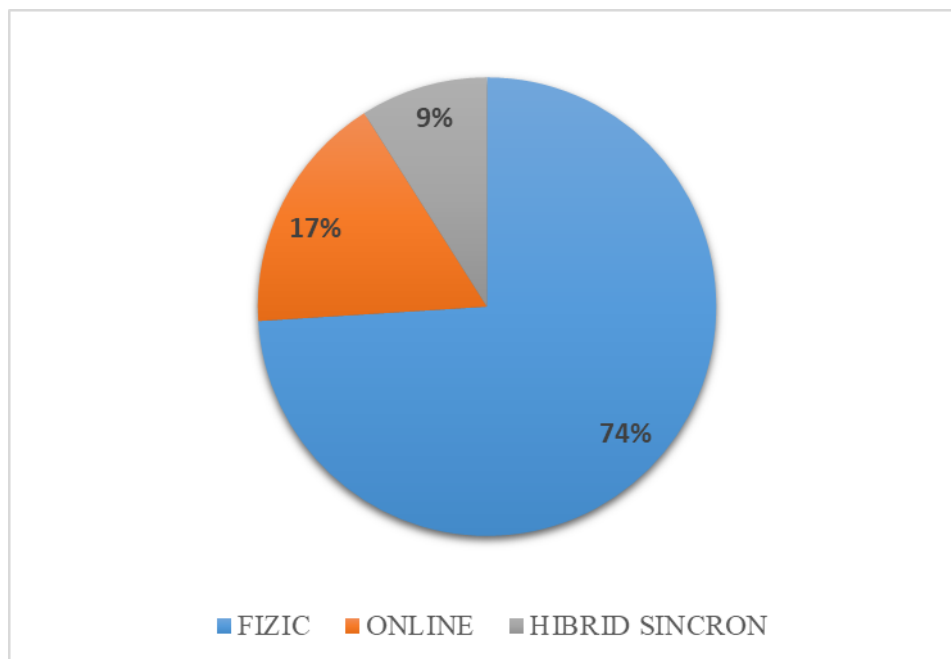


Figura 17. Reprezentarea grafică a aprecierilor respondenților referitor la modalitatea preferată pentru desfășurarea activităților didactice

Concluzii

Sintetizând rezultatele cercetării efectuate, identificăm faptul că elevii mediului liceal românesc, în perioada pandemiei, au identificat valențe pozitive ale procesului instructiv-educativ desfășurat online, au beneficiat de o dotare logistică semnificativă în unitățile de învățământ în care au fost înmatriculați, apreciind nivelul de captare a atenției elevilor în timpul activităților didactice, gradul de atingere a scopurilor didactice, nivelul de obiectivitate al procesului de evaluare desfășurat online, precum și nivelul calității comunicării elev-elev ca fiind preponderent de nivel mediu.

De asemenea, microcercetarea ne furnizează informații relevante cu privire la:

a) *efectele pozitive ale activităților didactice desfășurate online*, din perspectiva elevilor, identificând disponibilitatea pentru învățare din locații diferite, eliminarea expunerii la riscuri în colectivitate și valorificarea maximală a resursei de timp;

b) *efectele negative ale activităților didactice la distanță*: scăderea motivației pentru învățare, respectiv scăderea calității interacțiunilor sociale;

c) *cauzele apariției disfuncționalităților în desfășurarea online a activităților didactice*: conectivitatea scăzută la internet, insuficienta formare a competențelor digitale la profesori și expunerea la factori perturbatori (telefon, rețele de socializare).

Având în vedere faptul că liceenii apreciază într-o proporție semnificativă ca modalitate corespunzătoare profilului/specializării lor, dar și preferată de ei pentru desfășurarea actului didactic, mediul fizic, concluzionăm că noile tehnologii au un aport major în viața socială a fiecăruia dintre noi și, implicit, în educație, fără însă a-și depăși rolul de mijloace complementare de creștere a calității actului didactic.

References

- Albulescu, Ioan, and Horațiu Catalano. *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online*. București: Didactica Publishing House, 2021.
- Carrier, Michael, Ryan M. Damerow, and Kathleen M. Bailey, eds. *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice*. 1st ed. New York: Routledge, 2017.
<https://doi.org/10.4324/9781315523293>.
- Ceobanu, Ciprian, Constantin Cucoș, Ovidiu Istrate, and Ion-Ovidiu Pânișoară. *Educația digitală*. Iași: Editura Polirom, 2020.
- Daniels, Jessie, Karen Gregory, and Tressie McMillan Cottom, eds. *Digital Sociologies*. 1st ed. Bristol: Policy Press, 2016.
- Garrison, D. Randy. "Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues." *Online Learning* 21, no. 1 (2017).
<https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1737>.
- Harasim, Linda. *Learning Theory and Online Technologies*. 2nd ed. New York: Routledge, 2017.
<https://doi.org/10.4324/9781315716831>.
- Keskin, Selami, Mehmet Şahin, Serhat Uluç, și Halil Yurdugül. "Online Learners' Interactions and Social Anxiety: The Social Anxiety Scale for E-Learning Environments (SASE)." *Interactive Learning Environments* 31, no. 1 (2023): 201–213.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769681>.
- Moore, Michael G. "Editorial: Three Types of Interaction." *American Journal of Distance Education* 3, no. 2 (1989): 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>.
- Yus, Francisco. *Cyberpragmatics: Internet-Mediated Communication in Context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.