



Co-funded by
the European Union



Proiectul Erasmus+K2 DEFEP

Educația la Distanță pentru Viitor:

***Cele mai bune practici din UE în răspuns la solicitările
căutătorilor moderni de învățământ superior și ale pieței muncii***

RAPORT

***cu privire la rezultatele sondajului sociologic
privind cerințele părților interesate pentru
educația la distanță (studenți, cadre didactice și
personal academic, conducerea instituțiilor de
învățământ superior, angajatori)***

Ucraina

CONȚINUT

Caracteristicile Studiului

Secțiunea I. Percepțiile studenților asupra educației la distanță

- 1.1. Informații generale despre eșantionul de studenți
- 1.2. Opiniile studenților cu privire la accesul la educația la distanță
- 1.3. Evaluarea platformelor și comunicațiilor de către studenți
- 1.5. Percepțiile studenților asupra volumului de muncă în timpul educației la distanță
- 1.6. Componentele socio-psihologice și motivaționale ale educației la distanță
- 1.7. Opiniile studenților despre calitatea, costul și alegerea educației la distanță

Secțiunea II. Percepțiile personalului academic asupra educației la distanță

- 2.1. Informații generale despre eșantionul de personal academic
- 2.2. Capacitățile tehnice ale personalului academic pentru educația la distanță
- 2.3. Evaluarea platformelor și canalelor de comunicare de către personalul academic
- 2.4. Percepțiile personalului academic asupra formatelor de lucru
- 2.5. Percepțiile personalului academic asupra volumului de muncă în timpul educației la distanță
- 2.6. Percepțiile personalului academic asupra organizării controlului și monitorizării în timpul educației la distanță
- 2.7. Dezvoltarea profesională și drepturile de autor
- 2.8. Evaluările personalului academic cu privire la eficacitatea educației la distanță

Secțiunea III. Percepțiile conducătorilor instituțiilor de învățământ superior asupra educației la distanță

- 3.1. Informații generale despre eșantionul de conducători ai instituțiilor de învățământ superior
- 3.2. Atitudinea conducătorilor instituțiilor de învățământ superior față de educația la distanță
- 3.3. Percepțiile conducătorilor instituțiilor de învățământ superior asupra organizării educației la distanță
- 3.4. Percepțiile conducătorilor instituțiilor de învățământ superior asupra volumului de muncă în timpul educației la distanță
- 3.5. Percepțiile conducătorilor instituțiilor de învățământ superior asupra organizării controlului și monitorizării în timpul educației la distanță
- 3.6. Evaluările conducătorilor instituțiilor de învățământ superior cu privire la eficacitatea educației la distanță

Secțiunea IV. Percepțiile angajatorilor asupra educației la distanță

- 4.1. Informații generale despre eșantionul de angajatori
- 4.2. Angajatorii și experiența educației la distanță
- 4.3. Atitudinea angajatorilor și participarea la educația la distanță
- 4.4. Necesitățile de personal ale angajatorilor

Concluzii

Caracteristicile Studiului

Studiul a fost realizat în cadrul asistenței tehnice internaționale a Uniunii Europene Erasmus+ KA2 DEFEP „Educația la Distanță pentru Viitor: Cele mai bune practici din UE în răspuns la solicitările căutătorilor moderni de învățământ superior și ale pieței muncii”.

Scopul studiului este de a descrie prioritățile, nevoile și cerințele părților interesate în educația la distanță ca o formă de educație potențial separată.

Metoda de cercetare: sondaj online formalizat.

Populația generală a studiului a inclus studenți, cadre didactice și de cercetare, manageri și angajatori afiliați ai șase instituții de învățământ superior:

- Universitatea Națională de Economie din Kiev „Vadym Hetman” (KNEU).
- Universitatea Națională de Mediu din Lviv (LNEU).
- Universitatea Politehnică Națională din Cernihiv (CPNU).
- Universitatea Națională de Horticultură din Uman (UNUH).
- Universitatea Națională V. N. Karazin din Harkov (KNU).
- Universitatea Națională Petro Mohyla din Marea Neagră (PMBSNU).

Datele etapei de teren: **1-10 mai 2023**.

Eșantionul de Cercetare

Subeșantion (grupuri de părți interesate)	Model de eșantionare	Dimensiunea eșantionului (total)	Dimensiunea eșantionului (ponderată)	Precizia eșantionului
Studenți	Spontan, cotă (pe baza IES)	4877 resp.	2604 resp.	la un interval de încredere de 2% probabilitatea de încredere este de ~97%
Personal științific și și pedagogic	Spontan, pe bază de cote (pe baza IES)	1412 resp.	894 resp.	la un interval de încredere de 3% probabilitatea de încredere este de ~97%
Directori de instituții de învățământ superior	Solid	107 resp.	107 resp.	la un interval de încredere de 2% probabilitatea de încredere este de ~99%
Angajatori	Spontan	242 resp.	242 resp.	nu face obiectul evaluării

Erorile sistematice posibile ale eșantionului:

- Sondajul a fost realizat online, astfel că eșantionul a fost mai puțin probabil să includă studenți și personal academic cu probleme tehnice în accesarea internetului.
- Eșantionul a fost mai puțin probabil să includă studenți cu puțin contact cu o universitate.
- Eșantioanele de studenți și personal academic nu sunt ponderate în funcție de domeniul de studiu, astfel că poate exista un bias.

Introducere: Ce îți vine în minte când auzi expresia „Educație la Distanță”?

Conținutul celor patru chestionare utilizate în studiu a început cu întrebarea indicată în titlu, care a fost folosită pentru a studia asociațiile relevante pentru diferitele grupuri de părți interesate în legătură cu acest subiect. În această secțiune introductivă, oferim o analiză calitativă și cantitativă a percepției fenomenului educației la distanță, evidențiind principalele noduri semantice în jurul cărora se construiește această percepție. Nu ne propunem să comparăm diferitele grupuri; dimpotrivă, sarcina noastră intermediară este de a identifica structuri comune de percepție a educației la distanță pentru toți actorii implicați.

Înainte de a începe, menționăm că (a) asociațiile sinonime și tautologice (de exemplu, „distanță” și „învățare” etc.) au fost excluse din analiză și (b) estimările cantitative utilizate în analiză sunt condiționate și servesc doar ca instrument organizatoric.

Astfel, cel mai răspândit nod semantic poate fi numit cu siguranță tehnologic (aproximativ 2.2 mii de mențiuni). Acesta include denumiri generice (Internet, laptop, computer, smartphone, ecran, monitor, video, cameră, tehnologie etc.) și nume proprii (Zoom, Google Classroom/Meet, Microsoft Office/Teams, Moodle etc.), precum și termeni tematici relevanți: digitalizare, (tele)comunicări, virtualitate, online etc.

„Locul al doilea” în ceea ce privește prevalența este ocupat colectiv de mai multe noduri semantice deodată (aproximativ 500-1000 de mențiuni în fiecare grup):

- nodul temporal (în principiu, tot ceea ce este legat de economisirea timpului, capacitatea de a „face totul la timp” etc.);
- abstract-spațial (tot ceea ce este legat de a fi în locuri diferite și părți ale țării/lumii, mobilitate, viteză, depășirea distanței, călătorie, mișcare etc.);
- specific-spațial (legat de casă, locuință, cameră etc.);
- practic (descriere în termeni de confort, accesibilitate, economisirea banilor etc.);
- combinatoriu (capacitatea de a combina studiul cu munca, în primul rând, dar și de a combina cu alte activități - hobby-uri, viață personală etc. - sau de a face alte lucruri în paralel).

Alte noduri semantice au fost mai puțin răspândite (între 100 și 500 de mențiuni), dar sunt suficient de vii și auto-conținute pentru a fi descrise:

- în primul rând, include diverse componente educaționale și procedurale (prezentări, teste, cursuri online, mod asincron etc.), care sunt adesea însoțite de critici specifice – lipsa practicii, a lucrărilor de laborator – și asociații emoționale puternice – nostalgia după sălile de clasă, universitate;

- în al doilea rând – semnificații sociale și colective, care în cele mai multe cazuri au o coloratură emoțională negativă: lipsa comunicării „live”, întâlnirilor, interacțiunii cu alți oameni, stil de viață antisocial etc.;
- în al treilea rând – semnificații personale și psihologice, care sunt împărțite destul de clar (și, interesant, aproape egal) în pozitive și negative: printre cele pozitive se numără independența, auto-dezvoltarea, responsabilitatea, liniștea sufletească; printre cele negative – degradarea, oboseala, plictiseala, durerea, lenevia, lipsa de motivație și problemele de sănătate (tensiune oculară, stil de viață sedentar etc.);
- în al patrulea rând – semnificațiile legate de motivele tranziției către educația la distanță și situația obiectivă specifică – pandemia COVID-19 și invazia militară la scară largă (este semnificativ că referința semantică la coronavirus este cu o jumătate de ori mai frecventă decât la război);
- în al cincilea rând – semnificațiile situaționale abstracte: negative, adică menționând diverse probleme, dificultăți, complexități, nevoi, creșterea volumului de muncă etc.; și pozitive, adică indicând siguranță, odihnă, vacanțe etc.;
- în al șaselea rând – semnificațiile asociate cu progresul: inovație, noutate, modernitate, viitor, perspective, relevanță etc.

Împreună cu diverse noduri semantice, evaluările directe și epitele educației la distanță au fost incluse regulat în asociații:

1. **judcăți evaluative pozitive**, cum ar fi „bun”, „cool”, „normal”, „pozitiv”, precum și diverse epithete pozitive precum „eficient”, „rațional”, „real” etc. Au fost aproximativ 500 de astfel de evaluări și epithete;
2. **evaluări negative**: „mai rău”, „prost”, „de calitate scăzută”, „ineficient”, „scăzut”, „insuficient”, „imposibil”, „inferior” etc. Analizând datele calitative, au fost mai multe răspunsuri pozitive decât negative (aproximativ 700), dar în ceea ce privește distribuția atitudinii publicului față de educația la distanță, acest indicator este extrem de nesigur.

Aici am încercat să conturăm un anumit interval de percepții asupra educației la distanță. Vom considera evaluările cantitative valide specifice ale educației la distanță de către diferite grupuri de părți interesate în secțiunile tematice.

Secțiunea I.

Percepțiile Studenților asupra Educației la Distanță

1.1. Informații generale despre eșantionul de studenți

Sex	Female	Male
	59,5%	40,5%

Anul de studiu	1 (bachelor)	2 (bachelor)	3 (bachelor)	4 (bachelor)	Master's program	PhD-students
	23,3%	26,9%	24,3%	12,7%	11,6%	1,1%

Instituție de învățământ superior	%
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman (KNEU)	26,6
Lviv National Environmental University (LNEU)	11,6
Chernihiv Polytechnic National University (CPNU)	7,9
Uman National University of Horticulture (UNUH)	11,9
V. N. Karazin Kharkiv National University (KNU)	33,4
Petro Mohyla Black Sea National University (PMBSNU)	8,5

Domeniul educației	%
Științe naturale (inclusiv agronomie)	10,9
Științe tehnice și matematice (inclusiv informatică, design)	20,8
Științe sociale și umaniste (inclusiv științe politice)	16,2
Științe economice și management (inclusiv marketing și servicii)	42,9
Medicină	4,8
Drept	4,4

Caracteristici speciale	%
Cei care combină studiile universitare cu un loc de muncă cu normă întreagă	38,5
Cei care nu au un loc de muncă permanent, dar lucrează în mod regulat cu jumătate de normă	25,8
Cei care primesc în paralel o altă educație la departamentul cu timp parțial	4,3
Cei care cresc un copil (copii)	2,1
Cei care au grijă de o persoană apropiată cu nevoi speciale	3,2

* respondenții au putut selecta mai multe opțiuni sau niciuna

1.2. Opiniile studenților privind accesul la educația la distanță

Posibilitatea introducerii educației la distanță este determinată în primul rând de disponibilitatea accesului la echipamente și tehnologii adecvate pentru toate părțile procesului educațional. La momentul studiului, situația accesului studenților la internet nu este ideală, dar nici problematică:

Tabela 1.2.1. Accesul la Internet (studenți)

<i>Cum apreciați calitatea internetului în locul în care studiați?</i>	%
Există un internet staționar cu viteză relativ mare (WiFi, cablu)	79,5
Nu există internet staționar, dar există internet mobil stabil (3G, 4G)	16,6
Nu există nici internet fix, nici internet mobil stabil	3,9
Total	100

Aproximativ 4 din 5 studenți intervievați au acces la o conexiune stabilă de internet fix, dar trebuie menționat că această cifră este supraevaluată: având în vedere că sondajul a fost realizat online, acei studenți care nu au acces normal la internet ar fi fost mai puțin probabil să fie incluși în eșantion; prin urmare, cifra de 80% a studenților cu acces normal la internet ar trebui considerată indicativă, dar nu decisivă. Există o anumită heterogenitate în accesul la internet între studenții diferitelor instituții de învățământ superior:

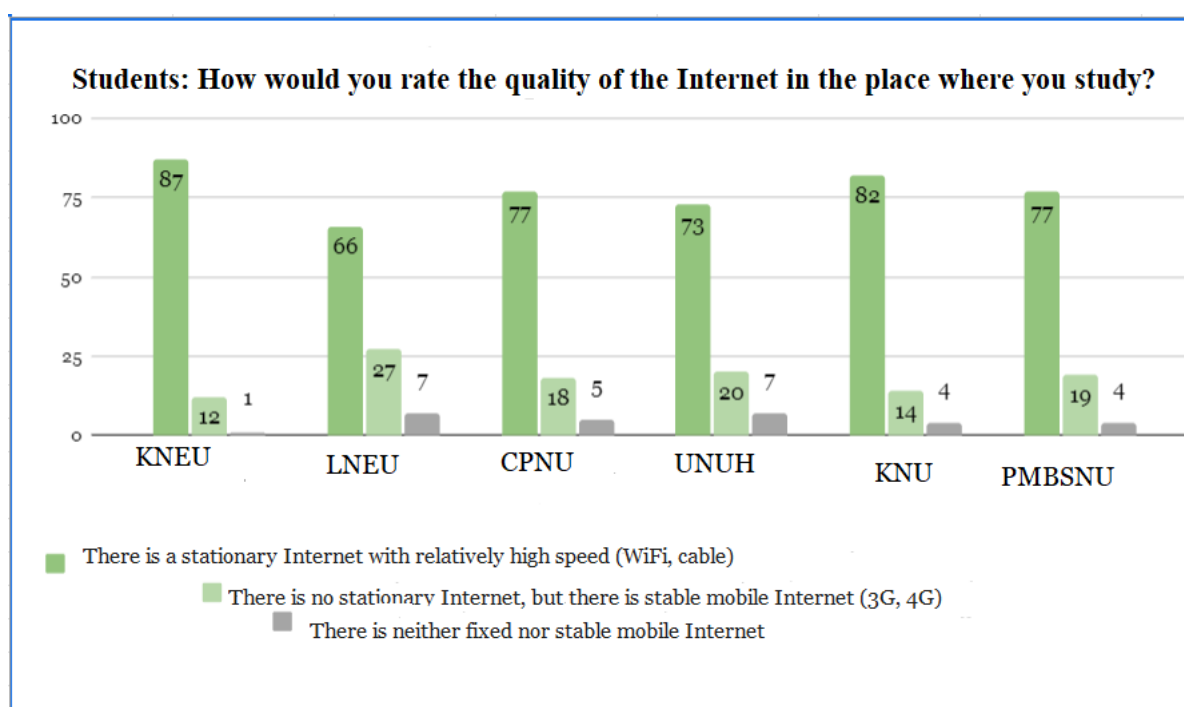


Figure 1A

Situația accesului la dispozitive tehnice este oarecum mai bună: **aproape toți studenții intervievați au smartphone-uri; 8% dintre studenți nu au un computer sau un laptop disponibil în mod regulat.**

Tabela 1.2.2. Accesul la dispozitive (studenți)

<i>Ce dispozitive aveți la dispoziție pentru a avea acces regulat la cursurile online?</i>	<i>%</i>
Smartphone	99,3
Laptop / netbook / ultrabook	83,5
Desktop computer	29,7
Tablet	16,2

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât suma este >100%

Nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic în accesul la dispozitive între studenții din diferite categorii - este aproximativ egal pentru toți.

Deși majoritatea covârșitoare a studenților au acces la un smartphone și un laptop/computer, obiceiurile lor de utilizare a dispozitivelor pentru accesarea cursurilor online sunt extrem de variate: **60% dintre studenți folosesc un computer (întotdeauna sau mai des), iar 40% folosesc un smartphone.**

Tablelul 1.2.3. Dispozitive utilizate pentru a accesa cursurile online (studenți)

<i>Ce dispozitive folosiți de obicei pentru a accesa cursurile online?</i>	<i>%</i>
Aproape întotdeauna un smartphone	21,6
Cel mai adesea un smartphone, dar uneori - un computer sau o tabletă	18,1
Cel mai adesea - un computer sau o tabletă, dar uneori - un smartphone	23,6
Aproape întotdeauna laptop	36,6
Total	100

Studenții care combină studiile cu munca au cu 14-19% mai multe șanse să participe la cursuri folosind un smartphone decât studenții care nu lucrează în același timp. Aceasta se corelează și cu faptul că studenții la masterat au cu 8-12% mai multe șanse să folosească smartphone-uri pentru a se conecta la cursurile online decât studenții la licență. De asemenea, există un anumit model neașteptat între ce dispozitive sunt comune pentru studenții din diferite domenii de studiu: cele mai „intensive” în computere sunt științele sociale și umaniste; cele mai „intensive” în smartphone-uri sunt științele naturale (vezi Figura 1B).

What devices do you usually use to access online classes?

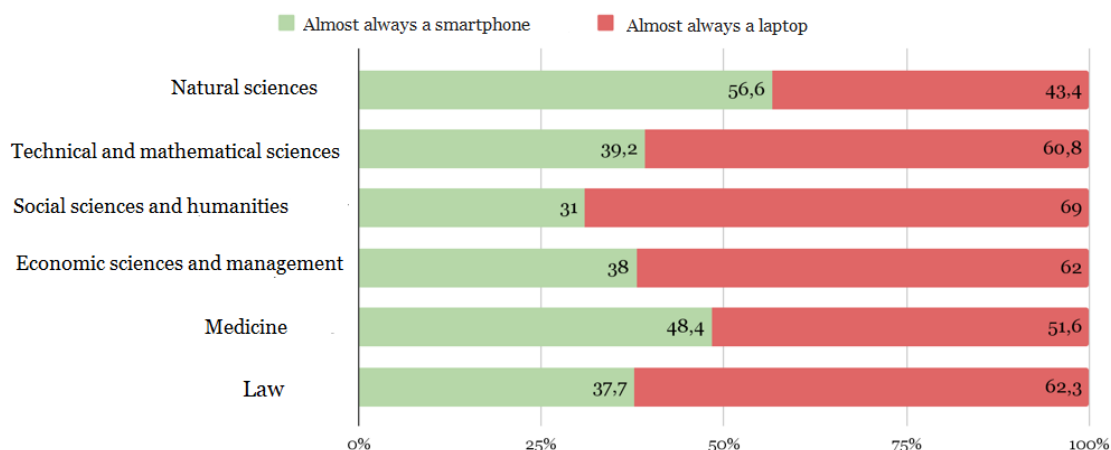


Figure 1B

Diferența statistic semnificativă între dispozitivele utilizate de studenții din diferite instituții de învățământ superior este chiar mai evidentă: la LNEU și UNUH, aproximativ 2/3 dintre studenții chestionați folosesc întotdeauna sau adesea smartphone-uri; în alte instituții de învățământ superior, situația este inversă - majoritatea studenților (55-75%) folosesc mai des laptopuri și computere.

Students: What devices do you usually use to access online classes? | HEI (%)

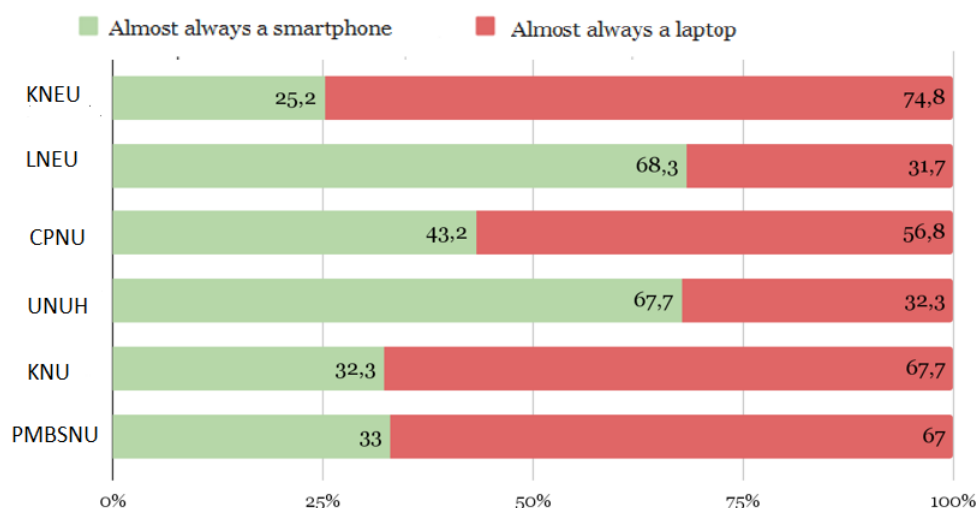


Figure 1C

Formatul cursului în sine depinde puternic de dispozitivele utilizate de studenți pentru a se conecta la cursurile online. Unul dintre principalii indicatori calitativi care caracterizează cursurile online este practica de a activa audio și video: aceasta determină gradul de implicare al participanților la cursurile online în procesul de învățare, concentrarea, posibilitatea de contact non-verbal etc.

Tabelul 1.2.4. Practica activării audio și video în clasă (studenți)

<i>Aveți posibilitatea să activați audio și video în timpul cursurilor online?</i>	%
Pot și pornesc audio/video tot timpul	29,7
De obicei, am această posibilitate, dar nu pornesc audio/video	32,3
Nu am această opțiune tot timpul, dar pot activa audio/video atunci când este necesar	35
Nu am această posibilitate și nu voi putea face acest lucru chiar dacă mi se solicită	3

Și, în ciuda faptului că aproape toți studenții au declarat că au smartphone-uri, iar majoritatea de asemenea au laptopuri, nu toți au menționat capacitatea de a activa sunetul și camerele – 38% nu au această opțiune în prezent; de fapt, din punct de vedere tehnic este posibil (după cum știți, majoritatea smartphone-urilor și laptopurilor moderne au microfoane și camere integrate), dar există alte limitări. Pentru a descoperi care sunt aceste limitări, studenții au fost întrebați o întrebare proiectivă, unde fiecare respondent a răspuns nu în mod specific despre sine, ci despre studenți în general:

Tabelul 1.2.5. Motivele pentru care nu se activează camerele (studenți)

<i>Există studenți care de obicei nu își pornesc camerele foto în timpul cursurilor online. Care credeți că este motivul?</i>	%
Simt un disconfort general în fața camerei	74,7
Nu vor să se afișeze dimineața	65,4
Există întotdeauna alte persoane în jurul lor	64,1
Nu au cameră web / nu funcționează	63,9
Din cauza vitezei reduse a internetului	63,1
Fac alte lucruri în același timp	45,4
Ei consideră că este o încălcare a spațiului privat	25,9
Un profesor nu își pornește camera web	23,2
Altele	<5

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât suma este >100%

Principalele motive ale studenților pentru care camerele sunt oprite au fost psihologice: disconfortul general în fața camerei, reticenta de a se arăta dimineața și faptul că sunt alte persoane în jur (65-75%). **Motivele tehnice** (viteza scăzută a internetului și problemele cu camera) au fost menționate de 60-65% dintre studenți, dar în interpretarea noastră, aceasta este mai degrabă un stereotip, deoarece situația reală cu accesul la dispozitive și internet este mult mai bună. **Refuzul ideologic** de a activa camerele (adică perceperea camerei ca pe o încălcare a spațiului privat) a fost menționat ca un posibil motiv de aproximativ un sfert dintre respondenți..

Să subliniem principalele tipare care sunt relevante în acest context:

- pentru studente, disconfortul general și reticența de a „se arăta dimineața” sunt motive semnificativ mai importante pentru a nu activa camerele decât pentru studenții de sex masculin (cu 10-15%);
- aceleași motive psihologice – disconfortul în fața camerei, reticența de a „se arăta dimineața” și prezența oamenilor în jur – sunt menționate mai des de studenții din anii inferioari (de asemenea, cu 10-15%).

Cererea specifică de a activa camerele este, de asemenea, extrem de ambiguă: aceasta cauzează disconfort pentru jumătate dintre studenții chestionați, dar majoritatea (67%) dintre studenți respectă totuși cerința..

Tabelul 1.2.6. Reacția la cerința de a activa camerele (studenți)

<i>Care afirmație este mai aproape de adevăr?</i>	%
Cerința de a porni camera la cursurile online mă face să mă simt inconfortabil, dar o pornesc	29,6
Cerința de a porni camera în cadrul cursurilor online mă face să mă simt inconfortabil, așa că NU o pornesc	21,4
În mod normal , accept cerința de a porni camera în cadrul cursurilor online și o pornesc	37,6
Înțeleg cerința de a porni camera în cadrul cursurilor online, dar nu o pornesc	11,4
Total	100

1.3. Evaluarea platformelor și comunicațiilor de către studenți

Alte puncte cheie în organizarea educației la distanță sunt programele și serviciile care sunt utilizate pentru a implementa procesul de învățare. Întrebarea legată de comoditatea **platformelor de învățare online** pentru studenți are un răspuns destul de clar:

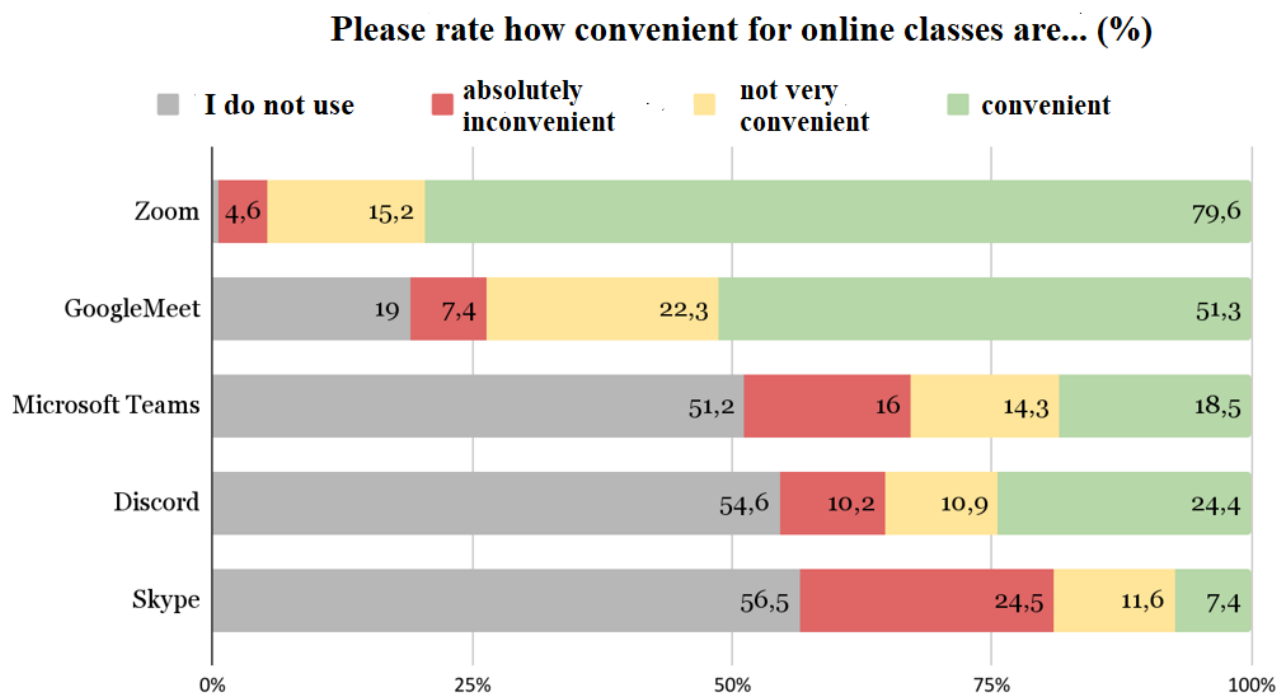


Figure 1D

Zoom este utilizat de aproape toți respondenții, iar 80% dintre ei îl consideră convenabil. Este de remarcat faptul că această platformă este foarte apreciată de toate categoriile de studenți, indiferent de universitate, domeniu de studiu, an de studiu, sex etc.

Google Meet este utilizat de 80%, dar este suficient de convenabil doar pentru 51%; alte platforme sunt utilizate de mai puțin de jumătate dintre studenții chestionați. Această platformă performează ceva mai bine la KNEU și VKNU, și mai slab la CPNU, LNEU și UNUH.

Microsoft Teams nu este solicitat peste tot, cu excepția CPNU, unde această platformă este aproape de liderul general, Zoom, în ceea ce privește evaluările și prevalența. Această platformă este, de asemenea, puțin mai populară printre studenții la drept, economie și management.

Situația este similară cu canalele pentru comunicarea asincronă și comunicarea în afara cursurilor: există un lider clar – **Telegram** – care este convenabil pentru 80% dintre studenți din toate categoriile..

What means of communication do you use to receive and send current text information and work files? (%)

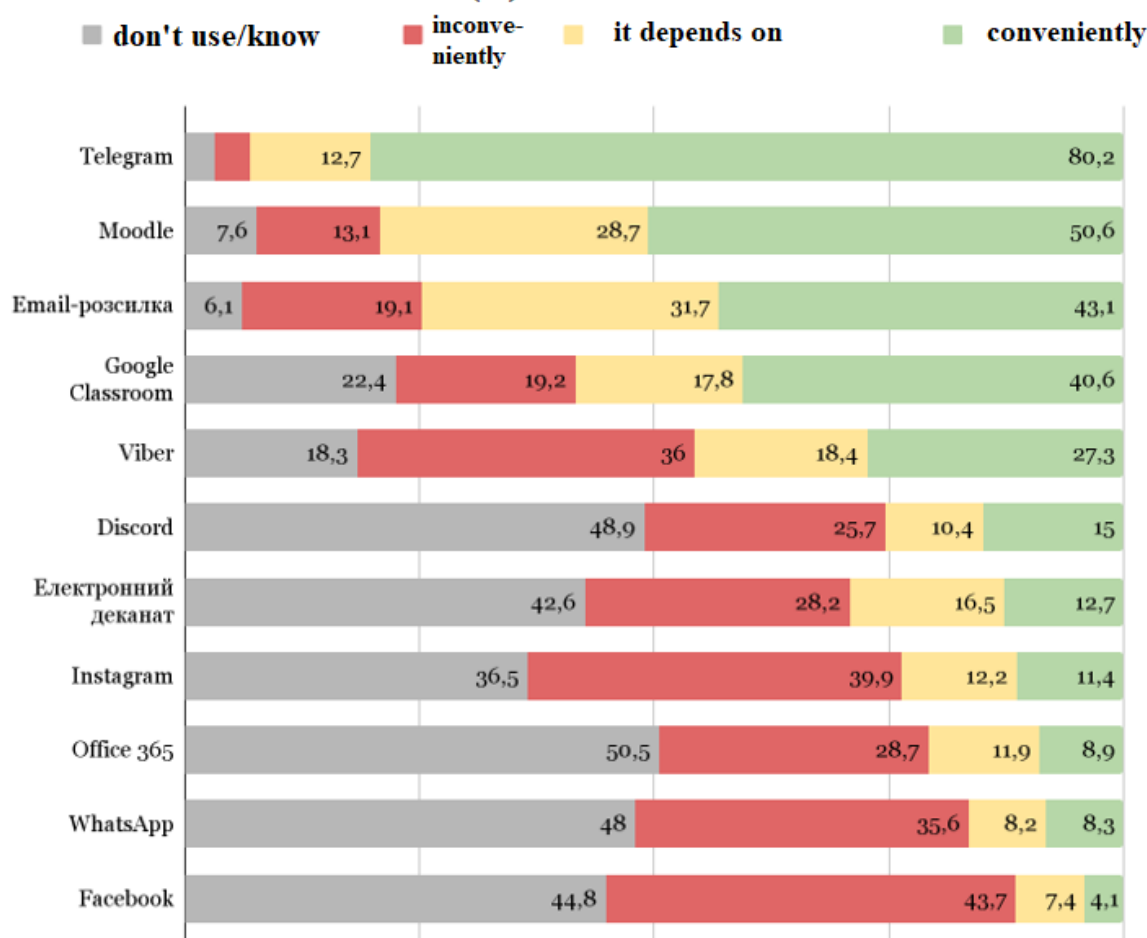


Figure 1E

Având în vedere că există un grad foarte mare de variabilitate în răspunsurile la această întrebare, evaluarea generalizată a canalelor de comunicare ar trebui considerată separat pentru fiecare instituție de învățământ superior (HEI). În acest scop, propunem un indice de acceptabilitate a canalelor de comunicare, care variază de la 1 – complet inacceptabil până la 10 - maxim acceptabil (vezi Tabelul 1.3.1.).

Tabelul 1.3.1. Canale de comunicare (studenți din diferite HEI)

&	V. Hetman KNEU	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	P. Mohyla BSNU
Telegram	9,5	9,1	9,1	7,9	9,4	8,5
Moodle	8,3	6,8	8,4	7,8	6,9	8,9
Email-розсилка	8,3	7,5	6,4	7,3	7,4	5,1
Google Classroom	6,3	5,3	3,6	4,6	8,6	3,7
Viber	5	7,9	5,5	7,8	4,9	4,6
Discord	3,2	4,9	3,9	4,3	3,5	4

Electronic dean's office	3,5	4,1	3,3	3,9	4,9	2,5
Instagram	3,3	5,6	4,1	4,7	3,7	3,8
Office 365	3,9	4,2	3,9	3,6	2,7	2,6
WhatsApp	2,9	4	3,1	4	3,3	2,9
Facebook	2,7	4,2	3,2	3,9	2,8	3

(indice de acceptabilitate a canalelor de comunicare; min=1, max=10)

- Situația de la **V. Hetman KNEU** coincide în general cu indicatorii medii pentru ansamblu; singura excepție este Office 365, care este evaluat puțin mai bine decât în alte HEI, deși rămâne în continuare nu foarte popular.
- La **LNEU**, imaginea este semnificativ diferită de „media”: Telegram rămâne liderul absolut, dar Viber și Email ocupă pozițiile a doua sau a treia, în timp ce Moodle și Google Classroom sunt evaluate mai slab decât în alte universități.
- Evaluarea internă a canalelor de comunicare la **CPNU** este în conformitate cu media (cu excepția Google Classroom, care este evaluat mai slab decât în alte HEI).
- **UNUH** demonstrează o situație destul de neobișnuită, deoarece liderii sunt trei poziții simultan – Moodle, Telegram, Viber.
- **V.N. Karazin KNU** rămâne liderul general (Telegram), dar Google Classroom se apropie de acesta, iar Email este pe locul trei; Moodle primește o evaluare semnificativ mai mică.
- Studenții de la **P. Mohyla BSNU** evaluează Moodle ca fiind cel mai bine, chiar înainte de Telegram. Celelalte canale au scoruri de acceptabilitate scăzute..

Din tendințele **generale care sunt caracteristice tuturor HEI**:

- defalcarea pe gen: studentele percep Discord mai prost (cu 21-27%), dar mai bine decât Email (cu 11-14%), Google Classroom (cu 12-15%); studenții de sex masculin, respectiv, – dimpotrivă;
- faptul că studenții combină studiile cu munca sau anul de studiu nu afectează evaluarea comodității canalelor de comunicare;
- domeniul de studiu nu afectează evaluarea.

1.4. Feedback-ul studenților cu privire la formatele de lucru

Formatul de învățare la distanță necesită cel puțin adaptarea formelor tradiționale de predare a cursurilor, iar pe termen lung – dezvoltarea unor forme speciale pentru educația la distanță. În această etapă, studenții universităților unde a fost realizat sondajul (83% dintre respondenți au ales această opțiune) au numit aproape în unanimitate o prelegere online cu o prezentare ca fiind cea mai populară și acceptabilă opțiune pentru predarea materialului. În a doua categorie, se află notele scurte (60%) și înregistrările video ale prelegerilor (55%). Cursul la distanță Moodle este considerat o formă eficientă de către puțin

mai puțin de jumătate dintre studenții chestionați – 47%; celelalte forme sunt apreciate chiar mai slab.

Tabelul 1.4.1. Forme eficiente de prezentare a materialului în format la distanță (studenți)

<i>Ce forme de predare considerați a fi cele mai eficiente în învățământul la distanță?</i>	<i>%</i>
Prelegere online cu o prezentare (PowerPoint, etc.)	83,4
Scurt rezumat/note ale prelegerii	60
Înregistrarea video a prelegerii	54,5
Curs de învățământ la distanță în Moodle	46,9
Materiale electronice interactive	37,9
Instrucțiuni video și capturi de ecran	36,5
Manuale școlare și manuale pe această temă	33
Articole și monografii pe această temă	21,6
Înregistrarea audio a prelegerii	11,1
Prelegere online fără prezentare	10,2

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât suma este >100%

O prelegere online cu o prezentare este considerată cea mai eficientă formă de către toate categoriile de studenți, dar evaluarea altor forme diferă semnificativ între studenții din diferite domenii de studiu:

- studenții **științelor naturale** evaluează instrucțiunile video oarecum mai bine decât ceilalți studenți; în același timp, ei evaluează notele scurte și materialele interactive electronice mai slab decât ceilalți studenți;
- studenții din **domeniile tehnice** și matematice consideră că înregistrările video ale prelegerilor și instrucțiunile video sunt mai eficiente decât ceilalți studenți;
- studenții din **științele sociale** și umaniste consideră că cursurile la distanță Moodle sunt mai puțin eficiente, dar evaluează materialele interactive electronice oarecum mai bine;
- scorurile studenților din **economie și management** corespund pe deplin evaluării generale;
- studenții **medicali** apreciază mult mai mult manualele și cărțile, precum și monografiile și articolele, în timp ce sunt mai sceptici cu privire la cursurile Moodle la distanță;
- studenții la **drept** au o atitudine mult mai proastă față de prelegerile video, instrucțiunile video și materialele interactive, dar o atitudine mai bună față de manuale și cărți.

De asemenea, evaluările eficienței formelor de prezentare a materialelor variază între studenții din diferite HEI:

Tabelul 1.4.2. Forme eficiente de prezentare a materialului în format la distanță (studenți din diferite HEI, %)

	V. Hetman KNEU	LNEU	CPNU	UNU H	V.N. Karazin KNU	P. Mohyla BSNU
Prelegere online cu o prezentare (PowerPoint, etc.)	89,8	76,4	82,3	75,8	85,6	76
Scurt rezumat/note ale prelegerii	65,1	48,3	56,4	42,9	66,8	60,5
Înregistrarea video a prelegerii	65,9	41	48,9	32,6	57,6	61,3
Curs de învățământ la distanță în Moodle	57,7	30,4	57,1	49,9	40,6	46,4
Materiale electronice interactive	43,8	22,6	33,2	23,3	45,4	35,7
Instrucțiuni video și capturi de ecran	39,4	31,6	41,2	28,7	34,8	47,2
Manuale școlare și manuale pe această temă	34,2	16,9	23,6	20,5	45,2	29,6
Articole și monografiile pe această temă	19,6	14,8	17,6	14,7	28,6	22,8
Înregistrarea audio a prelegerii	8,9	14,8	11,6	16,1	9,9	9,9
Prelegere online fără prezentare	6,7	14,6	12,1	15,1	9,3	10,3

O altă problemă este adaptarea formelor tradiționale de control al cunoștințelor la realitățile educației la distanță. Aici, de asemenea, există un favorit, deși nu atât de clar definit – testele sunt preferate de 63% dintre studenții chestionați. Aproape jumătate dintre studenți au ales, de asemenea, prezentările și rapoartele în timpul cursurilor (52%) și temele de casă (50%). Formele de muncă de grup (atât acasă, cât și în clasă) și răspunsurile orale în clasă au fost menționate ca fiind preferabile de 32-35% dintre studenți (vezi Tabelul 1.4.3).

Tabelul 1.4.3. Forme preferate de muncă și control al cunoștințelor (studenți)

<i>Ce forme de sarcini preferați?</i>	<i>%</i>
Sarcini de control în format de test	62,9
Prezentări și rapoarte în timpul orelor de curs	52
Teme scrise pentru acasă (eseuri, note analitice, eseuri etc.)	49,7
Răspunsuri orale, mesaje în timpul orelor	35,1
Teme pentru acasă în grup, proiecte	35
Sarcini de grup în cadrul seminariilor (practice) și al orelor de laborator	32,2
Altele	7,2

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, așa că suma este >100%

Pentru studenții din diferite domenii de studiu, preferințele pentru formele de sarcini diferă, deși nu radical. Putem observa o atitudine mai binevoitoare față de temele de grup în rândul studenților din științele sociale și umaniste, precum și din domeniile economiei și

managementului, comparativ cu alte domenii. Studenții medicali sunt mai mulțumiți de răspunsurile orale decât studenții din alte domenii.

De asemenea, interesant, deși așteptat, este pesimismul studenților din științele naturale și din domeniile tehnice și matematice față de prezentări și rapoarte în timpul cursurilor.

Tabelul 1.4.4. Forme preferate de muncă și control al cunoștințelor (studenți din diferite direcții, %)

&	Științe naturale	Științe tehnice și matematice	Științe sociale și umaniste	Economie și management	Medicină	Drept
Tests	61,2	66,6	56,3	62,4	65	74,6
Prezentări și rapoarte în timpul orelor de curs	38,4	33,7	57,6	63,6	45,7	49,5
Teme scrise pentru acasă (eseuri, note analitice, eseuri etc.)	45,9	48,5	55	48,6	46,3	58,5
Răspunsuri orale, mesaje în timpul orelor	36,3	32,8	40,4	32	48,3	40,2
Teme pentru acasă în grup, proiecte	26,2	27,4	40,7	40,6	28,4	26,4
Sarcini de grup în cadrul seminariilor (practice) și al orelor de laborator	32,4	26,7	32	35,1	34,6	31,1

O altă problemă este percepția **interacțiunii asincrone**.

Tabelul 1.4.5 arată că modul asincron de interacțiune educațională are avantaje, cum ar fi economisirea timpului, comoditatea și oboseala redusă în timpul învățării.

Cu toate acestea, învățarea asincronă provoacă și anumite probleme asociate cu scăderea motivației, dificultăți în învățarea materialului și comunicare limitată. Pentru a asigura un proces de învățare de calitate în modul asincron, este important să se găsească un echilibru între independență și suport, precum și să se dezvolte metode eficiente de interacțiune și motivație a studenților.

Tabelul 1.4.5. Caracteristici ale învățării asincrone (studenți)

Cum putem descrie forma asincronă de interacțiune educațională?	%
Caracteristici pozitive	
Permite economisirea unei cantități mari de timp pentru alte lucruri	60,4
Această formă este mai convenabilă decât celelalte, deoarece nu există un program	56,3
Forma asincronă reduce oboseala de a lucra cu computere și gadgeturi	43,7
Această formă vă permite să mențineți confortul psihologic	42,2
Această formă ontribue la consultări mai semnificative cu profesorii	14,6
caracteristici negative	

Această formă nu oferă un sentiment de învățare reală	31,2
În această formă, cunoștințele sunt absorbite mai greu	31,1
Este mai greu pentru mine să mă forțez să învăț sub această formă de învățare	26,9
În cadrul unei astfel de forme de învățământ, îmi lipsește comunicarea	25,3

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, așa că suma este >100%

Studiul nu include o întrebare specială despre evaluarea sa univocă, dar indicatorii indirecti arată că studenții tind să o evalueze pozitiv: cea mai mare evaluare este acordată faptului că această formă economisește mult timp (60% dintre studenți au ales această opțiune) și este convenabilă datorită lipsei unui program (56%). În același timp, aproximativ o treime dintre studenți sunt de acord că forma asincronă nu oferă un sentiment de învățare reală și că cunoștințele sunt absorbite mai puțin bine în această formă.

1.5. Percepțiile studenților asupra încărcăturii de lucru în timpul educației la distanță

Tradițional, unul dintre principalii indicatori ai intensității practicilor educaționale este timpul petrecut în acestea. Studenții au fost întrebați cât timp petrec, în medie, pe săptămână în învățământul la distanță, iar următoarele rezultate au fost obținute::

Tabelul 1.5.1. Timpul petrecut pe învățare (studenți)

În medie, cât timp petreceți în învățământul la distanță (inclusiv participarea la cursuri, pregătirea, finalizarea temelor etc.)?	%
până la 5 ore pe săptămână	7,8
5 to 10 ore pe săptămână	18,5
10 to 20 ore pe săptămână	25,9
20 to 30 ore pe săptămână	24,5
30 to 40 ore pe săptămână	14,9
40 și mai multe ore pe săptămână	8,4
Total	100

Aproape jumătate dintre studenți petrec între 10–30 de ore pe săptămână; mai puțin de 10 ore – 26%, mai mult de 30 de ore – 15%. Din modelele generale:

- din motive evidente, studenții din anii inferioari petrec ceva mai mult timp studiind decât cei din anii superiori;
- de asemenea, din motive evidente, studenții care îmbină studiul cu munca petrec semnificativ mai puțin timp studiind decât cei care nu lucrează în paralel;
- din motive care nu sunt evidente, studentele petrec puțin mai mult timp decât studenții;

- în medie, studenții din specializările medicale și din domeniul dreptului petrec cel mai mult timp studiind; studenții din științele naturale, economie și management petrec cel mai puțin timp studiind;
- există, de asemenea, o diferență semnificativă în distribuția timpului petrecut în învățarea la distanță între studenții de la diferite instituții de învățământ superior: acest indicator este cel mai mare în rândul studenților de la V.N. Karazin KNU și de la Petro Mohyla BSNU; cel mai mic – în rândul studenților de la LNEU și UNUH (vezi Figura 1F).

How much time do you spend on distance learning (including participation in classes, preparation, completion of assignments, etc.)? | HEI (%)

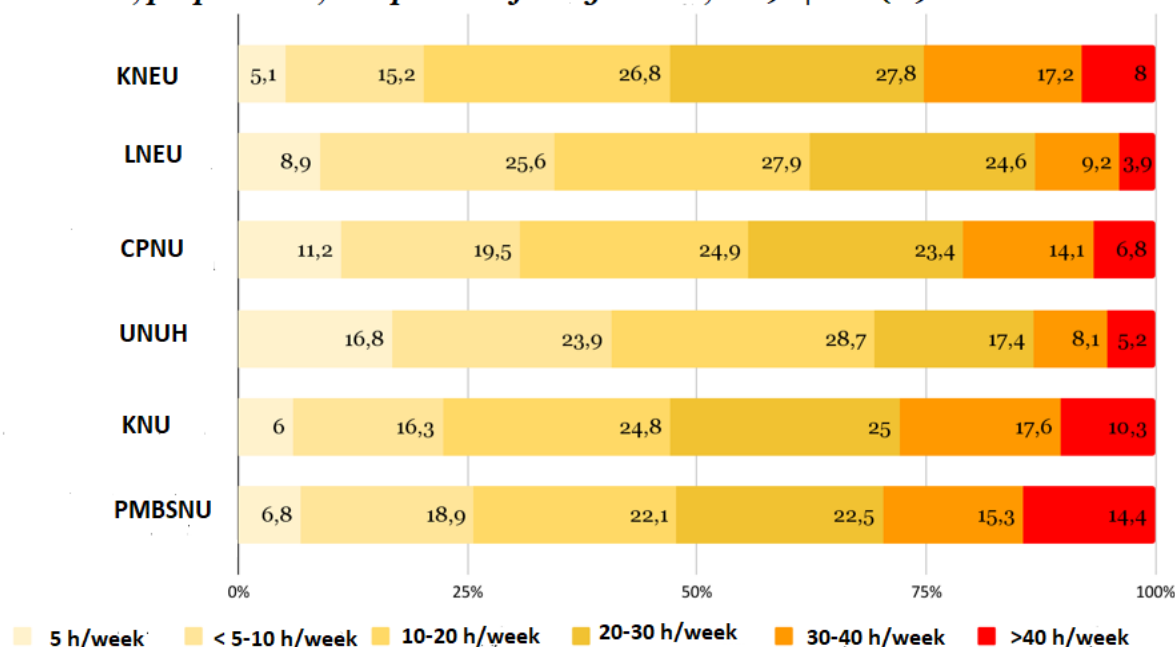


Figure 1F

În plus față de timpul petrecut, pentru a evalua volumul de muncă al studenților în formatul la distanță, a fost efectuată o comparație separată cu situația volumului de muncă în timpul formatului cu normă întreagă:

Tabelul 1.5.2. Comparația formelor de educație în funcție de încărcătura de lucru (studenți, %)

Care format de învățare este mai potrivit pentru această afirmație?	într-un format cu normă întreagă	aproximativ la fel	într-un format la distanță	Total
Mai puțină muncă independentă, mai puține teme...	25,1	61,3	13,6	100

În ceea ce privește cantitatea de muncă independentă și teme pentru acasă, majoritatea studenților nu observă nicio diferență între formatele de învățământ cu frecvență și la distanță; cei mai mulți dintre cei care observă văd o încărcătură mai mare de muncă independentă în formatul cu frecvență, ceea ce contrazice stereotipurile.

Tabelul 1.5.3. Evaluarea schimbărilor în încărcătura de lucru în diferite forme de educație (studenți, %)

<i>În opinia dumneavoastră, s-a schimbat volumul de muncă în învățământul la distanță față de învățământul cu normă întreagă?</i>	Studenții despre studenți	Studenții despre profesori
Da, a crescut semnificativ	15,3	16,5
Da, a crescut ușor	27,7	35,2
Nu, nu s-a schimbat	30,8	28,8
Da, a scăzut ușor	20,6	15,2
Da, a scăzut semnificativ	5,6	4,3
Total	100	100

Evaluările generale ale studenților cu privire la modul în care trecerea la învățământul la distanță a afectat încărcătura de lucru a studenților și profesorilor nu sunt foarte informative: aproximativ o treime dintre studenți afirmă că încărcătura lor de lucru nu s-a schimbat prea mult; 44% spun că încărcătura lor de lucru a crescut oarecum sau semnificativ; iar 26% afirmă că aceasta a scăzut.

Situația este mai clară în ceea ce privește evaluarea încărcăturii de lucru a profesorilor: puțin mai mult de jumătate dintre respondenți au ales opțiunile „a crescut oarecum” și „a crescut semnificativ”.

1.6. Componentele socio-psihologice și motivaționale ale educației la distanță

Trecerea forțată la un format de învățare la distanță este asociată cu evenimente extrem de negative – mai întâi pandemia COVID-19 și apoi un angajament militar pe scară largă; cu toate acestea, putem spune că în timpul funcționării acestui format de învățare, percepția sa a fost suficient de separată de contextul negativ pentru a fi considerată ad hoc. Răspunsurile la întrebările despre emoțiile pe care trecerea la formatul de învățare la distanță le-a cauzat studenților sunt semnificative:

Tabelul 1.6.1. Reacția la trecerea la formatul de învățare la distanță (studenți)

<i>Ce emoții v-a provocat trecerea la formatul de învățământ la distanță?</i>	%
Am fost întristat și dezamăgit de această tranziție	22,5
Nu mi-a provocat aproape nicio emoție	40,8
Sentiment de satisfacție și bucurie	36,7
Total	100

Mai puțin de un sfert dintre respondenți (23%) au simțit emoții negative, în timp ce 37% au simțit emoții pozitive; alți 41% au spus că această trecere nu le-a cauzat aproape nicio emoție.

Studentii de la **KNEU** numit după Vadym Hetman (cu 12-20% mai des) și de la **LNEU** (cu 8-13% mai des) au fost cei mai predispuși să se simtă fericiți în legătură cu această trecere; studenții de la **V.N. Karazin KNU** au fost cei mai supărați (emoțiile negative au fost notate cu 8-14% mai des decât în rândul studenților de la alte instituții de învățământ superior). De asemenea, studenții din anii inferioari au fost puțin mai supărați de această trecere; nu toți studenții, ci studentele, deoarece femeile și fetele au fost mai predispuși să exprime emoții negative în legătură cu trecerea la formatul de la distanță. Cele mai puține emoții negative au fost exprimate de studenții din specializările tehnice și matematice, iar cele mai multe – de studenții din domeniile medical, natural, social și umanist. Și este de așteptat ca studenții care îmbină studiul cu munca să fie mult mai pozitivi în legătură cu această trecere.

Explicația pentru aceste emoții relativ pozitive în urma tranziției poate fi găsită în evaluarea comparativă a formatelor de învățământ cu frecvență (la fața locului) și la distanță conform unor criterii socio-psihologice: **majoritatea studenților (60%)** indică clar că este mai confortabil din punct de vedere psihologic să studieze în formatul de învățământ la distanță; pe de altă parte, aceiași 60% observă că educația cu frecvență cauzează mai multă oboseală. Acest lucru este completat de faptul că pentru 80% dintre studenți, educația la distanță facilitează combinarea studiului cu munca. Pe de altă parte, **majoritatea studenților (58%)** spun că este mai ușor să stabilească prietenii și relații de muncă în formatul cu frecvență/online..

Tabelul 1.6.2. Comparația socială și psihologică a formatelor de învățare (studenți, %)

<i>Care format de învățare este mai potrivit pentru această afirmație?</i>	<i>într-un format cu normă întreagă</i>	<i>aproximativ la fel</i>	<i>într-un format la distanță</i>	Total
Psihologic mai confortabil...	17,3	22,2	60,5	100
Provoacă mai multă oboseală...	59,4	26,8	13,7	100
Este mai convenabil să combini studiul și munca...	4,5	12,8	82,7	100
Este mai ușor să stabilești prietenii și relații de muncă...	57,7	30,5	11,8	100

Vorbind specific despre problemele de auto-organizare a studenților și motivația pentru studiu, respondenții spun că situația este contradictorie. Nu există o schimbare sistematică în dificultatea de a organiza un mediu de lucru pentru studenți: ei consideră că este aproximativ la fel de greu/ușor să facă acest lucru în ambele formate. Însă în ceea ce privește motivația, ipoteza auto-evidentă este parțial confirmată: pentru un număr semnificativ de studenți (40%), este mai greu să se motiveze să studieze în formatul la distanță; în formatul

cu frecvență – 17%; aproximativ aceleași probleme cu motivația pentru studiu în diferite formate sunt raportate de 42%.

Tabelul 1.6.3. Comparația socială și psihologică a formatelor de învățare (studenți, %)

<i>Care format de învățare este mai potrivit pentru această afirmație?</i>	într-un format cu normă întreagă	<i>aproximativ v la fel</i>	într-un format la distanță	Total
Este mai dificil să organizezi mediul de lucru...	29,4	40	30,6	100
Este mai greu să te motivezi să înveți...	17,2	42,4	40,4	100
Este mai plăcut să înveți...	30,6	28	41,4	100

Răspunzând la o întrebare de sinteză – care formă de educație este mai plăcută – opiniile studenților sunt fundamental diferite: aproximativ 40% aleg învățământul la distanță, 30% aleg frecvența, iar 30% spun că este aproximativ la fel. Există mai multe modele importante în această evaluare ambiguă:

- 1) există o tendință opusă: **studenții la master sunt mai puțin mulțumiți de învățământul la distanță** (cu 5-8%): evident, acest lucru se explică prin experiența lor în formatul de studiu cu frecvență/față în față. Pe de altă parte, **studenții care îmbină studiul cu munca sunt mai mulțumiți de învățământul la distanță** (cu 6-8%); și există semnificativ mai mulți dintre ei în rândul studenților la master decât în rândul studenților la licență. Prin urmare, aceste două tendințe opuse se suprapun, ceea ce, în total, oferă o anumită estimare medie;
- 2) **studenții din științele naturale** (cu 7-11%) și **studenții la medicină** (cu 30-35%) sunt, de asemenea, mai puțin confortabili cu formatul de învățământ la distanță;
- 3) există o diferență semnificativă în răspunsurile la această întrebare între studenții de la diferite instituții de învățământ superior: studenții de la V. N. Karazin KNU și UNUH tind să prefere forma cu frecvență/față în față, iar studenții de la V. Hetman KNEU sunt cei mai orientați spre învățământul la distanță.

Tabelul 1.6.3. În care format este mai plăcut să studiezi (studenți de la HEI, %)

<i>Este mai plăcut să studiezi...</i>	într-un format cu normă întreagă	<i>aproximativ la fel</i>	într-un format la distanță	Total
V. Hetman KNEU	19,8	25,5	54,7	100
LNEU	28,1	30,4	41,6	100
CPNU	29,5	28,5	42	100
UNUH	35	33,8	31,2	100

V.N. Karazin KNU	38,2	27,7	34,1	100
PMBSNU	32	25,7	42,3	100

Atitudinile și percepțiile asupra educației la distanță sunt, de asemenea, reflectate în conștientizarea studenților cu privire la anumite deficiențe. Rezumând și analizând răspunsurile studenților la întrebarea deschisă despre ce le lipsește în educația la distanță, cu care universitatea i-ar putea ajuta, putem identifica unele tendințe și caracteristici comune:

- studenții au remarcat lipsa comunicării și a oportunităților pentru comunicarea „live” cu colegii și profesorii; această deficiență a fost menționată cel mai des de studenții de la KNEU, KNU și CPNU;
- un număr semnificativ de studenți de la KNEU și KNU au menționat, de asemenea, dorința de a avea mai mult timp pentru a finaliza sarcinile;
- studenții de la LNEU și UNUH au subliniat nevoile tehnice: cei mai mulți dintre ei au menționat necesitatea de a cumpăra un laptop sau o tabletă; în unele cazuri, studenții au menționat lipsa de software licențiat;
- conexiune stabilă la Internet a fost, de asemenea, menționată de studenți ca un element important al educației la distanță;
- importanța creșterii componentei practice și interactive a educației la distanță a fost subliniată de studenții de la toate universitățile, ceea ce actualizează necesitatea de a introduce instrumente interactive și cursuri practice virtuale;
- studenții de la toate universitățile au menționat probleme semnificative cu motivația cauzate de formatul de învățământ la distanță; este posibil să se formuleze o nevoie generalizată de a crea anumite programe și resurse motivaționale care să ajute la sprijinirea studenților în procesul de învățare la distanță;
- dorința de a reduce încărcătura de lucru a studenților a fost exprimată de reprezentanții KNU și PMBSNU, ceea ce indică necesitatea de a adapta programele și planurile de învățământ la particularitățile învățării la distanță;
- nevoia de mai multe consultări din partea profesorilor a fost formulată de studenții de la toate universitățile; în plus, problema interacțiunii cu profesorii a fost considerată din altă perspectivă – studenții de la toate universitățile au notat necesitatea unei mai mari înțelegeri și loialități din partea profesorilor, ceea ce subliniază importanța sprijinului și cooperării între studenți și profesori în învățământul la distanță;
- studenții de la toate universitățile au notat că este de dorit să existe înregistrări ale cursurilor și capacitatea de a primi informații asincron.

În general, analiza datelor sugerează că implementarea de succes a educației la distanță necesită dezvoltarea unor instrumente eficiente de comunicare, optimizarea sarcinii de învățare, crearea de componente practice, sprijin motivațional, acces la tehnologiile necesare și sprijin și consultanță suficiente din partea profesorilor..

1.7. Opiniile studenților despre calitatea, costul și alegerea educației la distanță

Deși aspectul social și psihologic al comparației între formatele de învățământ cu frecvență și la distanță a fost în favoarea acestuia din urmă, tendința se inversează atunci când se ia în considerare calitatea procesului educațional.

Tabela 1.7.1. Comparația calității educației în diferite formate de învățare (studenți, %)

<i>Care format de învățare este mai potrivit pentru această afirmație?</i>	într-un format cu normă întreagă	<i>aproximat iv la fel</i>	într-un format la distanță	Total
Elevii sunt mai predispuși să lipsească de la ore...	43	36,2	20,9	100
Elevii participă mai activ la cursuri...	42,6	39,4	17,9	100
Profesorii se pricep mai bine la prelegeri...	32,8	44,1	23,1	100
Profesorii sunt mai buni la seminarii (practice) și cursuri de laborator...	39,9	42	18,2	100
Este posibil să se obțină o educație mai bună...	49,9	40,4	9,6	100

Deși studenții spun că sunt mai predispuși să lipsească de la cursurile cu frecvență, celelalte indicatori arată avantajul formei cu frecvență în ceea ce privește calitatea procesului educațional în percepția studenților: Aceasta se aplică activității studenților în clasă (cu 25% mai mare în formatul cu frecvență decât în educația la distanță), calitatea cursurilor/seminariilor/orărilor de laborator (cu 10-22% mai mare) și, în special, evaluarea generalizată – 50% dintre studenții chestionați consideră că educația în format cu frecvență este de o calitate superioară; 10% – în format la distanță; alți 40% evaluează calitatea aproximativ egal.

Tendențele în evaluarea calității educației în funcție de format sunt foarte asemănătoare cu cele descrise în secțiunea anterioară:

1. studenții de la V.N. Karazin KNU și UNUH preferă formatul cu frecvență chiar mai mult decât studenții de la alte instituții;
2. studenții specialităților științelor medicale și naturale sunt, de asemenea, mai predispuși să evalueze forma cu frecvență ca fiind cea care oferă o educație de calitate superioară;
3. situația este oarecum diferită în funcție de anul de studiu: studenții juniori sunt mai predispuși să ofere o evaluare clară (fie în favoarea învățământului cu frecvență, fie în favoarea învățământului la distanță), în timp ce studenții seniori și cei de la masterat sunt mai predispuși să aleagă opțiunea de mijloc – „aproape la fel”.

Un indicator indirect al calității învățământului la distanță poate fi răspunsul la întrebarea despre cât de mult ar trebui să coste educația în acest format (comparativ cu alte forme):

Tabela 1.7.2. Costul relativ al educației la distanță (studenți)

<i>Credeți că costul educației la distanță ar trebui să fie...</i>	%
la fel ca învățământul cu normă întreagă	18
mai mic decât pentru învățământul cu normă întreagă, dar mai mare decât pentru învățământul cu fracțiune de normă	60,5
la fel ca în cazul programului cu timp parțial	21,5
Total	100

Există o diferență semnificativă în evaluarea costului învățământului la distanță între diferitele categorii de studenți. În primul rând, există o evaluare diferită de către studenții de la **diferite instituții de învățământ superior**:

Do you think the cost of distance education should be... | HEI (%)

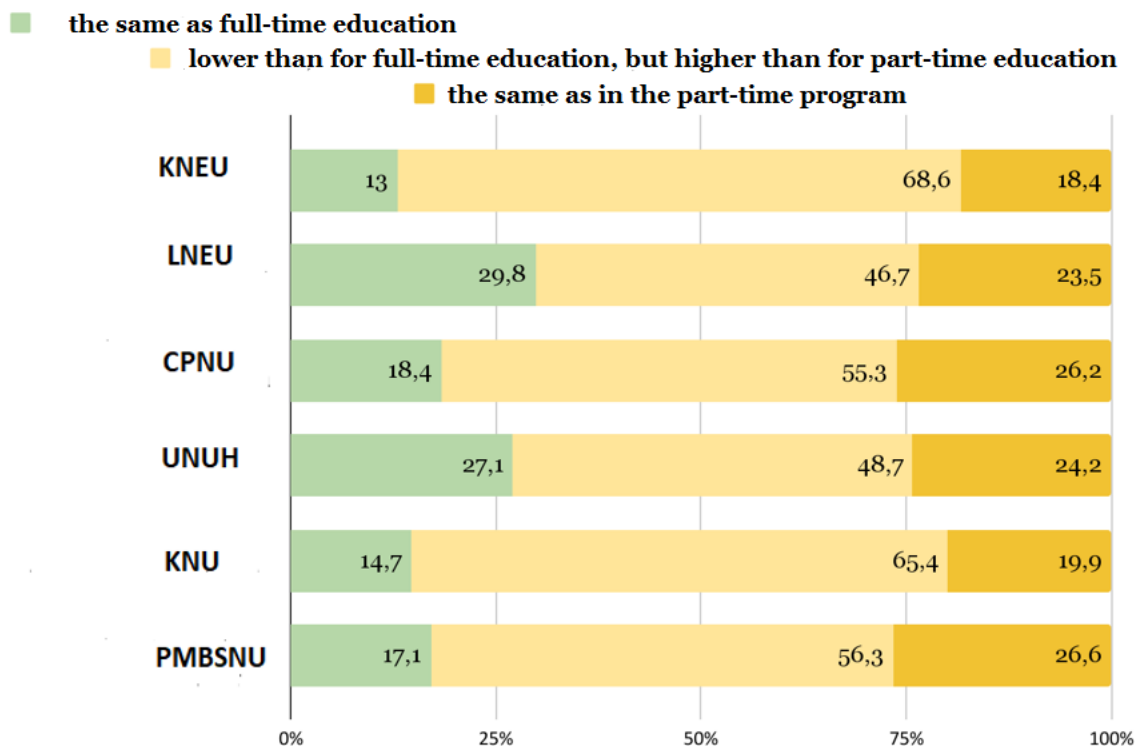


Figure 1G

În al doilea rând, există o evaluare diferită între **studenții de diferite ani de studiu**:

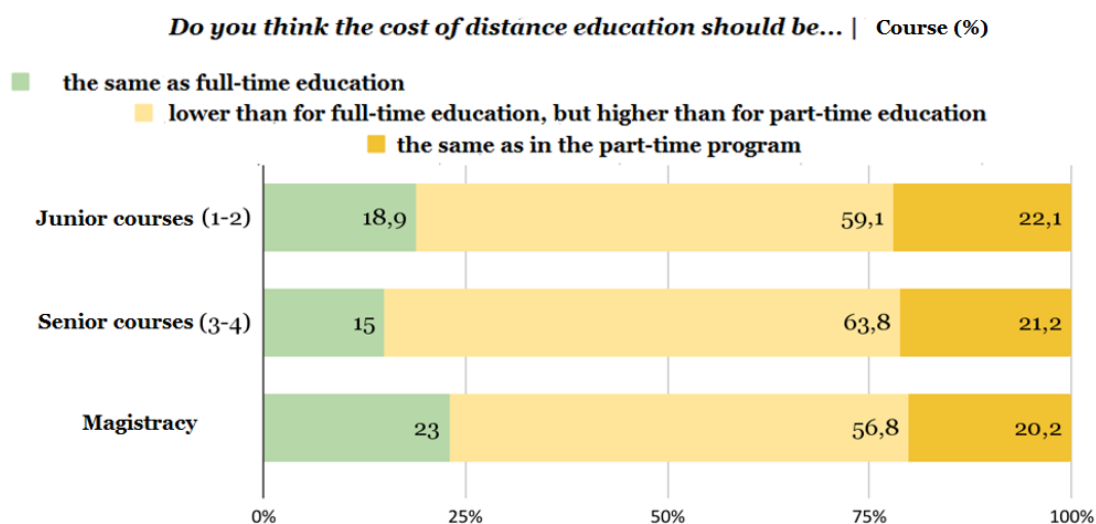


Figure 1H

În al treilea rând, există o evaluare diferită de către **studenții din diferite domenii:**

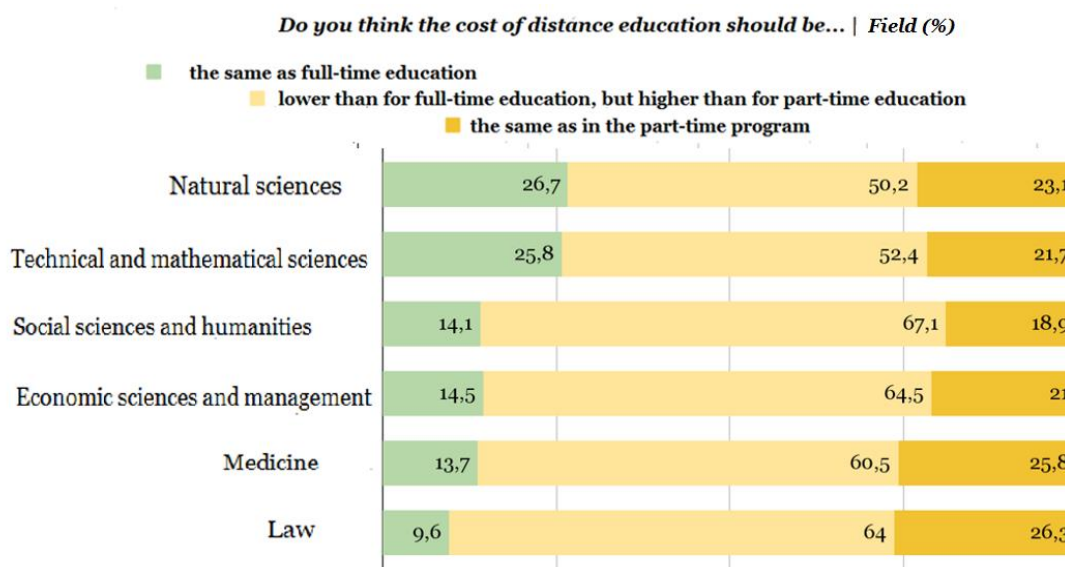


Figure 1I

Următoarea este o **întrebare generalizată** despre evaluarea educației la distanță de către studenți:

Tabela 1.7.3. Disponibilitatea de a se înscrie într-un program de masterat în învățământ la distanță (studenți)

<i>Dacă universitatea dumneavoastră ar oferi învățământ la distanță ca o formă separată de program de masterat, ați alege-o?</i>	%
Categoric da	30,2
Mai probabil, da	41,6
Mai degrabă, nu	19,9
Categoric nu	8,3
Total	100

Printre opțiunile de răspuns, opțiunea medie/indecisă nu a fost oferită intenționat pentru a capta principalul intenție în percepția generală a inițiativei de deschidere a educației la distanță. În general, aproape trei sferturi dintre studenți (72%) tind să aleagă formatul de învățare la distanță pentru programele de masterat. Această cifră poate fi considerată supraestimată, dar tendința principală este neechivocă – studenții moderni ai universităților unde a fost realizat studiul sunt destul de pregătiți să implementeze educația la distanță ca o formă separată. Este important de subliniat principalele tendințe aici:

- studenții seniori sunt mai optimiști cu privire la această inițiativă decât studenții juniori (cu 4-7%);
- această inițiativă este cel mai bine percepută de studenții specializați în drept, economie și management; cea mai slabă – de către studenții la medicină;
- studenții care lucrează sunt cu 20% mai predispuși să susțină această idee decât studenții care nu lucrează;
- pentru toate instituțiile de învățământ superior, situația în evaluarea acestei inițiative este aproximativ aceeași, cu excepția V.N. Karazin KNU: studenții de la Universitatea Karazin sunt cu 7-12% mai puțin interesați de formatul la distanță al programului de masterat;
- principalul motiv pentru alegerea unui format la distanță într-un program de masterat a fost, așa cum era de așteptat, că studenții lucrează sau plănuiesc să lucreze (86%); alți 22% au menționat această opțiune pentru că sunt în străinătate, iar 13% pentru că studiază un alt program educațional în paralel; restul motivelor au primit <5% din răspunsuri.

Secțiunea II. Percepția cadrelor didactice asupra educației la distanță

2.1. Capacitățile tehnice ale cadrelor didactice pentru educația la distanță

Sex	Female	Male
	67,6%	32,4%

Post	Asistent / lector	Lector superior	Profesor asociat	Profesor universitar
	9,1%	15,1%	58,8%	17%

Cota din salariul oficial	0,5 din salariul oficial și mai puțin	0,75 din salariul oficial	1 din salariul oficial	1.25 din salariul oficial	1.5 din salariul oficial
	16,6%	9,2%	45,3%	9,4%	19,5%

Experiență academică și didactică	până la 10 ani	de la 10 la 20 de ani	peste 20 de ani
	20,7%	31,3%	48,1%

Instituție de învățământ superior	%
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman	24,2
Lviv National Environmental University	7,9
Chernihiv Polytechnic National University	7
Uman National University of Horticulture	7,4
V. N. Karazin Kharkiv National University	45
Petro Mohyla Black Sea National University	8,6

2.2. Capacitățile tehnice ale cadrelor didactice pentru educația la distanță

Situația în ceea ce privește accesul cadrelor didactice la Internet pare să fie mai aproape de ideal decât cea a studenților. Cu toate acestea, trebuie menționat că, în cadrul unui sondaj online, cadrele didactice cu o conexiune slabă la internet au avut șanse reduse de a fi incluse în eșantion. Aceași situație a fost valabilă și pentru studenți, așa că diferența în datele noastre poate fi considerată relevantă pentru realitate. Ipoteza poate fi explicată prin faptul că există un procent mai mare de studenți care se află în străinătate și, prin urmare, se confruntă mai des cu probleme legate de accesul la Internet.

Tabela 2.2.1. Accesul la Internet (cadre didactice)

Cum apreciați calitatea internetului în locul în care lucrați?	%
Există o conexiune staționară la internet cu viteză relativ mare (WiFi, cablu)	91,3
Nu există internet staționar, dar există internet mobil stabil (3G, 4G)	8,3
Nu există nici internet staționar, nici internet mobil stabil	0,4
Total	100

Proporția cadrelor didactice care desfășoară cursuri online din propriile case sau cămine este de așteptat să fie egală cu proporția celor care utilizează o conexiune la internet de mare viteză fixă. Merită menționat că aproximativ un sfert dintre cadrele didactice predau și din spațiile universitare.

Tabela 2.2.2. Locul de acces la cursurile online (cadre didactice)

De obicei, țineți cursuri online...	%
de acasă / din cămin	91,2
din incinta universității	24,3
din incinta unui alt loc de muncă	6,6
din locuri publice	3,4
din locuințele prietenilor, cunoștințelor, rudelor	2,7
din mijloacele de transport	0,9

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

Cadrele didactice de la LNEU și UNUH (60% fiecare) desfășoară cel mai frecvent cursuri online de la locurile lor de muncă din universitate, în timp ce profesorii de la KNEU numit după Vadym Hetman și V.N. Karazin KNU (14-15% fiecare) sunt cei mai puțin predispuși să facă acest lucru (vezi Tabela 2.2.3).

Tabela 2.2.3. Locul de acces la cursurile online (cadre didactice HEI, %)

Locul de acces la cursurile online	de la domiciliu/dormitor	din incinta universității
KNEU named after Vadym Hetman	94,1	14,6
LNEU	73,1	59,2
Chernihiv Polytechnic NU	89,7	39,1
UNUH	68,6	59,5
V.N. Karazin KNU	96,8	14,4
Petro Mohyla BSNU	90,7	29,1

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

Mai mult de 92% dintre cadrele didactice chestionate nu doar că au smartphone-uri, dar au și un anumit tip de laptop la dispoziție (vezi Tabela 2.2.4). În ceea ce privește toate dispozitivele, cadrele didactice sunt înaintea studenților, cu excepția smartphone-urilor, care sunt disponibile aproape fiecărui student chestionat; această diferență este cea mai vizibilă în cazul computerelor desktop: acest tip de echipament este de aproape o dată și jumătate mai comun printre cadrele didactice decât printre studenți.

Tabela 2.2.4. Accesul la dispozitive (cadre didactice)

Ce dispozitive aveți la dispoziție pentru a participa în mod regulat la cursuri online?	%
Smartphone	93,5
Laptop / netbook / ultrabook	92,4
Desktop computer	44,3
Tablet computer	28,4

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

Computerele sunt preferate pentru cursurile online de către majoritatea cadrelor didactice - aproape 95% folosesc întotdeauna sau adesea computere desktop, în timp ce doar 16% folosesc smartphone-uri în acest scop cu o anumită frecvență (vezi Tabela 2.2.5). Se poate argumenta că utilizarea smartphone-urilor pentru cursurile online (care este, de asemenea, mai puțin populară printre studenți decât utilizarea calculatoarelor) este în general o practică marginală pentru cadrele didactice.

Tabela 2.2.5. Dispozitivele utilizate pentru accesul la cursurile online (cadre didactice)

<i>Ce dispozitive folosiți de obicei pentru a accesa cursurile online?</i>	<i>%</i>
Aproape întotdeauna folosesc un smartphone	2,5
De cele mai multe ori folosesc un smartphone, dar uneori un computer sau o tabletă	2,9
De cele mai multe ori utilizați un computer sau o tabletă, dar uneori un smartphone	11,3
Aproape întotdeauna utilizați un computer/laptop	83,3
Total	100

Categoriile diferite de cadre didactice diferă destul de puțin în ceea ce privește tehnologia disponibilă: nu există diferențe pe baza genului, universității sau a părții din salariu. Singura regularitate care poate fi observată este că angajații mai tineri (atât din punct de vedere al funcției, cât și al experienței de muncă) sunt cu 4-7% mai predispuși să utilizeze smartphone-uri pentru cursurile online.

În general, aproximativ 14% dintre cadrele didactice consideră că condițiile lor de muncă pentru educația la distanță nu sunt asigurate într-o anumită măsură (vezi Tabela 2.2.6). Pe baza răspunsurilor cadrelor didactice despre disponibilitatea echipamentului pentru cursurile online, se poate presupune că aceasta nu este o problemă a condițiilor tehnice. Cu toate acestea, analiza distribuției bivariate a răspunsurilor la întrebarea despre condițiile de muncă și la întrebarea despre disponibilitatea dispozitivelor pentru accesul online demonstrează o anumită legătură.

Tabela 2.2.6: Asigurarea condițiilor de muncă (cadre didactice)

<i>Ați putea evalua în ce măsură condițiile dvs. de lucru sunt suficiente pentru învățarea online?</i>	<i>%</i>
Condițiile dvs. de lucru într-un mod online sunt pe deplin asigurate	49,4
Unele condiții nu sunt asigurate, dar le puteți rezolva singur	37
Anumite condiții nu sunt asigurate, este nevoie de asistență din partea universității	11
Există puține sau deloc condiții pentru lucrul online	2,6
Total	100

Astfel, disponibilitatea unui computer desktop pentru muncă scade constant în funcție de nivelul condițiilor de muncă: printre cadrele didactice ale căror condiții de muncă în mod online sunt complet asigurate, 49% au un computer desktop, în timp ce printre cei care consideră că condițiile lor de muncă sunt slab asigurate sau deloc asigurate, doar 34% au un

computer desktop. Aceeași situație este valabilă și pentru tablete: rata disponibilității acestora scade de la 32% la 19%.

În același timp, cele mai scăzute rate ale smartphone-urilor și laptopurilor se află în grupul cadrelor didactice care consideră că doar anumite condiții de muncă sunt slabe și afirmă necesitatea asistenței din partea universității: cu 3-5% mai puțin decât în alte grupuri. Deoarece este greu de presupus că, având în vedere prezența unui laptop, absența unui computer desktop (sau, mai mult, a unei tablete) conduce la "insecuritatea completă a condițiilor de muncă", ar trebui formulată următoarea ipoteză. Răspunsul "există puține sau nu există condiții pentru muncă online" este mai degrabă o întruchipare a unui anumit credo ideologic, în timp ce cei care menționează necesitatea asistenței din partea universității se bazează pe probleme tehnice specifice în răspunsurile lor.

Cea mai mare (58%) proporție a celor satisfăcuți de condițiile de muncă în mod online se regăsește printre cadrele didactice de la CPNU și UNUH (vezi Tabela 2.2.7). Numărul cadrelor didactice care consideră că condițiile lor de muncă în mod online nu sunt aproape deloc asigurate sau deloc asigurate este cel mai mare la KNEU (5%). În general, cadrele didactice de la această universitate au oferit cele mai sceptice evaluări ale adecvării condițiilor lor de muncă în mod online: în total, 60% dintre cadrele didactice de la KNEU observă un anumit grad de insecuritate în condițiile lor de muncă în mod online..

Tabela 2.2.7. Asigurarea condițiilor de muncă (cadre didactice HEI, %)

Asigurarea condițiilor de muncă	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Condițiile dvs. de lucru într-un mod online sunt pe deplin asigurate	40,3	43,7	58,1	57,6	52,5	50,6
Unele condiții nu sunt asigurate , dar le puteți rezolva singur	40,3	39,4	30,6	33,3	36,1	39
Anumite condiții nu sunt asigurate , este nevoie de asistență din partea universității	14,4	14,1	9,7	7,6	9,7	7,8
Există puține sau deloc condiții pentru lucrul online	5,1	2,8	1,6	1,5	1,7	2,6
Total	100	100	100	100	100	100

Aproximativ 29% dintre cadrele didactice au declarat că s-au confruntat cu lipsa unui acces stabil la Internet în timpul cursurilor online (vezi Tabela 2.2.8), iar 20% au avut probleme cu echipamentele, fie că erau prea vechi, fie că nu aveau o cameră web încorporată. Incapacitatea de a instala software-ul necesar, raportată de 10%, indică, de asemenea, anumite dificultăți tehnice, deși aceasta poate fi și o manifestare a abilităților insuficiente de lucru cu tehnologia, așa cum s-a raportat de 13,5% dintre cadrele didactice în cazul tehnologiilor online

Tabela 2.2.8. Probleme în educația la distanță (cadre didactice)

<i>Ce dificultăți ați întâmpinat în predarea disciplinelor academice utilizând tehnologii online?</i>	<i>%</i>
Costuri financiare crescute (facturi de internet și telefonie mobilă, achiziționarea de hardware sau software)	38,1
Lipsa accesului stabil la internet	28,7
Lipsa echipamentului tehnic adecvat (computer sau laptop vechi, fără cameră web etc.)	20,1
Lipsa competențelor necesare pentru a lucra cu tehnologiile online	13,5
Incapacitatea de a instala software-ul necesar	10,1

* *respondenții au putut alege mai multe opțiuni, așa că totalul este >100%*

Previzibil, **mai mult de 90% dintre cadrele didactice** consideră că este important ca studenții să activeze camerele în timpul cursurilor online într-o anumită măsură; cu toate acestea, doar 23% le solicită să o facă tot timpul, în timp ce restul fie nu o cer deloc, fie o cer doar în anumite situații (vezi Tabela 2.2.9). Există chiar și câțiva profesori care sunt deranjați de camerele studenților și cer să nu fie activate; dar astfel de cadre didactice reprezintă mai puțin de un procent din respondenți.

Tabela 2.2.9. Utilizarea camerei web în timpul cursurilor online (cadre didactice)

<i>Cât de important este pentru dvs. ca studenții să își pornească camerele foto în timpul cursurilor online?</i>	<i>%</i>
Acest lucru este foarte important, așa că solicitați să fie pornit	22,6
Acest lucru este important, dar nu solicitați acest lucru	32,9
Acest lucru este important în anumite situații, și atunci solicitați acest lucru	35,3
Nu este deloc foarte important, așa că nu solicitați	8,3
Este chiar deranjant, așa că puteți solicita să nu-l porniți	0,9
Total	100

Cadrele didactice au fost, de asemenea, întrebată într-o întrebare deschisă ce le lipsește în ceea ce privește învățarea la distanță și cu ce ar putea ajuta universitatea. În urma sumarizării răspunsurilor, au fost identificate următoarele nevoi tipice:

- **laptop/tabletă:** multe cadre didactice au nevoie de un laptop sau tabletă proprii pentru a lucra; unele raportează că dispozitivele lor personale sunt învechite și trebuie actualizate;
- **Internet:** un Internet de mare viteză și stabil este un aspect important; cadrele didactice se plâng de calitatea slabă a conexiunii sau de întreruperile de internet;

- echipamente: unii respondenți au menționat necesitatea de echipamente speciale, cum ar fi camere web, căști, table grafice etc.;
- software: cadrele didactice au nevoie de software licențiat pentru a desfășura cursuri de calitate și pentru a îmbunătăți eficiența muncii;
- resurse și suport: cadrele didactice își exprimă dorința de a primi suport din partea universității sau a serviciilor de suport care să ajute cu problemele curente legate de organizarea fluxului de lucru;
- alimentare cu energie electrică și condiții de muncă: unele cadre didactice subliniază instabilitatea alimentării cu energie electrică, necesitatea unor săli de clasă separate cu echipamente tehnice adecvate și condiții de lucru confortabile;
- diverse: pe lângă problemele menționate anterior, se mai fac referiri la finanțare, plata serviciilor de comunicație și optimizarea programelor de cursuri.

În realitate, cele mai multe nevoi auto-identificate pentru educația la distanță se referă la sprijinul material și tehnic al procesului didactic..

2.3. Evaluarea cadrelor didactice cu privire la platformele și canalele de comunicare

Un cadru didactic care lucrează în mod online „simte” educația la distanță prin filtrul platformelor de lucru și al mijloacelor de comunicare cu studenții și administrația. De aceea, este important ca cadrele didactice să evalueze astfel de software-uri.

Se observă imediat că cadrele didactice nu împărtășesc aceeași opinie cu privire la necesitatea sistemelor software specializate pentru educația la distanță (vezi Tabela 2.3.1): susținătorii lor fervenți sunt de aproape trei ori mai mulți decât opozanții fervenți (14% vs. 5%), dar aproape jumătate dintre respondenți consideră că această necesitate este situațională sau parțială, iar susținătorii moderati ai anumitor platforme LMS nu predomină atât de evident față de opozanții moderati (22% vs. 16%).

Tabela 2.3.1. Necesitatea platformelor specializate pentru educația la distanță (cadre didactice)

<i>Este nevoie de sisteme software specializate (sisteme de gestionare a învățării, LMS) pentru implementarea educației la distanță?</i>	%
Categoric nu	4,6
Cel mai probabil nu	16,3
În unele privințe, iar în altele nu	43,7
Mai degrabă, da	21,8
Categoric da	13,6
Total	100

În ceea ce privește alegerea unei platforme pentru organizarea învățării online, jumătate dintre cadrele didactice consideră că această alegere ar trebui să fie făcută de fiecare cadru didactic în parte, iar puțin peste o treime (36,1%) consideră că este adecvat să existe o alegere centralizată a platformei pentru întreaga universitate. Opțiunile de alegere a unei platforme „separat de fiecare departament” și „separat de fiecare facultate” au primit fiecare doar 7%. Zoom este lider în clasamentul platformelor universale utilizate pentru cursuri online: la fel ca studenții, aproape toate cadrele didactice folosesc această platformă, iar mai mult de 80% o consideră convenabilă.

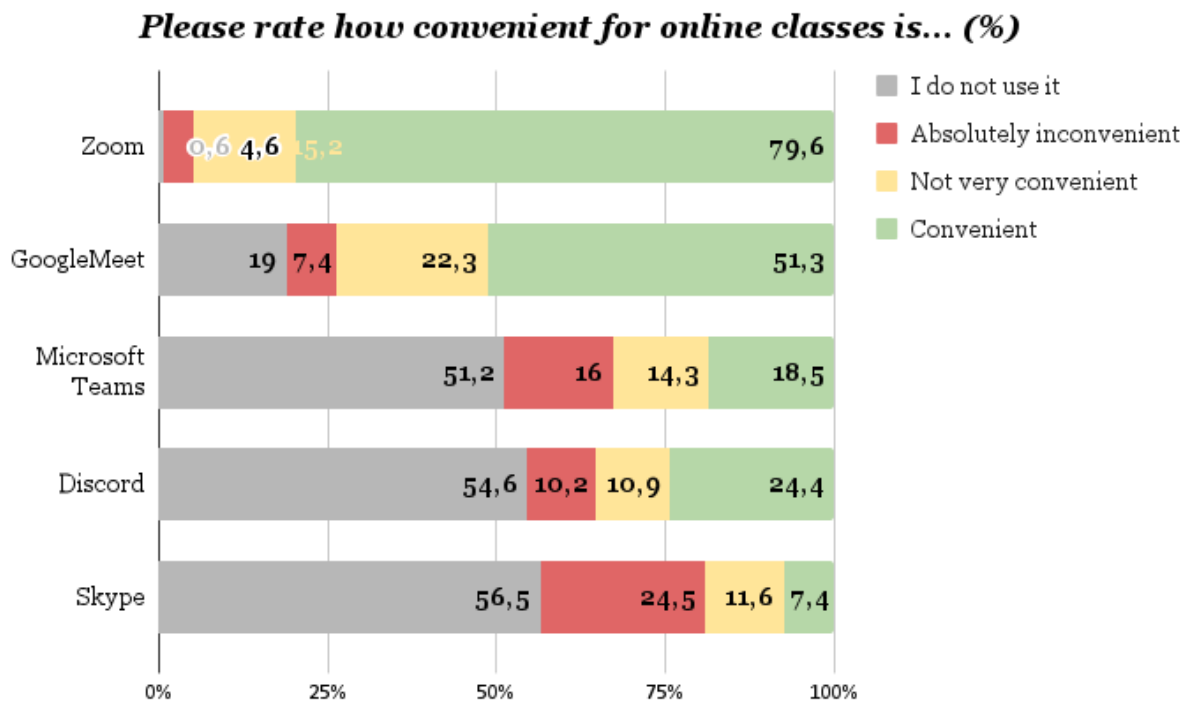


Fig. 2A

Evaluarea pozitivă a platformei **Google Meet** este aproape identică cu cea a studenților - 47% dintre cadrele didactice o consideră convenabilă; totuși, mai mult de o treime nu o folosesc deloc (printre studenți, numărul este mai mic de 20%). Anti-liderul absolut printre cadrele didactice este platforma **Discord** - mai mult de 81% dintre respondenți nu o folosesc. Chiar și **Skype** nu este ignorat într-o asemenea măsură printre studenți; cu toate acestea, doar 32% dintre cadrele didactice o folosesc. Opiniile cadrelor didactice și studenților cu privire la **Microsoft Teams** au fost cele mai apropiate: 41% dintre cadrele didactice îl folosesc (48% dintre studenți) și 20% îl consideră convenabil (19% dintre studenți). Trebuie menționat că, într-o întrebare separată, 11% dintre cadrele didactice au declarat că au experimentat inconveniente generale ale platformelor (de exemplu, **Moodle**, **Office 365**) pentru cursurile online în timp ce predau în mod online.

Cadrele didactice din diferite HEI-uri diferă oarecum în evaluările lor asupra platformelor universale (vezi Tabela 2.3.3). De exemplu, cadrele didactice de la CPNU acordă o preferință semnificativă Microsoft Teams în comparație cu toate celelalte HEI-uri (inclusiv KNEU și LNEU, unde această platformă este, de asemenea, solicitată); în același timp, indexul de acceptabilitate al Google Meet este semnificativ mai scăzut pentru cadrele didactice de la

acest HEI (3,5 față de 7,2 pentru cadrele didactice de la KNU). Cadrele didactice de la BSNU sunt puțin mai înclinate să aprobe Skype, în timp ce Microsoft Teams a primit cel mai scăzut index printre ei - împreună cu cadrele didactice de la KNU - în comparație cu evaluările altor HEI-uri.

Tabela 2.3.3: Indexul de acceptabilitate al platformelor universale pentru cursurile online (cadre didactice HEI, %)

Platformelor	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Zoom	9,1	9,6	9,3	9,7	9	9,3
GoogleMeet	5,8	4,9	3,5	5,3	7,2	6,8
Microsoft Teams	4,6	5,3	8,7	2,9	2,7	2,7
Skype	2,8	3	2,1	2,8	3,2	3,7

(indexul de acceptabilitate al canalelor de comunicare; min=1, max=10)

Printre canalele de comunicare utilizate de cadrele didactice pentru a primi și trimite informații curente și fișiere de lucru, **Telegram** este lider, cu mai mult de 91% dintre cadrele didactice utilizându-l și 66% considerându-l convenabil (vezi Fig. 2B). Chiar mai multe cadre didactice folosesc emailul pentru aceleași scopuri, dar doar 54% îl consideră convenabil. Viber și **Moodle** sunt, de asemenea, considerate convenabile (46% și 42%); **Google Classroom** se află, de asemenea, printre primele cinci cele mai convenabile (aproape 30% din alegere). Cu toate acestea, în timp ce **Viber și Moodle** sunt utilizate de mai mult de 80% dintre cadrele didactice, **Google Classroom** este utilizat de doar 55%. Toate celelalte mijloace de comunicare sunt folosite de mai puțin de jumătate dintre respondenți, iar nu mai mult de 19% dintre cadrele didactice le consideră convenabile; **Facebook**, Instagram și **Discord** sunt outsideri evidenți.

Biroul Electronic al Decanatului se distinge oarecum: este utilizat de 60% dintre respondenți, dar doar 18% îl consideră convenabil. Interesant este că evaluările studenților sunt relativ apropiate de cele ale cadrelor didactice doar în cazul **Telegram**. În ceea ce privește **Viber**, deși este utilizat de aceeași proporție de studenți ca și cadrele didactice, doar 27% dintre studenți consideră că este convenabil. Outsiderul absolut pentru cadrele didactice, **Discord**, este utilizat de mai mult de jumătate dintre studenți, iar 15% îl consideră convenabil. Diferența în evaluările **Google Classroom** este interesantă: 77% dintre studenți îl folosesc și 40% consideră că este convenabil pentru comunicare, comparativ cu 55% și 30% dintre cadrele didactice, respectiv.

What means of communication do you use to receive and send current textual information and work files? (%)

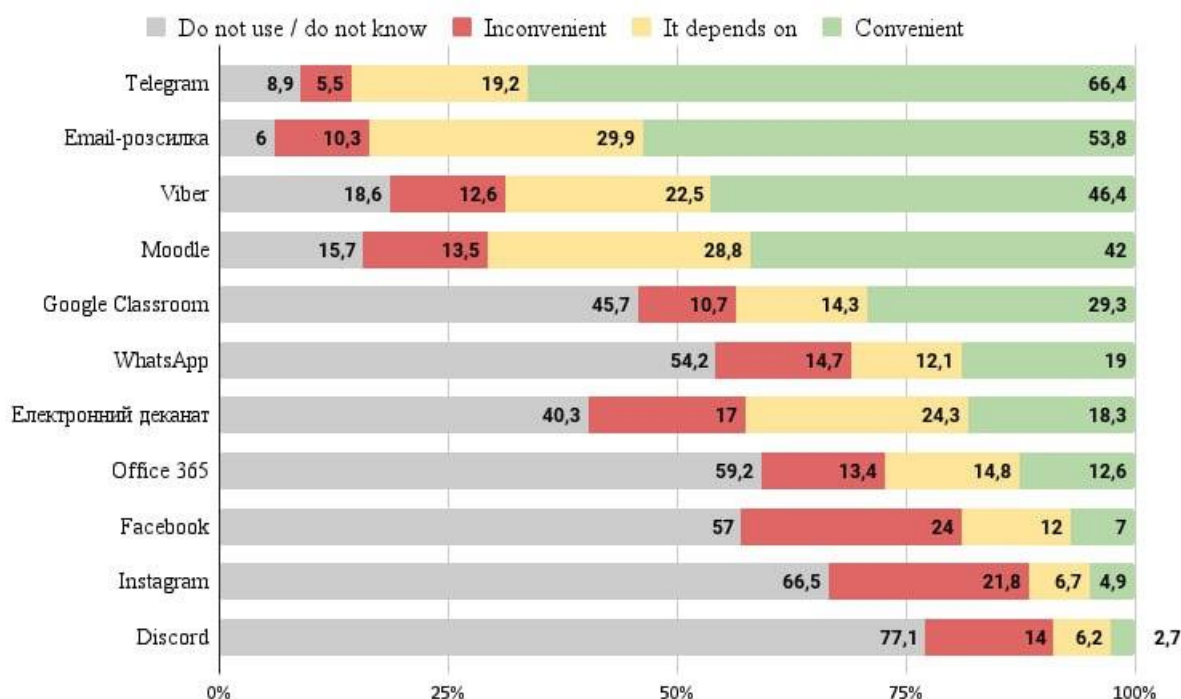


Fig. 2B

La fel ca în cazul platformelor universale pentru cursuri online, evaluarea canalelor de comunicare pentru cadrele didactice în diferite HEI-uri diferă, de asemenea (vezi Tabela 2.3.4). Unele diferențe interesante includ:

- **Indexul de acceptabilitate pentru Google Classroom** este semnificativ mai mare pentru cadrele didactice de la KNU și ușor mai mare pentru cadrele didactice de la LNEU;
- **liderul general printre canalele de comunicare, Telegram**, este mai puțin solicitat printre cadrele didactice de la UNUH decât printre cadrele didactice de la alte HEI-uri (index 5.8 față de cel mai mare - în KNU și BSNU - 8.8); **situația cu Moodle** este similară pentru cadrele didactice de la KNU (index 5.6, în timp ce cel mai mare - în BSNU - 9.1);
- canalele individuale au format „grupuri” de susținători: pentru **Office 365**, acestea sunt LNEU și CPNU, pentru Biroul Electronic al Decanatului - aceleași universități plus KNU;
- **Discord, Instagram, WhatsApp și Facebook** sunt mai mult sau mai puțin outsidersi universali: indicii lor cei mai mari variază de la 2.5 la 4.1.

Tabela 2.3.4. Canale de comunicare (cadre didactice din diferite HEI-uri, %)

&	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Telegram	8,3	7	8,6	5,8	8,8	8,8
Moodle	7,2	8	8,5	8,6	5,6	9,1
Email-distribution	8,4	8,6	7,3	8,1	7,9	7
Google Classroom	3,6	4,5	2,5	2,6	6,6	3,3
Viber	7,1	8,6	6,1	8	6,5	6,5
Discord	1,8	2,5	1,9	2	2	2,4
Electronic dean's office	3,6	5,2	5,8	3	5,5	2,9
Instagram	2,2	3,1	2,4	2,3	2,5	2,9
Office 365	4	6,1	5,1	3,1	2,5	2,9
WhatsApp	4,1	3,9	2,5	3,1	4,1	3,9
Facebook	2,8	3,9	2,7	2,5	3,1	3,6

(indexul de acceptabilitate al canalelor de comunicare; min=1, max=10)

În cele din urmă, există o sugestie a unei legături de gen: bărbații sunt mai puțin activi în utilizarea aproape tuturor platformelor universale de învățare online și a canalelor de comunicare; în același timp, ei evaluează toate acestea mai jos decât femeile, cu o diferență de 4-7%. Singurele excepții de la această tendință sunt Discord, Facebook, Office 365 și Microsoft Teams.

2.4. Percepțiile personalului academic asupra formatelor de lucru

Pentru cadrele didactice, educația la distanță înseamnă adesea, în primul rând, necesitatea de a-și schimba propriile preferințe pentru anumite forme de predare și control. Adesea, cadrele didactice sunt motivate de dorința de a reduce distanța dintre educația la distanță și mediul de învățare tradițional. Prin urmare, se poate presupune că preferința pentru elementele sincrone este unul dintre motivele pentru care cursurile online cu prezentare au un leadership absolut în rândul diferitelor forme de predare: 87% dintre cadrele didactice le consideră eficiente. Aceasta este aproape de două ori mai mult decât pentru cursul la distanță Moodle, care se află pe locul doi în ceea ce privește eficiența (vezi Tabela 2.4.2).

Cu toate acestea, trebuie menționat că eficiența diferitelor forme este stratificată (întrebarea a permis selectarea simultană a diferitelor opțiuni de răspuns), iar unele cadre didactice pot considera alte opțiuni propuse ca un fel de „complement” la forma „principală” - cursurile online cu prezentare. Acest lucru poate explica popularitatea relativ ridicată a materialelor interactive electronice, precum și a fișierelor de manuale și cărți (38-39% le consideră eficiente). În același timp, este evident că nivelul scăzut de recunoaștere a înregistrării audio a lecției sau a cursurilor online fără prezentare ca fiind eficiente (5% și 11% respectiv) este

semnificativ, indiferent de specificul interpretării problemei de către anumite grupuri de respondenți..

Tabela 2.4.2. Formele eficiente de prezentare a materialului în mod online (cadre didactice)

<i>Ce forme de predare considerați a fi cele mai eficiente în învățarea online?</i>	<i>%</i>
Prelegere online cu prezentare (PowerPoint, etc.)	86,8
Curs de învățare la distanță Moodle	46,8
Materiale electronice interactive	38,6
Fișiere din manuale, manuale pe această temă	37,6
Scurtă prezentare a prelegerii	28,9
Înregistrarea video a prelegerii	27,9
Fișiere din articole și monografiile pe această temă	22,9
Tutoriale video și screencast-uri	17,2
Prelegere online fără prezentare	11,4
Înregistrarea audio a prelegerii	4,6

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel că totalul este >100%

Este demn de menționat că procentele respondenților care consideră cursurile online cu prezentări și cursurile de învățare la distanță Moodle ca fiind eficiente sunt aproape identice între cadrele didactice și studenți; cu toate acestea, înregistrările video ale lecțiilor (55%) și schițele scurte ale lecțiilor (60%), care sunt populare printre studenți, nu sunt adesea considerate eficiente de către cadrele didactice (28% și 29%, respectiv). Se poate presupune că evaluarea cadrelor didactice cu privire la eficiența acestor forme este afectată negativ de necesitatea de a petrece timp suplimentar pentru dezvoltarea lor, în timp ce cărțile și materialele interactive pot fi împrumutate din surse universale.

Cadrele didactice din diferite HEI-uri au oarecare diferențe în ceea ce privește eficiența diferitelor forme de predare (vezi Tabela 2.4.3). De exemplu, cadrele didactice de la LNEU, BSNU și (în special) KNU sunt mai puțin entuziaste cu privire la cursurile de învățare la distanță Moodle (36%-40% față de 59%-67% la alte HEI-uri); iar la CPNU și KNU, eficiența notelor scurte ale lecțiilor este oarecum mai mare (35% și 32% față de 24%-27% la alte HEI-uri). Cadrele didactice de la UNUH și LNEU sunt mai puțin înclinate să considere înregistrările video ale lecțiilor ca fiind eficiente (15%-18% față de 27%-37% la alte HEI-uri), în timp ce cadrele didactice de la CPNU sunt în mod special sceptice în privința cursurilor online fără prezentare și la fel de optimiste cu privire la tutorialele video și screencasturi. Atitudinea cadrelor didactice de la KNEU și KNU față de fișierele din articole și monografiile despre subiect este, de asemenea, neobișnuit de optimistă (25%-29% față de 10%-16% la alte HEI-uri).

Tabela 2.4.3. Formele eficiente de prezentare a materialului în mod online
(cadre didactice HEI, %)

&	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Prelegere online cu prezentare	85,8	87,6	93,7	89,5	85,3	88,7
Curs de învățare la distanță Moodle	59,4	40,3	69,5	67,3	35,6	39,7
Materiale electronice interactive	37,4	22,4	32,8	29,5	43,5	43,7
Fișiere din manuale, manuale pe această temă	38,6	23,9	30,5	21,8	45,3	27,2
Scurtă prezentare a prelegerii	25,2	25,9	34,5	23,6	31,8	27,2
Înregistrarea video a prelegerii	31,9	14,9	31	18,2	27,4	37,1
Fișiere din articole și monografii pe această temă	25,2	10,4	11,5	10,5	29,1	15,9
Tutoriale video și screencast-uri	15	14,9	24,7	11,4	18,2	19,2
Prelegere online fără prezentare	6,3	7	4,6	9,1	15,4	16,6
Înregistrarea audio a prelegerii	4,3	1	1,1	4,5	5,5	7,3

Printre formele de muncă a studenților și de control al progresului lor, cadrele didactice preferă răspunsurile orale și prezentările și rapoartele în timpul orelor (68% și 63%). Testele de control sunt puțin mai puțin populare (56%); niciuna dintre celelalte forme nu a obținut mai mult de jumătate din voturi (vezi Tabelul 2.4.4).

Tabelul 2.4.4. Formele dorite de muncă și control al cunoștințelor
(cadre didactice)

<i>Ce forme de lucrări preferați?</i>	%
Răspunsuri orale, discuții în timpul cursurilor	68,2
Prezentări și rapoarte în timpul cursurilor	62,8
Sarcini de control în format de test	55,9
Sarcini de grup în timpul seminariilor (practică) și al orelor de laborator	45,8
Teme pentru acasă (lucrări, note analitice, eseuri etc.)	44,1
Teme pentru acasă în grup, proiecte	32,1
Altele	4,3

* *respondentii au putut alege mai multe opțiuni, deci totalul este >100%*

Este demn de menționat că formele sincrone de muncă au fost cele mai dorite; aceasta corespunde distribuției răspunsurilor la întrebarea despre raportul dintre componentele sincrone și asincrone deja menționată în Tabelul 2.4.1. Studenții care au dat o preferință relativă testelor de control (63%) s-au bazat probabil pe o logică ușor diferită, deoarece liderul cadrelor didactice - răspunsurile orale - a fost dorit de doar 35%, ceea ce este aproape de două ori mai puțin decât indicatorul corespunzător al cadrelor didactice.

Preferințele pentru formele de muncă și control al cunoștințelor diferă tradițional în funcție de IES (vezi Tabelul 2.4.5). Liderul general este răspunsul oral, care este preferat de 62-76% dintre cadrele didactice în majoritatea IES-urilor, în timp ce la CPNU doar 50% dintre studenți le aleg. Cu toate acestea, sarcinile de grup, care nu sunt foarte populare la seminarii în acest IES și la KNEU, sunt preferate de 50-52%. Cadrele didactice de la KNU preferă în special temele pentru acasă (eseuri, lucrări), care sunt nepopulare în alte IES-uri - 51% comparativ cu maximum 42% în alte IES-uri; iar la KNEU, proiectele de grup pentru teme sunt oarecum mai populare decât în alte IES-uri (44% față de 12-35%). În cele din urmă, cadrele didactice de la LNEU, BSNU și CPNU sunt mai puțin probabil să folosească teste de control (43-47% comparativ cu 58-61% în alte IES-uri).

Tabelul 2.4.5. Formele dorite de muncă și control al cunoștințelor (cadre didactice IES, %)

&	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Răspunsuri orale, discuții în timpul cursurilor	65,7	61,7	50	62,3	71,1	75,5
Prezentări și rapoarte în timpul cursurilor	70,1	52,2	50,6	55,9	64,2	51,7
Sarcini de control în format de test	57,5	44,3	47,7	61,4	58,5	43
Sarcini de grup în timpul seminariilor (practică) și al orelor de laborator	51,6	36,8	50,3	36,5	44,3	43,7
Teme pentru acasă (lucrări, note analitice, eseuri etc.)	39,9	28,4	40,2	34,1	50,5	42,4
Teme pentru acasă în grup, proiecte	44,1	12,4	34,5	17,3	30,3	31,1

Este demn de menționat că 58% dintre cadrele didactice au declarat că, în timpul predării online, s-au confruntat cu dificultăți în controlul independenței studenților în completarea sarcinilor curente și de control. Aceasta este probabil să joace un rol în preferința pentru informațiile orale și rapoartele în timpul orelor, când studenții pot fi solicitați să își activeze camerele. Cu toate acestea, 31% dintre cadrele didactice s-au confruntat cu dificultăți în identificarea studenților în timpul orelor, testelor și examenelor, ceea ce indică indirect eficiența non-universală a controlului vizual. În plus, 28% dintre cadrele didactice s-au

confruntat cu dificultăți în adaptarea disciplinei lor pentru predarea online, iar 21% s-au confruntat cu lipsa materialelor didactice speciale pentru a asigura învățarea online.

Prin prisma dificultății de a controla independența muncii și de a identifica studenții în timpul educației la distanță, este interesant să vedem evaluarea cadrelor didactice cu privire la impactul educației la distanță asupra situației cu integritatea academică (vezi Tabelul 2.4.6). În ciuda faptului că jumătate dintre respondenți nu văd nicio corelație între modul online și situația cu integritatea academică, 41% dintre cadrele didactice cred că tranziția la învățarea online face mai dificilă verificarea respectării standardelor de integritate academică.

Tabelul 2.4.6. Impactul educației la distanță asupra integrității academice (cadre didactice)

Trecerea la învățarea online afectează situația integrității academice?	%
Da, face mai ușoară monitorizarea respectării standardelor de integritate academică	9,3
Da, face mai dificilă verificarea respectării standardelor de integritate academică	41,1
Nu , această tranziție nu are un impact fundamental asupra integrității academice	49,6
Total	100

Toate aceste indicatoare pot explica mai departe atitudinea față de dezvoltarea unor sisteme specifice de evaluare pentru educația la distanță. Aproape 70% dintre cadrele didactice cred că un sistem specific de evaluare pentru educația la distanță nu este necesar, formele tradiționale fiind suficiente. Cu toate acestea, mai mult de un sfert dintre respondenți sunt în favoarea completării formelor tradiționale de evaluare cu elemente specifice. Cu toate acestea, partea de susținători ai unui sistem de evaluare independent pentru educația la distanță permite să recunoaștem această poziție ca fiind marginală:

Tabelul 2.4.7. Sistem de evaluare suplimentar (cadre didactice)

Educația la distanță necesită un sistem de evaluare specific??	%
Nu, formele de evaluare utilizate în învățământul cu normă întreagă și cu frecvență redusă sunt suficiente	68,5
Da, este necesar să se completeze formularele de evaluare existente cu elemente specifice	25,8
Da , este necesar să se creeze forme de evaluare complet independente pentru învățământul la distanță	5,7
Total	100

Cu toate acestea, următoarele modele interesante ar trebui menționate:

- cadrele didactice cu mai puțin de zece ani de experiență au fost, în medie, cu 3-6% mai predispuse să indice necesitatea de a crea forme complet independente de evaluare pentru educația la distanță;
- cei care cred că formele complet independente de evaluare sunt necesare pentru educația

la distanță sunt cu 5-10% mai puțin predispuși decât ceilalți să fi întâmpinat o lipsă de echipamente tehnice corespunzătoare, acces stabil la Internet și materiale didactice speciale;

- în același timp, acest mic grup de cadre didactice a fost cu 5-10% mai predispus să se confrunte cu dificultăți în identificarea studenților în timpul orelor, testelor și examenelor.

Se poate presupune că poziția susținătorilor creării unor forme complet independente de evaluare pentru educația la distanță este într-o oarecare măsură „hermetică” în ceea ce privește luarea în considerare a circumstanțelor externe în schimbare, în care majoritatea cadrelor didactice trebuie să funcționeze atunci când predau în modul online; iar concentrarea „hermetică” asupra procesului de învățare ca un proces hermetic radicalizează într-o oarecare măsură poziția lor cu privire la formele independente de evaluare.

2.5. Percepțiile personalului academic privind volumul de muncă în timpul educației la distanță

Indicatorii de volum de muncă sunt de obicei unul dintre cele mai importante criterii pentru evaluarea eficienței și formarea atitudinilor față de anumite forme de activitate profesională. Aproape toate cadrele didactice au fost împărțite în patru grupuri relativ egale (între 21% și 23%) în ceea ce privește volumul de timp de lucru necesar pe săptămână.

Tabelul 2.5.1. Cantitatea de timp petrecută la muncă (cadre didactice)

<i>Cât timp petreceți în medie cu învățarea online (desfășurarea cursurilor, pregătirea, verificarea temelor etc.)?</i>	<i>%</i>
Până la 5 ore pe săptămână	2
De la 5 la 10 ore pe săptămână	9,7
De 10 to 20 ore pe săptămână	21,4
De 20 to 30 ore pe săptămână	21,9
De 30 to 40 ore pe săptămână	23,1
De 40 ore pe săptămână și mai mult	22
Total	100

Există o relație relativ așteptată între angajamentul de timp și caracteristicile formale, cum ar fi experiența de muncă, poziția și cota salariului. Astfel, cadrele didactice a căror cotă salarială este egală sau depășește rata de normă întreagă sunt mai predispuși să spună că trebuie să petreacă mai mult de 30 de ore pe săptămână la muncă: printre cadrele didactice cu normă întreagă, 47%; printre cei care lucrează cu 1,25 din salariul oficial, 49%; printre cei cu 1,5 din salariul oficial, 65%. Spre comparație: printre cei care lucrează cu 0,25 și 0,5 din salariu, numărul este doar 17%.

Tabelul 2.5.2. Cantitatea de timp petrecut: corelație cu cota salariului oficial (cadre didactice, %)

Cât timp petreceți în medie cu învățarea online (desfășurarea cursurilor, pregătirea, verificarea temelor etc.)?	Cota din salariul oficial					
	0,25 din salariul oficial	0,5 din salariul oficial	0,75 din salariul oficial	1 din salariul oficial	1,25 din salariul oficial	1,5 din salariul oficial
Până la 5 ore pe săptămână	10	3,3	3,6	1,5	2,4	0,6
De la 5 la 10 ore pe săptămână	36,7	24,2	8,4	6,7	4,8	4,6
De 10 to 20 ore pe săptămână	26,7	35	27,7	20,5	14,5	13,7
De 20 to 30 ore pe săptămână	10	20	19,3	24,7	28,9	16,6
De 30 to 40 ore pe săptămână	3,3	10,8	22,9	25,9	22,9	28,6
De 40 ore pe săptămână și mai mult	13,3	6,7	18,1	20,7	26,5	36
Total	100	100	100	100	100	100

Relația cu poziția este similară: printre conferențieri și profesori, 49% lucrează mai mult de 30 de ore pe săptămână, în timp ce printre asistenți, lectori și lectori seniori, cifrele variază de la 28% la 37% (vezi Tabelul 2.5.3).

Tabelul 2.5.3. Cantitatea de timp petrecut: corelație cu poziția (cadre didactice, %)

How much time do you spend on average on online learning (conducting classes, preparing, checking assignments, etc.)?	Post			
	Asistent / lector	Lector superior	Profesor asociat	Profesor universitar
Până la 5 ore pe săptămână	2,5	2,2	1,9	1,3
De la 5 la 10 ore pe săptămână	17,3	13,3	7	11,8
De 10 to 20 ore pe săptămână	27,2	24,4	20	20,4
De 20 to 30 ore pe săptămână	24,7	23	22,4	17,8
De 30 to 40 ore pe săptămână	14,8	20	24,5	25
De 40 ore pe săptămână și mai mult	13,6	17	24,1	23,7
Total	100	100	100	100

In terms of work experience, the dividing line is 10 years: two-thirds of those with less work experience work less than 30 hours per week; among those **who have worked for more than ten years, almost half (48%) work more than thirty hours per week** (see Table 2.5.4).

Tabelul 2.5.4. Cantitatea de timp petrecut: corelație cu experiența de muncă (cadre didactice, %)

<i>Cât timp petreceți în medie cu învățarea online (desfășurarea cursurilor, pregătirea, verificarea temelor etc.)?</i>	Experiență profesională		
	până la 10 ani	de la 10 la 20 de ani	peste 20 de ani
Până la 5 ore pe săptămână	1,6	2,1	2,1
De la 5 la 10 ore pe săptămână	16,1	6,4	9,1
De 10 to 20 ore pe săptămână	26,9	18,9	20,7
De 20 to 30 ore pe săptămână	21,5	24,6	20,2
De 30 to 40 ore pe săptămână	17,7	25,4	24
De 40 ore pe săptămână și mai mult	16,1	22,5	24
Total	100	100	100

Răspunsurile la o întrebare separată despre experiența personală de predare online arată că, conform a 57% dintre cadrele didactice, este necesar un timp și un volum de muncă suplimentar pentru a adapta munca practică și de laborator. Pregătirea pur formală a suportului metodologic generează, de asemenea, un volum suplimentar de muncă, dar doar 37% dintre cadrele didactice afirmă acest lucru.

Evaluările comparative ale volumului de muncă în diferite forme de educație sunt și mai revelatoare. Cadrele didactice au fost rugate să ofere astfel de estimări pentru ele însele și pentru studenți. Și, în timp ce mai mult de jumătate dintre cadrele didactice consideră că volumul de muncă pentru studenți este aproximativ același, aproape jumătate dintre cadrele didactice consideră că volumul de muncă didactic este mai mare în format online (vezi Tabelul 2.5.5). Împreună cu 44% dintre cei care raportează mai puțin muncă extracurriculară în format cu normă întreagă, aceasta sugerează o tendință a cadrelor didactice de a evalua învățarea online ca fiind o creștere a volumului lor de muncă..

Tabelul 2.5.5. Compararea formatelor de studiu în funcție de volumul de muncă (cadre didactice, %)

Compararea formatelor de studiu în funcție de volumul de muncă	în format full-time (zi)	<i>aproximativ la fel</i>	în format online
Mai puține activități extracurriculare, verificarea temelor...	44,2	45,2	10,7
Mai mult volum de muncă pentru studenți...	22	55	23
Profesorii au mai multă treabă de făcut...	10,2	40,9	48,9

Această tendință este confirmată eloquent de răspunsurile la întrebarea directă despre evaluarea schimbărilor în volumul de muncă în timpul învățării online (vezi Tabelul 2.5.6). Distribuția evaluărilor cadrelor didactice asupra schimbărilor în volumul de muncă al studenților este relativ trivială: cota totală a celor care consideră că volumul de muncă al studenților a crescut într-o oarecare măsură este aproape de două ori mai mare decât cota

celor care au observat o oarecare scădere a volumului de muncă, dar cel mai semnificativ dintre indicatorii necombinați este cota celor care nu văd nicio schimbare. Pe de altă parte, 78% dintre cadrele didactice raportează o creștere și un impuls vizibil în volumul de muncă didactic în timpul învățării online.

Tabelul 2.5.6. Evaluarea schimbărilor în volumul de muncă în timpul învățării online (cadre didactice, %)

<i>În opinia dumneavoastră, s-a schimbat volumul de muncă în ceea ce privește învățarea online în comparație cu învățarea față în față?</i>	Profesorii despre studenți	Profesorii despre profesori
Da, a crescut semnificativ	13,7	46,5
Da, a crescut ușor	26,8	31,9
Nu, nu s-a schimbat	36,3	17,1
Da, a scăzut ușor	18,2	3,6
Da, a scăzut semnificativ	5	0,9
Total	100	100

Evaluările cadrelor didactice privind schimbările în volumul lor de muncă demonstrează o dependență de experiența de muncă, poziție și gen:

- cu cât experiența de muncă este mai mare, cu atât procentul cadrelor didactice care afirmă că volumul de muncă didactic a crescut semnificativ în timpul învățării online este mai mare: în timp ce 36% dintre cei cu mai puțin de 10 ani de experiență au ales acest răspuns, 53% dintre cadrele didactice cu douăzeci de ani de experiență au făcut-o;
- același lucru se aplică poziției: 60% dintre profesori au raportat că volumul lor de muncă a crescut semnificativ, în timp ce printre asistenți, lectori și lectori seniori, cifrele au variat de la 33% la 39%;
- femeile au raportat mai des (51%) o creștere notabilă a volumului de muncă comparativ cu bărbații (38%).

Cadrele didactice au avut, de asemenea, ocazia să evalueze schimbările în timpul petrecut pe diferite tipuri de muncă (vezi Tabelul 2.5.7). Consultările individuale s-au dovedit a fi un tip relativ „stabil”: părțile cadrelor didactice care nu au observat schimbări și cele care au observat sunt egale. Cele mai frecvent raportate creșteri ale timpului petrecut pentru desfășurarea cursurilor (62% dintre prelegeri și 70% dintre seminarii și cursuri practice), precum și pentru verificarea lucrărilor independente ale studenților (67%).

Tabelul 2.5.7. Evaluarea schimbărilor în timpul petrecut în diferite forme de educație (cadre didactice, %)

<i>S-a schimbat timpul efectiv alocat următoarelor tipuri de activități de predare în mod combinat/online:</i>	Da, a crescut / a crescut semnificativ	Nu, nu s-a schimbat	Da, a scăzut / a scăzut semnificativ	Total
Pregătirea și desfășurarea orelor de curs	62,3	36	1,7	100
Pregătirea și desfășurarea de cursuri (seminarii, practică, laborator)	69,7	28,5	1,8	100
Desfășurarea orelor individuale/de consultație	48,3	47,5	4,2	100
Verificarea lucrărilor independente ale studenților	66,6	28,7	4,6	100
Verificarea lucrărilor de control (modul) (teste curente)	50,2	38,8	11	100
Pregătirea și verificarea controlului final (sub formă de test/examen)	51,1	37,9	11	100

În același timp, jumătate dintre cadrele didactice și-au crescut cheltuielile efective pentru pregătirea și verificarea testului final, precum și pentru verificarea lucrărilor de testare, în timp ce 11% fiecare și le-au diminuat. Se poate presupune că acest lucru se datorează utilizării sporite a sistemelor automatizate de verificare a testelor.

Cu toate acestea, nu ar trebui să se presupună că volumul crescut de muncă al cadrelor didactice în timpul educației la distanță duce la o scădere a responsabilității lor pedagogice. După cum se poate observa din Tabelul 2.5.8, majoritatea cadrelor didactice (78%) sunt dispuse să ajute studenții chiar și în orele lor de neprogramare. Acest lucru indică indirect faptul că creșterea timpului petrecut de cadrele didactice nu este legată de sarcinile lor pedagogice directe și, probabil, de aceea sunt preocupate.

Tabelul 2.5.8. Disponibilitatea de a petrece timp suplimentar pentru a ajuta studenții (cadre didactice)

<i>Sunteți pregătit să ajutați studenții de la învățământul la distanță în timpul și după orele de lucru?</i>	%
NU sunt pregătit deloc	4,7
Mai degrabă, NU sunt pregătit	18
Mai degrabă, pregătit	46,6
Pregătit	30,7
Total	100

O privire mai atentă asupra datelor prezentate în Tabelul 2.5.8 dezvăluie următoarele concluzii:

- majoritatea cadrelor didactice (31%) au exprimat o disponibilitate fermă de a ajuta studenții învățării la distanță în orice moment;
- o proporție semnificativă de cadre didactice (47%) se consideră în mare parte pregătite, mai degrabă decât complet pregătite, să ajute dincolo de orele lor de muncă;

- există un procent mic (5%) de cadre didactice care spun că nu sunt deloc pregătite să ajute studenții în orice moment.

Așadar, pe baza acestei analize, se poate afirma că majoritatea cadrelor didactice sunt dispuse să ajute studenții în învățarea online, dar există cadre didactice care sunt mai puțin pregătite să facă acest lucru. Pentru a îmbunătăți situația, este important să se asigure că cadrele didactice sunt bine pregătite și sprijinite în activitatea lor cu învățarea online și că li se oferă resursele și instrumentele necesare pentru a facilita procesul de predare și comunicare cu studenții în mediu online.

De asemenea, este important să se ia în considerare factorul orelor de neprogramare, deoarece învățarea online poate crea limite neclare între viața profesională și cea personală a cadrelor didactice. În plus față de furnizarea unui suport suficient în muncă, este, de asemenea, important să se ia în considerare echilibrul între muncă și viața personală a cadrelor didactice, oferindu-le oportunități de a se odihni și reîncărca. În general, înțelegerea disponibilității cadrelor didactice de a sprijini studenții în timpul învățării online va ajuta la identificarea nevoilor cadrelor didactice și la direcționarea eforturilor pentru dezvoltarea resurselor de sprijin și predare care vor facilita învățarea eficientă și vor asigura că nevoile atât ale cadrelor didactice, cât și ale studenților sunt satisfăcute.

2.6. Percepțiile cadrelor didactice privind organizarea controlului și monitorizării în timpul educației la distanță

Formatul educației este determinat în mare măsură de metodele de control și monitorizare utilizate. Cadrele didactice au fost întrebate mai multe întrebări care le-au permis să își exprime pozițiile privind evaluarea necesității și acceptabilității unor schimbări specifice în acest domeniu. Tabelul 2.6.1 demonstrează clar diferența în atitudinea cadrelor didactice față de monitorizarea activităților studenților și a celor administrative în timpul învățării online. Cadrele didactice sunt mult mai favorabile monitorizării evaluării studenților asupra muncii lor decât înregistrării video a activității cadrelor didactice în clasă sau prezenței reprezentanților administrației în clasă. Mai mult de jumătate dintre cadrele didactice consideră că monitorizarea studenților este adecvată, în timp ce procentul celor care aprobă „supravegherea administrativă” se încadrează între 28% și 36%, iar rata neacceptabilității este de 35-39%. De asemenea, trebuie menționată proporția mare a celor care nu au putut evalua metodele propuse - 24-33%. În cele mai multe cazuri, cei care nu și-au stabilit o poziție pe astfel de probleme sunt distribuiți similar cu grupul general și, prin urmare, nu provoacă schimbări semnificative în distribuția generală.

Tabelul 2.6.1. Evaluarea metodelor suplimentare de monitorizare (cadre didactice, %)

Vă rugăm să evaluați următoarele metode și tehnologii pentru monitorizarea suplimentară a prelegerilor și consultațiilor într-un mod online	Eu consider inacceptabil	Îl consider acceptabil	<i>Nu pot evalua</i>	Total
Alăturarea unui reprezentant al administrației/departamentului la un curs online	38,7	28,2	33,2	100
Esfășurarea cursurilor exclusiv pe platforme cu înregistrare video a prezenței și activității lectorului	35,4	36,4	28,2	100
Monitorizarea evaluării de către studenți a prestației lectorului	19,6	56,4	24	100

În același timp, 65% dintre cadrele didactice nu sunt pregătite să introducă elemente suplimentare de monitorizare pentru cursurile de învățare online, deoarece consideră că chiar și sarcina birocratică existentă este prea mare (vezi Tabelul 2.6.2). Numai 3% dintre respondenți sunt complet pregătiți să introducă astfel de elemente.

Tabelul 2.6.2. Atitudini față de formele suplimentare de monitorizare a cursurilor (cadre didactice)

Sunteți pregătiți pentru elemente suplimentare de monitorizare a cursurilor în format online??	%
Nu , povara birocratică asupra profesorilor este deja prea mare	64,5
Depinde de numărul specific al acestor elemente suplimentare	32,5
Da, sunt pregătit, acest format necesită elemente suplimentare de monitorizare	3
Total	100

În același timp, 57% dintre cadrele didactice văd necesitatea schimbării monitorizării volumului lor de muncă pentru a ține cont de particularitățile învățării online, iar numai 15% spun că nu au nevoie de astfel de schimbări (vezi Tabelul 2.6.3). Spre deosebire de monitorizarea cursurilor, care este probabil să fie percepută de cadrele didactice ca o formă de control administrativ (adică presiune externă), schimbările în procedura de monitorizare a volumului de muncă pot fi percepute ca un mijloc de corectare a inechităților existente în procedură pentru a ține cont de volumul suplimentar de muncă al cadrelor didactice. Este demn de reținut tendința menționată în subsecțiunea 2.5 că majoritatea cadrelor didactice observă o creștere a volumului lor de muncă în timpul educației la distanță. Pe baza acestui fapt, se poate presupune că cadrele didactice care se pronunță în favoarea schimbărilor în procedura de monitorizare a volumului de muncă didactic speră că această creștere va fi luată în considerare.

Tabelul 2.6.3. Evaluarea necesității schimbărilor în monitorizarea volumului de muncă (cadre didactice)

Este necesară modificarea procedurii de monitorizare a volumului de muncă al profesorilor, având în vedere particularitățile învățării online?	%
Da, este adevărat	57,2
Nu, nu funcționează	14,5
Nu știu / Greu de răspuns	28,3
Total	100

Indirect, particularitățile volumului de muncă în timpul educației la distanță pot fi judecate pe baza răspunsurilor la întrebarea despre frecvența întâlnirilor online departamentale (vezi Tabelul 2.6.4). 66% dintre cadrele didactice chestionate au indicat că astfel de întâlniri au loc în departamentele lor de câteva ori pe lună; iar 11% au raportat întâlniri online departamentale de câteva ori pe săptămână. Indiferent de măsura în care aceste estimări sunt adevărate, există motive să presupunem că viața didactică este suprasolicitată cu evenimente formale (deoarece este puțin probabil ca întâlnirile online departamentale regulate să fie în mare parte informale).

Tabelul 2.6.4. Frecvența întâlnirilor online ale unui departament (cadre didactice)

<i>Cât de des organizează departamentul dvs. reuniuni online??</i>	%
De mai multe ori pe săptămână	11,1
De mai multe ori pe lună	65,9
De mai multe ori pe trimestru	20,9
De mai multe ori pe an	1,5
Nu sunt organizate întâlniri online	0,6
Total	100

2.7. Dezvoltarea profesională și drepturile de autor

Printre dificultățile întâmpinate de cadrele didactice în predarea cursurilor în mod online, doar 14% au menționat lipsa abilităților de a lucra cu tehnologiile online. Cu toate acestea, necesitatea dezvoltării profesionale organizate în utilizarea tehnologiilor digitale necesare pentru educația la distanță a fost recunoscută de 40% dintre cadrele didactice cu motivații diferite, iar alte 20% au indicat că o astfel de necesitate ar depinde de circumstanțe specifice (vezi Tabelul 2.7.1). Acest lucru este ușor de explicat, deoarece nu este vorba despre necesitatea formării în timpul serviciului ca atare, ci mai degrabă despre baza acesteia. Cadrele didactice ezită să admită că abilitățile lor sunt insuficiente, dar sunt mai dispuse să citeze viteza mare a dezvoltării digitale: 37% dintre cadrele didactice au menționat acest lucru ca motiv pentru necesitatea lor de formare avansată.

Tabelul 2.7.1. Evaluarea necesității dezvoltării profesionale organizate (cadre didactice)

<i>Simțiți nevoia unei dezvoltări profesionale organizate în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor digitale necesare pentru învățământul la distanță?</i>	%
Nu, deoarece am nivelul necesar de cunoaștere a acestor tehnologii	19,8
Nu, îmi pot îmbunătăți singur cunoștințele, dacă este necesar	19,4
Nu sunt sigur, depinde de circumstanțe	20,4
Da, deoarece tehnologiile digitale se dezvoltă foarte rapid	37
Da, deoarece există dificultăți în utilizarea tehnologiilor	3,4
Total	100

Cadrele didactice au avut ocazia să își precizeze nevoile pentru dezvoltarea profesională; în acest scop, au fost rugate să evalueze domeniile specifice ale dezvoltării profesionale prin prisma interesului lor personal (vezi Tabelul 2.7.2). Este demn de menționat că cele mai utile dezvoltări profesionale pentru cadrele didactice sunt în noi metode de predare în format online, abilități în pregătirea materialelor video, înregistrare video și lucrul cu editarea video. În fiecare dintre aceste domenii, 49-51% dintre cadrele didactice au indicat un interes profund; interesul total (de grade variate) în aceste domenii a variat de la 83% la 91%. Cu toate acestea, abilitățile de lucru cu camera și microfonul, dezvoltarea dicției și a actului sunt în cerere mult mai scăzută: mai mult de o treime dintre respondenți au indicat o lipsă completă de interes pentru aceste domenii.

Tabelul 2.7.2. Interesul în domeniile dezvoltării profesionale (cadre didactice, %)

Vă rugăm să evaluați ce domenii de dezvoltare profesională ar fi interesante și utile pentru dumneavoastră	Nu este deloc interesant	Interesant, dar nu prea mult	Foarte interesant	<i>Total</i>
Noi metode și abordări ale predării în format online	9,3	39,8	50,9	100
Competențe de producție și înregistrare video	12,7	38,3	49	100
Abilități de lucru cu editorii video, editare	17	33,1	49,9	100
Actorie, interpretare în fața camerei	34,4	40,6	25	100
Abilități de dezvoltare a dicției și de lucru cu un microfon	35,9	38,3	25,8	100

Un subiect special în cadrul problemei educației la distanță este protecția drepturilor de autor ale cadrelor didactice ca producători de conținut educațional unic. Au fost adresate mai multe întrebări cadrelor didactice pe această temă. S-a dovedit că aproape 60% dintre cadrele didactice sunt mai mult sau mai puțin pregătite să dezvolte cursuri online cu un volum semnificativ de conținut video protejat prin drepturi de autor, care urmează să fie postat pe platformele de învățare; cu toate acestea, mai mult de 40% dintre cadrele didactice nu sunt pregătite să împărtășească conținutul lor video educațional (vezi Tabelul 2.7.3).

Tabelul 2.7.3. Pregătirea de a produce conținut video original (cadre didactice, %)

Sunteți pregătit să dezvoltați cursuri online complet funcționale care conțin o cantitate semnificativă de conținut video original pentru a fi plasate pe platforme de învățare online?	<i>NU sunt gata deloc</i>	<i>Mai degrabă, sunt gata</i>	<i>Mai degrabă, sunt gata</i>	<i>Gata</i>	<i>Total</i>
	<i>Mai degrabă, sunt gata</i>				
	9,7	31,2	43,9	15,3	100

Răspunsurile la următoarea întrebare au arătat că cel mai mare obstacol în crearea și încărcarea conținutului video educațional protejat prin drepturi de autor pe Internet este timpul suplimentar necesar, așa cum a indicat 58% dintre cadrele didactice (vezi Tabelul 2.7.4). Dar locul doi (45% din răspunsuri) a fost ocupat de amenințarea la adresa drepturilor de autor.

Tabelul 2.7.4. Atitudinile față de publicarea materialelor educaționale pe Internet (cadre didactice)

Într-un mod de învățare online, este necesar ca materialele de învățare (prezentări, videoclipuri etc.) să fie disponibile pe internet. Ce vă îngrijorează cel mai mult?	%
Necesită timp suplimentar de lucru	57,8
vă pune în pericol drepturile de autor	45,1
Limitează contactul necesar cu studenții	27,4
Interferează cu învățarea productivă a elevilor	11,7
<i>Niciuna dintre cele de mai sus</i>	15,7

* *respondentii au putut alege mai multe opțiuni, astfel că totalul este >100%*

Cu toate acestea, când au fost întrebați despre necesitatea reglementării speciale a drepturilor de proprietate intelectuală pentru cadrele didactice care creează conținut de învățare pentru educația la distanță, doar 25% au răspuns cu fermitate „da, este necesar” (vezi Tabelul 2.7.5). Această cifră este aproape de două ori mai mică decât partea celor care au exprimat temeri legate de amenințările la adresa drepturilor lor de autor. Cu toate acestea, 45% cred că este necesar să se îmbunătățească procedurile de reglementare a drepturilor de proprietate intelectuală. Un total de 70% consideră că este recomandabil să se îmbunătățească procedurile legale specific pentru educația la distanță; prin urmare, problema este foarte semnificativă.

Tabelul 2.7.5. Atitudinile față de reglementarea specială a drepturilor de autor pentru cadrele didactice (cadre didactice, %)

<i>Drepturile de proprietate intelectuală ale profesorilor care creează conținut de învățare pentru învățământul la distanță necesită o reglementare specială??</i>	%
Nu, există proceduri suficiente pentru reglementarea drepturilor de proprietate intelectuală atât pentru învățământul cu normă întreagă (față în față), cât și pentru învățământul cu frecvență redusă	30,3
Da, este necesar să se perfecționeze procedurile de reglementare a drepturilor de proprietate intelectuală, ținând seama de particularitățile formei online	44,7
Da, sunt necesare proceduri separate pentru reglementarea proprietății intelectuale pentru învățământul la distanță	25
Total	100

2.8. Evaluările personalului academic privind eficiența educației la distanță

Atitudinea generală a cadrelor didactice față de educația la distanță include atât evaluări profesionale ale eficienței, cât și reacții emoționale. Totuși, trecerea la învățarea online nu a cauzat multă emoție pentru majoritatea cadrelor didactice (53%) (vezi Tabelul 2.8.1). În același timp, trebuie menționat că au fost mult mai puține cadre didactice care s-au bucurat de această tranziție decât studenții (15% vs. 37%), în timp ce pentru cei care au fost nefericiți, situația a fost inversă: 23% dintre studenți și 33% dintre cadrele didactice au ales această reacție.

Tabelul 2.8.1. Reacția la tranziția la învățarea online (cadre didactice)

Ce emoții v-a provocat tranziția la învățarea online?	%
Am fost supărat și dezamăgit de această tranziție	32,7
Nu mi-a provocat aproape nicio emoție	52,5
Tranziția a fost satisfăcătoare și plină de bucurie	14,7
Total	100

Cea mai mare proporție a celor care s-au simțit fericiți în legătură cu tranziția la învățarea online a fost printre cadrele didactice de la KNEU, iar cea mai mică - printre cadrele didactice de la NU Politehnica Chernihiv și BSNU Petro Mohyla: cifrele din aceste universități diferă de cele generale cu 4-9%. Există, de asemenea, o dependență de poziție: profesorii sunt cei mai dezamăgiți, în timp ce asistenții și lectorii sunt mai predispuși să fie fericiți de tranziția la învățarea online (cifrele pentru aceste grupuri diferă de cifrele generale cu 6-10%). În general, nu este surprinzător că ponderea cadrelor didactice dezamăgite de tranziția la învățarea online este semnificativ mai mare decât ponderea corespunzătoare a studenților. După toate acestea, 48% dintre cadrele didactice consideră că formatul tradițional, față în față, este mai confortabil din punct de vedere psihologic, iar 71% cred că în formatul față în față este mai ușor să se stabilească prietenii și relații de muncă (vezi Tabelul 2.8.2).

Tabelul 2.8.2. Compararea socială și psihologică a formatelor de învățare (cadre didactice, %)

Compararea socială și psihologică a formatelor de învățare	într-un format full-time (față în față)	<i>aproximativ la fel</i>	într-un format online	Total
Psychologically more comfortable...	47,6	36,2	16,1	100
Causes more fatigue...	19,5	43,2	37,4	100
It is easier to establish friendships and work relationships...	70,9	26	3,1	100
It is more pleasant to work...	53,4	37,3	9,3	100

Chiar și cei care cred că învățarea online este mai obositoare sunt aproape de două ori mai numeroși decât cei care văd mai multă oboseală în formatul față în față - 37% vs. 20%. Prin urmare, un format online este dezavantajos din punct de vedere emoțional pentru cadrele didactice.

Această atitudine este întărită de răspunsurile la întrebarea despre care format este mai plăcut pentru a lucra: 53% dintre cadrele didactice spun că este mai plăcut să lucrezi în format față în față, în timp ce mai puțin de 10% sunt susținători emoționali ai unui format online.

Evaluările profesionale - raționale - ale cadrelor didactice privind eficiența și calitatea diferitelor formate de învățare sunt, de asemenea, în general, împotriva unui format online.

Astfel, 62% dintre cadrele didactice cred că educația de calitate superioară este oferită în formatul tradițional, față în față (vezi Tabelul 2.8.3). Același lucru se aplică seminariilor și laboratoarelor, pe care 58% dintre cadrele didactice le consideră mai bune în formatul față în față. Și, deși 34% cred că studenții sunt mai predispuși să rateze cursurile în timpul cursurilor față în față (doar 20% împărtășesc opinia opusă), 56% spun că studenții sunt mai activi în clasă (dacă au venit deja în sală). În același timp, 44% dintre cadrele didactice se confruntă cu dificultăți în organizarea mediului de lucru în format online (doar 7% au ales această opțiune în formatul tradițional). Chiar și în acele cazuri în care cea mai mare parte a respondenților nu observă nicio diferență între formate, evaluările negative ale unui format online depășesc semnificativ evaluările corespunzătoare ale unui format față în față. De exemplu, 38% dintre cadrele didactice cred că cursurile sunt mai bune în formatul față în față, în timp ce doar 20% favorizează un format online; doar 6% cred că este mai greu pentru cadrele didactice să se motiveze să lucreze în formatul față în față, în timp ce această cifră este de 22% în formatul online.

Tabelul 2.8.3. Compararea calității și eficacității formatelor de învățare (lectori, %)

&	într-un format full-time (față în față)	<i>aproximativ la fel</i>	într-un format online
Este mai dificil să organizezi mediul de lucru...	7,2	49,2	43,6
Este mai greu să te motivezi să muncești...	5,7	72,1	22,2
Se oferă un învățământ de calitate superioară...	61,8	35,5	2,7
Profesorii sunt mai buni la predat cursuri...	34,7	45,4	19,8
Este mai probabil ca elevii să chiulească de la ore...	34,3	46,8	18,9
Studenții sunt implicați mai activ în cursuri...	55,5	38,3	6,2
Profesorii sunt mai pricepuți la organizarea de seminarii (practice) și cursuri de laborator..	58,4	34,4	7,1

Cu toate acestea, evaluările lectorilor cu privire la eficiența diferitelor forme de lucru ale studenților în învățarea online nu sunt demonstrativ negative. Ponderele lectorilor care consideră că munca studenților în timpul învățării online este ineficientă în diferite măsuri nu depășește 16% pentru aproape toate formele de muncă propuse pentru evaluare (vezi Tabelul 2.8.4).

Singura excepție a fost studiul literaturii și surselor suplimentare: 30% dintre lectori au menționat că această formă de muncă a fost realizată ineficient de către studenți în învățarea online. Cu toate acestea, același număr de lectori împărtășesc opinia opusă, iar 40% spun că această formă de muncă a fost eficientă în unele privințe și nu în altele; adică, nu există motive pentru o concluzie negativă.

Tabelul 2.8.4. Evaluarea performanței studenților (lectori, %)

<i>Vă rugăm să estimați cât de eficient se descurcă studenții în timpul învățării online...</i>	Absolut INeficient / Mai degrabă INeficient	<i>În unele moduri eficient, în altele nu</i>	Foarte eficient / Mai degrabă eficient
...în învățarea materialului de curs	15,6	49,4	35
...în participarea la seminarii și cursuri practice	13,5	42,8	43,7
...în îndeplinirea sarcinilor, exercițiilor, lucrărilor de laborator	12,4	37,9	49,7
...în lucrul cu literatura și sursele suplimentare	29,8	40	30,2
...în utilizarea oportunității de a contacta profesorul	11,3	29,2	59,4

Distribuția opiniilor lectorilor cu privire la costul educației la distanță oferă informații suplimentare despre evaluarea educației la distanță (vezi Tabelul 2.8.5). Peste jumătate (51%) dintre lectori cred că costul educației online și al celei cu frecvență ar trebui să fie același. Aceasta este o dovadă indirectă că lectorii nu văd o diferență fundamentală, esențială între aceste forme: cel puțin rezultatul educației la distanță este egal cu rezultatul educației cu frecvență, altfel ar fi greu de explicat "echivalența" lor în percepția jumătății lectorilor.

Tabelul 2.8.5. Costul educației la distanță (lectori)

<i>După părerea dumneavoastră, costul învățământului superior online ar trebui să fie...</i>	%
egal cu cel al învățământului cu normă întreagă	51,4
mai mic decât al învățământului cu normă întreagă, dar mai mare decât al învățământului cu fracțiune de normă	35,3
egal cu cel al învățământului cu jumătate de normă	13,2
Total	100

Cu toate acestea, 35% dintre lectori cred că costul acestei forme de educație ar trebui totuși să fie mai mic decât cel cu frecvență, dar mai mare decât cel cu frecvență redusă. Se poate presupune că acest procent reprezintă procentul lectorilor care sunt înclinați să aloce învățământul online unui statut independent.

Într-un rezumat general, lectorii au fost rugați să caracterizeze un format de educație la distanță prin solidarizarea sau negarea următoarelor afirmații de evaluare (vezi Tabelul 2.8.6). Printre afirmațiile propuse se află o afirmație unificatoare pentru majoritatea respondenților: 57% dintre lectori cred că învățarea online necesită o cantitate mare de timp suplimentar din cauza nevoii de adaptare profundă a lucrărilor practice și de laborator. A doua afirmație cea mai populară a fost acceptată de doar 44,1% dintre lectori, care au recunoscut eficiența crescută a învățării online datorită utilizării inovațiilor tehnice. Totuși, acești 44% reprezintă, de asemenea, o cifră semnificativă. În plus, tabelul arată că chiar și

cele mai puțin populare teze au obținut cel puțin 25%. Astfel, trebuie să recunoaștem că disconfortul psihologic față de educația la distanță, lipsa materialelor didactice și de învățare, calitatea mai scăzută a educației din cauza imposibilității de a utiliza forme dovedite de predare, precum și restricțiile și formalizarea comunicării sunt relevante pentru cel puțin un sfert dintre lectori. Este interesant că o teză atât de "evidentă" precum facilitarea aspectelor tehnice și procedurale ale controlului calității dobândirii cunoștințelor în educația la distanță a fost clasată ultima.

Tabelul 2.8.6. Evaluarea generală a unui format de educație la distanță (lectorii)

Care dintre următoarele afirmații corespund experienței dvs. de predare în cadrul învățării online?	%
Învățarea online necesită o cantitate mare de timp suplimentar, deoarece necesită o adaptare aprofundată a lucrărilor practice și de laborator	57,3
Învățarea online crește eficiența, permițând utilizarea multor inovații tehnice în predare	44,1
Învățarea online necesită o cantitate mare de muncă suplimentară pentru pregătirea suportului metodologic de natură pur formală	36,9
Învățarea online limitează și formalizează excesiv comunicarea între studenți și profesori și între profesori și directorii instituțiilor de învățământ superior	29,4
Învățarea online reduce calitatea educației din cauza imposibilității sau inoportunității de a utiliza multe forme dovedite de predare	28,8
Învățarea online fără contactul în sala de clasă cu studenții și colegii mă face să mă simt inconfortabil din punct de vedere psihologic	27,4
Pentru învățarea online, există o lipsă gravă de materiale didactice și de învățare de calitate, astfel încât trebuie să le dezvoltăm singuri	26,5
Învățarea online facilitează aspectele tehnice și procedurale ale controlului calității dobândirii de cunoștințe și crește fiabilitatea acestora	25,4

În general, dacă ne amintim că, împreună cu cea mai populară afirmație despre activitățile de adaptare ca factor critic în creșterea angajării lectorilor în educația la distanță, un procent destul de semnificativ (37%) a fost acordat tezei despre cantitățile mari de muncă pur formală în educația la distanță, putem concluziona că există o anumită asimetrie negativă în atitudinea lectorilor față de educația la distanță, iar negativitatea este asociată cu o creștere a volumului de muncă pentru lectori.

Rezumând datele obținute, se pot afirma următoarele:

- educația la distanță provoacă, în general, alienare și insatisfacție pentru o parte semnificativă sau majoritatea lectorilor;
- atitudinea negativă față de educația la distanță este cel mai adesea asociată cu factori formali externi: o încărcătură mai mare de muncă a lectorilor în comparație cu educația tradițională, suport tehnic insuficient al procesului educațional sau timp și resurse pentru a-l îmbunătăți, presiuni externe excesive de natură formală, neținerea contului de particularitățile muncii lectorului într-un format online în contabilizarea administrativă a sarcinilor profesionale efectuate etc.;
- principala plângere esențială față de educația la distanță este lipsa comunicării "live"

necesare cu studenții; în plus, opinia unei părți a lectorilor că un format online a priori restrânge gama de mijloace pedagogice posibile (inclusiv fiabile, dovedite), în ciuda deschiderii unor posibilități tehnice suplimentare, este demn de menționat;

- cu toate acestea, lectorii demonstrează un nivel relativ scăzut de scepticism față de munca studenților într-un format online, nu văd o diferență fundamentală între formatele online și cele cu frecvență în ceea ce privește eficiența învățării studenților.

Secțiunea III. Percepția șefilor de instituții de învățământ superior cu privire la învățământul la distanță

3.1. Informații generale privind eșantionul de directori de instituții de învățământ superior

Sex	Female	Male
	49,5%	50,5%

Post	Rector, prorector	Decan al facultății	Director al institutului de învățământ și cercetare	Director / șef de departament
	19,6%	26,2%	15%	39,3%

Experiență profesională într-o poziție administrativă	până la 3 ani	de la 3 la 10 ani	de la 10 la 20 ani	peste 20 de ani
	19,6%	35,5%	24,3%	20,6%

Instituție de învățământ superior	%
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman	25,2
Lviv National Environmental University	11,2
Chernihiv Polytechnic National University	13,1
Uman National University of Horticulture	11,2
V. N. Karazin Kharkiv National University	26,2
Petro Mohyla Black Sea National University	13,1

3.2. Atitudinea conducătorilor instituțiilor de învățământ superior față de învățământul la distanță

Directorii instituțiilor de învățământ superior au perceput tranziția la un format online chiar mai negativ decât profesorii: pentru majoritatea (51%), aceasta nu a provocat aproape nicio emoție, dar, în același timp, 40% au indicat că această tranziție i-a supărat/dezamăgit; 8-9% au exprimat emoții pozitive.

Tabelul 3.2.1. Reacția la trecerea la un format online (șefii instituțiilor de învățământ superior)

<i>Ce emoții v-a provocat trecerea la învățarea online?</i>	%
Am fost supărat și dezamăgit de această tranziție	40,2
Nu a provocat aproape nicio emoție	51,4
Tranziția a fost satisfăcătoare și veselă	8,4
Total	100

Contrar stereotipurilor de gen, bărbații au fost cei care au exprimat mai des o evaluare emoțională a acestei tranziții (atât pozitivă, cât și negativă); cel mai adesea, șefii V.N.Karazin KNU au exprimat dezamăgire, iar UNUH a exprimat bucurie. Nu există nicio legătură între reacția emoțională și funcția sau experiența profesională.

Această reacție se explică parțial prin specificul percepției învățării online, care, în comparație cu învățarea full-time/față în față, este perdantă în ceea ce privește confortul psihologic (59% dintre șefii de instituții de învățământ superior consideră că învățarea față în față este mai confortabilă din punct de vedere psihologic), motivația (58% dintre șefii de instituții de învățământ superior afirmă că este mai dificil să se motiveze să studieze în format online) și în evaluarea generală a cât de plăcut este să lucrezi (doar 4% dintre șefii de instituții de învățământ superior consideră că este mai plăcut să lucrezi în format online, în timp ce 68% aleg învățarea față în față).

Tabelul 3.2.2. Compararea socio-psihologică a formelor de formare (șefi IIS, %)

<i>... cărui format de învățare se aplică cel mai bine această afirmație?</i>	<i>în format full-time (față în față)</i>	<i>aproximativ la fel</i>	<i>într-un format online</i>	Total
Psihologic mai confortabil...	58,9	24,3	16,8	100
Este mai greu să vă motivați pentru procesul educațional...	6,5	35,5	57,9	100
Este mai plăcut să lucrezi...	68,2	28	3,7	100

Este demn de remarcat faptul că o astfel de percepție a învățării online este la fel de adevărată pentru toți directorii de instituții de învățământ superior, indiferent de universitate, experiență profesională sau poziție.

3.3. Percepția directorilor instituțiilor de învățământ superior cu privire la organizarea învățământului la distanță

Reacția negativă reținută a directorilor de instituții de învățământ superior față de tranziția la munca la distanță a fost cauzată, printre altele, de conștientizarea problemelor și dificultăților potențiale pe care le poate cauza această tranziție. Astfel, majoritatea directorilor de instituții de învățământ superior consideră că este mai dificil să se organizeze un mediu de lucru în format online: 56% cred acest lucru; alți 38% nu văd nicio diferență în complexitatea organizării mediului de lucru; și doar 6% cred că formatul față în față este mai dificil din acest punct de vedere.

Tabelul 3.3.1. Compararea modurilor de învățare în ceea ce privește organizarea muncii (șefii de instituții de învățământ superior, %)

Compararea modurilor de învățare în ceea ce privește organizarea muncii	în format full-time (față în față)	aproximativ la fel	într-un format online	Total
Este mai dificil să organizați mediul de lucru...	5,6	38,3	56,1	100

În plus față de evaluarea medie a complexității mediului de lucru, propunem să luăm în considerare o serie de indicatori specifici ai provocărilor organizaționale pe care formatul la distanță le poate reprezenta.

În primul rând, este vorba de necesitatea și oportunitatea de a **simplifica procedura de înscriere** a studenților într-un program de învățare online (ase vede tabelul 3.3.2).

Tabelul 3.3.2. Problema simplificării procedurii de înscriere (șefii instituțiilor de învățământ superior)

<i>Este posibilă simplificarea procedurii de înscriere pentru programele de învățare online?</i>	%
Da, este posibil și necesar	22,4
Da, este posibil, dar nu este necesar	29,9
Este necesar, dar cu greu posibil	8,4
Nu este nici posibil, nici necesar	39,3
Total	100

Aproximativ **o treime dintre directorii instituțiilor de învățământ superior intervievați** (31%) consideră **necesară simplificarea procedurii de înscriere**; iar aproximativ **jumătate** (52%) **consideră că acest lucru este posibil**. Prin urmare, se poate afirma că această problemă nu este urgentă. De asemenea, este semnificativ faptul că opțiunea „nu este nici posibil, nici necesar” a fost cel mai adesea aleasă de rectori și vicerectori, precum

și de decanii facultăților; opiniile directorilor de institute de învățământ și cercetare și ale șefilor de departamente au fost fundamental diferite (*ase vedea tabelul 3.3.3*):

Tabelul 3.3.3. Problema simplificării procedurii de înscriere (directori de instituții de învățământ superior în funcție de funcție, %)

<i>Este posibilă simplificarea procedurii de înscriere pentru programele de învățare online?</i>	Rector, prorector	Decan al facultății	Director al institutului de învățământ și cercetare	Director / șef de departament
Da, este posibil și necesar	14	7	31	33
Da, este posibil, dar nu este necesar	29	32	25	31
Este necesar, dar cu greu posibil	14	4	13	7
Nu este nici posibil, nici necesar	43	57	31	29
Total	100	100	100	100

* fiecare subșantion are <100 de respondenți, deci distribuția procentuală este condiționată

Cu toate acestea, în ceea ce privește răspunsurile **diferitelor instituții de învățământ superior, situația este ambiguă**: șefii V. N. Karazin **KNU sunt mult mai susceptibili decât alții să creadă că acest lucru este posibil și necesar**; șefii KNEU numit după Vadym Hetman, dimpotrivă, **sunt mai susceptibili să spună că acest lucru nu este posibil**.

Tabelul 3.3.4. Problema simplificării procedurii de înscriere (respondenți pe IIS, frecvență)

Problema simplificării procedurii de înscriere	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Da, este posibil și necesar	6	0	1	1	13	3
Da, este posibil, dar nu este necesar	10	4	2	4	9	3
Este necesar, dar cu greu posibil	1	0	4	2	0	2
Nu este nici posibil, nici necesar	10	8	7	5	6	6
Total	27	12	14	12	28	14

În al doilea rând, educația la distanță ridică problema necesității unor **sisteme software specializate** (sisteme de gestionare a învățării, LMS).

Tabelul 3.3.5. Nevoia de sisteme software specializate (șefii instituțiilor de învățământ superior)

<i>Este nevoie de sisteme software specializate (sisteme de gestionare a învățării, LMS) pentru implementarea educației la distanță?</i>	Definitely not / Most likely not	In some respects, and in others not	Rather, yes	Definitely yes	Total
	12,2	32,7	26,2	29	100

Comparând evaluările conducătorilor instituțiilor de învățământ superior (IES) cu cele ale cadrelor didactice, situația este destul de clară: având ocazia să privească această problemă într-un mod complex și fiind mai bine informați pe acest subiect, le este mai ușor să își exprime o anumită opinie: 43% din cadrele didactice au fost indecise, în timp ce printre conducătorii IES, acest procent a fost de 33%. În plus, printre conducătorii IES, există semnificativ mai mulți care văd necesitatea acestui lucru (55% dintre conducători tind să considere că este necesar, în timp ce printre cadrele didactice acest procent este de doar 25%). Pe de altă parte, doar 12% dintre conducătorii IES nu văd necesitatea acestuia (pentru cadrele didactice, acest procent a fost de 20%). Prin urmare, se poate afirma că există un anumit decalaj în opiniile cadrelor didactice și ale conducătorilor IES cu privire la necesitatea sistemelor software specializate: cadrele didactice par să se teamă mai mult de aceste inovații din cauza fricii de o povară birocratică și extracurriculară crescută; este posibil să nu aibă încredere în propria lor înțelegere a ceea ce implică acest lucru, astfel încât să nu aibă o poziție formată. Conducătorii IES au o mai bună înțelegere a acestei probleme, dar faptul că o treime dintre respondenți au ales opțiunea indecis indică că nu au încă suficientă înțelegere pentru a lua decizii strategice.

În același timp, când vine vorba de alegerea unui sistem de învățare online (sau mai degrabă, motivele pentru alegerea acestuia), conducătorii IES tind să se concentreze pe dorințele cadrelor didactice și ale studenților (vezi Tabelul 3.3.6). Este evident că aceasta este o problemă complexă care necesită o soluție multifactorială, dar respondenții au fost în mod deliberat întrebați cu privire la o întrebare cu posibilitatea de a alege doar un singur răspuns ("motiv principal"). Iar relativ majoritatea conducătorilor IES (41%) au indicat opiniile și dorințele cadrelor didactice și ale studenților ca motiv principal pentru alegerea unui sistem de învățare online. Așadar, conform conducerii IES, cadrele didactice ar trebui să își exprime dorințele în această privință, dar, așa cum arată răspunsurile la întrebarea anterioară, majoritatea cadrelor didactice nu au o poziție fermă cu privire la această problemă (nu am încercat nici măcar să întrebăm studenții despre acest lucru). O distribuție similară a criteriilor de selecție este observată în toate IES-urile. Prin urmare, problema reconcilierii dorințelor cadrelor didactice și viziunii administrației este urgentă pentru toți și necesită o soluție specifică la nivel local.

Tabelul 3.3.6. Conducătorii IES despre alegerea unui sistem de învățare online

Care ar trebui să fie motivul principal pentru alegerea unui sistem de învățare online?	%
Opiniile și dorințele profesorilor și studenților	41,2
Posibilitățile de utilizare a acestuia ca sistem unic pentru întreaga instituție de învățământ superior	31
Recomandări din partea universităților partenere cu experiență în învățământul la distanță	11,3
Recomandări din partea specialiștilor tehnici	8,5
Cel mai favorabil rezultat al licitației în funcție de criteriul prețului	4,7
Alte criterii	3,3
Total	100

A treia problemă este dezvoltarea cursurilor online certificate și posibilitatea de a le finanța. Această întrebare din acest studiu primește un răspuns clasic - există o nevoie, dar nu există oportunitate (66%). Alte 22% dintre conducătorii IES văd o necesitate pentru aceasta și notează că o astfel de oportunitate există. Iar doar 12% dintre conducătorii IES intervievați spun că nu există o astfel de nevoie.

Tabelul 3.3.7. Conducătorii IES despre dezvoltarea cursurilor online certificate

Există necesitatea și oportunitatea de a plăti pentru dezvoltarea de cursuri de învățare online certificate, precum și pentru dezvoltarea de monografii, manuale etc.?	%
Există o nevoie și o oportunitate	22,4
Există o nevoie, dar nu și o oportunitate	66,4
Nu există nicio nevoie, dar există o oportunitate	3,7
Nu există nici o nevoie, nici o oportunitate	7,5
Total	100

Există o diferență semnificativă în răspunsurile la această întrebare din partea conducătorilor IES din diferite instituții: toți conducătorii de la Universitatea Politehnică din Cernihiv și aproape toți conducătorii de la Universitatea Națională V. N. Karazin consideră că este nevoie de finanțarea dezvoltării cursurilor online certificate, dar evaluează posibilitățile diferit (răspunsurile reprezentanților IES din Cernihiv privind posibilitatea/imposibilitatea de finanțare erau împărțite aproape în jumătate, în timp ce reprezentanții IES din Harkov indicau cel mai frecvent că există o nevoie, dar nu există o astfel de posibilitate). Reprezentanții Universității Petro Mohyla BSNU și UNUH au răspuns într-un mod similar, deși numărul conducătorilor care nu văd necesitatea acestui lucru este relativ mai mare acolo. La LNEU, situația este diferită: o treime dintre conducătorii IES intervievați nu văd necesitatea acestui lucru, dar dintre cei care o fac, aproape toți indică că nu există nicio posibilitate. Iar la KNEU numit după Vadym Hetman, procentul celor care văd o nevoie și indică o oportunitate este unul dintre cele mai mari.

Tabelul 3.3.8. Dezvoltarea de cursuri de învățare online certificate (șefi pe IIS, frecvență)

&	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
Există o nevoie și o oportunitate	7	1	6	2	4	4
Există o nevoie, dar nu și o oportunitate	17	7	8	8	23	8
Nu există nicio nevoie, dar există o oportunitate	1	2	0	0	1	0
Nu există nici o nevoie, nici o oportunitate	2	2	0	2	0	2
Total	27	12	14	12	28	14

A patra problemă este sprijinul tehnic și de resurse pentru educația la distanță - servere, software etc. Aici, situația este similară cu cea descrisă în paragraful anterior, chiar mai pronunțată: 95% dintre respondenți recunosc necesitatea, dar doar 22-23% indică capacitatea de a o oferi.

Tabelul 3.3.9. Necesitatea și posibilitatea de achiziționare a echipamentelor tehnice (conducătorii IES)

<i>Există o nevoie și o oportunitate de cheltuieli financiare suplimentare pentru achiziționarea de servere, software, laboratoare video și alte echipamente tehnice pentru un format online?</i>	%
Există o nevoie și o oportunitate	20,6
Există o nevoie, dar nu și o oportunitate	74,8
Nu există nicio nevoie, dar există o oportunitate	1,9
Nu există nici o nevoie, nici o oportunitate	2,8
Total	100

Situația este similară în toate instituțiile de învățământ superior, iar răspunsul nu depinde de poziție sau de experiența profesională. Aici putem doar afirma că există o conștientizare aproape universală a necesității și o recunoaștere generală a imposibilității de a o satisface.

A cincea problemă este necesitatea de a crea o structură organizațională separată pentru învățarea online. Întrebarea în sine a fost formulată într-un mod abstract (deoarece acest subiect nu este ușor cuantificabil și ar trebui studiat folosind metode de cercetare calitative și narrative), motiv pentru care rezultatele sunt destul de vagi. O treime dintre conducătorii IES au ales opțiunea "mediu", iar alte două treimi fiecare au ales opțiunile "în general, da" și "în general, nu". 18% au spus că nu există o astfel de necesitate, în timp ce doar 9% au fost de acord categoric cu necesitatea acesteia..

Tabelul 3.3.10. Necesitatea unei structuri organizaționale separate (conducătorii IES)

<i>Învățarea online necesită o structură organizațională separată?</i>	%
Categoric nu	17,8
Mai degrabă, nu	23,4
În unele privințe nu, în altele da	23,4
Mai degrabă, da	26,2
Categoric da	9,3
Total	100

Specifice sunt adăugate prin analiza răspunsurilor de către IES-uri individuale:

- conducătorii de la CPNU, LNEU și UNUH răspund mai des că nu există o nevoie pentru aceasta;
- conducătorii de la KNEU și BSNU, dimpotrivă, indică mai des că există o nevoie pentru aceasta;

• răspunsurile conducătorilor de la KNU coincid cu indicatorii medii (prezentate în Tabelul 3.3.10).

O serie de întrebări specifice despre necesitatea creării de unități structurale separate cu funcții specifice în contextul educației la distanță oferă rezultate oarecum diferite. Deoarece aceasta este o problemă internă care îi privește pe fiecare IES în parte, prezentăm datele imediat în funcție de instituțiile de învățământ, considerând rezultatele sub forma unui index al necesității, unde 1 înseamnă că nu există o nevoie, iar 10 înseamnă că este necesară (Tabelul 3.3.11).

Tabelul 3.3.11. Necesitatea de a crea unități structurale (conducătorii IES)

<i>Este necesar să se creeze unități structurale separate pentru...</i>	KNEU named after Vadym Hetman	LNEU	CPNU	UNUH	V.N. Karazin KNU	Petro Mohyla BSNU
susținerea și întreținerea unui sistem de învățare online?	5,1	4,3	3,6	3,8	3,9	5,4
suportul tehnic și de resurse al învățării online?	4,6	4,3	4,3	4,0	4,2	4,1
gestionarea învățării online ?	4,8	3,5	4,7	3,5	3,5	4,1
susținerea metodologică a învățării online?	4,6	3,0	3,6	4,0	3,8	3,4
asigurarea securității informațiilor pentru învățarea online?	5,6	3,8	4,5	4,8	4,0	4,3

(indexul necesității de creare; min=1, max=10)

De regulă, conducătorii tuturor instituțiilor de învățământ superior nu au demonstrat interes pentru înființarea unor astfel de unități. Excepțiile sunt KNEU numit după Vadym Hetman, unde necesitatea de a crea unități pentru sprijinul și întreținerea învățării online și pentru securitatea informațiilor în învățarea online a fost exprimată într-o oarecare măsură; și Petro Mohyla BSNU are un oarecare interes pentru departamentul de sprijin și întreținere a sistemului de învățare online. Cu toate acestea, subliniem că toate aceste evaluări sunt condiționate, deoarece în niciunul dintre cazuri evaluarea medie a necesității nu a depășit 6 din 10.

Al șaselea aspect se referă la învățarea asincronă și corelarea acesteia cu învățarea sincronă. Această întrebare a fost adresată atât conducătorilor instituțiilor de învățământ superior, cât și personalului academic; în plus, răspunsuri aproape identice au fost primite de la diferiți părți interesate; prin urmare, propunem să considerăm răspunsurile conducătorilor instituțiilor de învățământ superior și ale personalului academic în combinație.

Astfel, 63-65% dintre conducătorii instituțiilor de învățământ superior și personalul academic interviat se pronunță în favoarea componentelor sincrone ale învățării online în detrimentul celor asincrone (vezi Tabelul 3.3.12).

Tabelul 3.3.12. Raportul componentelor sincrone și asincrone (personal academic și conducători HEI, %)

<i>În opinia dumneavoastră, care ar trebui să fie raportul dintre interacțiunile sincrone și cele asincrone în învățarea online?</i>	Academic staff	HEI heads
Componentele sincrone ar trebui să fie cele principale , în timp ce componentele asincrone le pot doar completa și detalia	35,1	31,8
Componentele sincrone ar trebui să predomin e, dar și componentele asincrone sunt adecvate	30,4	31,8
Raportul dintre componentele sincrone și cele asincrone nu este fundamental pentru eficiența învățării online și poate fi oricare	27,3	28
Componentele asincrone ar trebui să predomin e asupra componentelor sincrone, deși acestea din urmă sunt importante	5,5	7,5
Componentele asincrone ar trebui să constituie baza educației la distanță, iar componentele sincrone ar trebui să fie utilizate ca o excepție	1,7	0,9
Total	100	100

În același timp, ponderea totală a susținătorilor componentelor asincrone este de 7-9% în fiecare dintre eșantioane; acest indicator nu este convingător de unul singur, dar împreună cu 27-28% dintre cei care nu consideră că raportul dintre componentele sincrone și asincrone este fundamental, imaginea generală a opiniei conducătorilor instituțiilor de învățământ superior și a cadrelor didactice cu privire la această problemă nu pare atât de ambiguă. Această viziune asupra raportului dintre modurile de învățare sincrone și asincrone este tipică pentru toate categoriile de conducători ai instituțiilor de învățământ superior și pentru personalul academic, indiferent de instituția de învățământ, poziție, experiență de muncă etc.; adică, variabilitatea atitudinilor este determinată mai degrabă de preferințele personale și de experiența personală.

3.4. Percepțiile conducătorilor instituțiilor de învățământ superior privind volumul de muncă în timpul educației la distanță

Comparând răspunsurile diferitelor grupuri de părți interesate la întrebarea comparării formatelor față în față și online în termeni de care dintre ele cauzează mai multă oboseală, este clar că pentru conducătorii instituțiilor de învățământ superior, învățarea online este mai dificilă.

Tabelul 3.4.1. Compararea diferitelor formate în funcție de oboseală (%)

<i>Cauzează mai multă oboseală...</i>	un format full-time (față în față)	<i>aproximativ la fel</i>	un format online	Total
răspunsurile studenților	59,4	26,8	13,7	100
răspunsurile personalului academic	19,5	43,2	37,4	100
răspunsurile directorilor instituțiilor de învățământ superior	12,1	37,4	50,5	100

Studenții tind să spună că formatul față în față cauzează mai multă oboseală. Cadrele didactice au evaluat cel mai frecvent cele două formate ca fiind egale în ceea ce privește oboseala, dar cei care au ales online ca fiind mai obositor au fost aproape de două ori mai numeroși decât cei care au ales față în față. Conducătorii instituțiilor de învățământ superior continuă și întăresc tendința observată în rândul personalului academic: jumătate dintre conducătorii instituțiilor de învățământ superior intervievați consideră că formatul online cauzează mai multă oboseală, iar alți 37% spun „aproximativ la fel”. Această situație este observată și în analiza evaluărilor conducătorilor instituțiilor de învățământ superior privind modul în care a evoluat volumul de muncă al studenților și cadrelor didactice.

Tabelul 3.4.2. Evaluarea modificărilor în volumul de muncă al studenților în diferite forme de educație de către diferite grupuri (%)

<i>În opinia dumneavoastră, s-a schimbat volumul de muncă în ceea ce privește învățarea online în comparație cu învățarea față în față?</i>	Studenții despre studenți	Profesorii despre studenți	Șefii instituțiilor de învățământ superior despre studenți
Da, a crescut semnificativ	15,3	13,7	12,1
Da, a crescut ușor	27,7	26,8	36,4
Nu, nu s-a schimbat	30,8	36,3	28
Da, a scăzut ușor	20,6	18,2	19,6
Da, a scăzut semnificativ	5,6	5	3,7
Total	100	100	100

Este interesant că conducătorii instituțiilor de învățământ superior sunt mai sensibili decât reprezentanții acestor grupuri în evaluarea modificărilor în volumul de muncă al studenților și în evaluarea modificărilor în volumul de muncă al cadrelor didactice. Când evaluează volumul de muncă al studenților, conducătorii instituțiilor de învățământ superior sunt mult mai predispuși decât personalul academic și chiar mai predispuși decât studenții înșiși să observe că volumul lor de muncă a crescut. Aceeași situație este valabilă și în evaluarea situației cadrelor didactice: în timp ce studenții subestimează oarecum creșterea volumului

de muncă al personalului academic (pe baza răspunsurilor cadrelor didactice însele), conducătorii instituțiilor de învățământ superior chiar o supraestimează - ei sunt cu 8% mai predispuși să spună că volumul de muncă al cadrelor didactice a crescut semnificativ decât personalul academic în sine.

O privire mai atentă asupra datelor conținute în Tabelul 3.4.3 duce la următoarele concluzii:

- din punctul de vedere al cadrelor didactice, majoritatea (46,5%) consideră că volumul de muncă a crescut semnificativ în învățarea online;
- din punctul de vedere al studenților, 35% spun că volumul de muncă al cadrelor didactice a crescut ușor;
- printre conducătorii instituțiilor de învățământ superior, cea mai mare pondere (54%) consideră că volumul de muncă al cadrelor didactice a crescut semnificativ în învățarea online.

În același timp, există un anumit număr de răspunsuri care indică un volum de muncă al cadrelor didactice neschimbat sau redus.

În general, odată cu utilizarea tot mai mare a învățării online, mulți lectori experimentează o creștere a încărcăturii de lucru. Opiniile studenților și ale conducătorilor instituțiilor de învățământ superior (IES) confirmă că mulți lectori investesc mai mult efort și timp în învățarea online. Este necesar să se țină cont de aceste schimbări în încărcătura de lucru a lectorilor atunci când se planifică și se organizează învățarea online, oferind suport, resurse și materiale didactice adecvate pentru lectori.

Tabela 3.4.3. Evaluarea schimbărilor în încărcătura de lucru a cadrelor didactice în diferite forme de educație (%)

<i>În opinia dumneavoastră, s-a schimbat volumul de muncă în ceea ce privește învățarea online față de învățarea față în față?</i>	Studenții despre studenți	Profesorii despre studenți	Șefii instituțiilor de învățământ superior despre studenți
Da, a crescut semnificativ	46,5	16,5	54,2
Da, a crescut ușor	31,9	35,2	31,8
Nu, nu s-a schimbat	17,1	28,8	10,3
Da, a scăzut ușor	3,6	15,2	1,9
Da, a scăzut semnificativ	0,9	4,3	1,9
Total	100	100	100

3.5. Percepțiile conducătorilor IES asupra organizării controlului și monitorizării în timpul educației la distanță

Un format online poate aduce provocări noi în ceea ce privește organizarea controlului și monitorizării muncii. Cu toate acestea, pe baza răspunsurilor conducătorilor IES, această problemă nu este urgentă: 50-75% dintre conducătorii IES nu au putut evalua adecvarea sau inadecvarea diverselor metode și tehnologii pentru contabilizarea suplimentară a cursurilor în format online.

Considerând doar răspunsurile substanțiale (adică cele în care conducătorii IES și cadrele didactice au putut oferi o evaluare a diferitelor metode de control), există o anumită discrepanță între punctele de vedere ale conducătorilor IES și ale cadrelor didactice (vezi Tabela 3.5.1). În ceea ce privește posibilitatea de a include reprezentanți ai administrației / biroului decanului în cursurile online pentru control, lectorii sunt mai negativi (39% dintre lectori consideră că este inacceptabil, iar 28% sunt de acord), în timp ce conducătorii IES percep această metodă de control mai bine (18% o consideră inacceptabilă, dar 30% o consideră adecvată). O altă metodă de control - desfășurarea cursurilor exclusiv pe platforme cu înregistrarea video a prezenței și activității lectorului - nu a primit o evaluare validă, iar diferențele dintre răspunsurile cadrelor didactice și ale conducătorilor IES sunt destul de aleatorii. Și a treia metodă de control dintre cele propuse - monitorizarea evaluărilor studenților asupra lectorilor - este percepută ca adecvată de către cadrele didactice însele, în timp ce conducătorii IES au cele mai multe îndoieli (răspunsuri fără sens).

Tabela 3.5.1. Evaluarea metodelor suplimentare de monitorizare (lectori și conducători IES, %)

Vă rugăm să evaluați următoarele metode și tehnologii pentru monitorizarea suplimentară a prelegerilor și consultațiilor în modul online		Îl consider inacceptabil	Îl consider acceptabil	Nu pot evalua	Total
Participarea unui reprezentant al administrației/ departamentului la un curs online	Răspunsurile personalului academic	38,7	28,2	33,2	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	17,8	29,9	52,3	100
Desfășurarea cursurilor exclusiv pe platforme cu înregistrare video a prezenței și activității lectorului	Răspunsurile personalului academic	35,4	36,4	28,2	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	16,8	21,5	61,7	100
Monitorizarea evaluării de către studenți a performanțelor profesorului	Răspunsurile personalului academic	19,6	56,4	24	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	12,1	13,1	74,8	100

Următoarea întrebare din acest bloc a vizat impactul tranziției la un format online asupra integrității academice (vezi Tabela 3.5.2). Aici, opiniile conducătorilor IES coincid în mare parte cu cele ale cadrelor didactice, dar există și nuanțe: jumătate dintre conducătorii IES chestionați (51%) cred că educația la distanță îngreunează verificarea conformității cu standardele integrității academice, în timp ce în rândul cadrelor didactice, numărul acestora este de 41%; cei care nu văd tranziția ca afectând integritatea academică sunt 42% dintre conducătorii IES și 50% dintre cadrele didactice. Asta înseamnă că conducătorii IES sunt puțin mai îngrijorați de acest aspect decât lectorii, dar, în general, pozițiile lor sunt similare..

Tabela 3.5.2. Evaluarea impactului educației la distanță asupra integrității academice (%)

Trecerea la învățarea online afectează situația integrității academice?	Personalul academic	Capete HEI
Da, facilitează monitorizarea respectării standardelor de integritate academică	9,3	6,5
Da, face dificilă verificarea respectării standardelor de integritate academică	41,1	51,4
Nu , această tranziție nu are un impact fundamental asupra integrității academice	49,6	42,1
Total	100	100

Prin urmare, este semnificativ faptul că în evaluarea necesității unei reglementări speciale a drepturilor de autor ale lectorilor, există o completă coincidență de opinii între conducătorii IES și cadrele didactice (vezi Tabela 3.5.3). 30% dintre conducătorii IES și cadrele didactice cred că nu sunt necesare noi proceduri de reglementare, cele existente fiind suficiente; 45% din ambele grupuri văd necesitatea de a perfecționa astfel de proceduri; iar 25% indică faptul că există nevoie de a dezvolta noi proceduri separate pentru reglementarea drepturilor de proprietate intelectuală. Această distribuție a opiniilor nu este foarte informativă, în principal pentru că răspunsul la această întrebare nu corelează cu poziția, experiența profesională sau IES. Prin urmare, este necesară o cercetare suplimentară, în primul rând folosind metode calitative, pentru a răspunde la această întrebare.

Tabela 3.5.3. Atitudinile față de reglementarea specială a drepturilor de autor pentru lectori (%)

Drepturile de proprietate intelectuală ale profesorilor care creează conținut de învățare pentru învățământul la distanță necesită o reglementare specială?	Personalul academic	Capete HEI
Nu , există suficiente proceduri pentru reglementarea drepturilor de proprietate intelectuală atât pentru învățământul cu normă întreagă (față în față), cât și pentru învățământul cu frecvență redusă	30,3	29,9
Da , este necesar să se perfecționeze procedurile de reglementare a drepturilor de proprietate intelectuală, luând în considerare particularitățile formei online	44,7	44,9
Da , sunt necesare proceduri separate pentru reglementarea proprietății intelectuale pentru învățământul la distanță	25	25,2
Total	100	100

3.6. Evaluările conducătorilor IES asupra eficienței educației la distanță

În analiza percepțiilor conducătorilor IES asupra eficienței educației la distanță, vom începe cu o comparație ilustrativă a întrebării comparative și generalizatoare adresate tuturor grupurilor de părți interesate: care format oferă o educație de calitate mai bună?

Tabela 3.6.1. Evaluarea comparativă a calității educației în diferite forme de învățare (%)

<i>Se oferă o educație de mai bună calitate... (pentru elevi: Este posibil să se obțină o educație mai bună...)</i>	un format full-time (față în față)	<i>aproximativ la fel</i>	un format online	Total
răspunsurile studenților	49,9	40,4	9,6	100
răspunsurile personalului academic	61,8	35,5	2,7	100
răspunsurile directorilor instituțiilor de învățământ superior	75,7	23,4	0,9	100

În general, tendința se aplică tuturor celor trei grupuri, dar conducătorii instituțiilor de învățământ superior sunt mai radicali în acest sens (vezi Tabelul 3.6.1) - trei sferturi dintre conducătorii instituțiilor de învățământ superior intervievați „votază” pentru formatul față în față, în timp ce cadrele didactice și studenții au fost vizibil mai moderați (62% și, respectiv, 50%).

Evaluările dimensiunii studențești a calității educației: studenții au fost mai predispuși să creadă că sunt nevoiți să lipsească de la cursuri în formatul față în față (43%), dar conducătorii instituțiilor de învățământ superior au fost din nou mai radicali - 56% au ales acest răspuns (vezi Tabelul 3.6.2). Tendința generală a fost întreruptă de cadrele didactice, 47% dintre acestea considerând că studenții lipsesc de la cursuri cu aceeași frecvență în ambele formate; putem considera această poziție ca fiind mai sceptică cu privire la calitățile generale ale studenților. Opinia cu privire la care format este mai convenabil pentru studenți pentru a combina studiile și munca a unit toate cele trei grupuri de părți interesate (toate consideră că este mai convenabil să facă acest lucru în format online), dar studenții sunt mai radicali (83% față de 74%-77% în celelalte grupuri). Același lucru este valabil și pentru participarea studenților la cursuri: toți părțile interesate consideră că aceasta este mai mare decât în formatul față în față, dar conducătorii instituțiilor de învățământ superior sunt mai radicali în optimismul lor - 67% față de 56% dintre cadrele didactice și 43% dintre studenți.

Tabelul 3.6.2. Compararea diferitelor forme de educație din perspectiva studenților (%)

<i>... la ce format de învățare se potrivește cel mai bine această afirmație?</i>		un format full-time (față în față)	<i>aproximativ la fel</i>	un format online	Total
Elevii sunt mai predispuși să chiulească de la ore...	Răspunsurile studenților	43	36,2	20,9	100
	Răspunsurile personalului academic	34,3	46,8	18,9	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	56,1	34,6	9,3	100
Studenților le este mai ușor să combine studiile cu munca...	Răspunsurile studenților	4,5	12,8	82,7	100
	Răspunsurile personalului academic	6	20	74	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	4,7	18,7	76,6	100
Elevii sunt implicați mai activ în cursuri...	Răspunsurile studenților	42,6	39,4	17,9	100
	Răspunsurile personalului academic	55,5	38,3	6,2	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	67,3	27,1	5,6	100

Compararea calității muncii cadrelor didactice în diferite formate de învățare arată o distribuție mai uniformă între grupurile de părți interesate (vezi Tabelul 3.6.3). Cu toate acestea, conducătorii instituțiilor de învățământ superior au fost semnificativ mai predispuși să prefere formatul față în față în ceea ce privește calitatea seminariilor (73% față de 58% dintre cadrele didactice), iar studenții au fost mai predispuși să nu vadă nicio diferență între formate în acest sens (42%). Este, de asemenea, demn de menționat procentul destul de ridicat de studenți care au preferat formatul online în acest sens - 18% comparativ cu 7% dintre cadrele didactice și 3% dintre conducătorii instituțiilor de învățământ superior. În ceea ce privește calitatea lecțiilor, opinia predominantă în toate grupurile este că calitatea lecțiilor este aproximativ aceeași în ambele formate, dar cadrele didactice sunt totuși puțin mai predispuși să prefere formatul față în față în acest sens.

Tabelul 3.6.3. Compararea diferitelor forme de educație din perspectiva aspectelor didactice (%)

... la ce format de învățare se potrivește cel mai bine această afirmație?		un format full-time (față în față)	<i>aproximativ la fel</i>	un format online	Total
Profesorii sunt mai buni la predat cursuri...	Răspunsurile studenților	32,8	44,1	23,1	100
	Răspunsurile personalului academic	34,7	45,4	19,8	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	33,6	45,8	20,6	100
Profesorii sunt mai buni în ceea ce privește desfășurarea seminariilor (practice) și a orelor de laborator...	Răspunsurile studenților	39,9	42	18,2	100
	Răspunsurile personalului academic	58,4	34,4	7,1	100
	Răspunsuri ale directorilor IES	72,9	24,3	2,8	100

Secțiunea IV. Percepțiile angajatorilor asupra educației la distanță

4.1. Informații generale despre eșantionul de angajatori

Sex	Female	Male
	49,2%	50,8%

Educație	Superior (specialist, masterat)	Două sau mai multe diplome de învățământ superior / Diplomă științifică	Superior (licență)	Secundar / secundar specializat
	57,9 %	37,6%	2,9%	1,7%

Experiență profesională într-o poziție de conducere	până la 3 ani	de la 3 la 10 ani	de la 10 la 20 ani	peste 20 de ani	Niciunul
	13,2%	13,2%	27,3%	14%	11,6%

Experiență antreprenorială	până la 3 ani	de la 3 la 10 ani	de la 10 la 20 ani	peste 20 de ani	Niciunul
	9,1%	35,5%	14%	9,5%	40,9%

Tipul de proprietate al întreprinderii/instituției	Privat	Stat	Comun
	68,5%	28,5%	3%

Dimensiunea întreprinderii/instituției reprezentate de respondent	%
Întreprindere mică (până la 20 de angajați)	35,1
Întreprindere medie (de la 21 la 100 de angajați)	31
Întreprindere foarte mare (peste 500 de angajați)	18,6
Întreprindere mare (de la 101 la 500 de angajați)	15,3

În ce tip de activitate economică este implicată organizația dvs?		%
A	Agricultură, silvicultură și pescuit	24,8
C	Activități financiare și de asigurări	13,6
D	Furnizarea de alte tipuri de servicii	11,2
E	Comerț cu ridicata și cu amănuntul; repararea autovehiculelor și motocicletelor	8,3
F	Informații și telecomunicații	8,3
G	Educație	7,9
H	Industria prelucrătoare	5,4
I	Activități profesionale, științifice și tehnice	4,5
J	Construcții	3,3
K	Administrație publică și apărare; asigurări sociale obligatorii	2,9
M	Servicii de asistență medicală și socială	2,9
N	Cazare temporară și servicii de catering	1,7
O	Activități administrative și servicii suport	1,7
P	Transport, depozitare, servicii poștale și de curierat	1,2
Q	Furnizarea de electricitate, gaz, abur și aer condiționat	0,8
R	Alimentarea cu apă; canalizarea, reciclarea și gestionarea deșeurilor	0,8
S	Arte, sport, divertisment și recreere	0,8
Total		100

**Lista întreprinderilor, instituțiilor, organizațiilor,
ai căror reprezentanți au luat parte la sondaj
(în denumirea oficială în limba engleză)**

1. Postup Farming Enterprise
2. Zelenkivske Private Agricultural Enterprise
3. TETIANA Farming Enterprise
4. Goryn Agro LLC
5. Yuliia Family Farming Enterprise
6. Froter S.V. IE
7. Gloria Private Agricultural Enterprise
8. Urozhay Agri Myronivskiy PJSC
9. Zoria Podillia
10. Agroexpert International LLC
11. Lebedynskiy Seed Plant LSP
12. Khliborob Family Farming Enterprise
13. Krymiane Farming Enterprise
14. Poliana Lisova Farming Enterprise
15. Cherkasy Soya PE, processing plant
16. Lysakove Farming Enterprise
17. Agrochimtechnology LLC
18. Adama Ukraine LLC
19. Astarta vertically integrated agricultural holding company
20. Summit Agro Ukraine LLC
21. Bak LLC
22. Agrolys agricultural online store
23. Concret-Group LLC
24. Zoria Podillia Food Company LLC
25. Agro Expert International LLC
26. LEBEDYNSKYI SEED PLANT PJSC
27. Poihaly z namy Travel Agency
28. Kozatska Dolyna Khutir Tourist and entertainment complex

29. Zosym Farming Enterprise
30. Uman Dental Clinic MNE
31. Vizavi Publishing and Printing Centre
32. Krasnyi Stav Restaurant
33. Compas Travel Agency
34. Agrotech LLC
35. Department of Viticulture and External Relations
36. Ministry of Agrarian Policy and Food of Ukraine
37. Khmelnytsk Mlyn LLC
38. LEBEDYNSKYI SEED PLANT (LSP) PJSC
39. Umansky Elevator Branch of State Food and Grain Corporation of Ukraine Joint Stock Company
40. FRENDDT LLC, Executive Director
41. Agrovest Ukraine PE
42. Agrospeace Trading Company LLC
43. Grace Uman Farming Enterprise
44. RDO "Ukraine" Uman Regional Directorate
45. Uman Greenhouse Plant Private rental agricultural enterprise
46. Hadz Farming Enterprise
47. Harna sprava Farming Enterprise
48. Fortetsia hotel and entertainment complex
49. Yaroslav Farming Enterprise
50. EnergoService Farming Enterprise
51. Skarby Podillia Farming Enterprise
52. Department of Labour and Social Security of the Uman District State Administration
53. RIA Media Corporation (ria.com)
54. K-Service Service Centre
55. Technolog PJSC
56. automoto.ua online store
57. NUNEMS Ukraine LLC, Department of breeding and research
58. Limagrain Ukraine LLC

59. Central Forest Office of the Forests of Ukraine State Specialised Economic Enterprise
60. Zolotonosha Forestry Branch of the Forests of Ukraine State Specialised Economic Enterprise
61. Stepivske Farming Enterprise
62. Bohdanivskyi Plant Nursery LLC
63. Dary Berehivshchyny Agricultural Service Cooperative
64. Yednist Farming Enterprise
65. Tserera-Agro-Trans PE
66. Khliborob Agrofirma LLC
67. Proline Trade LLC
68. Zvenyhorod Forestry Branch of the Forests of Ukraine State Specialised Economic Enterprise
69. Chyhyryn Forestry Branch of the Forests of Ukraine State Specialised Economic Enterprise
70. Sokyriany Forestry Branch of the Forests of Ukraine State Specialised Economic Enterprise
71. Summit-Agro Ukraine LLC
72. Svitlyi Lan Farming Enterprise
73. Volodymyrivske LLC
74. Sofiivka National Dendrological Park
75. Podillia-Agrokhimservis PE
76. Agrochemical Laboratory of Podillia-Agrokhimservis PE
77. Technocap UA LLC
78. Plantpol-Ukraine LLC
79. Dobrotvir village council, Chervonohrad district, Lviv region
80. Davydivka village council, Lviv district, Lviv region
81. Krasne village council, Zolochiv district, Lviv region
82. Agrotem Farming Enterprise
83. Salix Energy LLC
84. Accounting House Company
85. Financial Department of Busk City Council
86. Astoria Hotel

87. Western Office of the State Audit Service
88. Western Ukrainian Specialised Children's Medical Centre
89. Prince Lev Municipal Clinical Hospital No. 1 Municipal non-profit enterprise
90. Hero of Ukraine Anatoliy Zhalovaha Dubliany Lyceum of the Lviv City Council
91. Lviv City Council, Department of Urban Development
92. Head Office of the State Service of Ukraine for Food Safety and Consumer Protection in Volyn Region
93. Alfa-Bank JSC
94. Krasnebruk LLC
95. Mudragelyk Child Development Centre, Busk, Lviv region
96. Busk radio, Busk, Lviv region
97. KOSTANTA LTD
98. AGRIANALITYKA LLC
99. Lviv City Employment Centre
100. Ivanychi Multipurpose Hospital Municipal Non-Profit Enterprise
101. Department of the State Treasury Service of Ukraine in Ivanychi district of Volyn region
102. Turianske secondary school, Zolochiv district, Lviv region
103. Enei Company LLC
104. Lvivholod Trading and Production Company
105. Head Office of the Pension Fund of Ukraine in Zakarpattia region
106. INTELLIAS CONSULTING LLC
107. Caritas-Brody Charity organisation
108. Premium Finance LLC
109. Zhovtanets secondary school, Chervonohrad district, Lviv region
110. IT companies: Chernihiv IT cluster, Evo, Valtech, SendPulse, Jevera
111. LOREAL UKRAINE LLC
112. Chernihiv Regional Chamber of Commerce and Industry
113. Chernihivnasinnia PJSC
114. KIVISMARTUA LLC is the official importer of household appliances and electronics of TM KIVI
115. STAFFSERVICE LLC is a recruitment and consulting company for labour and personnel issues
116. Head Office of the National Social Service in Chernihiv Region
117. Department of Labour and Social Security

118. CheZaRa PJSC - instrumentation
119. SILPO-FOOD LLC
120. VIAT Trading House LLC - wholesale and retail trade in energy-saving equipment and machinery
121. VIAT Chernihiv Energy Saving Company LLC - production of heating systems and energy audit
122. Ukrbudservis LLC
123. Collar Company - production of pet products
124. Ukrainian Interbank Currency Exchange
125. Association of Ukrainian Banks
126. Association of fin-tech and innovative companies
127. Association of Investment Business
128. NBU Financial Companies Supervision Department
129. Pro Capital Investment Company
130. European Industrial Bank JSCB
131. Industrialbank JSCB
132. Oschadbank JSCB
133. Privatbank JSCB
134. Globus JSCB
135. FC Agrotekhnologii
136. Insurance Business Association
137. PROFIN CONSULTING LLC
138. Financial Consulting Centre LLC
139. MONOLITBUD PE
140. SoftServe IT company
141. U.Commodities Company
142. Danshen Group Agricultural Company
143. ORANTA IC
144. Khmelnytskinfocentr Khmelnytskyi City Utility Company
145. Strategic Development Agency (Bila Tserkva)
146. BADVASYS LLC
147. GAIANE PE (garment factory)
148. NASU Institute for Economics and Forecasting
149. PUBLIC ORGANISATION BLACK SEA REGION DEVELOPMENT AGENCY
150. PrivatBank JSC CB
151. Oschadbank JSCB
152. UKRSIBBANK JSCB

153. UKRGASBANK JSCB
154. MTB BANK PJSC
155. Haisyn Music School
156. Head Office of the State Tax Service in Mykolaiv region
157. UNIT. City innovation park
158. Mykolaiv Regional Organisation of the Ukrainian Red Cross Society
159. Mykolaiv Regional Centre for Retraining and Professional Development of Employees of State Authorities, Local Governments, State Enterprises, Institutions and Organisations
160. Regional centre for professional development in Kyiv region
161. ARTHIS Limited Liability Company (Activities in the field of engineering, geology and geodesy, provision of technical consulting services in these areas)
162. Nexteum IT company
163. PARM INVEST LLC
164. LIME KEPITEL LLC
165. Ukrainian Association of Financial Companies
166. DATAGROUP PJSC (Activities in the field of telecommunications)
167. Business Support Centre LLC
168. Philip Morris Ukraine PJSC (tobacco company)
169. UKRAINIAN ENERGY EXCHANGE LLC
170. RInnoHub innovation cluster, Regional Innovation HUB
171. PRNEWS LLC
172. Agrofusion, a Ukrainian vertically integrated group of companies
173. Kniazha Vienna Insurance Group PJSC UIC
174. Ministry of Veterans Affairs of Ukraine
175. MYKOLAIVSKYI KHLIBZAVOD #1 LLC
176. Nibulon AE LLC
177. VELOUR Mykolaiv Furniture Atelier
178. Farmak JSC
179. TAS Insurance Company PJSC
180. MRIYDIY PO
181. Goodstaff recruitment and development agency
182. Ukrainian National Bar Association
183. VENETO GROUP LLC
184. Department of Youth Policy of Mykolaiv City Council
185. FREEDOM FINANCE UKRAINE LLC
186. SILPO-FOOD LLC

187. Department of the State Treasury Service of Ukraine in Mykolaiv district of Mykolaiv region
188. ADS GROUP UKRAINE LLC
189. DataArt International company
190. FluidWeb company
191. GlobalLogic company
192. PepsiCo company
193. Nika Trans Logistics LLC
194. GeeksForLess company
195. Ciklum International company
196. Profit Whales companies
197. NOVIK LLC
198. Modul PJSC
199. Abetka Publishing House
200. Nyva PJSC
201. Astral Web Agency LTD company
202. Shevchenkivska ATC, Mykolaiv region.
203. Dzherelce Preschool institution (Mykhailo-Larynka Dzherelce Preschool institution of Voskresensk village council, Mykolaiv region)
204. NIKPOZHEZHTECHSERVICE LLC
205. Impex Trade Ltd.

4.2. Angajatorii și experiența educației la distanță

Mai mult de patruzeci la sută dintre angajatori nu au urmat niciodată un curs de învățare online (vezi Figura 4A). Aproape același număr a urmat formare online doar pentru unele cursuri. Totuși, un total de 17% dintre angajatori au avut cel puțin un an de experiență în învățarea online depline.

Employers: Do you have any experience of distance education? (%)

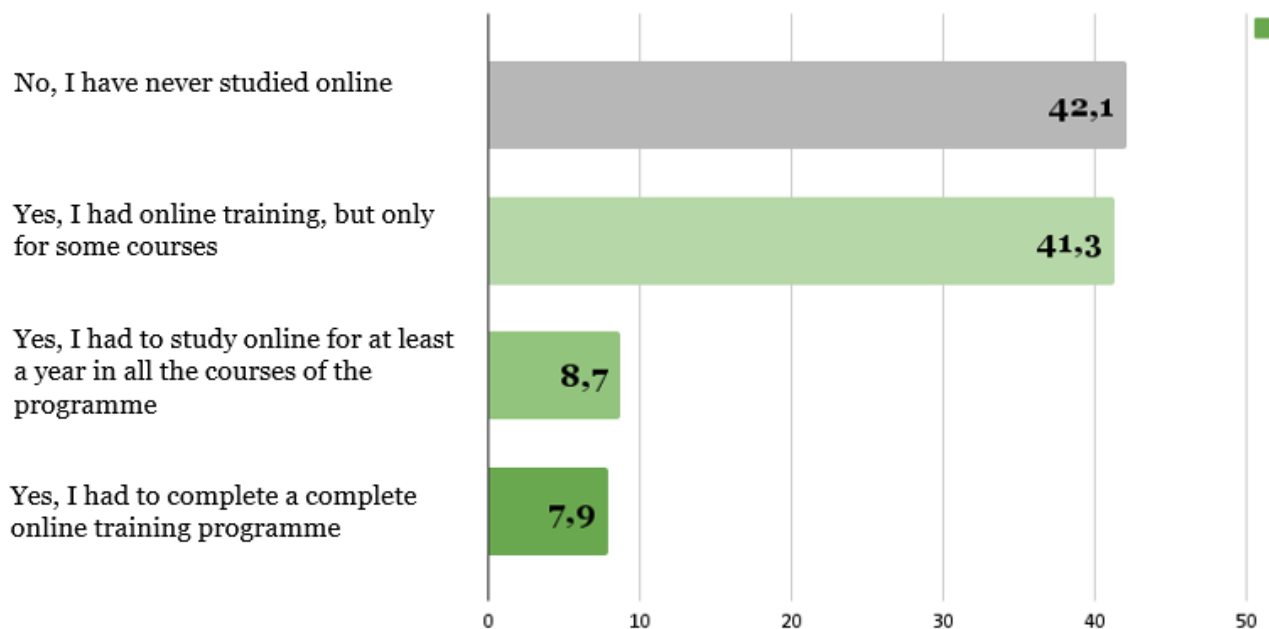


Fig. 4A

În același timp, 72% dintre angajatori au indicat că membrii familiei lor au avut o experiență în învățarea online (vezi Tabelul 4.2.1): 53% au copii care au studiat sau studiază online la o instituție de învățământ secundar sau secundar specializat; copiii a 23% dintre angajatori au studiat sau studiază online la o instituție de învățământ superior. Alți membri ai familiei au avut experiență în învățarea online în 22-24% dintre angajatori.

Tabelul 4.2.1. Experiența în învățarea online în familie (angajatori)

A studiat cineva din familia dvs. online?	%
Da, copilul/copiii dumneavoastră au studiat sau studiază online la o școală, colegiu sau școală profesională	52,6
Da, alți membri ai familiei dumneavoastră au studiat sau studiază online la o instituție de învățământ superior	24
Da, copilul/copiii dumneavoastră au studiat sau studiază online la o instituție de învățământ superior	23,4
Da, alți membri ai familiei dumneavoastră au studiat sau studiază online la o școală, colegiu sau școală profesională	22,3
No	28,1

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

În plus, 45% dintre angajatori au indicat că fie câțiva, fie un număr mare dintre angajații lor au experiență în învățarea online (vezi Tabelul 4.2.2). Cu toate acestea, este demn de menționat că ceilalți 55% s-ar putea să nu aibă astfel de informații, iar astfel numărul real de angajați și subordonați cu experiență în educația la distanță ar putea fi mai mare..

Tabelul 4.2.2. Experiența în învățarea online în rândul angajaților și subordonaților (angajatori)

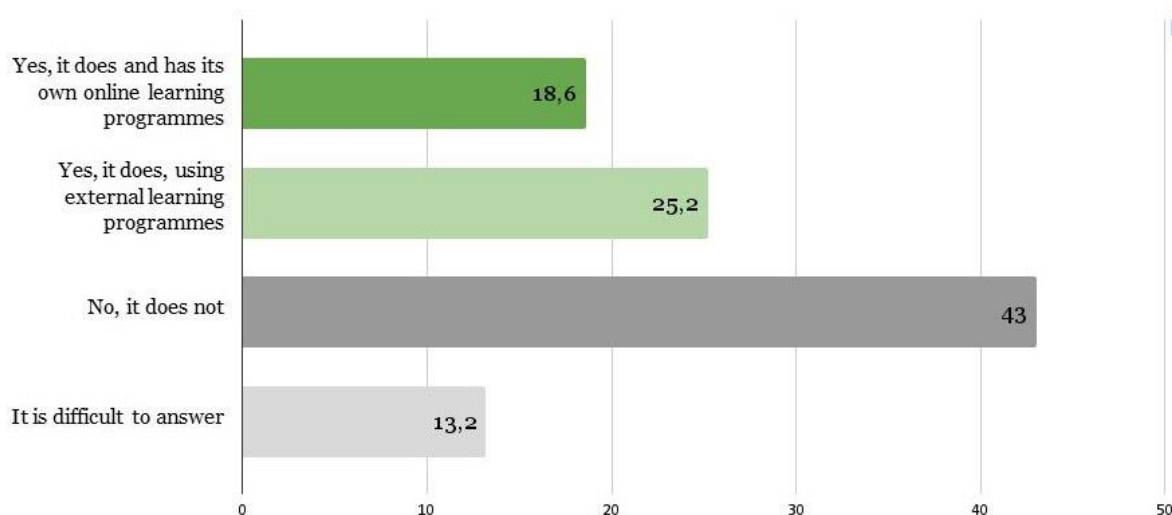
Aveți angajați sau subordonați care studiază sau au studiat online?	%
Nu, nu știu / Nu sunt sigur	55
Da, există unul sau mai mulți astfel de angajați / subordonați	37,1
Da, există un număr destul de mare de astfel de angajați / subordonați	7,9
Total	100

După cum arată Tabelul 4.2.3, doar o treime dintre întreprinderile reprezentate de angajatori nu au oportunitatea de a lucra online. În același timp, 19% dintre angajatori au declarat că aproape toți angajații lor pot lucra de la distanță, iar alți 12% au spus că munca de la distanță este disponibilă pentru aproximativ jumătate dintre angajații lor.

Tabelul 4.2.3. Formatul de muncă la întreprindere sau instituție (angajatori)

Formatul de lucru la întreprindere / instituție	%
Aproximativ jumătate pot lucra de la distanță, iar jumătate pot lucra la locul de muncă	12,4
Majoritatea angajaților pot lucra de la distanță, dar unii trebuie să fie la locul de muncă	16,5
Majoritatea angajaților trebuie să lucreze la locul de muncă, dar unii pot lucra de la distanță	18,6
Aproape toți angajații pot lucra de la distanță	19
Aproape toți angajații trebuie să lucreze la locul de muncă	33,5
Total	100

În plus față de utilizarea muncii la distanță, un număr semnificativ (44%) dintre întreprinderile reprezentate de angajatorii chestionați se angajează în învățarea online corporativă, cu 19% dintre întreprinderi având propriile programe de învățare online (Figura 4B). Dintre cei 13% care nu au răspuns, este probabil ca unii pur și simplu să nu aibă informațiile relevante; prin urmare, se poate presupune că ponderea reală a întreprinderilor cu propriile programe de e-learning ar putea fi chiar mai mare.

Employers: Does your company engage in corporate online learning?**Fig. 4B**

4.3. Atitudinea angajatorilor și participarea în educația la distanță

O analiză a opiniilor angajatorilor moderni privind nivelul de calificare al celor care au obținut educație la distanță a arătat că avantajele educației la distanță depășesc dezavantajele și, mai mult, permit angajaților să dobândească anumite calități pozitive și necesare. Pentru a afla atitudinea angajatorilor față de specialiștii care au obținut educație la distanță, respondenții au fost întrebați următoarea întrebare: "Imaginați-vă că trebuie să alegeți între doi candidați pentru o poziție în organizația dumneavoastră: unul dintre ei are un diploma obținut prin educație tradițională, iar celălalt - prin educație la distanță. Cum va influența acest lucru decizia dumneavoastră?". Distribuția răspunsurilor arată că majoritatea angajatorilor nu văd nicio problemă în a ocupa o poziție de către o persoană care a obținut o diplomă online. În același timp, aproape 20% subliniază că vor fi mai atenți în evaluarea competențelor, iar doar 10% dintre respondenți spun că vor da preferință candidaților care au studiat în formă tradițională de educație (vezi Tabelul 4.3.1).

Angajatorii sunt interesați nu atât de modul de educație, cât de capacitatea de a aplica abilitățile dezvoltate în timpul cursului de studiu. Integrarea tehnologiilor de învățare și informație face posibilă dezvoltarea unui sistem unificat de educație la distanță în Ucraina, bazat pe autoformarea viitorilor specialiști. Acest lucru este susținut de răspunsurile la întrebarea despre integrarea elementelor de învățare online în cadrul instituției/organizației: mai mult de o treime dintre respondenți au declarat că au avut oportunitatea de a se alătura cursurilor individuale și au folosit această oportunitate.

Tabelul 4.3.1. Educația la distanță și deciziile de recrutare (angajatori)

<i>Imaginați-vă că trebuie să alegeți între doi candidați pentru un post în organizația dumneavoastră: unul dintre ei are o diplomă obținută printr-o formă tradițională de învățământ, iar celălalt - prin învățământ la distanță. Cum va afecta acest lucru decizia dvs?</i>	%
Nu voi acorda importanță acestui fapt și voi lua o decizie bazată pe alte caracteristici ale candidaților	69,4
Acest fapt nu va influența decizia finală, dar voi verifica mai atent calitățile profesionale ale unui candidat cu studii la distanță	19,8
Dacă toate celelalte condiții sunt egale, voi acorda prioritate unui candidat care a studiat într-o formă tradițională de învățământ	9,9
Toate celelalte condiții fiind egale, voi acorda prioritate unui candidat care a studiat într-o formă de învățământ online	0,8
Total	100

Cei interesați de absolvenții specialităților tehnice și matematice sunt cu 11-14% mai puțin predispuși să acorde atenție faptului că educația la distanță a avut loc, comparativ cu alții. În plus, firmele private sunt cu 9-13% mai puțin dispuse să acorde atenție acestui aspect decât firmele de stat.

Pe baza datelor prezentate în Fig. 4C, mai mult de jumătate (53%) dintre respondenți cred că nu există nicio diferență între cei care au studiat în format online și cei care au studiat în format tradițional. În același timp, 45% afirmă că noul format educațional duce la o competență profesională mai scăzută. Astfel, opiniile au fost împărțite aproape în mod egal, cu o ușoară tendință către o percepție egală a potențialului educației la distanță; iar doar 2% au spus că formatul online ar putea duce la o competență profesională mai ridicată.

Роботодавці: На Ваш погляд, те, що людина навчалась у дистанційному форматі... (%)



Fig. 4C.

Cu toate acestea, în ciuda percepției generale pozitive a formatului online, o majoritate calificată a respondenților (69%) a spus că, dacă ar fi necesar, ar sfătui cercul lor imediat de cunoștințe să studieze în format tradițional, în clasă. O pătrime dintre respondenți au declarat că nu au observat nicio diferență fundamentală între formatele de învățare tradițională și online (vezi Tabelul 4.3.2).

Tabel 4.3.2. Atitudini față de educația la distanță: disponibilitatea de a recomanda (angajatori)

<i>Dacă o persoană apropiată - unul dintre copiii dumneavoastră, rude, prieteni - v-ar cere sfatul cu privire la alegerea unei forme de educație, ce i-ați spune?</i>	%
Am recomanda o formă tradițională de educație	69,4
Am recomanda o formă de învățământ online	5,4
Ați spune că nu vedeți nicio diferență	25,2
Total	100

Este oarecum controversat că, dacă respondenții ar trebui să aleagă un format educațional pentru ei înșiși, ar prefera învățarea online: 42% dintre respondenți aleg formatul de învățare online și își motivează alegerea prin oportunitatea de a economisi timp. Poate că atunci când vine vorba de educația suplimentară, acest format poate fi perceput ca fiind optim. Cu toate acestea, educația tradițională rămâne cea mai dorită din diverse motive: o pătrime au spus că ar alege formatul tradițional pentru că este mai ușor de înțeles și convenabil pentru ei; 22% dintre respondenți consideră că primesc o educație de calitate mai înaltă în acest mod, iar 20% consideră că educația tradițională este sinonimă cu cunoștințe și abilități fundamentale:

Tabel 4.3.3. Alegerea între educația online și tradițională (angajatori)

<i>Dacă personal ați avea nevoie de o educație suplimentară și vi s-ar oferi posibilitatea de a alege între formele tradiționale și cele online ale aceleiași educații, ce ați face?</i>	%
argumente în favoarea formei de învățământ online	
Aș alege educația la distanță pentru că economisește timp	42,4
Aș alege educația la distanță, deoarece este o opțiune mai modernă	13,4
Aș alege învățământul la distanță pentru că oferă cele mai recente cunoștințe și competențe moderne	11,3
Aș alege învățământul la distanță pentru că este mai ușor de studiat	6,9
argumente în favoarea formei tradiționale de învățământ	
Aș alege un învățământ tradițional, deoarece este mai convenabil pentru mine	25,1
aș alege un învățământ tradițional, deoarece garantează rezultate de calitate superioară	22,1
aș alege un învățământ tradițional, deoarece oferă cunoștințe și competențe fundamentale	19,9
Aș alege o educație tradițională, deoarece este mai bine apreciată de ceilalți	5,2

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

Conform Tabelului 4.3.4, lipsa abilităților de comunicare și de interacțiune față în față este identificată de jumătate dintre angajatori (50%) ca una dintre cele mai mari dezavantaje ale învățării online. O scădere a abilităților de organizare și de lucru în echipă este, de asemenea, percepută ca un dezavantaj semnificativ de un număr considerabil de respondenți: 40% afirmă că educația la distanță poate face dificilă colaborarea și interacțiunea în proiecte de echipă sau în munca în echipă.

Tabel 4.3.4. Dezavantajele educației la distanță (angajatori)

Care sunt dificultățile și provocările pe care o tranziție masivă la un format de învățare online le poate aduce pentru angajatori?	%
Lipsa abilităților de comunicare, a abilităților de interacțiune „live”	50,4
Scăderea nivelului abilităților organizaționale, a abilităților de lucru în echipă și de co-working	40,3
Scăderea nivelului de cunoștințe, competențe și abilități profesionale ale absolvenților	26,1
Acest lucru face dificilă combinarea adecvată a muncii și a studiului	18,5
Lipsa autoorganizării și a autodisciplinei	12,6
Acest lucru face dificilă atragerea tinerilor profesioniști către munca cu normă întreagă	10,9
Scăderea motivației pentru muncă	1,7
Educația la distanță nu cauzează probleme specifice	57,1

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

Abilitățile de comunicare și cele organizaționale pot fi clasificate drept așa-numitele „soft skills”, adică anumite abilități supraprofesionale care nu sunt direct legate de competența profesională, dar ajută la soluționarea problemelor de viață și la stabilirea unei colaborări eficiente cu alte persoane. Putem include, de asemenea, problema necesității de motivație și auto-organizare - un total de 14% dintre respondenți au afirmat că autodisciplina și motivația pot fi dificile în educația la distanță.

Indiferent de specialitate, disponibilitatea abilităților „soft” este definită ca un element necesar în atingerea succesului profesional. Cu toate acestea, formatul online, din cauza limitărilor în organizarea comunicării și a lipsei lucrului în echipă, nu oferă oportunitatea de a le dezvolta activ în cadrul procesului educațional. Iar lipsa contactului și interacțiunii directe poate duce la o scădere a abilităților organizaționale și a eficienței muncii în echipă.

26% dintre angajatorii chestionați cred că învățarea online poate să nu ofere studenților același nivel de cunoștințe profesionale și abilități practice ca educația tradițională, ceea ce va afecta cu siguranță calitatea pregătirii absolvenților și calitatea muncii viitorilor angajați.

Cu toate acestea, în ciuda acestor dezavantaje, majoritatea (57%) dintre respondenți afirmă că educația la distanță nu cauzează probleme specifice. Reprezentanții companiilor ultra-mari sunt cu 10% mai predispuși să menționeze dezavantajele educației la distanță decât reprezentanții companiilor mai mici și, de asemenea, văd mai puține avantaje posibile în acest format educațional.

Tabel 4.3.5. Avantajele educației la distanță (angajatori)

Care sunt beneficiile reale ale unei tranziții masive la învățarea online pentru angajatori?	%
Promovează dezvoltarea competențelor digitale și tehnologice	39,7
asigură un echilibru adecvat între muncă și studiu	38,8
oferă competențe în materie de mobilitate, adaptare și lucru flexibil	34,3
stimulează auto-organizarea și auto-disciplina	28,9
Promovează dezvoltarea abilităților de regăsire rapidă a informațiilor	28,1
Permite tinerilor profesioniști să se implice mai rapid în munca cu normă întreagă	12,8
Îmbunătățește viteza de reacție și de finalizare a sarcinilor de lucru	9,1
<i>Educația la distanță nu oferă niciun avantaj specific</i>	23,6

* respondenții au putut alege mai multe opțiuni, astfel încât totalul este >100%

În ceea ce privește beneficiile educației la distanță (vezi Tabelul 4.3.5), opiniile sunt mai echilibrat distribuite: 40% dintre respondenți cred că formatul online contribuie la dezvoltarea abilităților digitale și tehnologice; 39% văd avantaje în faptul că formatul online permite o combinație adecvată între muncă și studiu; 34% subliniază ca un punct forte faptul că formatul de învățare non-clasic dezvoltă abilități de mobilitate, adaptare și lucru flexibil. Aproape un sfert dintre respondenți afirmă că educația la distanță nu oferă avantaje specifice.

Numai un sfert dintre angajatorii chestionați tind să creadă că ar trebui să fie implicați în procesul de organizare și control al educației la distanță. 39% sunt indeciși cu privire la această problemă, iar 35,5% dintre respondenți spun că nu este necesară implicarea angajatorilor în aceste procese.

Tabelul 4.3.6. Implicarea angajatorilor în procesul de organizare și control al educației la distanță (angajatori)

Învățarea online necesită o mai mare implicare a angajatorilor în procesul de organizare și monitorizare?	%
Categoric nu	10,3
Mai degrabă, nu	25,2
În unele privințe nu, în altele da	38,8
Mai degrabă, da	21,1
Categoric da	4,5
Total	100

Analizând disponibilitatea angajatorilor de a participa financiar la implementarea educației la distanță (vezi Tabelul 4.3.7), observăm că mai mult de jumătate dintre organizații (55%) sunt interesate de dezvoltarea cursurilor online certificate, monografiilor online, manualelor etc. (vezi Tabelul 4.3.7). Cu toate acestea, numai 26% dintre ele sunt capabile să plătească

pentru astfel de dezvoltări, ceea ce poate fi unul dintre obstacolele în dezvoltarea educației la distanță. Aproape 45% indică lipsa de interes pentru finanțarea dezvoltărilor metodologice.

Situația este similară în ceea ce privește disponibilitatea de a finanța componenta tehnică; totuși, aici observăm că o proporție mai mică de organizații (11%) au atât interes, cât și capacitatea de a sponsoriza achiziționarea serverelor, software-ului, laboratoarelor video și a altor echipamente tehnice pentru formatul online. Cu toate acestea, în general, 48% dintre organizații au cel puțin un aspect (interes sau capacitate) de disponibilitate pentru sponsorizare. Companiile de stat au niveluri mult mai scăzute de interes și capacitate de sponsorizare (cu aproximativ 15-25%). Cei interesați de absolvenții domeniilor tehnice și matematice sunt cu 5-8% mai interesați de finanțare și cu 9-12% mai predispuși să aibă oportunitatea de a sponsoriza (nu s-a găsit nicio relație pentru alte specializări)

Tabelul 4.3.7. Disponibilitatea angajatorilor de a finanța dezvoltarea mijloacelor metodologice și tehnice ale educației la distanță (%)

&	<i>Crearea de cursuri de învățare online certificate, monografii online, manuale etc.</i>	<i>Achiziționarea de servere, software, laboratoare video și alte echipamente tehnice pentru formatul online</i>
Interesant, și există o astfel de oportunitate	25,6	11,4
Interesant, dar nu există nicio oportunitate	29,8	39,5
Nu există interes, dar există o oportunitate	12	10,5
Nu există nici interes, nici oportunitate	32,6	38,6
Total	100	100

Prin urmare, deși există un anumit interes și dorință din partea organizațiilor de a dezvolta educația la distanță, există și limitări în ceea ce privește finanțarea pentru crearea materialelor și achiziționarea echipamentului necesar. Pentru dezvoltarea de succes a educației la distanță, este necesar să căutăm modalități de a atrage resurse suplimentare și parteneriate cu sponsori, care să ofere mijloacele și resursele tehnice necesare.

Majoritatea angajatorilor chestionați cred că au dreptul de a formula dorințe și comenzi cu privire la conținutul curriculum-urilor (67%) și pot fi implicați în predare (43%), în consiliile de supraveghere și organele consultative (28%), și să participe la evaluarea finală (28%) (vezi Tabelul 4.3.8).

Tabelul 4.3.8. Participarea în organizarea și funcționarea educației la distanță (angajatori)

Care ar trebui să fie implicarea angajatorilor în organizarea și funcționarea învățământului la distanță?	%
Angajatorii ar trebui să formuleze dorințe și ordine cu privire la conținutul programelor educaționale	66,7
Angajatorii ar trebui să fie direct implicați în procesul de predare în calitate de experți	42,6
Angajatorii ar trebui să participe la evaluarea finală a absolvenților	28,3
Angajatorii ar trebui să fie incluși în consiliile de supraveghere și în organismele consultative	27,8

* *respondentii au putut alege mai multe opțiuni, astfel că totalul depășește >100%*

Următoarele observații pot fi făcute cu privire la indicatorii generali ai implicării companiilor în învățarea online corporativă: pentru întreprinderile mici și mijlocii, procentul celor care participă la învățarea online corporativă este mai mic comparativ cu întreprinderile mari și ultra-mari. Întreprinderile mari și ultra-mari au un procent mai mare de programe interne de învățare online decât întreprinderile mici și mijlocii: 66% dintre întreprinderile (ultra)mari au propriile programe. Utilizarea programelor externe de învățare este mai comună în rândul întreprinderilor mijlocii și mari (53% în total).

Tabelul 4.3.9. Participarea întreprinderilor în învățarea online corporativă (angajatori)

Compania dumneavoastră participă la cursuri de formare corporativă prin intermediul programelor de învățare online?	Întreprindere mică	Întreprinder e medie	Întreprindere mare	Întreprindere ultra-large
Da, are și propriile programe de învățare online	11,8	9,3	18,9	46,7
Da, utilizează programe de învățare externe	22,4	30,7	21,6	24,4
Nu, nu are	55,3	46,7	40,5	15,6
<i>Este dificil de răspuns</i>	10,6	13,3	18,9	13,3
Total	100	100	100	100

Reprezentanții întreprinderilor mijlocii și mari sunt ezitanți în a răspunde la întrebarea despre implicarea în formarea corporativă prin programe de învățare online. Cel mai mare procent de companii care nu participă la formarea corporativă prin programe de învățare online este înregistrat în rândul întreprinderilor mici. Trebuie menționat că motivele pentru care nu se alătură acestor programe pot varia: constrângeri financiare, acces la resurse, cultură organizațională etc. Cu toate acestea, următorul fapt este evident: cu cât întreprinderea / instituția este mai mare, cu atât mai mare este gradul de implicare în învățarea online; cu cât întreprinderea este mai mică, cu atât mai puțin probabil este să se implice. Totuși, există și o opțiune mai puțin evidentă - cu cât întreprinderea este mai mică, cu atât mai puțin interes este pentru învățarea online corporativă.

4.4. Necesitățile de personal ale angajatorilor

Sondajul a abordat probleme precum lipsa de personal specializat tânăr, planurile de personal și necesitatea de specialiști în diverse domenii.

În ceea ce privește nevoile de personal și lipsa de personal specializat tânăr (vezi Tabelul 4.4.1), se pot observa următoarele:

- 22% dintre angajatori au declarat că se confruntă cu o lipsă semnificativă de personal specializat tânăr și cu mai mult de jumătate din specialiști;

- 48% dintre angajatori au spus că se confruntă cu o lipsă de personal specializat tânăr, dar deficitul este nesemnificativ și se referă la câțiva specialiști.

De asemenea, putem observa că un total de 70% dintre angajatori simt nevoia de a recruta personal nou în diferite grade. 29% dintre angajatori au spus că au suficient personal pentru a-și satisface toate nevoile de lucru.

Tabelul 4.4.1. Evaluarea disponibilității personalului specializat tânăr (angajatori)

Vă confrunțați cu un deficit de personal tânăr specializat?	%
Da, semnificativ, mai mult de jumătate dintre specialiști sunt deficitari	21,9
Da, dar deficitul este nesemnificativ, lipsesc mai mulți specialiști	47,5
Nu, există suficient personal tânăr pentru a rezolva toate sarcinile	28,5
Altele	2,1
Total	100

Sondajul a constatat că majoritatea angajatorilor (60%) intenționează să mențină numărul actual de angajați (vezi Tabelul 4.4.2). În același timp, 29% dintre angajatori intenționează să își extindă personalul, iar 7,5% intenționează să reducă personalul. Pe baza datelor din Tabelul 4.4.2, problema angajării angajaților este încă relevantă pentru cei mai mulți angajatori, deoarece, chiar dacă numărul actual de angajați este menținut, există o necesitate de a angaja noi angajați pentru a ocupa posturile care devin vacante.

Tabelul 4.4.2. Evaluarea perspectivelor resurselor umane ale întreprinderii (angajatori)

Organizația dvs. are planuri pentru...	%
concedierea personalului	7,5
extinderea personalului	28,6
menținerea numărului de angajați	59,8
altele	4,1
Total	100

Studiul arată că angajatorii au nevoi diferite de personal în funcție de domeniul de activitate (vezi Tabelul 4.4.3). Absolvenții din domeniile tehnic, matematic, economic și de management se dovedesc a fi cea mai mare prioritate pentru cei mai mulți angajatori: 52,5% dintre angajatorii chestionați au nevoie de personal cu diplomă în economie sau management; 42% au nevoie de specialiști în științele tehnice și matematice, ceea ce indică, de asemenea, popularitatea ridicată a acestor profiluri pe piața muncii. 23% dintre angajatori simt nevoia de specialiști în științele naturale. 14% dintre angajatori au menționat o lipsă de avocați. 13% au nevoie de specialiști în științele sociale și umaniste. Iar doar mai puțin de 4% dintre nevoile eșantionului de angajatori sunt pentru personal medical.

Tabelul 4.4.3. Nevoile pentru profesioniști specializați (angajatori)

Specialiști în ce domenii are organizația dumneavoastră cea mai mare nevoie?	%
Medicină	3,8
Științe sociale și umaniste	12,9
Drept	14,2
Științe naturale	23,3
Științe tehnice și matematice	42,1
Economie și management	52,5

* *respondentii au putut alege mai multe opțiuni, astfel totalul este >100% >100%*

Majoritatea angajatorilor nu au probleme în a angaja candidați care au obținut educație la distanță. Numai 10% dintre angajatori preferă candidați care au studiat în formă tradițională de educație. Angajatorii nu sunt atât de interesați de modul de obținere a educației, cât de capacitatea de a aplica abilitățile dobândite în timpul cursului de studiu. Deși educația la distanță are unele dezavantaje, cum ar fi lipsa abilităților de comunicare și de lucru în echipă sau competența profesională redusă, cei mai mulți respondenți nu au menționat probleme specifice cu educația la distanță. Totuși, reprezentanții companiilor (ultra) mari au fost mai predispuși să menționeze dezavantajele educației la distanță comparativ cu reprezentanții companiilor mai mici.

În general, educația la distanță este percepută pozitiv de către angajatori, dar există unele limitări și provocări. Unii angajatori pot fi prudenți față de absolvenții educației la distanță în unele domenii specializate care necesită practică directă sau interacțiune cu obiecte din lumea reală.

Acest lucru este ilustrat în următoarea manieră. Angajatorii chestionați au avut ocazia să își formuleze opiniile cu privire la subiectul general al sondajului - educația la distanță. Sistematisând răspunsurile lor, putem observa că majoritatea au formulat comentarii suplimentare despre educația la distanță, care pot fi rezumate prin „educația la distanță nu este completă” și descrise în următoarele teze (oferim propria noastră formulare generalizată):

- educația la distanță nu oferă abilități de comunicare și nu socializează;

- educația la distanță poate completa educația tradițională; cea mai bună opțiune este învățarea combinată;
- educația la distanță este potrivită pentru situații de urgență ca o substituție forțată;
- educația la distanță este ideală pentru cursuri de formare profesională, cursuri de limbă și dezvoltare individuală;
- educația la distanță lipsește de abilități practice.

Au fost mult mai puține răspunsuri în favoarea educației la distanță; acestea pot fi rezumate în următoarele două teze:

- educația la distanță poate și ar trebui să fie în avans față de nevoile de piață și sociale;
- educația la distanță este cea mai sigură și mai accesibilă formă de educație.

În plus, merită să cităm în întregime câteva opinii tipice și în același timp originale ale angajatorilor (sublinierea ne aparține):

Respondent 1: „Dacă vorbim despre învățământul superior, nu este vorba doar despre cunoștințe și abilitatea de a le dobândi, ci și despre abilitatea de a comunica cu oameni pe care îi plăci și cu care nu te înțelegi, de a găsi un limbaj comun și de a-ți susține opinia și drepturile. Trebuie să știi cum să păstrezi distanța. Învățarea online poate crea o bulă confortabilă pentru un solicitant, dar poate fi o problemă pentru obținerea unui loc de muncă în viitor. De asemenea, tendințele globale impun ca angajatorii să vrea să vadă oamenii la birou pentru interacțiune și comunicare mai bună. Așadar, studenții vor trebui, în cele din urmă, să părăsească zona lor de confort online oricum.”

Respondent 2: „Este imposibil să înveți abilități profesionale online pentru medici, ingineri, sportivi, chimiști etc.”

Respondent 3: „...consider că studiul part-time este cel mai productiv pentru mine deoarece o persoană în această formă de studiu deja lucrează (în majoritatea cazurilor pe care le cunosc, deși pentru un salariu relativ mic, ei câștigă experiență practică), iar când obțin diploma, sunt mult mai valoroși decât absolvenții de la studii full-time sau online.”

Respondent 4: „Procesul educațional nu ar trebui să se oprească doar pentru că cineva nu se poate adapta la condițiile actuale și nu își schimbă abordarea sau atitudinea față de muncă. Educația ar trebui să fie progresivă, să anticipeze și să contureze nevoile pieței sau ale societății, să ofere atât o bază fundamentală, cât și abilități practice moderne, instrumente, tehnologii și comunicații”.

Concluzii

Mai jos, rezumăm informațiile despre opiniile diferitelor grupuri de actori cu privire la învățământul la distanță, pe principalele componente ale celor mai importante domenii.

1. Suport tehnic pentru învățământul la distanță, canale de comunicare și forme de lucru

Această arie este importantă pentru grupurile implicate direct în procesul de învățare - studenți și profesori. Așadar, cele mai importante puncte sunt:

- profesorii, în mod neașteptat, sunt oarecum mai bine echipați cu tehnologia necesară pentru învățământul la distanță decât studenții: cu toate că toți studenții au smartphone-uri, aceștia nu le consideră cea mai bună opțiune pentru accesarea cursurilor online, preferând calculatoarele sau laptopurile. Profesorii sunt de două ori mai bine echipați cu calculatoare desktop decât studenții. Cu toate acestea, un număr semnificativ mai mare de profesori decât de studenți indică necesitatea de a obține sau de a actualiza un laptop sau o tabletă: echipamentele disponibile sunt învechite sau nu sunt capabile să facă față sarcinilor importante ale învățământului la distanță. În plus, profesorii adesea nu dispun de software-ul necesar;

- atât studenții, cât și profesorii preferă Zoom ca platformă universală de învățare online și Telegram ca canal de comunicare; cu toate acestea, Viber se află pe locul al doilea în rândul profesorilor, care nu este folosit aproape deloc de studenți; pe de altă parte, emailul se află pe locul al doilea în rândul studenților, care este folosit de profesori cu aceeași frecvență. Astfel de coincidențe indică faptul că factorii externi pentru alegerea atât a platformelor, cât și a canalelor sunt comuni, Viber reprezentând diferențe pur generazionale. De asemenea, alegerea canalelor de comunicare ne permite să observăm diferențele între diferite instituții de învățământ superior (IES) la nivelul atât al studenților, cât și al profesorilor: tabelul de mai jos cu indicele mediu de acceptabilitate a canalelor de comunicare demonstrează, de exemplu, o atitudine deosebit de pozitivă a studenților și profesorilor de la LNEU față de Office 365, de la KNU față de Google Classroom și Biroul Electronic al Decanului, iar de la LNEU și UNUH față de Viber;

- în ceea ce privește formele de lucru, atât studenții, cât și profesorii preferă cursurile online, dar notițele de curs și înregistrările video se află pe locul al doilea pentru studenți, iar cursurile online Moodle și materialele interactive se află pe locul al treilea pentru profesori. Trebuie subliniat că locul întâi, la fel ca în cazul canalelor de comunicare, este același pentru studenți și profesori.

Tabel. Indicele de preferință pentru canalele de comunicare între studenții și profesorii diferitelor IES

&	KNEU	LNEU	CPNU	UNUH	KNU	BSNU
Telegram	8,9	8,1	8,9	6,9	9,1	8,7
Moodle	7,8	7,4	8,5	8,2	6,3	9,0
Email-distribution	8,4	8,1	6,9	7,7	7,7	6,1
Google Classroom	5,0	4,9	3,1	3,6	7,6	3,5
Viber	6,1	8,3	5,8	7,9	5,7	5,6
Discord	2,5	3,7	2,9	3,2	2,8	3,2
Electronic dean's office	3,6	4,7	4,6	3,5	5,2	2,7
Instagram	2,8	4,4	3,3	3,5	3,1	3,4
Office 365	4,0	5,2	4,5	3,4	2,6	2,8
WhatsApp	3,5	4,0	2,8	3,6	3,7	3,4
Facebook	2,8	4,1	3,0	3,2	3,0	3,3

(indice de acceptabilitate a canalelor de comunicare; min=1, max=10)

2. Problemele și dificultățile educației la distanță. În acest domeniu, opiniile celor trei grupuri de părți interesate tind să coincidă:

- cea mai frecventă plângere a cadrelor didactice, studenților și conducătorilor instituțiilor de învățământ superior (IES) cu privire la învățarea online este disconfortul psihologic, atât din formatul de învățare în ansamblu, cât și din componentele sale individuale (în special, necesitatea de a activa camerele);

- altă plângere universală, care a apărut chiar și în răspunsurile angajatorilor la întrebările deschise: lipsa unei comunicări adecvate, degradarea abilităților de comunicare și de lucru în echipă, precum și a componentelor practice ale educației;

- plângerea referitoare la dificultatea auto-motivării pentru studiu și muncă s-a dovedit a fi una unificatoare; conducătorii IES-urilor au menționat această problemă cu o frecvență deosebită;

- creșterea volumului de muncă al cadrelor didactice, care este menționată de studenți și conducătorii IES-urilor chiar mai des decât de cadrele didactice însele; cadrele didactice se plâng adesea de creșterea timpului suplimentar petrecut în întrebările deschise;

- plângere specifică a cadrelor didactice este creșterea presiunii administrative și a muncii formale.

Trebuie menționat că aceste probleme și dificultăți cauzează adesea un sentiment de contradicție, deoarece poziția generală a grupului în evaluarea existenței acestei probleme poate nega magnitudinea ei; cu toate acestea, aceasta este proeminentă în lista problemelor.

3. Evaluările educației la distanță.

Evaluările emoționale ale educației la distanță au divizat studenții de cadrele didactice și de conducătorii IES-urilor:

- studenții au reacționat mai des la tranziția la învățarea online fie fără emoție, fie cu plăcere; cadrele didactice au reacționat de asemenea, în cea mai mare parte, fără emoție, dar dezamăgirea a ocupat locul al doilea, iar în rândul conducătorilor IES-urilor, cei care au fost supărați de tranziție erau aproape la fel de mulți ca cei care nu au simțit emoții;

- în general, calitatea educației la distanță este evaluată de toate grupurile de părți interesate, în grade variate, ca fiind inferioară educației tradiționale (în sălile de clasă), dar conducătorii IES-urilor sunt cei mai sceptici; cadrele didactice nu văd o diferență fundamentală între formele online și cele tradiționale de educație în ceea ce privește performanța studenților;

- cadrele didactice și, în special, conducătorii IES-urilor au indicat că preferă să lucreze în forma tradițională, în timp ce studenții erau în favoarea învățării online.

În general, trebuie să menționăm atitudinea contradictorie a studenților față de educația la distanță. Pe de o parte, o majoritate relativă a studenților afirmă că acest format este mai convenabil și psihologic confortabil pentru ei. Pe de altă parte, o majoritate relativă (și chiar o majoritate absolută în unele IES-uri) tind să evalueze educația obținută în acest format ca fiind de calitate inferioară, iar studenții menționează adesea disconfortul psihologic printre problemele asociate cu educația la distanță - în ciuda faptului că consideră educația la distanță ca fiind mai psihologic confortabilă. Se poate presupune că disconfortul psihologic nu este legat de forma de educație, ci de faptul educației în sine, iar în cazul educației la distanță, nivelul disconfortului este mai scăzut pentru studenți, spre deosebire de personalul academic și conducătorii IES-urilor.

Atitudinea angajatorilor față de educația la distanță este, de asemenea, controversată::

- pe de o parte, cei mai mulți angajatori nu văd nicio problemă în ceea ce privește ocuparea unui post de către o persoană care a obținut o diplomă în format online. Se pare că angajatorii sunt interesați în principal de capacitatea de a aplica abilitățile dobândite în timpul studiilor, mai degrabă decât de modul de obținere a educației. Deciziile de angajare ale aproape 70% dintre angajatori nu se vor schimba în niciun fel din cauza apariției candidaților cu un "diplomă online";

- dar, în același timp, dacă trebuie să recomande o formă de educație pentru un

membru al familiei, din nou, 70% dintre angajatori vor recomanda educația tradițională în locul educației la distanță. În plus, 45% dintre angajatori consideră că educația la distanță duce la o competență profesională mai scăzută a unei persoane comparativ cu ceilalți colegi.

Astfel, printre angajatorii intervievați, există un grup care nu vede scăderea competenței profesionale ca un obstacol în angajarea unei persoane. Având în vedere că angajatorii consideră că lipsa abilităților de comunicare și de lucru în echipă sunt cele mai mari dezavantaje ale formatului online, se poate presupune că acestea sunt motivele principale ale scepticismului angajatorilor. Acest scepticism este pur "practic", așa că nu este înregistrat la nivelul întrebărilor generalizate, care sunt mai susceptibile să se refere la principiile de recrutare ca ceva fundamental abstract. Cu toate acestea, angajatorii sunt interesați de educația la distanță, iar ponderea celor care consideră că este util să fie implicați în organizarea educației la distanță, deși nu este predominantă, ajunge la aproximativ o treime dintre respondenți, în funcție de întrebarea specifică.

Întrebarea legată de costul învățământului online comparativ cu educația cu frecvență și cu frecvență redusă a împărțit clar studenții și angajatorii de ceilalți actori implicați. Cadrele didactice și conducătorii instituțiilor de învățământ superior au favorizat aproape în mod egal (51-53%) același cost al învățământului online ca și al educației cu frecvență, în timp ce 61% dintre studenți au ales opțiunea „mai ieftin decât frecvența la cursuri, dar mai scump decât frecvența redusă”. Această diferență ar părea a fi un truism evident, dacă nu ar fi faptul că angajatorii sunt mult mai apropiați de studenți în opiniile lor. Probabil, aceste două grupuri sunt unite și opuse cadrelor didactice și conducătorilor instituțiilor de învățământ superior prin faptul că, angajatorii și studenții, sunt consumatorii efectivi ai serviciilor educaționale, în timp ce cadrele didactice și conducătorii instituțiilor acționează ca producători și vânzători ai acestor servicii. Astfel, avem un ecou specific al versiunii moderne a conflictului de clasă industrial.

Tabel. Evaluarea costului învățământului online (%)

În opinia dumneavoastră, costul învățământului superior online ar trebui să fie...	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
la fel ca educația față în față (cu normă întreagă)	18	51,4	53,3	19,4
mai mici decât în cazul învățământului față în față (cu normă întreagă), dar mai mari decât în cazul învățământului cu fracțiune de normă	60,5	35,3	33,6	47,9
la fel ca în cazul învățământului cu fracțiune de normă	21,5	13,2	13,1	32,6
Total	100	100	100	100

Opțiunea cu un preț mai mic pentru educația la distanță a fost aleasă mai des de cei care consideră că aceasta este o imitație a educației reale și că calitatea este inferioară formelor tradiționale. Respondenții au fost rugați să evalueze gradul de acord cu tezele propuse privind educația la distanță: aceasta a fost o măsură suplimentară a percepției educației la distanță de către diferitele grupuri de actori, care este prezentată în tabelul comparativ privind atitudinile față de educația la distanță.

Studentii sunt mai optimiști decât celelalte grupuri. Deși un număr semnificativ de reacții la tezele propuse sunt echilibrate – pentru jumătate din teze, cele mai mari părți din fiecare grup sunt de acord cu teza în anumite aspecte și dezacord în altele – studenții sunt mai predispuși să recunoască educația la distanță ca fiind universală, mai modernă și „educația viitorului”, în timp ce conducătorii instituțiilor de învățământ superior și angajatorii sunt mai predispuși să fie de acord că educația la distanță nu permite o comunicare de încredere cu studenții, este de calitate inferioară și poate fi considerată chiar o imitație a educației reale.

Analizele de corelare și de cross-tabulation arată că educația la distanță, indiferent de formularea unei întrebări particulare, este (până acum) evaluată în comparație cu forma tradițională, și nu ca un tip independent de educație. Este demn de menționat că răspunsurile cadrelor didactice și ale conducătorilor instituțiilor de învățământ superior la tezele propuse în tabel sunt puternic legate de atitudinea emoțională față de tranziția la educația la distanță. În același timp, cadrele didactice de sex masculin sunt semnificativ mai sceptice în privința evaluării educației la distanță comparativ cu femeile (cu 10-20%). De asemenea, cadrele didactice ale căror condiții de muncă sunt mai dificile au fost mai predispuși să fie de acord cu afirmațiile negative. Cei care au fost de acord cu afirmațiile pozitive sunt mai interesați de toate domeniile propuse de dezvoltare profesională. Există o corelație clară între răspunsurile la afirmațiile de mai sus și evaluările performanței studenților: cei care sunt optimiști cu privire la eficacitatea muncii studenților sunt, de asemenea, optimiști cu privire la educația la distanță, și invers. Dintre universități, cea mai pesimistă în legătură cu educația la distanță este CPNU, în timp ce cele mai optimiste sunt KNEU și KNU. Nu există nicio legătură între răspunsurile la tezele de evaluare și poziția, salariul și experiența de muncă.

Tabel. Atitudinea față de educația la distanță (%)

<i>Sunteți de acord că educația la distanță este...?</i>				
<i>declarații pozitive</i>				
<i>... mai bine adaptată la cerințele societății moderne decât cea tradițională?</i>	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
Dezacord (total sau parțial)	27,6	31,7	28	46,3
În unele privințe de acord, în altele dezacord	36,6	46	53,3	36,4
De acord (total sau parțial)	35,9	22,3	18,7	17,4
<i>universal pentru aproape toate specializările din învățământul superior</i>	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
Dezacord (total sau parțial)	30,4	50,4	63,6	57
În unele privințe de acord, în altele dezacord	30,6	32,8	23,4	23,6
De acord (total sau parțial)	39	16,8	13,1	19,4
<i>învățământul superior al viitorului</i>	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
Dezacord (total sau parțial)	27,5	32	27,1	47,9
În unele privințe de acord, în altele dezacord	30,3	35,2	42,1	23,1
De acord (total sau parțial)	42,2	32,9	30,8	28,9
<i>negative statements</i>				
<i>împiedicarea dezvoltării unei comunicări de încredere cu elevii</i>	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
Dezacord (total sau parțial)	38	32,6	25,2	39,7
În unele privințe de acord, în altele dezacord	30,2	31	31,8	23,1
De acord (total sau parțial)	31,9	36,5	42,9	37,2
<i>nu poate oferi aceeași calitate a cunoștințelor, competențelor și abilităților ca educația tradițională</i>	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
Dezacord (total sau parțial)	38,5	30,7	40,2	37,2
În unele privințe de acord, în altele dezacord	28	33,7	30,8	23,6
De acord (total sau parțial)	33,5	35,5	28,9	39,3
<i>doar o imitare a procesului de învățare</i>	Opinia studenților	Opinia profesorilor	Opinia directorilor IES	Opinia angajatorilor
Dezacord (total sau parțial)	60	59,9	70,1	57,9
În unele privințe de acord, în altele dezacord	22,9	24,6	23,4	22,3
De acord (total sau parțial)	17	15,5	6,6	19,8

Răspunsurile studenților la întrebările despre tezele de evaluare nu depind de parametrii formali. Studenții care combină studiile cu munca sunt mai optimiști în privința educației la distanță. Legătura cu specializarea este foarte puternică: cele mai mari note pentru educația la distanță sunt acordate de reprezentanții specializărilor tehnice, matematică, economice și de management, în timp ce studenții la medicină evaluează educația la distanță cel mai prost. Studenții și cadrele didactice de la KNEU sunt cei mai optimiști în evaluarea educației la distanță. Conducătorii KNEU sunt, de asemenea, optimiști cu privire la educația la distanță; colegii lor de la BSNU sunt lideri în ceea ce privește scepticismul; la UNUH și KNU, distribuția evaluărilor este echilibrată, dar polarizată - sunt puține evaluări medii. Bărbații din acest grup sunt, de asemenea, mai sceptici decât femeile, ca în cazul personalului academic. Aceeași situație se regăsește și în grupul angajatorilor; astfel, sexul nu a influențat doar evaluările studenților. Întreprinderile mari și medii sunt semnificativ mai sceptice decât cele mici și ultra-mari. Reprezentanții firmelor în care majoritatea angajaților pot lucra de la distanță sunt cei mai optimiști cu privire la educația la distanță.

În concluzie, trebuie menționat că actorii implicați sunt, în general, pregătiți să introducă educația la distanță ca o formă separată de educație, dar pregătirea lor nu este uniformă. Studenții sunt destul de optimiști în privința educației la distanță, concentrându-se pe practicabilitatea și confortul acesteia, dar conștientizând calitatea mai scăzută. Conducătorii instituțiilor de învățământ superior și personalul academic observă, de asemenea, problema calității mai scăzute a cunoștințelor și abilităților dobândite în format online și subliniază o serie de probleme (organizatorice, tehnice, psihologice etc.), dar în același timp înțeleg fezabilitatea și raționalitatea acestui format, astfel încât sunt pregătiți să îl implementeze. Angajatorii, la nivel personal, preferă formatul tradițional, dar la nivel instituțional sunt pregătiți pentru masificarea educației la distanță și sunt, într-o anumită măsură, interesați să participe la îmbunătățirea acesteia. Deși există o diferențiere puternică în atitudinile față de educația la distanță în rândul reprezentanților diferitelor domenii de educație, diferitelor instituții de învățământ superior etc., pentru majoritatea actorilor implicați, educația la distanță a devenit deja un obicei pe care sunt pregătiți să îl formalizeze.