

Настава во пандемија: Искуства и поуки

од истражувањето на ставовите на студентите
и на наставниците на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“



Издавач:

Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје
Бул. Гоце Делчев бр. 9а, 1000 Скопје
www.flf.ukim.mk

За издавачот: Анета Дучевска, декан на Факултетот

Авторки:

Елена Ончевска Агер
Руска Ивановска-Наскова

Рецензенти:

Анета Дучевска
Соња Китановска-Кимовска

Лектура:

Андријана Павлова

Дизајн и компјутерска обработка:

Метју Агер

Ниту еден дел од оваа публикација не смее да биде репродуциран на кој било начин без претходна писмена согласност на авторките.

Е-издание: интернет адреса???

ЦИП???

Елена Ончевска Агер
Руска Ивановска-Наскова

**Настава во пандемија:
Искуства и поуки од истражувањето на
ставовите на студентите и на
наставниците на Филолошкиот факултет
„Блаже Конески“**

Скопје, 2023

Содржина

Називите на поглавјата содржат директен линк до содржините.

Апстракт	6
Вовед	1
Преглед на литературата	3
КОВИД-19 и универзитетското образование во глобални рамки	3
Онлајн настава	5
Употреба на социјални мрежи за онлајн настава	6
Употреба на веб-камерата во синхроната онлајн настава	7
Вклученост на студентите во наставата	8
Наставата и добросостојбата во време на криза	9
Од замор до зумор	12
Методологија	14
Истражувачки прашања	14
Собирање и прикажување на податоците	14
Анализа на податоците	15
Резултати	17
Демографски податоци за испитаниците	17
Наставници	17
Студенти	20
Редовност	25
Наставни практики	30
Алатки за онлајн настава	30
Интерактивност	33
Ставови на наставниците во врска со онлајн наставата	37
Наставниците за успешноста на онлајн наставата	37
Наставниците за студентите: онлајн настава или настава во живо?	39
Кој, според наставниците, е најпроблематичниот аспект на онлајн наставата?	42
Промени во онлајн наставата?	44
Онлајн, во живо или комбинирано?	45
Онлајн компоненти во наставата во живо?	48
Поддршка за онлајн настава?	50
Ставови на студентите за онлајн наставата	51
Студентите за успешноста на онлајн наставата	51
Студентите за наставниците: онлајн настава или настава во живо?	55
Кој, според студентите, е најпроблематичниот аспект на онлајн наставата?	58
Онлајн, во живо или комбинирано?	61
Промени во онлајн наставата?	61
Студентите за квалитетната онлајн настава	64
Студентите за некавалитетната онлајн настава	66
Што всушност претставува онлајн наставата?	69
Дали онлајн наставата значи само промена на медиум или нешто повеќе?	69
Дали е во ред да се држи настава по имејл?	71
Дали е прифатливо да се користат социјалните мрежи за наставни цели?	72
Психофизичкото здравје и онлајн наставата	74

Заморот во онлајн наставата	76
Искуства, совети и предлози за унапредување на онлајн наставата	77
Позитивни практики на наставниците	77
Совети од студентите до нивните идни колеги	78
Дополнителни согледувања на испитаниците	83
Наставници	83
Студенти	84
Предлози за подобрување на наставата	85
Наставници	85
Студенти	86
Дискусија на резултатите	91
Дали и како пандемијата влијаела на редовноста на студентите? Колку редовни биле наставниците?	91
Стратегии на справување со кризата	92
На кои начини се реализирала наставата во пандемиски услови?	94
Онлајн алатки и наставни формати	94
Комуникација преку имејл и преку социјалните мрежи	95
Интерактивност	96
Наставни програми и материјали	97
Какви се ставовите на наставниците и на студентите за онлајн наставата во пандемиски услови?	97
Колку добро се познаваат двете групи?	97
Што е (не)квалитетна онлајн настава?	98
Психофизичкото здравје и онлајн наставата	101
Какви совети и предлози имаат наставниците и студентите за унапредување на онлајн наставата?	103
Завршни согледувања	107
Наместо резиме	107
Што по истражувањето?	108
Библиографија	110
Прилог 1: Прашалник за студенти	113
Прилог 2: Прашалник за наставници	117
Прилог 3: Прашалник за интервјуата со испитаниците	121

Список на графיקони

Графикон 1: Звања на анкетираниите наставници на Факултетот

Графикон 2: Звања на сите ангажирани наставници на Факултетот

Графикон 3: Работно искуство на анкетираниите наставници

Графикон 4: Област во која анкетираниите наставници држат настава

Графикон 5: Големина на групите на анкетираниите наставници

Графикон 6: Катедри на која студираат анкетираниите студенти

Графикон 7: Запишани студенти на Факултетот по катедри

Графикон 8: Студиски години на анкетираниите

Графикон 9: Запишани студенти на Факултетот по студиски години

Графикон 10: Редовност на студентите за време на пандемијата

Графикон 11: Наставниците за редовноста на студентите за време на пандемијата

Графикон 12: Студентите за својата редовност пред и за време на пандемијата

Графикон 13: Студентите за тоа дали во иднина би следеле онлајн настава

Графикон 14: Студентите за тоа дали наставниците одржувале редовна комуникација со нив

Графикон 15: Наставниците за тоа како ја реализирале онлајн наставата

Графикон 16: Студентите за тоа како била реализирана онлајн наставата

Графикон 17: Наставниците за користените формати на видеоконференциска настава

Графикон 18: Наставниците за тоа дали преминот на онлајн настава предизвикал промени во нивото на интерактивност

Графикон 19: Наставниците за успешноста на онлајн наставата

Графикон 20: Наставниците за студентите: онлајн настава наспрема настава во живо?

Графикон 21: Наставниците за тоа дали во иднина би направиле промени во онлајн наставата

Графикон 22: Наставниците за тоа каква настава претпочитаат

Графикон 23: Студентите за успешноста на онлајн наставата во споредба со наставата во живо

Графикон 24: Студентите за наставниците: онлајн настава наспрема настава во живо

Графикон 25: Студентите за форматите на видеоконференциска настава што ги претпочитаат

Графикон 26: Студентите за тоа дали имаат сугестии за промени во онлајн наставата

Список на табели

Табела 1: Разлики меѓу комуникацијата во живо и комуникацијата со видеософтвер (Massner, 2021)

Табела 2: Статистичка анализа на очекуваниот и на фактичкиот одсив на студентите по катедри

Табела 3: Статистичка анализа на очекуваниот и на фактичкиот одсив на студентите по студиски години

Список на прикази

Приказ 1: Траекторија на процесирањето ненадејна, наметната промена според Кублер-Рос (Kübler-Ross, 1969)

Список на прилози

Прилог 1 – Прашалник за студенти

Прилог 2 – Прашалник за наставници

Прилог 3 – Прашања за интервјуата со наставниците и студентите

На студентите, од кои имаме многу да учиме.

Апстракт

Истражување на искуствата и ставовите на студентите и на наставниците на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во академската 2019/2020 година

Во истражувањето спроведено помеѓу наставниците и студентите додипломци од Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ – Скопје се обидовме да дознаеме повеќе за ефектите од пандемијата на КОВИД-19 врз онлајн наставата во летниот семестар од академската 2019/20, односно првиот семестар погоден од пандемијата. Нашите резултати укажаа на тоа дека редовноста на студентите не се променила значително како резултат на пандемијата. Наставниците успеале да ги реализираат наставните програми, а онлајн алатките што ги користеле во наставата (видеоконференциски платформи и имејл) главно се во линија на очекувањата на студентите. Мислењата во обете популации се поделени во врска со оправданоста од користењето социјални мрежи за наставни потреби. Нема особена поддршка за употребата на едностраначна комуникација преку имејл како формат за настава поради интерактивната природа на учењето. Запрашани што претставува (не)квалитетна онлајн настава, студентите понудија различни идеи, од кои произлезе комплексно разбирање на поимот и јасни очекувања од онлајн наставата. Психофизичкото здравје, и на наставниците и на студентите, било на удар како резултат од пандемијата. Конечно, испитаниците дадоа свои предлози за унапредување на онлајн наставата, но и за наставата воопшто, низ призма на своите искуства од пандемскиот семестар.

Вовед

За првичната идеја за истражувањето и за организацијата на монографијава

Во март 2020 година пандемијата на КОВИД-19 ги испразни училниците на универзитетите на локално, но и на глобално ниво. Ненадејното престојување на онлајн настава на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ – Скопје (понатаму: Факултетот), лично и професионално нè погоди и нас, авторките. Нашите долги телефонски разговори во текот на пандемијата за тоа како организираме аспекти од онлајн наставата нè поттикнаа да се запрашаме какви се размислувањата на останатите колеги, наставници и студенти, во врска со нашите дилеми. Имавме потреба од поширока дискусија за подобро да разбереме што ни се случува, и, можеби поважно, што можеме да научиме од тоа што ни се случуваše.

Освен што лично нè интересираше да погледнеме на наставата од различни, нови перспективи, сметавме дека некој вид сумирање на дотогашните искуства од одржувањето и од следењето онлајн настава на Филолошкиот факултет може да биде корисно за целиот колектив. Сметавме дека едно такво резиме би нè поттикнало да преиспитаме и/или да преобмислиме одредени аспекти од наставата, и тоа независно од условите во кои таа во иднина ќе се одвива – редовно или вонредно, со физичко присуство или онлајн.

Со истражувањето започнавме веднаш по првиот семестар зафатен од пандемијата и испитната сесија по него, т.е. во јули 2020 година. Во првата фаза од истражувањето, во септември 2020 година, електронски ги претставивме нашите првични резултати од истражувањето (Ончевска Агер и Ивановска-Наскова, 2020) со цел грубата слика да биде достапна до сите колеги во пресрет на семестарот што следеше. Се надевавме дека таа првична анализа ќе биде корисна за наставниците и за студентите при планирањето и изведувањето, односно следењето на наставата.

Во втората фаза од истражувањето, направивме поопширна анализа на првичните податоци, земајќи ги предвид и релевантните глобални истражувања од почетокот на пандемијата. Резултатот од втората истражувачка фаза е оваа монографија, која ја организираме на следниот начин:

- Преглед на литературата – во овој дел разгледуваме како други истражувања ги третираат темите од интерес за нашата студија: влијанието на пандемијата во различни образовни контексти ширум светот, принципите на онлајн наставата, важноста на

вклученоста на студентите во наставата, како и централната улога на добросостојбата во успешното завршување на работните обврски;

- Методологија – во овој дел ги претставуваме истражувачките прашања, податоците за испитаниците, како и начините на кои ги собравме, ги анализиравме и ги претставивме податоците;
- Резултати – во овој дел ги претставуваме резултатите од истражувањето, организирани според темите од нашите истражувачки прашања: редовност; наставни практики; ставови на испитаниците во врска со онлајн наставата; и искуства, совети и предлози за унапредување на онлајн наставата;
- Дискусија на резултатите – во овој дел ги интерпретираме податоците користејќи ги релевантните теоретски алатки претставени во прегледот на литературата;
- Завршни согледувања – во овој дел ги резимираме главните нишки од дискусијата на резултатите; исто така, обрнуваме внимание на промените што се случија на Факултетот, а беа инспирирани од ова истражување.

Се надеваме дека оваа проширена верзија на истражувањето ќе биде корисен документ на едно време и ќе поттикне понатамошно размислување кај колегите за идно подобрување на наставата.

Се благодариме до сите колеги, наставници и студенти, кои зедоа учество во истражувањето, како и до Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ за целокупната поддршка.

За прашања, коментари или сугестии во врска со истражувањето, можете да ни се обратите на: elena.oncevska@flf.ukim.edu.mk и rivanovska@flf.ukim.edu.mk.

Преглед на литературата

Пандемијата и универзитетското образование

Во овој дел даваме преглед на релевантните глобални истражувања од почетокот на пандемијата на КОВИД-19, а во врска со нејзиното влијание врз универзитетското образование. Потоа се осврнуваме на спецификите на онлајн наставата и важноста наставата да обезбедува активна вклученост на студентите, како и грижа за нивната добросостојба.

1. КОВИД-19 и универзитетското образование во глобални рамки

Пандемијата на КОВИД-19 во 2020 година му нанесе силен удар на универзитетското образование низ целиот свет, а македонскиот контекст не беше исклучок. Универзитетите ширум светот беа приморани брзо да се престројат на дигитални начини на изведување на наставата. Ваквиот формат на образование во литературата е означен како „далечинско учење во услови на криза“ (англ. emergency remote learning) (Watermeyer et al., 2020). Во овој текст ги користиме термините „онлајн учење“ и „онлајн настава“ со оглед на тоа што се одомаќени во македонскиот јазичен контекст, а ги користевме и во истражувањето. Термините „далечинско учење“ и „далечинска настава“ се добри алтернативи, особено поради тоа што оставаат простор и за работа офлајн, не само онлајн.

Студиите на онлајн наставата во услови на криза укажуваат на тоа дека универзитетите биле пофокусирани да обезбедат некаков алтернативен формат на настава за да одговорат на кризата, без притоа да водат сметка за тоа дали тие алтернативни наставни формати, воопшто, сочинуваат квалитетна настава (McStravock, 2020). Наставата се реализирала различно во различни контексти, и тоа преку: видеоконференциски предавања во реално време, споделување (аудио или видео) снимки и праќање слајдови од презентации до студентите; во некои контексти, пак, наставата воопшто не се одржувала (Doolanby, 2020).

Во истражувањето на Меѓународната асоцијација на универзитети, најголемите проблеми со кои се соочиле светските универзитети се пристапот до соодветни образовни информатички технологии и неподготвеноста на кадарот да ги користи тие технологии за образовни цели (Marinoni et al., 2020). Од друга страна, во истиот глобален извештај се наведува дека освен тоа што се соочиле со предизвици, универзитетите имале несекојдневна прилика да понудат пофлексибилни формати на учење, како на пример, хибридни наставни модели (т.е. комбинација на синхрони и асинхрони формати на настава) и да стекнат нови искуства корисни и за во иднина.

Светските истражувања од почетокот на пандемијата предочуваат дека учениците и студентите имале потешкотии да се навикнат на нивните нови академски, но и лични реалности, што пак се одразило на нивната добросостојба (Martinez et al., 2020; Kapasia et al., 2020; Jiang, 2020; Hasan & Bao, 2020; Glowacz & Schmits, 2020; Doolanby, 2020). Учениците и студентите се соочиле со потешкотии да одговорат на академските задачи; за некои и самото следење онлајн настава претставувало оптоварување, особено ако нивните компјутерски вештини не биле на соодветно рамниште. Во некои случаи, тие имале впечаток дека биле пооптоварени со задачи во споредба со периодот пред пандемијата. Понатаму, во литературата се наведуваат мноштво лични предизвици со кои се соочиле учениците и студентите: немање соодветни услови и/или концентрација за следење на наставата (од интернет-врска, преку просторија, до преокупираност со лични и/или семејни проблеми поврзани со пандемијата). На пример, некои од студентите што работеле ги загубиле своите работни места, што подразбирало финансиски импликации за нив и за нивните семејства. Минувањето многу часови пред компјутер кај некои ученици и студенти предизвикувало замор и нарушување на сонот. Како резултат од овие притисоци на академски и на личен план, кај учениците и студентите се бележат чувства на фрустрираност, анксиозност, досада, пад на мотивацијата, негативни мисли, загриженост дека ќе изгубат школска, односно академска година. Ова треба да се има предвид, особено со оглед на тоа што младите психолошки се повеќе на удар од пандемијата, веројатно поради тоа што се помалку толерантни на чувствата на несигурност (Glowacz & Schmits, 2020). Интересно сознание од истражувањата низ годините (пред пандемијата) е дека ако можат да изберат, студентите претпочитаат настава со физичко присуство (Clayton et al., 2010). Од друга страна, за некои ученици и студенти онлајн наставата донела позитивни промени: повеќе време за семејството, отсуство на трошоци за патување и престој на факултет, повеќе сон, поквалитетна исхрана, поголема контрола врз сопственото време, откривање нови интереси и практикување нови хобија, итн. (Aguilera Hermida, 2020).

Преминот кон дигитализирана настава бил стресен и за наставниците, чија професија и без пандемијата се смета за ранлива, т.е. поподложна на стрес и „прегорување“ (англ. burnout) во споредба со другите хуманистички професии (De Heus & Diekstra, 1999). Впрочем, се покажало дека сите професии што подразбираат грижа за луѓе, од медицински до образовни контексти, биле особено погодени од пандемијата (Minello, 2020). Пандемијата затекнала многу наставници неподготвени брзо да се престојат на онлајн настава. Затоа, не изненадува фактот што наставниците пријавуваат значителни нивоа на стрес во работата како резултат од пандемијата (MacIntyre et al., 2020). Стресот на кој се изложени наставниците го засега не само нивниот професионален туку во голема мера и нивниот личен живот (Watermeyer et al., 2020). Слично како студентите, и наставниците како стресори ги пријавуваат следните фактори: обемот на работа, немањето контрола врз работата и нејзино прелевање во приватниот живот, чувства на изолираност, како и здравствени и/или финансиски грижи поврзани со себеси и/или со семејството (MacIntyre et al.,

2020). Како резултат на тоа, во некои студии се забележува пад на мотивацијата за работа кај наставниците (Karasia et al., 2020). Понатаму, поради контактот со студенти што споделуваат трауматични искуства од пандемијата, наставниците понекогаш се изложени на замор од сочувствување (англ. compassion fatigue). Ваквиот замор се смета за индиректно трауматично искуство предизвикано од грижата за некој што директно искушил траума (Ewing, 2021). Заморот од сочувствување се манифестира со анксиозност, нарушување на сонот, физичка и емоционална исцрпеност.

2. Онлајн настава

Според Самон (Salmon, 2004), онлајн наставата, или како што таа ја нарекува, *е-модерирање*, претставува интеракција помеѓу наставникот и учениците (во нашиот случај, студентите) со посредство на компјутер, проследена со размена на наставни материјали.

Самон прави разлика помеѓу синхрона и асинхрона онлајн настава. Синхрона комуникација се одвива кога учесниците се онлајн во исто време. За синхрона комуникација се користи видеософтвер (на пр. Zoom, Skype), инстант-чет или други слично интерактивни алатки (на пр. анкети во реално време). Асинхроната комуникација, пак, се одвива без учесниците да бидат онлајн во исто време, на пр. преку имејл, во форуми или во приватни пораки на платформите за онлајн-учење како што се Teams, Moodle и др. Комбинирањето на синхрони и асинхрони формати во литературата се нарекува *хибридна настава*.

Самон предлага Модел на е-модерирање (Salmon, 2003), според кој е-модерирањето е претставено како комплексен процес што се одвива во повеќе фази:

1. Пристап и мотивација – во оваа фаза, наставникот ги контактира студентите запишани на курсот за да им посака добредојде и да им ги даде сите неопходни информации за курсот, како што се: структурата на курсот, наставната програма, форматите на соработка, типовите на задачи, темпото на работа, начинот на оценување на нивната работа на курсот, итн.
2. Онлајн социјализација – целта на оваа фаза е подобро запознавање на сите учесници на курсот (наставникот и студентите) со цел да се подобри динамиката на односите во групата, а со тоа и мотивацијата на учесниците.
3. Размена на информации – подобрената динамика на односите во групата ги подготвува учесниците оптимално да одговорат на зададените задачи на курсот, кои се така осмислени за да поттикнуваат соработка преку размена на идеи.
4. Создавање нови знаења – во оваа фаза, групата е способна да работи на покомплексни задачи, кои подразбираат употреба на релевантни теории и/или податоци за да се понудат нови, креативни решенија на задачите; во оваа фаза групата е способна

да создава нови знаења, не само да ги употребува постоечките знаења.

5. Развој – во оваа фаза, групата е доволно способна критички да се осврнува на сопствената работа и самата да осмислува насоки за иден развој.

Од Моделот за е-модерација на Самон се гледа дека онлајн наставата не е само когнитивен процес; таа во голема мера се потпира на односите во групата и на другите мотивациски фактори што го условуваат учењето. На пример, доколку мотивацијата на студентите е подриена или е недоволно развиена, првите две фази од е-модерирањето нема да можат во целост да се реализираат, што може да резултира со осиромашено учење. За да се зајакнат когнитивните, социјалните и афективните аспекти на групата, се препорачува тесна комуникација помеѓу наставникот и студентите во текот на курсот со цел учесниците добро да се запознаат со меѓусебните потреби и очекувања во наставата. Во спротивно, постои ризик да се појави расчекор помеѓу тоа што се нуди на курсот и тоа што студентите очекуваат да го добијат (Ончевска Агер, 2013).

2.1. Употреба на социјални мрежи за онлајн настава

Ненадејното префрлување на онлајн формати на настава поради пандемијата за некои наставници значеше одвивање и одржување на комуникацијата со студентите преку одомаќени комуникациски канали, како што се социјалните мрежи. Во литературата се наведуваат и предности и слабости кога станува збор за употреба на социјалните мрежи за наставни цели.

Што се однесува до предностите, социјалните мрежи овозможуваат непосредна комуникација помеѓу студентите и наставникот, бидејќи и на двете групи овие медиуми обично им се блиски. Ако преку социјалните мрежи студентите добиваат брзи одговори и/или коментари на нивната работа и чувствуваат дека наставникот е присутен и достапен, добрата комуникација наставник – студент може да се преточи во подобрена мотивација за учење. Во литературата се забележуваат позитивни искуства во употребата на синхроната текстуална комуникација меѓу наставникот и учениците на социјалните мрежи (VanDoorn & Eklund, 2013). Во едно истражување во универзитетски контекст, се забележува корисна примена на групи на Facebook за наставни цели, под услов студентите да го прифатат овој комуникациски канал како соодветен и корисен (Ivala & Gachago, 2012).

Што се однесува до слабостите на користењето социјални мрежи за наставни цели, во литературата се наведува ризикот од тоа студентите да станат зависни од постојано достапниот наставник (Barnes et al. 2007). Ваквата ситуација претставува ризик за добросостојбата на наставникот, поради редовното прелевање на професионалното во доменот на личното (MacIntyre et al. 2020). Во литературата постои консензус да се остави прозорец од максимум 24 часа за одговор на електронски пораки, и тоа да важи и за наставниците, и за студентите (Zhang et al., 2016a). Наставниците би можеле, на

почетокот на курсот, да ја стават на дискусија темата достапност и, заедно со студентите, да договорат очекувања што им одговараат на сите. Комуникацијата преку социјалните мрежи има и етичка димензија: додавањето студенти како „пријатели“ и комуникацијата со нив во неформални медиуми, може да ги замати границите на професионалното и личното (Maranto & Barton, 2010).

Сè на сè, од литературата произлегува дека користењето социјални мрежи за наставни цели може да го унапреди, но може и да му наштети на процесот на учење.

2.2. Употреба на веб-камерата во синхроната онлајн настава

Учењето онлајн се потпира пред сè на активното учество на студентот, и во таа смисла употребата на веб-камерата во синхроната онлајн настава може да биде многу корисна (O'Steen, 2007; Day & Verbiest, 2021). Вклучената камера придонесува да се намали чувството на отуѓеност и изолираност во време на криза, како и да се развие чувство на припадност во група. Камерата му е особено корисна на наставникот за да има увид во реакциите и степенот на замор кај слушателите. Понатаму, истражувањата покажуваат дека самото вклучување на камерата може да поттикне поконцентрирано и поактивно следење на наставата од страна на студентите (Spataro & Bloch, 2018). Исто така, дискусиите се попродуктивни и поинтересни кога е видлив изразот на лицата на учесниците.

Од друга страна, вклучената веб-камера не е секогаш најважниот показател за тоа со колку внимание и интерес се следи наставата. Вклучената камера може да го одвлекува вниманието на некои студенти, било поради лични или културолошки причини (Day & Verbiest, 2021). На пример, со вклучена камера, студентот се изложува на погледи во текот на целиот час, а во исто време не е свесен кој и колку долго го гледа. Тоа може да биде извор на стрес кај некои студенти, особено во услови на пандемија, кога можеби тие минуваат низ емоционално тежок период. Во некои култури, инсистирањето на директен контакт со очи наместо да го подобри, може да го влоши квалитетот на комуникацијата. Конечно, некои студенти не се подготвени, од најразлични причини, да споделуваат потенцијално чувствителни информации поврзани со местото од каде што го следат часот и/или со луѓето со кои го делат личниот простор. Како што вели Грегерсен (T. Gregersen, лична комуникација, 9.4.2020), студентите имаат право да ја штитат својата приватност, а во некои култури, како на пример, арапската, жените воопшто не сакаат да бидат пред камера, дури и кога се запишани на курс како што е *Јавно говорeње*.

Да заклучиме, доколку наставниците се заинтересирани за креирање инклузивни курсеви на кои ќе има простор за различни пристапи кон учењето, се препорачува наставниците да го поттикнуваат, но не и да го наметнуваат користењето веб-камера. Кога на студентите им е даден избор како да ја следат наставата, поверојатно е дека ќе се чувствуваат вклучени и мотивирани – актери во наставата, а не само публика (Holec, 1981).

2.3. Вклученост на студентите во наставата

Активната вклученост на студентите во процесот на учење е основа на нивното мотивирано однесување на курсот, било тој да е онлајн или со физичко присуство. Тоа го видовме и во моделот на Самон (Salmon, 2003), во кој нишката на комуникација во групата заради успешно учење е посебно нагласена.

Една од највлијателните теории за мотивирано однесување е теоријата на Рајан и Деси (Ryan & Deci, 2000). Според нив, мотивираното однесување (англ. self-determination) зависи од задоволувањето на три основни потреби:

- Успешност – студентот треба да има прилики да искуси успех при извршувањето на задачите на курсот;
- Самостојност – студентот треба да има извесно ниво на слобода во своето делување на курсот;
- Поврзаност – студентот треба да има чувство дека е ценет член на групата.

Значи, мотивираниот студент има прилики да се почувствува успешен во работата, да ужива степен на слобода и да чувствува дека не е осамен во она што го работи, т.е. да ја користи групата како извор на мотивација. И во оваа теорија се гледа тесното преплетување на когнитивните, социјалните и афективните варијабли во учењето. Импликацијата за онлајн програмите е дека при нивното осмислување треба да се води сметка за сите аспекти на учењето, а не само на когнитивната димензија, која обично претставува главен фокус на наставата.

За неопходноста од соработка помеѓу студентите и наставникот како основа на успешното учење зборува и Фреире (Freire, 1970) во неговата критичка педагогија. Според него, традиционалната, пасивна настава во која наставникот зборува, а учениците слушаат претставува состојба на своевидна образовна поробеност. За да се случи вистински трансформативно учење, еден вид еманципација од поробеноста, потребно е студентите да бидат активно вклучени во наставата, слично како и наставникот – на пример, во улога на поттикнувачи, истражувачи, иноватори. Во таа смисла, колку што наставникот им помага на студентите да ги развиваат своите потенцијали, толку тие му помагаат на наставникот да ги развие сопствените потенцијали, да се развива и да се унапредува во работата. Фреире ги позиционира сите учесници во наставата истовремено како ученици и како наставници. Ваквото поимање на улогите на чинителите во наставата добива на актуелност во контекст на онлајн наставата во пандемијата, со оглед на тоа што наставниците беа соочени со предизвикот брзо да развиваат наставни вештини што можеби дотогаш не им биле потребни, и на тој начин да станат ученици во вистинска смисла на зборот, често помалку компетентни од сопствените студенти.

Активно учество на студентот во процесот на учење заговара и педагошкиот правец наречен *Учење и настава со фокус на ученикот*, а во нашиот случај - студентот (англ. Student-centred Learning & Teaching). Овој пристап подразбира активно учество на студентот во создавањето знаења преку развивање вештини

на самостојно учење, како што е, на пример, редовната рефлексija на сопствениот развој (Klemenčič et al., 2020). Во време на брз технолошки развој, кога знаењето брзо еволуира, токму вештините за самостојно учење се клучни за успешниот личен и професионален развој на студентите по завршувањето на факултетот.

Наставата со фокус на студентот е во директна спротивност со традиционалните фронтални предавања, според кои студентите му пристапуваат на образовниот процес без да можат да придонесат со своите претходни лични и образовни искуства, вештини и знаења. Традиционалните пристапи во настава не само што ги игнорираат потенцијалите што студентите ги носат на час, туку не ги земаат предвид ниту потребите ниту очекувањата на секој студент поединечно. Со оглед на тоа дека учењето се случува во, но и вон училищата, Клеменчич и соработниците поттикнуваат размислување за тоа во која мера студентите можат да бидат активно вклучени во следните аспекти од нивното универзитетско искуство:

- Универзитетските политики, правила и регулативи;
- Наставната програма и наставните методологии;
- Оценувањето;
- Диференцирањето на наставата за различните типови студенти;
- Институционалната поддршка за активна вклученост на студентите;
- Институционалната поддршка за наставниците во врска со тоа како да поттикнат активна вклученост на студентите;
- Катчињата за активно учење и академските библиотеки;
- Инфраструктурата за образовни технологии;
- Градењето врски и партнерства помеѓу универзитетот и пошироката заедница;
- Процесите на евалуација и акредитација на универзитетските програми.

Вклученоста на студентите во настава не само што е поврзана со нивното успешно учење туку има големо влијание и врз нивното ментално здравје. Во продолжение се осврнуваме токму на спрегата настава – добросостојба.

2.4. Наставата и добросостојбата во време на криза

За да ја дефинираме добросостојбата (англ. wellbeing), го следиме моделот на Селигман (Seligman, 2011) од позитивната психологија. Според него, добросостојбата се потпира на пет клучни столба:

- Доволно позитивни емоции;
- Повремени можности за искусување задлабоченост во активностите;
- Позитивни односи со луѓето околу нас;
- Чувство дека активностите во кои учествуваме имаат смисла;

- Искусување успех од добро завршените задачи.

Кон овие пет фактори за добросостојба, Селигман ја додава и виталноста, како шести фактор, која е тесно поврзана со квалитетот на физичката активност, исхраната и сонот.

Би можело да се каже дека ненадејното префрлување на онлајн настава претставуваше потенцијална закана за сите предуслови за добросостојба наведени погоре. Изолираноста, генерално, има моќ да ги подрие сите шест столба на добросостојбата, и таа спрега до некаде ги објаснува негативните мисли, внатрешниот немир и демотивираноста, кои се провлекуваат во наодите од скорешните истражувања, и кај учениците и студентите (Martinez et al., 2020; Karasia et al., 2020; Jiang, 2020; Hasan & Bao, 2020; Glowacz & Schmits, 2020; Doolanby, 2020), и кај наставниците (MacIntyre et al., 2020; Watermeyer et al., 2020; Karasia et al., 2020). Нарушувањата на добросостојбата, пак, можат да придонесат учесниците во наставата да не се во можност оптимално да одговорат на своите работни задачи. На пример, кога станува збор за наставниците, истражувањата покажуваат дека наставниците со високи нивоа на добросостојба организираат поуспешна и покреативна настава, но и дека нивните ученици постигнуваат подобри резултати (Jennings & Greenberg, 2009).

Во литературата одамна се пишува за тоа дека ненадејни, наметнати промени, како што беше кризата со пандемијата на КОВИД-19, можат да влијаат врз добросостојбата, генерално, и, посебно, врз продуктивноста на луѓето. Како корисен модел за разбирање на природата на ненадејната промена и нејзините последици се покажал моделот на Кублер-Рос (Kübler-Ross, 1969). Овој модел се однесува на фазите низ кои минуваат луѓето што доживуваат лична загуба, како екстремна форма на ненадејна, наметната промена. Се смета дека низ сличен процес минуваат и други луѓе што се соочуваат со ненадејни, наметнати промени. Според Кублер-Рос, луѓето што процесираат ненадејни промени обично минуваат низ следните фази (Приказ 1):

1. Неверување и барање аргументи за поткрепа на неверувањето;
2. Фрустрација, сфаќање дека промената се случила, лутина;
3. Депресија, пад на расположението;
4. Истражување опции за излез од кризата;
5. Одлука за справување со новата ситуација;
6. Прифаќање на новата ситуација.



Приказ 1: Траекторија на процесирањето ненадејна, наметната промена според Кублер-Рос (Kübler-Ross, 1969)

Претставена на графикон (Приказ 1), кривата што ги поврзува првите неколку фази од процесирањето ненадејна, наметната промена (неверување, фрустрација и депресија) формира своевидна долина, која Елрод и Типет (Elrod & Tippet, 2001) ја нарекуваат *Долина на смртта*. Според Харви (Harvey, 2002), секоја ненадејна, наметната промена е форма на загуба, т.е. своевидна смрт за старото. Затоа, со секоја најава за промена или со воведување промена, некој чинител во процесот претрпува загуба. Интересно е што во контекст на институционални промени, Дил и Кенеди (Deal & Kennedy, 1982) повикуваат на организирање некој вид колективна комеморација на старото (на пр. комеморација на старата програма, проект, идеја, итн.) како подготовка за раѓањето на новото. Во литературата се инсистира на важноста да се процесираат ненадејните, наметнати промени, на пример, на тој начин што луѓето ќе допуштат да минат низ петте фази што ги предвидува Кублер-Рос, т.е. низ таканаречената Долина на смртта. Секое спречување на тој процес само го одложува процесирањето на промената и нè соочува со ризикот да останеме „заглавени“ во некоја од раните фази на процесирањето ненадејна промена. Сепак, не сите луѓе ги процесираат ненадејните, наметнати промени на ист начин. Оние што се способни за адаптација немаат потреба долго да престојуваат во раните фази на процесирањето ненадејни, наметнати промени, како што се неверување, фрустрација и депресија. Исто така, процесирањето ненадејни, наметнати промени не е секогаш линеарно, т.е. можно е некои фази да се повторат.

Друг модел што може да ни помогне да го разбереме човековото однесување во кризни периоди, како што несомнено беше пандемијата на КОВИД-19, е теоријата за смислата на животот на влијателниот психолог Виктор Франкл (Frankl, 2000). Тој ги дели луѓето во две големи категории според

нивниот одговор на продолжени кризни ситуации. Едната категорија луѓе на кризата гледа како на задача што им ја задал животот и на која имаат обврска да одговорат. Дури и во случаи кога немаат контрола врз околностите, овие луѓе изнаоѓаат аспекти од ситуацијата што имаат моќ да ги контролираат, на пример, како тие самите ќе се постават кон промената и/или кон средината. Другата категорија луѓе, пак, имаат тенденција да ги игнорираат предизвиците бидејќи во нив не гледаат можност за личен развој. Наместо да бидат проактивни, тие избираат, како што вели Франкл, да „вегетираат“ додека кризата не помине. Поради недостатокот од личен ангажман во кризната ситуација, ваквата пасивност може да доведе до депресивни состојби. Причината за поголемата адаптабилност на првата категорија луѓе Франкл ја гледа во нивната способност да видат смисла во секој животен предизвик. Франкл ја дефинира смислата како свесност за можностите за личен развој што ги нуди секоја ситуација, т.е. „свест за тоа што може да се стори во врска со дадената ситуација“ (стр. 145).

2.5. Од замор до зумор

Важен аспект на добросостојбата во контекст на наставата е заморот. Во литературата тешко е да се најде конкретна дефиниција на терминот замор. Обично на него се гледа како на двослоен феномен, кој вклучува физички и ментален замор. Физичкиот замор подразбира оптоварување на мускулатурата и на очите, а менталниот замор се однесува на стресот и на неговата посилен манифестација – „прегорување“ (англ. burnout) (Dhir, 2018; Zhang et al., 2016b).

Едно нарушување на добросостојбата поврзано со долгото престојување пред екранот, кое, патем, добива сè поголемо медиумско покривање, е терминот *замор од Зум* (англ. Zoom fatigue). Заморот од Зум игрово го прилагодуваме во македонскиот јазичен контекст со терминот *зумор*. Зуморот се должи на суштински различната природа на комуникацијата во живо и комуникацијата со видеософтвер. Во Табела 1 ги претставуваме клучните разлики во двата вида комуникација според Маснер (Massner, 2021) со цел да обрнеме внимание на главните причини за зумор:

Комуникација во живо	Комуникација со видеософтвер
Се случува во реално време	Преносот обично каска
Постои директен пристап до вербалната и невербалната комуникација	Пристапот до комуникацијата е индиректен, особено ако е со посредство на лоша камера или слаба интернет-врска
Вниманието е главно насочено на говорниците	Вниманието е истовремено насочено на повеќе учесници во комуникацијата, не само на говорниците
Обично не се следиме самите себе додека комуницираме	Постои опција да се следиме самите себе додека комуницираме
Фокусот е на говорот на целото тело во комуникацијата	Фокусот е на лицето на учесниците во комуникацијата

Погледите на учесниците во комуникацијата лесно се контекстуализираат и не одвлекуваат внимание	Сите учесници гледаат во одредена насока што има смисла во нивниот контекст, а тоа може да го одвлече вниманието на другите учесници
Погледот на учесниците не мора да е вперен, бидејќи постојат различни начини да покажат дека следат	Погледот на учесниците е обично вперен, за да се покаже внимание
Паузите во говорот делуваат природно бидејќи се контекстуализирани	Заради каскањето на преносот, паузите можат да станат нејасни и/или непријатни
Гестикулациите делуваат природно поради контекстот	Заради каскањето на преносот, гестикулациите можат да станат нејасни и/или непријатни
Преклопувањето во зборувањето обично е разбирливо	Преклопувањето во зборувањето често е неразбирливо бидејќи ненадејно се исклучува тонот на помалку гласниот соговорник
Учесниците се на иста локација и евентуалните дистрактори го одвлекуваат вниманието на целата група	Учесниците се на различни локации, со различни потенцијални дистрактори, што може да доведе до одвлекување на вниманието на едни учесници, но не и на други

Табела 1: Разлики меѓу комуникацијата во живо и комуникацијата со видеософтвер според Маснер (Massner, 2021)

Од прегледот на разликите во комуницирањето во живо наспрема со помош на видеософтвер, можеме да заклучиме дека комуникацијата со видеософтвер може да предизвика зумор поради осиромашената порака (со фокус на гласот и на лицето), за чие толкување ни треба поголем когнитивен и емоционален напор. Ризикот од ваквата комуникација е наместа пораката да изгледа или да звучи нејасно, неприродно и/или неучтиво. Ваквата осиромашена комуникација, во комбинација со изложеноста на туѓите погледи, може да биде извор на стрес и, оттаму, фактор на ризик за добросостојбата особено на интровертните учесници во комуникацијата.

Што се однесува, пак, до физичките последици од долгиот престој пред екранот, во литературата се предлагаат повеќе стратегии за заштита на мускулатурата и видот: прилагодување на работниот простор и осветлувањето за работа пред екран, соодветна оддалеченост од мониторот, редовни паузи, на пример, во форма на кратки прошетки на отворено, а за одмор на очите доволно е да се примени таканареченото *Правило 20-20-20* (Alghamdi & Alrasheed, 2020), т.е. на секои 20 минути да се направи пауза од 20 секунди така што очите ќе се фокусираат на нешто што е оддалечено барем 20 метри од нас.

Методологија

Истражувачки прашања, собирање и анализа на податоците

Целта на истражувањето беше да се допре до искуствата, академски и лични, на колегите наставници и студенти во првиот семестар зафатен од пандемијата, т.е. периодот февруари–мај 2020. Претпоставувавме дека ненадејната промена на форматите на настава ќе извади на површина важни ставови за наставата и учењето. Според литературата, начинот на пристапување до тие ставови влијае на тоа до какви сознанија ќе се дојде. Ова треба да се има предвид, особено со оглед на тоа што до некои ставови е објективно тешко да се пристапи. Во нашиот случај, се обидовме да допреме до ставовите на испитаниците преку нивните кажувања во врска со наставните практики за време на пандемијата, т.е. нивните сведоштва, мислења и намери (Rokeach, 1968).

Во овој дел ги прикажуваме истражувачките прашања од кои се водевме, како и начините на кои ги собравме и анализиравме резултатите.

1. Истражувачки прашања

Во истражувањето се водевме од следните истражувачки прашања:

- Дали и како пандемијата влијаела на редовноста на студентите? Колку „редовни“ биле наставниците?
- На кои начини се реализирала наставата во пандемиски услови?
- Какви се ставовите на наставниците и студентите за онлајн наставата во пандемиски услови?
- Какви совети и предлози имаат наставниците и студентите за унапредување на онлајн наставата?

2. Собирање и прикажување на податоците

Во истражувањето користевме комбинација од квалитативна и квантитативна методологија. Истражувачките инструменти што ги користевме се онлајн прашалници и интервјуа во фокус-групи.

Прашалниците беа анонимни и содржеа затворени и отворени прашања, за испитаниците да имаат простор слободно да се искажат. Содржината на прашалниците е поместена во Прилог 1 (Прашалник за студенти) и Прилог 2 (Прашалник за наставници). Од испитаниците најпрво ги побаравме нивните демографски податоци. Понатаму, побаравме информации во врска со

начините на кои се реализирала наставата. Се обидовме да допреме до нивните ставови во врска со различни аспекти од онлајн наставата, а ги побаравме и нивните мислења за подобрување на квалитетот на онлајн наставата. Прашалниците беа дистрибуирани и пополнувани онлајн преку Google Forms. Информацијата во врска со прашалникот за студенти беше дистрибуирана преку сајтот на Факултетот и преку пораки пратени преку системот iKnow до сите студенти на Факултетот, и тоа на почетокот на јули, 2020 година. Во истиот период, со помош на Деканатот, прашалникот за наставници беше официјално проследен до сите наставници ангажирани на факултетот. Прибирањето на одговорите траеше до средината на август, 2020 година.

Интервјуата ги реализиравме во втората половина на август 2020 година, и тоа со цел да добиеме продлабочени податоци во врска со теми што произлегоа од прашалниците. Интервјуата беа делумно структурирани, за да оставиме простор дискусијата спонтано да се движи и надвор од предвидените рамки. Прашањата што ги користевме во интервјуата се прикажани во Прилог 3 (Прашања за интервјуата со наставниците и студентите). Во кратки црти, со испитаниците зборувавме за природата на онлајн наставата, комуникацијата во онлајн просторот и ефектите на онлајн наставата врз психофизичкото здравје. Интервјуата беа спроведени во две фокус-групи, со доброволци од различните категории испитаници, и тоа: 7 наставници и 6 студенти. Ни беше важно да вклучиме наставници од различни катедри, области, со различен стаж и со различни ставови во врска со онлајн наставата. Врз основа на овие параметри го направивме изборот на испитаници од списокот на доброволно пријавените. Истото важеше и за студентите; и тука, учесниците доаѓаа од различни катедри и студиски години, и имаа различни ставови во однос на онлајн наставата. Пред да ги спроведеме интервјуата, учесниците формално ни дадоа согласност нивните изјави да се снимаат и да бидат користени, во анонимна форма, во објави што ќе произлезат од истражувањето. За содржината на разговорите воведвме записник и директно ги транскрибиравме само содржините што се објавени како цитати.

Сите цитати, и од прашалниците, и од интервјуата, се означени со алфанумерички кодови, кои ги користевме заради анонимизирање на податоците. За да ја зачуваме автентичноста на изразот на испитаниците, јазично интервениравме само во исклучителни ситуации, на пример, кога недостигааше контекст за некои исечоци или кога постоеше нејасност во изразот поради печатна грешка во одговорите. Во оваа публикација користиме само селекција од цитатите на испитаниците, а пристап до интегралната база на цитати даваме во [првичната верзија на извештајот од истражувањето](#).

3. Анализа на податоците

Прашалниците беа анализирани со употреба на дескриптивна статистика, односно преку тематско кодирање, во зависност од тоа дали се работеше за квантитативни или квалитативни податоци. Онаму каде што обемот и природата на податоците тоа го дозволуваше, спроведовме дополнителни

статистички анализи за да осветлиме нијанси од значењето на податоците што инаку не беа видливи. Интервјуата беа тематски кодирани.

Со оглед на тоа што ние, истражувачките, сме вработени на институцијата која беше фокус на истражувањето, постоеше реален ризик свесно или несвесно да влијаеме на генерирањето и/или анализата на податоците. За да ги превенираме или за да ги пресретнеме ризиците од субјективност, во сите фази на истражувањето се трудевме да бидеме што е можно порефлексивни (Holliday, 2016). Тоа го правевме преку редовна и често циклична меѓусебна проверка со цел континуирано да ги преиспитуваме начините на кои ги прибиравме и ги анализиравме податоците.

Резултати

За испитаниците и нивните ставови и однесувања како одговор на пандемијата

Резултатите од ова истражување ги претставуваме според темите од нашите истражувачки прашања:

- Демографски податоци за испитаниците;
- Редовност;
- Наставни практики;
- Ставови на испитаниците во врска со онлајн наставата;
- Искуства, совети и предлози од испитаниците за унапредување на онлајн наставата.

1. Демографски податоци за испитаниците

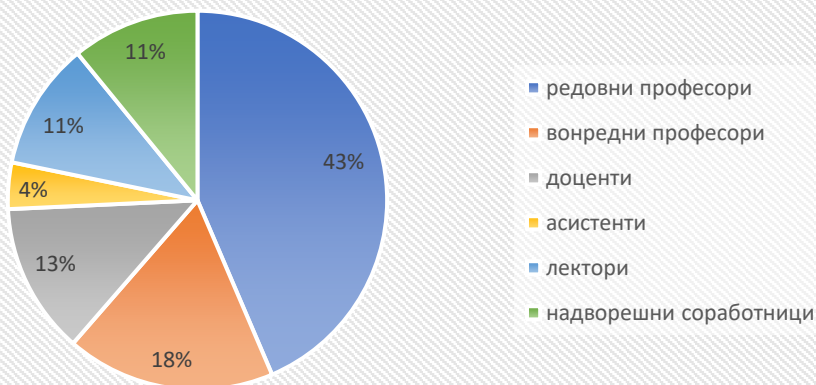
Учесници во истражувањето беа наставници и студенти додипломци од Факултетот. Вкупно 43% од наставниците и 20% од запишаните студенти на Факултетот зедоа учество во студијата. Во продолжение даваме подетален преглед на демографската структура на двете групи испитаници.

1.1. Наставници

Во истражувањето се вклучија 55 од вкупно 127 ангажирани наставници на Факултетот, т.е. 43% од кадарот.

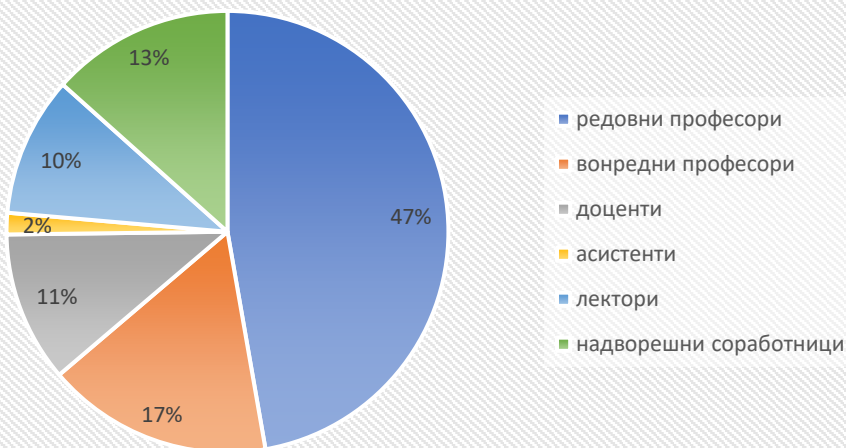
Дистрибуцијата на анкетираниите наставници според звања ја отсликува дистрибуцијата на вкупниот ангажиран кадар на Факултетот – на пример, редовните и вонредните професори се процентуално најзастапени и кај анкетираниите, и кај ангажираните наставници на Факултетот (видете ги двата споредбени графикони, Графикон 1 и Графикон 2, во продолжение):

Звања на анкетираните наставници



Графикон 1: Звања на анкетираните наставници на Факултетот

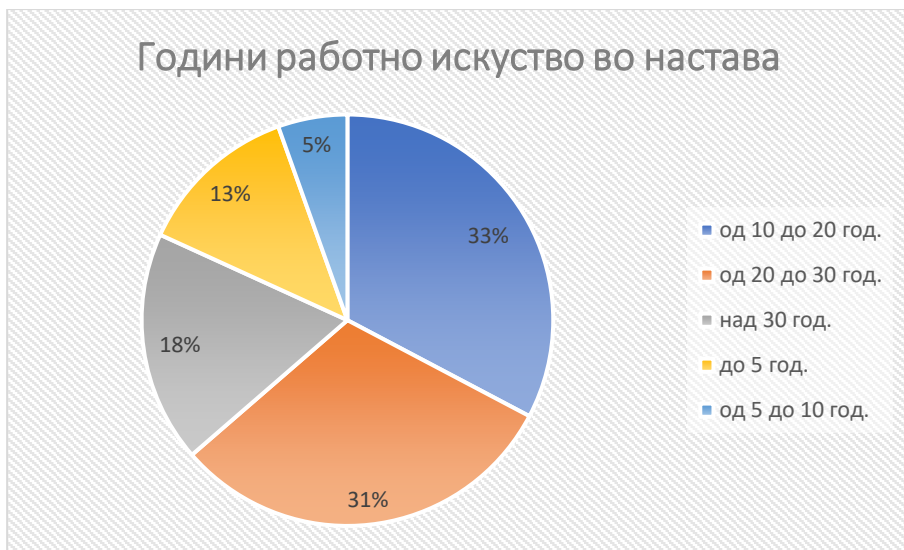
Звања на ангажираните наставници



Графикон 2: Звања на сите ангажирани наставници на Факултетот

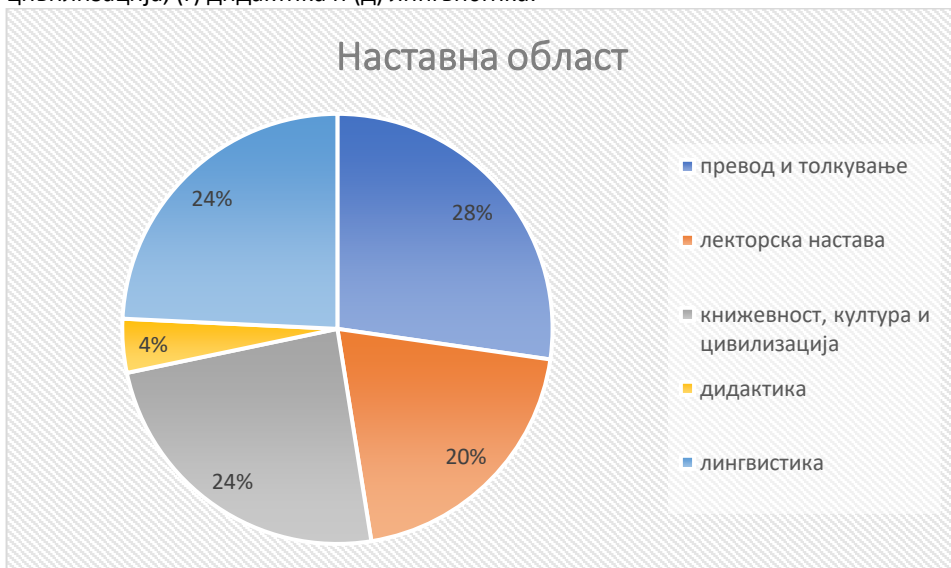
Речиси од секоја категорија наставници според звањето барем половина одговориле на анкетата.

Дистрибуцијата на наставници според нивното работно искуство е разновидна, со тоа што најголем дел од испитаниците имаат помеѓу 10 и 30 години работно искуство:



Графикон 3: Работно искуство на анкетираните наставници

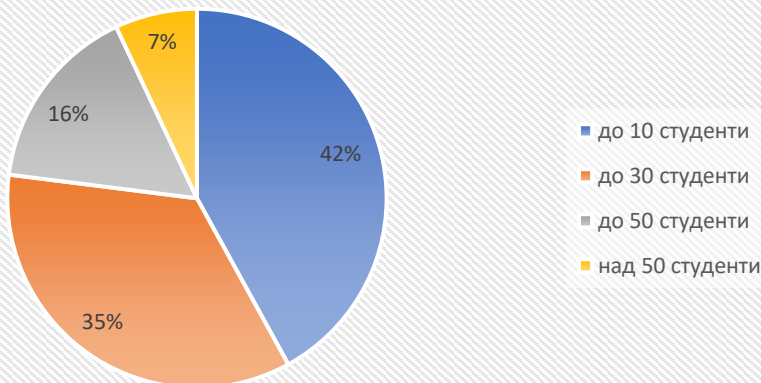
Анкетираните наставници одржуваат настава во различни области: (а) преведување и толкување, (б) лекторска настава, (в) книжевност, култура и цивилизација, (г) дидактика и (д) лингвистика:



Графикон 4: Област во која анкетираните наставници одржуваат настава

Големината на студентските групи во кои наставниците одржуваат настава исто така варира. Најголемиот дел од нив работат со групи до 30 студенти, а најмалку бројни се наставниците што работат со групи од над 50 студенти:

Големина на групите на наставниците



Графикон 5: Големина на групите на анкетираниите наставници

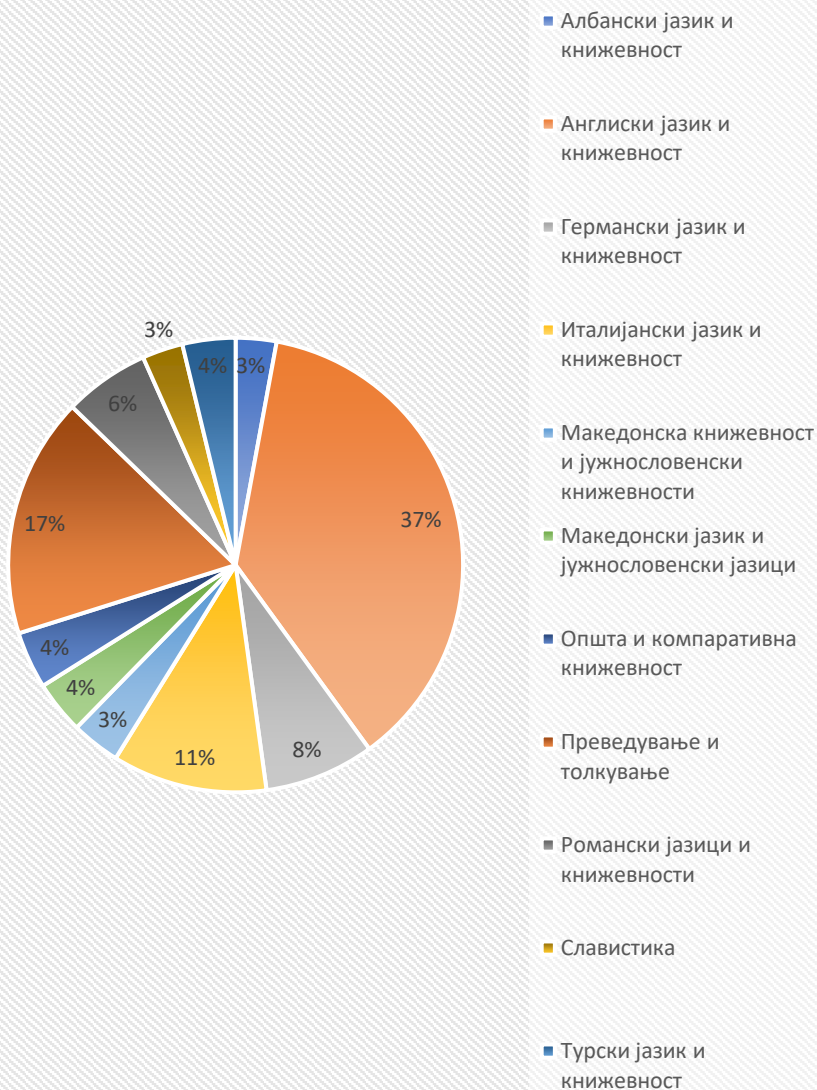
1.2. Студенти

Вкупно 345 студенти, од запишаните 1734 студенти на прв циклус студии, се вклучија во истражувањето, што претставува безмалку 20% (19,8%) од вкупната студентска популација. Најголемиот број од анкетираниите студенти биле запишани како редовни (93%), а 7% имале статус на вонредни студенти.

Распределбата на анкетираниите студенти по катедри изгледа вака: Албански јазик и книжевност – 3%, Англиски јазик и книжевност – 37%, Германски јазик и книжевност – 8%, Италијански јазик и книжевност – 11%, Македонска книжевност и јужнословенски книжевности – 3%, Македонски јазик и јужнословенски јазици – 4%, Општа и компаративна книжевност – 4%, Преведување и толкување – 17%, Романски јазици и книжевности – 6%, Славистика – 3%, Турски јазик и книжевност – 4% (Графикон 6).

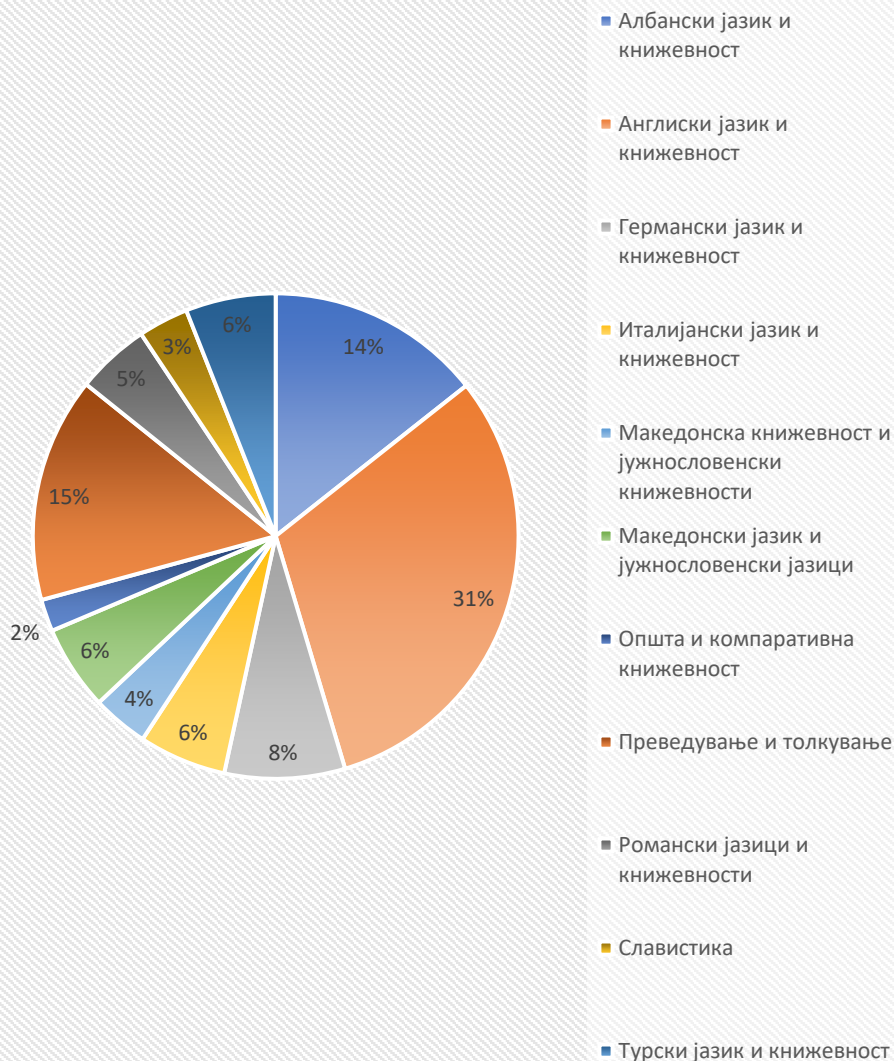
Дистрибуцијата на анкетираниите студенти по катедри укажува на фактичката големина на катедрите – на пример, одсивот од Катедрата за англиски јазик и книжевност и на Катедрата за преведување и толкување, како најбројни катедри, е најголем (видете ги споредбените графикони 6 и 7):

Анкетираните студенти по катедри



Графикон 6: Катедри на која студираат анкетираните студенти

Запишани студенти на Факултетот по катедри



Графикон 7: Запишани студенти на Факултетот по катедри

Сакавме да провериме дали одсивот по катедри соодветствувал на големината на *сите* катедри – сознание до кое не можевме да дојдеме преку

едноставна споредба на графиконите 6 и 7. Со оглед на тоа што корпусот на податоци врзани со студентите беше доволно голем, решивме да направиме дополнителни статистички анализи. Го спроведовме статистичкиот тест Хи-квадрат (Chi Squared). Тоа е тест за споредба на очекуваните со добиените резултати, кој се користи во контекст на големи корпуси на податоци. Нашата нулта хипотеза беше дека одсивот на студентите на анкетата по катедри соодветствувал на големината на секоја катедра (според бројот на запишани студенти). По спроведениот тест, нултата хипотеза ја отфрламе, бидејќи во два случаи одсивот на студентите значително статистички отстапил од очекуваното. Во Табела 2 со плусови ги означуваме статистички значајните отстапки:

Катедри (видете легенда)	А	Б	В	Г	Д	Ѓ	Е	Ж	З	С	И
Запишани	249	538	139	101	65	98	37	260	85	58	104
Анкетирани	10	128	27	38	12	13	14	59	21	10	13
Вкупно	259	666	166	139	77	111	51	319	106	68	117
Очекувани	50	107	28	20	13	20	7	52	17	12	21
Степени на слобода: 10											
Хи-квадрат	32	4	0	16	0	2	6	1	1	0	3
Резултати	+			+							

Табела 2: Статистичка анализа на очекуваниот и на фактичкиот одсив на студентите по катедри (Легенда за катедрите: А= Албански јазик и книжевност; Б=Англиски јазик и книжевност; В=Германски јазик и книжевност; Г=Италијански јазик и книжевност; Д=Македонска книжевност и јужнословенски книжевности; Ѓ=Македонски јазик и јужнословенски јазици; Е=Општа и компаративна книжевност; Ж=Преведување и толкување; З=Романски јазици и книжевности; С=Славистика; И=Турски јазик и книжевност

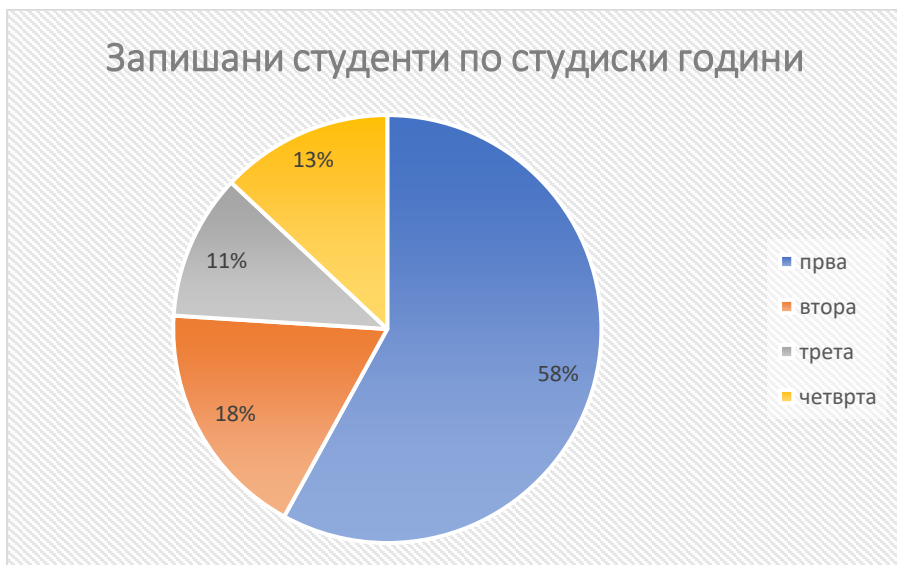
Како што се гледа од Резултатите во Табела 2, катедрите по албански и италијански јазик и книжевност значително отстапуваат во однос на очекуваното. Албанистите се значително „потивки“ (10 студенти зеле учество во истражувањето, а би се очекувало тие да бидат 50). Од друга страна, италијанистите се значително „погласни“ од очекуваното (38 студенти зеле учество во истражувањето, а би се очекувало тие да бидат 20).

Што се однесува до дистрибуцијата на анкетираниите студенти по студиски години, таа е прилично рамномерна, со тоа што поголема е застапеноста на студентите од четврта година:



Графикон 8: Студиски години на анкетираните

Сепак, оваа дистрибуција не соодветствува на бројките на запишани студенти по години, според кои убедливо најбројна категорија се студентите од прва година:



Графикон 9: Запишани студенти на Факултетот по студиски години

Од споредбата на графиконите 8 и 9, видливо е дека студентите од прва година се многу помалку застапени во анкетата од тоа што би се очекувало според бројките на запишаните студенти. Кај студентите од четврта година се

забележува обратна тенденција, т.е. тие се далеку позастапени во истражувањето отколку што би се очекувало. Од графиконите не се добива доволно јасна слика за очекуваната и реалната застапеност во анкетата на студентите од втора и од трета година, и затоа решивме бројките да ги провериме со употребата на статистичкиот тест Хи-квадрат (Chi Squared). Нашата нулта хипотеза беше дека студиската година не е поврзана со одзивот на студентите. По извршените анализи, нултата хипотеза ја отфрламе во 3 од четирите случаи, т.е. во прва и четврта, но и во трета година. Во Табела 3 со плусови ги означуваме статистички значајните отстапки:

Студиски години:	Прва	Втора	Трета	Четврта
Запишани	1006	312	191	225
Анкетирани	69	74	73	129
Вкупно	1075	386	264	354
Очекувани	200	62	38	45
Степени на слобода: 3				
Хи-квадрат	86	2	32	158
Резултати	+		+	+

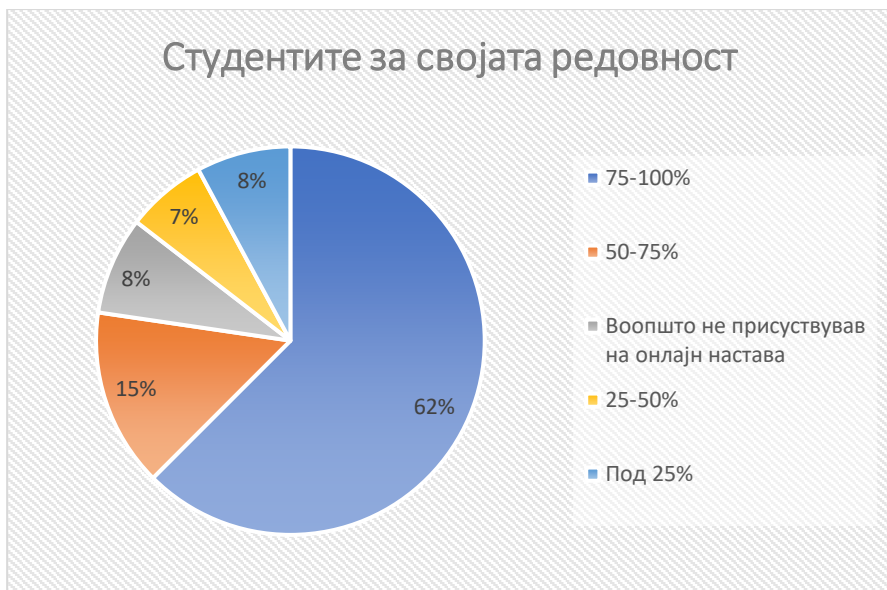
Табела 3: Статистичка анализа на очекуваниот и на фактичкиот одзив на студентите по студиски години

Од Резултатите во Табела 3 се гледа дека студентите од прва година биле значително „потивки“ од очекуваното (во истражувањето учество зеле 69, а нивниот очекуван број бил 200). Студентите од трета година биле „погласни“ од очекуваното (анкетирани биле 73 студенти кога би се очекувало нивниот број да биде 38), а студентите од четврта година биле значително „погласни“ од очекуваното (анкетирани биле 129 кога нивниот очекуван број бил 45).

2. Редовност

Нè интересираше дали и како пандемијата влијаела на редовноста на студентите, но и колку „редовни“ биле наставниците во смисла на нивната ажурна комуникација со студентите. Со оглед на тоа што наставата се одвивала во различни форми (најчесто видеоконференциски, но и на други начини, на пример, и по имејл), дефиницијата за „редовност“ на студентите би опфатила присуство на видеоконференциски час, како и други форми на онлајн активност, на пример, комуникација по имејл или на социјални мрежи, изработка на задачи и нивно праќање по некој комуникациски канал (имејл, онлајн платформа и др.).

Запрашани за тоа колку редовно следеле настава во летниот семестар 2019/2020 година, најголем дел од студентите (62%) навеле дека следеле над 75% од наставата, додека 15% следеле меѓу 50 и 70%. Вкупниот процент на оние што воопшто не следеле настава или што следеле помалку од половина часови е 23%:



Графикон 10: Редовност на студентите за време на пандемијата

Кога ги прашавме наставниците дали забележале промена во големината на групите за време на онлајн наставата во однос на наставата во живо, најголемиот дел наставниците не забележале промена (49%), за 33% групата се зголемила, додека за 18% групата се намалила:



Графикон 11: Наставниците за редовноста на студентите за време на пандемијата

И студентите сметаат дека нивната редовност не се променила значително поради пандемијата. 60% наведуваат дека немало никакви промени, 15% биле поредовни, а 25% биле помалку редовни:



Графикон 12: Студентите за својата редовност пред и за време на пандемијата

Оние што биле помалку редовни, велат дека падот во редовноста се должи на:

- Демотивираноста:

Мојот фокус значително падна за време на летниот семестар бидејќи повеќе ја немав таа рутина на станување секое утро во 8 часот за да одам на предавање. Често знаев ненамерно да се успијам, а и поради тоа што бевме постојано дома, немав некое чувство на должност и обврска. (G24)

Додека се одеше на факултет, имав ред, повеќе мотивација и организација. (G60)

Имав премногу слободно време а недоволно поттик за посета на онлајн наставата. (G315)

- Начините на кои се реализирала онлајн наставата:

Професорите даваа само задачи без убаво објаснување на материјалот, не се обрнуваше внимание на нејасните работи

при предавањето на новиот материјал, некои воопшто не ни предаваа, само праќаа мејлови со скрипти. (G101)

Поради незаинтересираноста на професорите. Голем дел од нив воопшто не држеа предавања. (G138)

- Природата на онлајн наставата:

Потешко беше да се внимава на настава[та]. (G7)

Затоа што јазик е тешко да се учи од дома, само со материјали за домашно. (G16)

- Техничките и логистички проблеми:

Не сите имаме можност да поседуваме лаптоп. (G79)

Поради семејни обврски и намалена концентрација поради неможност да се обезбеди празна просторија. (G286)

- Работниот ангажман и семејните обврски:

Мајка ми е инвалид со повеќе здравствени проблеми, повеќето од моето време го трошев со неа. (G111)

Студентите што биле поредовни, пак, сметаат дека тоа се должи на:

- Заштедата на време и трошоци за превоз, помалку стрес:

Живеам во Куманово, и полесно ми беше да посетувам онлајн настава наместо клацкање во автобус. (G260)

Поедноставно е од сопствениот дом да се следи настава, без трошоци за превоз и сл. Стресот е помал [...] Воопшто нема да ми пречи онлајн настава и во редовни и нормални состојби. (G120)

- Инклузивните аспекти на онлајн наставата:

Јас повеќе сакам онлајн оти се осмелував да прашам/дадам одговор. Во живо се срамам. (G94)

Без редовна на онлајн наставата бидејќи сум во друга држава и сум заглавена со границите. (G110)

Бидејќи се грижам за болен човек дома, многу ми е полесно од дома да завршувам обврски. (G35)

Бидејќи сум вонредна немам услови да посетувам часови и овој тип на настава ми беше одличен, со самото тоа дека успеав да ги пратам предавањата и вежбите положив повеќе испити оваа сесија! (G156)

- **Поголемата мотивираност:**

Уште на почетокот забележав дека подобро учам и добивам знаење преку онлајн наставата, па тоа ми беше мотивација да бидам присутна на сите предавања. (G254)

Што се однесува до оние студенти што не следеле редовно настава, главните наведени причини се: работен однос, немањето опрема и немањето мотивација за следење онлајн настава. Како причини поврзани со наставникот, се наведуваат нередовното одржување онлајн настава и недобивањето информации од наставникот.

Кога ги прашавме студентите што не следеле настава дали во иднина би следеле настава онлајн доколку постои можност за тоа, најголем дел од нив (57%) одговорија потврдно:



Графикон 13: Студентите за тоа дали во иднина би следеле онлајн настава

Во врска со тоа дали наставниците редовно комуницираше со студентите, за само 27% од студентите сите професори одржувале редовна онлајн комуникација; 45% се изјасниле дека повеќето професори одржувале редовна

онлајн комуникација; за 26% само некои професори комуницираше со нив, додека 2% одговориле дека наставниците не одржувале редовна комуникација.



Графикон 14: Студентите за тоа дали наставниците одржувале редовна комуникација со нив

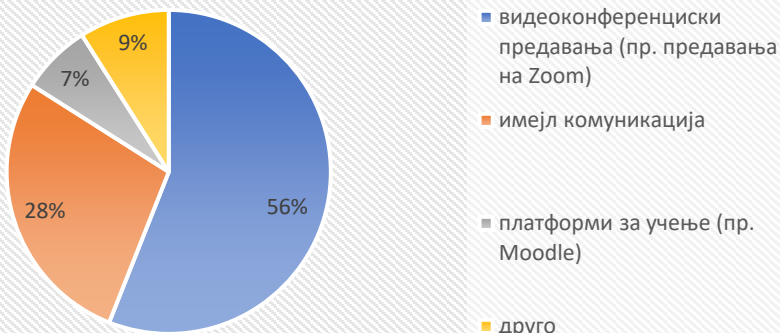
3. Наставни практики

Во овој дел прикажуваме какви алатки користеле наставниците за држење онлајн настава. Сакавме да дознаеме и какви ефекти, според наставниците, имала онлајн наставата врз нивоата на интерактивност во наставата и врз реализацијата на наставните програми.

3.1. Алатки за онлајн настава

Запрашани на кој(/кои) начин(-и) ја реализирале онлајн наставата, најголем дел од наставниците (56%) наведуваат видеоконференциски софтвер (на пр. Zoom, Skype, Google Meet, Google Hangouts, TeamsLink), имејл (28%) и платформи за учење, како што се Moodle, Slack, Google Classroom, Microsoft Teams, Edmodo (7%):

Наставниците за начините на реализирање на онлајн наставата

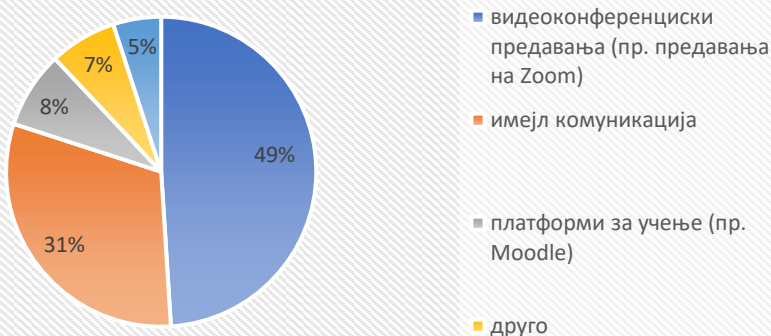


Графикон 15: Наставниците за тоа како ја реализирале онлајн наставата

Во категоријата „друго“, (9%), наставниците додаваат социјални мрежи (на пр. Facebook, Viber), блогови, веб страници, Google Forms, Google Sheets.

Одговорите на студентите се на слична линија со одговорите на наставниците – 49% навеле дека професорите користеле видеоконференциски софтвер, 31% комуникација преку имејл, а 8% платформи за учење:

Студентите за начините на реализирање на онлајн наставата



Графикон 16: Студентите за тоа како била реализирана онлајн наставата

При одговарањето на прашањето за алатките што биле користени за онлајн настава, испитаниците имаа можност да изберат повеќе опции. Двете убедливо најчести комбинации на алатки што наставниците ги користеле беа видеоконференциски предавања (23) и видеоконференциски предавања во комбинација со имејл (15). Слична ситуација се гледа и во одговорите на студентите; таму распределбата на одговори во овие две категории е 106 и 120 спомнувања, соодветно.

Видеоконференцискиот софтвер, имејлот и платформите за учење се најпосакувани формати на онлајн настава кај студентите, со вкупно 282, 45 и 38 спомнувања. Убедливо најпопуларна видеоконференциска платформа е Zoom, со 244 спомнувања. Најголем број студенти предлагаат комбинирање на овие формати:

Преку Zoom во главно добро се одвиваше наставата, само мислам дека доколку нема потреба од гледање на Zoom, [треба] да се користи мејл (праќање домашни и сл.). [Употребата на Zoom] не секогаш е [...] соодветн[а] кога нема ефективно одвивање на работата. (L234)

Zoom е во ред, и да се додаде некој друг сајт каде можат да се прикачат лекциите објаснети од професорот, да можат да се гледаат во секое време. (L293)

Наставата на Zoom и Slack според мене е најдобра. На Zoom се губи концентрација и паѓа интернет. Додека на Slack или Google Classroom, постојат опции за соработка и комуникација и нема потреба од директно вклучување на Zoom и настава во која само професорот е вклучен. На Slack и другите слични апликации студентите имаат пристап до сите информации, можат да се достават и презентации и коментари, мислења итн. (N115)

Нè интересираше и дали во вонредните, пандемиски услови наставниците успеале да ги реализираат наставните програми и дали во тој процес направиле некакви промени во материјалите што ги користеле во наставата во живо (на пр. учебници, скрипти).

Најголем дел од наставниците (96%) наведуваат дека во целост ги реализирале наставните програми, а 4% велат дека реализацијата била делумна. Еден наставник објаснува зошто само делумно успеал да ја реализира наставната програма:

Подобра е организацијата на времето во училища. И таму поуспешно ги вклучувам поголемиот процент [студенти] во активности. Виртуелно, пак, [студентите] од камера се плашеа, а вклученоста на повеќето беше минимална. (M26)

Запрашани дали направиле промени во материјалите што ги користеле за курсевите, одговорите на наставниците се поделени: 49% одговориле потврдно, а 51% одречно. Најголем дел од наставниците (24) што направиле промени објаснуваат дека интервенирале во материјалите преку дополнување на редовните материјали, и тоа со дообјаснувања и дополнителни материјали во електронски формат (на пр. сајтови, видео/аудиоматеријали, презентации во ПауерПоинт, документи во пдф-формат). Тие велат дека се одлучиле да ги дополнат постоечките материјали бидејќи редовните материјали се исцрпиле предвреме, или за да им помогнат на студентите во учењето:

На некои курсеви, на материјалите што студентите ги имаа во пишана форма додадов нови, за да им го олеснам совладувањето на материјалот. (O16)

Наставниците, исто така, наведуваат и други видови интервенции:

- Прилагодување на материјалите за поинакви формати на работа, на пример, работа во групи (5 спомнувања);
- Скратување на материјалот поради вонредните услови (4);
- Замена на постоечките материјали со материјали достапни во електронска форма (1).

3.2. Интерактивност

Најголемиот дел од наставниците што одржувале видеоконференциски предавања (62%) наведуваат дека користеле комбинација од фронтална и интерактивна настава. 24% навеле дека часовите им биле претежно интерактивни, а 4% дека држеле главно фронтална настава:

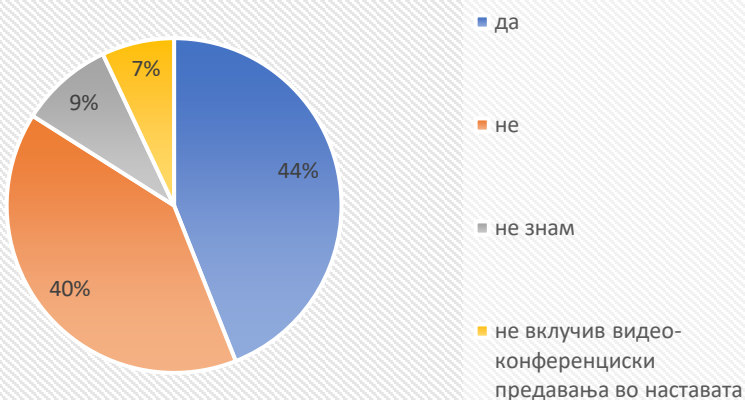
Формати на видеоконференциска настава



Графикон 17: Наставниците за користените формати на видеоконференциска настава

Запрашани дали забележале промена во степенот на интерактивност при одржувањето онлајн настава во споредба со одржувањето настава во живо, 44% од наставниците одговориле потврдно, а 40% одречно:

Промени во интерактивноста?



Графикон 18: Наставниците за тоа дали преминот на онлајн настава предизвикал промени во нивото на интерактивност

Наставниците што забележале промена во степенот на интерактивност (вкупно 18), главно наведуваат дека студентите биле помалку активни онлајн. Намалената активност наставниците ја припишуваат на различни фактори:

- „Осиромашената“ комуникација поради природата на онлајн-медиумот:

Забележав начелно помал степен на интерактивност во онлајн наставата, веројатно од причина што професорот не ги гледа сите студенти во живо пред себе, односно повеќето студенти се присутни во „иконизирана“ форма на екраните - со слика. Тоа им дава уште поголема можност да се затскријат зад техниката и само формално да бидат присутни. (K22)

*Фронталната [онлајн] настава беше помалку успешна во споредба со наставата во живо зашто е многу потешко да се "читаат" невербалните сигнали, а и многу студенти беа без камера, па повремено ми се чинеше како да зборувам во *vid*. (K44)*

Онлајн предавањата се за мене како професор нужно зло во ерата на пандемија, сепак наставата со физичко присуство останува незаменлива! Техниката нè оддалечува и одродува. (K22)

- Методолошките ограничувања поради онлајн медиумот:

*Не е можно да има групни дискусии и смеа и енергија во виртуелниот простор како што има во училиница. Исто така, активности кои вклучуваат сецкање, лепење, цртање, *role play* [играње улоги], итн. беа невозможни. (K26)*

- Временското ограничување:

Степенот на интерактивност е намален [...] и поради времетраењето потребно да се искомуницира содржината (K37)

- Отсуството на правила:

Студентите не се вклучуваа на час затоа што присуството не беше регулирано и сè им беше дозволено, иако вистински мотивираните подоцна, со поддршка од наставникот, „блескаа“ [...] (K38)

Мал број наставници (4) забележале дека нивните студенти биле поактивни онлајн:

Студентите беа помотивирани, поопуштени, поактивни и многу непосредни во меѓусебната комуникација, дебатираа послободно и покажаа поголема креативност во размислувањата. (K32)

Што со исклучените камери?

Во фазата на интервјуа, со наставниците и студентите разговаравме за тоа како сметаат дека може да се подобри интерактивноста во онлајн наставата. Меѓу другото, ги запрашавме што мислат за задолжително вклучување на студентите со камера.

Наставниците не би инсистирале на задолжително вклучување камера бидејќи не секој студент е во можност да набави соодветна техничка опрема. Во оваа смисла, еден студент навел дека најпроблематичниот аспект од следењето онлајн настава за него бил „барањето студентот да пушти камера од страна на професорот, иако студентот нема камера на својот компјутер (бидејќи е постар модел)“ (T334). Но, доколку студентите имаат камера, наставниците претпочитаат да ги гледаат лицата на студентите за да знаат со кого разговараат, да не трошат време во проверки кој навистина е присутен на час, како и за да ги следат реакциите на студентите.

Еден наставник вели дека има разбирање за некои студенти кои имаат свои причини да не вклучат камера – на пример, кога студентот дели иста просторија со други членови на семејството, па вклучувањето камера би значело увид во приватниот, семеен амбиент на студентот. За некои студенти таквата ситуација може да предизвика чувства на непријатност.

Друг наставник, пак, вели дека постојат различни начини да се активираат студентите – не само со видеоконференциско поврзување:

Поголема интеракција [може да се постигне] со комбинација на различните пристапи - мејл, настава преку видео-платформи, дополнителни вежби и сл. Камерата не мора нужно да е вклучена ако, и покрај тоа, имаме активна размена на мислења. (FG1)

За студентите, важно е колегите што имаат соодветна техничка опрема и на кои видеоконференциското поврзување не им предизвикува анксиозност да вклучуваат камера на час заради подобра комуникација во наставата. Една студентка смета дека тоа претставува пример за совесен, професионален пристап кон обврските. Некои студенти се самокритични во името на колегите студенти:

Од наша страна беше многу некултурно што ги исклучувавме камерите. Ако професорите вклучеа камери, логично беше и ние да вклучиме (но, тоа не се случуваше секогаш). (S113)

[Постоеше] отсутност на студентите имајќи предвид дека се исклучуваат микрофоните и камерите. (S318)

Една студентка, пак, која имала прилика да посетува онлајн настава и на странски универзитет, наведува дека универзитетот им испраќал на студентите правила поврзани, меѓу другото, и со задолжително вклучување со камера (на пример, за испит), а од студентите се барало формално да се согласат со тие правила.

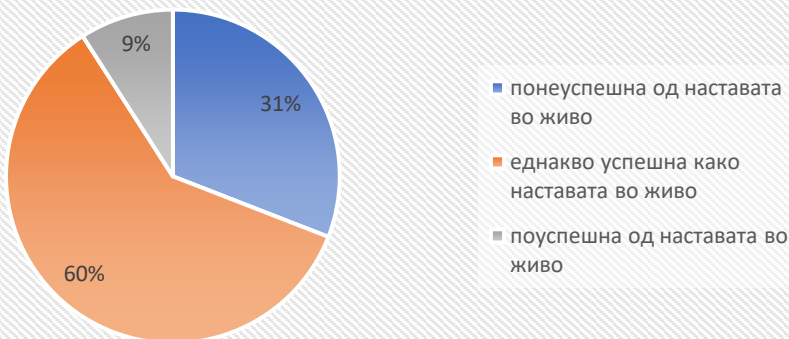
4. Ставови на наставниците во врска со онлајн наставата

Важен дел од истражувањето беше да се испитаат ставовите на студентите и на наставниците за нивните дотогашни искуства врзани со онлајн наставата. Прашањата и за двете групи беа речиси исти и бараа од нив да ја „погледнат“ онлајн наставата од перспективата на другата група. Целта на ваквото вкрстено претставување на ставовите беше да се види колку едната група е запознаена со ставовите на другата група. Со испитаниците разговараме за нивните размислувања во врска со успешноста на онлајн наставата, во смисла на квалитетот на знаењата што студентите ги стекнале во процесот. Зборувавме и за проблемите со кои испитаниците се соочиле при одржувањето, односно следењето на онлајн наставата, за тоа каква онлајн настава би сакале во иднина, и за начините на кои тоа би можело да се реализира. Во овој дел се осврнуваме и на две теми што спонтано произлегоа од податоците: начините на кои испитаниците ја разбираат онлајн наставата, како и нејзиното влијание врз психофизичкото здравје на наставниците и студентите. Започнуваме со преглед на ставовите на наставниците.

4.1. Наставниците за успешноста на онлајн наставата

Запрашани за тоа како би ја оцениле успешноста за онлајн наставата во споредба со наставата во живо во смисла на напредокот на студентите, за 60% од наставниците онлајн наставата е еднакво успешна, додека 31% ја оценуваат како понеуспешна од наставата во живо. За 9% од наставниците онлајн наставата е поуспешен формат на настава.

Наставниците за успешноста на онлајн наставата



Графикон 19: Наставниците за успешноста на онлајн наставата

За наставниците што сметаат дека онлајн наставата е еднакво успешна како и наставата во живо, клучно е тоа што:

- Интересот и активноста на студентите биле слични како и во живо:

Студентите што работат во живо, работат и онлајн, останатите само 'вегетираат'. (R52)

Мотивираните студенти беа помотивирани, а немотивираните студенти уште повеќе не покажуваа интерес. (R10)

- Програмата била реализирана во целост;
- Резултатите од испитите биле слични.

Наставниците, пак, кои сметаат дека онлајн наставата е понеуспешна од наставата во живо, причините ги гледаат во:

- Недостигот на интеракција:

Фидбекот и заемната мотивација не се исти. Директниот контакт е незаменлив. (R19)

Потешко беше да се проценат реакциите на студентите. Понекогаш не бев сигурна дали го разбрале материјалот. Во живо обично немам таков проблем. (R11)

- Помалата мотивација на студентите;
- Недостигот на институционална организација:

Вака, без претходна најава и обезбедена платформа, без јасни насоки како ќе се изведува наставата и само пуштање во длабокото сите да се снајдат, имаше многу простор за несериозно сфаќање на наставата и комплетно препуштање на неработа од страна на студентите [...]. Секако, немањето насока помага и во комплетно препуштање на неработа од страна на професорите. (R24)

За наставниците што сметаат дека онлајн наставата е поуспешна, како предности на овој формат настава ги наведуваат:

- Поголемото вложување труд од страна на студентите:

Студентите работеа повеќе отколку во редовна настава, и тоа од дома (особено кога беа во карантин и не им пречеа дополнителните задачи) за да се подготват за онлајн часот, на кој главно ги дискутираа нивните веќе изработени задачи. (R15)

Се работеше во услови на карантин, на студентите немаа други 'дистрактори' и се посветија целосно на наставата. (R30)

- Подобрувањето на редовноста и точноста на студентите;
- Намалувањето на големината на групите.

Во овој дел од анализирањето на податоците, ги расчленивме наставниците по групи за да провериме дали нивните ставови за успешноста на онлајн наставата ќе се сменат. Воочивме врска помеѓу ставовите на наставниците и (а) годините работно искуство и (б) големината на групите со кои работат. Нашите анализи укажаа на тоа дека скептичноста на наставниците кон ефектите од онлајн наставата расте со годините работно искуство и со големината на групите.

4.2. Наставниците за студентите: онлајн настава или настава во живо?

Наставниците сметаат дека ставовите на студентите за успешноста на онлајн наставата се речиси исти како нивните:

Наставниците за студентите: онлајн настава наспрема настава во живо



Графикон 20: Наставниците за студентите: онлајн настава наспрема настава во живо?

Причините наведени во одговорите се многу слични со оние дадени во одговорите на претходното прашање. Според наставниците, студентите сметаат дека еднакво напредувале затоа што:

- Еднакво се ангажирале;
- Покажале слични резултати на испитите;
- Не постои голема разлика меѓу двата типа настава:

Мислам дека го добија истото што го добиваат и со настава во живо, најважно од се, можноста за интеракција со наставникот. (T28)

Студентите активно учествуваа во наставата, без какви било промени во начинот на комуницирање. (T50)

Се е до мотивацијата на студентот, без разлика како се изведува наставата. (T10)

Размислувајќи за причините за неуспешноста на онлајн наставата од перспектива на студентите, наставниците ги наведуваат:

- Отсуството на реална комуникација во физички простор:

Најчесто ми велат дека им недостасува страста на училницата и вистинската радост со која пристапувам на наставата во живо. (T49)

Директниот физички контакт на наставникот со студентите во училница е незаменлив. Во ваква заедничка просторија професорот и студентите освен со говорот комуницираат и преку телесна комуникација (со очи, мимика, изразот на лицето и сл.). (T33)

- Помалата интеракција:

Наставата во живо е навистина жива работа и придонесува кон автентична интеракција и поголема мотивација кај сите учесници во наставниот процес. Дури мислам дека студентите полесно го перципираат и меморизираат наставниот материјал во живо. (T22)

- Ниската мотивација:

Сметам дека при онлајн настава, потешко е да се задржи фокусот и интересот на студентите, особено за теоретските предмети што се држат во блокови од 4 часа. (T12)

- Поголемата оптовареност:

Им беше напорно да минуваат многу часови пред екран, плус имаа повеќе домашни од редовно, па се чувствуваа како цело време да работат. (T15)

Малкутемина што имаат впечаток дека онлајн наставата е поуспешна од наставата во живо, ги навеле следните причини за таквиот став:

- Зголемениот обем на активности што студентите ги изведуваат самостојно;
- Логистичкиот комодитет на онлајн наставата;
- Поголемата посветеност на студентите поради пандемијата.

Објаснувајќи како стигнале до својот став, наставниците ги наведуваат следните начини на прибирање мислења од студентите:

- Преку набљудување на однесувањата на студентите на час:

Им беше интересно и сакаа да имаат часови до крајот. (T5)

Задоволството на нивните лица на крајот на секој час. (T23)

- Преку испитните резултати;
- Преку спроведени анкети:

Ги добив нивните коментари и впечатоци. (T32)

Направив анонимна анкета меѓу студентите, и повеќето од нив успешноста на наставата ја оценија со високи оценки. (T46)

На некои наставници, пак, им беше тешко да одговорот прашање врзано со студентите:

За овој одговор треба да се анкетираат студентите. (T6)

Обележав одговор затоа што прашањето е задолжително, но искрено не ја гледам поентата на прашањето. Толку параметри беа различни, невозможно е да се претпостави. Не можете да знаете што им одговарало на студентите (дали можеби фактот што си седеа дома, или фактот што не доаѓаа сите, или што воопшто немале настава со некои професори, или подобриот однос со професорот...). (T39)

4.3. Кој, според наставниците, е најпроблематичниот аспект на онлајн наставата?

За најголем дел од наставниците, т.е. за повеќето од половина, најпроблематичен аспект била техниката, и тоа:

- Справувањето со технички проблеми;
- Обучувањето да се користи одредена онлајн платформа;
- Немањето институционална поддршка:

Немањето официјална онлајн платформа за користење. Се зајмував од туѓи Зум акаунти за да можам да одржам предавање или испит подолг од 40 минути. Мислам дека е тажно тоа што Универзитетот и Факултетот буквално ништо не ни обезбедија, ниту платформа, ниту обука за користење на онлајн-платформи и ресурси. Мислам дека МОН и Универзитетот треба да обезбедат услови за студентите да имаат онлајн-платформи и бесплатен пристап до интернет, посебно во текот на пандемијата. Истото важи и за

компјутери, слушалки и камери. Без техничка поддршка наставата, се разбира, паѓа во вода. (Y24)

Мајкрософт Тимс на крајот од семестарот имаше технички проблеми и на моменти беше нестабилна, што резултираше со фрустрација кај наставниците и студентите. (Y12)

Други, помалку чести проблематични аспекти поврзани со онлајн наставата се:

- Ограничувањата во врска со материјалот и формата на активностите:

Тешко е да поделам улоги кога се вежба усно изразување. Вежбите за усна интеракција се неприродни. (Y38)

Неможност директно, на табла, да се објаснат некои прашања. (Y35)

- Неможност за реализација на практичната настава;
- Немањето увид во реакциите на студентите:

Тоа што често не ги гледав лицата на студентите и кога фронтално им се обраќав, имав чувство како да зборувам во сид. Мислам дека тоа е како во реална училишница студентите да носат балаклави на час. :) Иако, и тоа не е баш соодветна аналогија, бидејќи [во училишница] барем знам дека некој е во просторијата, со или без балаклава. Зад темниот екран, таа сигурност ја нема, па често губевме драгоцените секунди во обиди да воспоставиме контакт со сопствениците на некои темни екрани. :) Интерактивноста и онака е потешка да се обезбеди онлајн, со оглед и на тој lag [застој] што настанува при виртуелната комуникација, па тоа што не ги гледав секогаш лицата на студентите само го отежнуваше тој аспект од работата. (Y15)

Бидејќи не инсистирав на вклучени камери, самото изведување на наставата без визуелен увид на студентите изискува голема концентрација. (Y47)

- Немањето контрола врз работата на студентите во испитни услови;
- Неактивноста на студентите;
- Падот во мотивацијата на студентите;
- Потребата од повеќе време за подготовка на часови.

4.4. Промени во онлајн наставата?

Одговорите на прашањето „Дали нешто би смениле во начинот на кој ја спроведувате онлајн наставата?“ се поделени. 53% од наставниците одговараат потврдно, а 47% одречно:



Графикон 21: Наставниците за тоа дали во иднина би направиле промени во онлајн наставата

Евентуалните промени би се однесувале на:

- Предметните програми и материјали:

Би го приспособила силабусот во однос на платформите и алатките. (AA30)

Би ги приспособил содржините уште повеќе за онлајн настава... (вежбите, типот на барани одговори и сл.). (AA50)

Додавање вежби за самостојно работење. (AA43)

- Алатките со кои се изведувала наставата:

Би внела и Зум презентации. (AA8)

Користење платформа која најмногу се доближува до работата во училиница. (AA19)

*Префрлување на заедничка платформа за целиот факултет.
(AA31)*

- Начинот како се изведувала наставата онлајн, во смисла на организација на часот, логистички промени, правила за студентите:

Zoot би го користела понаменски, а посилен фокус би ѝ дала на асинхроната комуникација. Во Zoot би се среќавале кога треба да решиме нешто заедно или кога нешто треба пошироко да дискутираме. И, би зборувала поотворено со студентите, а и со колегите, за сугестии, околу темните екрани. (AA15)

*Од студентите ќе барам да имаат вклучени камери и звук за време на часовите и нема да толерирам неучество во форум дискусии. Оценувањето ќе го изведам сосема континуирано.
(AA24)*

Би вовела повеќе часови настава преку платформите како што е Zoot. (AA46)

Организирањето на часот на поинаков начин. (AA35)

Повеќе би инсистирала на интерактивност, би ја проверувала почесто концентрацијата на студентите за време на часот, повеќе би им задавала задачи за самостојно учење и пишување и сл. (AA36)

Вака како што се поставени работите, односно без никаква техничка поддршка и помош, не би менувала. И за онлајн настава треба да имате минимум услови, така? Нови правила треба да се постават и да се почитуваат, а не селективно да се толерираат 'неработниците'. Ако се подобрат условите, секако дека би направила некакви промени. (AA39)

4.5. Онлајн, во живо или комбинирано?

На прашањето кој вид настава претпочитаат, наставниците се најрасположени за комбинирана настава (65%), 33% се за настава во живо, додека 2% се само за онлајн настава :

Наставниците за наставата што ја претпочитаат



Графикон 22: Наставниците за тоа каква настава претпочитаат

Наставниците што претпочитаат комбинирана настава ги даваат следниве објаснувања:

- На тој начин би се искористиле најдобрите аспекти од двата формата:

Ми има смисла да се среќаваме во реално време (во Zoom или во училиница) за да се подготват за работа и/или за да ги сумираме резултатите од нивната работа. Честопати изработките можат да ги прават сами или во парови/групи, без целиот клас да функционира како публика. (V15)

Сметам дека треба да се смени мислењето дека наставата во живо е незаменлива. Ако според околностите (па и во иднина) е тешко возможно да се изведе наставата во живо, треба да се размислува за воспоставување на доверливи, трајни и сигурни решенија за наставата онлајн. (V16)

- Онлајн наставата има сериозни предности:

Се надевам дека оваа пандемија ќе не натера да ја сфаќаме сериозно онлајн наставата и да ги користиме сите можности што таа ги нуди. Новите генерации студенти се чувствуваат покомфорно во сајбер-просторот – барем така чувствувам – и мислам дека комбинација од настава одлично би им годело, со што би можеле да испробуваме активности онлајн како што обично не можеме да користиме на час (на пример,

интерактивно пишување и коментирање на текстови, користење на аудио-визуелни материјали и учество во форум дискусии). (V24)

Новото искуство отвори нови можности што вреди да се истражат и развијат. Сè што оди во прилог на студентите за мене има смисла. Важно е да одиме напред и да имаме пофлексибилен пристап. (V39)

- **Онлајн форматот нуди можности за подобра организација:**

Добро е да има одредени денови во неделата кога наставата ќе се држи онлајн. Работењето од дома барем еден ден во неделата е релаксирачко и за професорите кои имаат поголем фонд часови, и за студентите. (V25)

За наставниците што сметаат дека наставата во живо е поквалитетна, причините се врзани за:

- **Атмосферата во групата:**

Непосредноста, енергијата во живо е сосема подруга. (V7)

Во нормални услови не би требало да го занемариме личниот контакт. (V11)

Енергија и смеа. Кинестетика за подобро восприемање на материјалот. Се борам против трансхуманизмот. (V26)

Ништо не може да го замени живиот контакт меѓу професорот и студентите, можноста подобро да се запознаеме и да се прилагодиме едни кон други. (V36)

- **Мотивацијата на наставниците и студентите:**

Не се сомневам дека осаменоста при онлајн наставата има негативни ефекти врз мотивацијата за вклучување во наставата, и за студентите и за наставниот кадар - и ова е најважната причина поради која ја претпочитам наставата во живо. [...] Директниот контакт, спонтаните надоврзувања и размена на аргументирани ставови исто така придонесува кон полесно и поинтересно усвојување на материјалот, заедно со созревање како личности. Во онлајн наставата нема директен контакт, нема спонтани дискусии во кои секој може да се

надоврзе, кога се исклучени камерите се гледа само во пишаните материјали или само во професорот/ката. (V20)

- Техничките проблеми со онлајн наставата;
- Немањето лиценцирани платформи за работа онлајн и соодветна опрема.

Основна причина поради која некои наставници би се определиле за онлајн настава во иднина е тоа што овој вид настава е побезбеден во време на пандемија.

4.6. Онлајн компоненти во наставата во живо?

На прашањето „Дали размислувате да вклучите онлајн компоненти во наставата во живо?“, дури 78% од наставниците одговориле потврдно, а 22% негативно. Во образложенијата за тоа кои компоненти од онлајн наставата би ги вклучиле, наставниците ги наведуваат следниве, од кои најчеста е првата:

- Мултимедијални содржини:

Предавања на други колеги професори, предавања на конференции и сл. (X22)

Споделување на текст, вежби и друго на екран во наставата во живо. (X37)

Јас и досега вклучував одредени аудио-визуелни компоненти во мојата настава, но доколку конекцијата е добра во салите за настава, би можела директно да преземам содржини од интернет. (X42)

- Онлајн формат за одредени активности:

Корисно е да се знаат платформите и нивните функции. Домашните работи можат да се завршуваат и онлајн, така се поедноставува и пишувањето и прегледувањето. Кај вежбите со слушање не постојат особени пречки во изведувањето онлајн, се чини дека тие можеби и одат подобро кога секој студент засебно може да ја слуша вежбата. Освен тоа, вежбите за конверзација можат да се изведуваат онлајн, тука нема големи пречки. (X43)

- Онлајн комуникација за логистички и наставни цели:

Споделување материјали преку Google Classroom, групна работа преку Google Drive и онлајн настава преку Zoom. (X3)

Да, алатки како Kahoot, Google Forms, Mindmap. (X31)

Групна работа во превод во рамките на [Назив на предмет]. (X44)

Онлајн дискусии на Moodle за прочитан текст. “ (X45)

Slack, каде студентите ги постираат своите изработки и/или имаме дискусии за теми од или вон часот. (X2)

- **Онлајн консултации:**

Планирам еден дел од консултациите да ги одржувам онлајн, редовно. (X16)

Во своите одговори, наставниците ја потенцираат можноста да ги префрлат предавањата онлајн кога се отсутни или кога има потреба од дополнителна настава:

Како примарна ја земам наставата во живо, но би ја задржала како опција и онлајн наставата во случаи на мое отсуство, на потреба од дополнителни часови надвор од распоредот, на принудена настава како во случајот со овој семестар. (X30)

Онлајн искуството може да се применува, на пример, во случаи каде што има потреба од дополнителни часови за кои има пречка да се одржат во живо (усогласување на термините, простории и сл.), како и за консултации со студенти што, од оправдани причини, не можат да присуствуваат физички. (X34)

Користење на Зум (или некоја друга) платформа, во услови кога имаме групи со помал број студенти од 10, кои доаѓаат од различни градови. (X32)

Онлајн наставата може да се користи и во иднина во различни ситуации: сезона на грип, временски непогоди (преладно, претопло), патување на професорот, постдипломски студии за странски студенти, итн. (AD10)

Некои наставници наведоа дека и претходно вклучувале онлајн компоненти во наставата:

Јас редовно вклучувам онлајн компоненти во наставата, затоа и преодот на студентите не им беше чуден. Она што се случи е

само да го засилиме онлајн фокусот што веќе го имавме воведено во курсот. (X2)

4.7. Поддршка за онлајн настава?

На прашањето „Дали би Ви била потребна поддршка за одржување квалитетна онлајн настава во иднина?“, мислењата на наставниците се поделени: 56% одговараат потврдно, а 44% одречно.

Наставниците што одговориле потврдно сметаат дека е потребно да има:

- Почесто споделување добри практики со колегите и/или обуки за онлајн платформи:

Поддршка во однос на размена на размислувања и идеи за внесување поголема интерактивност. (AC20)

[Обуки за] изведување писмени тестови. (AC22)

- Претплата за Zoom;
- Институционална техничка поддршка:

Убаво би било да работиме на наша едукативна платформа, а не на Зум. За жал, сметам дека платформата МС Тимс, која нуди многу можности, не ја разработивме доволно, и мене и на студентите ни се виде комплицирана, тешко се отвора, закочува, па поддршка за неа би била добредојдена. (AC36)

Сакам поголема и покомпетентна ИТ-служба на факултетот. Моето е да предавам! (AC49)

- Институционална онлајн платформа:

Една платформа на која ќе работиме сите. (AC39)

Сметам дека на колегите не треба да им се наметнува само еден модел на одржувањето на наставата онлајн. Сепак, треба да се најде начин да имаме сите пристап кон една сигурна платформа, а не да ги користиме само оние што се бесплатни. Зумот беше одлична платформа, ама со надградбата (која се плаќа) сигурно ќе беше подобро. (AE16)

5. Ставови на студентите за онлајн наставата

5.1. Студентите за успешноста на онлајн наставата

За половина од студентите, онлајн наставата била понеуспешна од наставата во живо, додека за 38% била еднакво успешна, а за 12% била поуспешна.



Графикон 23: Студентите за успешноста на онлајн наставата во споредба со наставата во живо

Оценката дека онлајн наставата е понеуспешна студентите ја даваат поради:

- Ограничените педагошки можности:

Го нема контактот студент-професор, имајќи други обврски дома, лесно го губев фокусот. (Q17)

[...] Се вештачи педагошкиот елемент преку дигиталните технологии, помала е интеракцијата и целосниот елан за учество на часот. (Q29)

Бидејќи граматика тешко е да се објаснува преку мејл. (Q64)

Јазик не се учи преку мејл. (Q203)

Нашата насока по толкување бара услови и опрема за работа. (Q93)

Бидејќи не може да се замени искуството кога си присутен физички и искуството онлајн. Навистина е тешко да се постигне со целиот материјал и с[è] набрзина беше 'објаснето' или пак сами на себе бевме оставени да се снаоѓаме. (Q167)

- Квалитетот и редовноста на предавањата:

Некои од предавањата не беа доволно сериозни. (Q3)

На Факултет се учи и од предавањата, а на онлајн часовите не баш бидејќи некои не ни држеа никакви часови. (Q11)

Не сите професори беа ангажирани и посветени како порано. (Q28)

За некои предмети беше еднакво успешна, но за некои со месеци немавме контакт со професори освен што ни праќаа домашни по мејл и честопати бевме збунети за некои задачи. (Q144)

Професорите имаа можност ако сакаат да држат настава, ако не сакаат да не држат. Сметам дека тоа не е коректно, бидејќи потешко ни е да полагаме кога не ни е објаснет материјалот. (Q196)

Професорите не знаеа да се снајдат со технологијата која им беше на располагање. Повеќето од достапните платформи содржат алатки кои можат да го направат предавањето поинтерактивно и можат да го задржат вниманието на студентот. Но тоа не беше случајот со нашите професори и нивното предавање. (Q332)

- Техничките и логистички проблеми:

На Zoom или Teams има ограничено време. (Q104)

Ништо не може да ја измени наставата во живо. Сто пати технички проблеми со струјата, со интернетот, со опремата. (Q133)

- Проблеми со работниот ритам и концентрацијата:

Тотално излегов од колосек од кога се префрливме онлајн. Не знаев што се случува, зошто и како. (Q10)

Бидејќи сите немаме услови да присуствуваме на онлајн настава, има многу distractions дома, учењето во истата соба [во] која спиеме не прави да губиме мотивација и, бидејќи на повеќето предавања само слушаме и најчесто не комуницираме со професорите, предавања стануваат монотони. (Q154)

Во живо имам поголема концентрација. (Q49)

Недостасува енергијата и концентрираноста што студентите ја имаат со професорот во живо. (Q55)

Ништо не може да ја замени наставата во живо, и тешко е да се седи пред компјутер по цел ден. (Q59)

Според еден студент, главна причина за неуспешноста на наставата е тоа што и наставниците и студентите биле затечени од новата ситуација:

Едноставно не бевме спремни за такво нешто. (Q204)

За студентите кои велат дека онлајн наставата била еднакво успешна, најважни се:

- Сличностите меѓу двата вида настава:

Нема разлика дали го слушам професорот од лаптоп или во живо. Во време кога моравме да сме дома, не гледам нешто подобро од фокусот на факултетот и учењето. (Q44)

Иако се променија условите, учењето остана исто, не верувам дека поради пандемијата се паѓаат испитите. (Q81)

*Нема некоја разлика. Мене лично дури и повеќе ми се допаѓа. [...]
Светот станува сè повеќе виртуелен. Онлајн настава, онлајн работа, онлајн шопинг - не е некоја новост во животот. (Q122)*

Како и да е, на крајот на денот јас пак го повторувам тоа што ми го предале. (Q178)

- Посветеноста на професорите:

Предавањата се држеа редовно, во дадени термини и беа запазени сите видови на активности што се одвиваа за време на предавањата на факултет. Пристапот на професорите беше еднакво сериозен како и претходно. (Q25)

[...] Професорите се снајдоа одлично во нивната задача. Јас сум студент што учи и се залага, па мене онлајн наставата воопшто не [ми] пречеше. [...]. Во нашата студиска група, сите професори, доколку имаше потреба, држеа дополнителни предавања со цел да ни излезат во пресрет. (Q33)

Бидејќи повеќето мои професори за среќа избраа добар начин да ја заменат наставата во живо и доста брзо изреагираа, не чувствувам дека изгубив нешто. Имаше понеуспешни моменти, конкретно во однос на јазична настава (не е исто обична табла со Зум табла), меѓутоа имаше и поуспешни моменти, на пример, професорката по литература, при крајот на семестарот, за да не држи мотивирани, покануваше гости на онлајн часот (преведувачи на книгите кои ги дискутиравме, уредници од издавачки куќи, дипломирани студенти кои имале дипломска на таа тема и сл.). Сметам дека ова е одличен пример и немаше да се случи ако предавањата беа како и обично. (Q124)

- Посветеноста на студентите:

Си имам стекнато навики за учење и не ми беше проблем да го совладам целиот материјал. (Q13)

Бидејќи сум редовен студент кој не пропушта настава, мене апсолутно ништо не ми смени. Од страна на позитивните работи, многу подобро ми беше да станам сабајле и да не мислам што ќе облечам, кој автобус да го фатам, што да јадам во текот на денот итн. Цело време ги слушав професорите без да треба да се напрегнувам, но се случуваше и да снемам интернет, што беше огромна пречка. И напати губев концентрација при онлајн наставата. (Q113)

Стегнав нови знаења и бев исто толку активна на онлајн часовите како што бев на часовите во училиница. (Q120)

Студентите што ја оцениле онлајн наставата како поуспешна наведуваат две главни причини:

- Поедноставна организација на сопствените средства/време/учење:

Можам да си ги снимам предавањата и да си учам на раат. Не мора да трошам пари на кирии, храна, превоз и сл. Имам поголема самодоверба да се вклучам во давање мислење. Поголем фокус. (Q94)

Затоа што условите за слушање и следење на предавањето ги бираме сами. Како најудобно се чувствуваме и како сметаме дека најмногу ќе впиеме од кажаното. Комфор-зоната е многу важен фактор за помнење и учење на нови работи и концентрација. (Q105)

Затоа што по некои предмети навистина немам потреба од посетување на настава на факултет, добро ги совладувам самостојно. [...] Подобро ми влијаеше онлајн наставата, затоа што беше поопуштено и многу повеќе имав време за учење, што не е исто кога губиш половина ден одејќи на факултет. (Q206)

- Лични причини:

Подобро се снаоѓав на апликациите бидејќи сум интроверт и повеќе ми одговара кога виртуелно се изразувам. (Q115)

5.2. Студентите за наставниците: онлајн настава или настава во живо?

Ставот на студентите дека онлајн наставата е понеуспешна од наставата во живо се пресликува и кога го гледаат наставниот процес низ „очилата“ на наставниците. Тој се разликува од автентичниот став на наставниците, за кои онлајн наставата е во голема мера еднакво успешна со наставата во живо (видете Графикон 19).

Студентите за наставниците: онлајн настава наспрема настава во живо



Графикон 24: Студентите за наставниците: онлајн настава наспрема настава во живо?

38% од студентите претпоставуваат дека според наставниците онлајн наставата е понеуспешна, и тоа поради следните причини, од кои првите две се најчести:

- Нередовни или неактивни студенти:

Самите професори го гледаа неодговорното однесување на студентите и постојаното недоаѓање на предавањата, па самите се сомневаа во себе. (S33)

Бидејќи и тие се свесни дека голем дел од студентите, иако беа вклучени на предавањата, не внимаваа или воопшто не ни слушаа. (S152)

Помала посетеност и честа нередовност на предавањата бидејќи не се бројат присуствата. (S315)

- Отежнато следење на работата на студентите од страна на наставникот;
- Техничка неподготвеност на кадарот и/или предрасуди кон онлајн медиумот:

Мислам дека [професорите] сè уште немаат самодоверба за онлајн настава.

[...] Од самиот почеток кога се префрливме зад камерите, онлајн-предавањата беа пречекани со предрасуди и жалби [од страна на професорите] - што е нормално за еден ваков ненадеен светски пресврт. (S83)

Затоа што требаше да вложуваат екстра време во спремање на часовите/справување со техниката, а вака на настава може и да се доцни по половина час и да ни се пуштат материјали од интернет и да бидат исто платени. (Секоја чест на исклучоците и на оние професори кои од петни жили се трудат од нас да направат успешни кадри!) (S208)

- Супериорниот квалитет на наставата во живо:

Според мене, повеќето професори, покрај нивните напори и макотриност со цел да го направат онлајн искуството слично, или приближно исто, како тоа од физичките предавања, сепак сметаат дека ништо нема да биде приближно идеално и совршено како што е со предавањата на факултет. (S67)

Сметам дека и професорите ја чувствуваат онаа разлика: да гледаш лица на лаптоп и во живо... Не се споредува. (S80)

Исто како и нам, и за нив е постресно [онлајн]. (S129)

- Технички проблеми;
- Неодржување настава.

Причините поради кои 20% од студентите сметаат дека наставниците би ја оцениле наставата како еднакво успешна се:

- Сличностите меѓу двете форми на настава:

Затоа што не е важно дали е во живо или на видео-врска, важно е материјалот да е предаден и објаснет. (S190)

Студентите беа исто вклучени во онлајн наставата и дискусиите, како на наставата во живо. (S249)

- Мотивацијата на студентите:

Мислам дека би ја оцениле [онлајн наставата како успешна] ако ги земаат предвид: редовноста на студентите преку онлајн наставата, активностите на студентите усно и писмено преку мејл. (S92)

Бидејќи и тие забележаа дека оние студенти што сакаат да се вклучат, се вклучуваа и работеа, учеа, учествуваа. Немаше никаква пречка. (S241)

- Сличните резултати на испитите пред и за време на пандемијата.

Студентите што сметаат дека наставниците би ја оцениле наставата како поуспешна (6%), како причини што ги наведуваат:

- Подобрената комуникација:

Мислам дека ние, студентите, повеќе слобода имавме да се обвртиме кон професорите за одредени нејасни работи и подобро [го развивме] поединечниот однос студент – професор. (S160)

- Подобрите резултати од наставата:

Според коментарите на професорот, и тој самиот забележа напредок и подобрување. (S229)

Голем дел од студентите (36%) навеле дека не знаат како наставниците би ја оцениле успешноста на онлајн наставата.

5.3. Кој, според студентите, е најпроблематичниот аспект на онлајн наставата?

Студентите посочија повеќе проблеми врзани за онлајн наставата. За речиси половина од нив најпроблематичен аспект е техниката (со околу 150 спомнувања). Како чести проблеми се јавуваат и концентрацијата, односот на професорите, логистички проблеми, времетраењето на часовите и распоредот на предавањата (со околу 20 спомнувања секое). Во продолжение ги илустрираме овие теми од одговорите.

- Технички проблеми:

Аудио-сигналот, шумот помеѓу уредите и динамиката на водење на часот. (T29)

Прекин на врска, наоѓање книги онлајн бидејќи не работат државните библиотеки, премногу време пред екран и некогаш имаше атмосфера на меланхолија и тага. (T27)

Мрежата, и нон-стоп си на лаптоп. (T218)

- Концентрација/мотивација:

Сedeње до крајот на една Зум сесија. (T26)

Zoom fatigue. (T49)

Монотонијата на предавањата што предизвикуваше губење на мотивација за следење и отежнатата комуникација со колегите за време на вежби/предавање. (T83)

- Распоред и времетраење на часовите:

Преклопување на предавања, неорганизиран распоред. (T91)

Времето беше многу кратко. (T103)

Забегување со настава која наместо час и половина трае 4 саати :). (T126)

Недоволната информираност за термините. (T279)

- Односот на професорите:

Недржењето настава [од страна] на професорите, неодговарањето на мејлови и чат-пат испраќањето материјали. (T11)

Професорите кои не предаваа туку само испраќаа материјали и домашни, а некои ни тоа. (T190)

- Логистички проблеми:

Просторијата што претходно беше соба за одмор и забава, одеднаш станува простор во кој [упаѓаат] професорот и колегите. (T321)

Интернет-конекцијата и ограничувањето на домашните и најблиските (да избегнуваат влегување во некоја соба, да не тропаат, да не зборуваат гласно). (T87)

Како да се сконцентрирам на предавањето кога низ дома има галама. (T106)

Онлајн материјалите ги печатев, па ги решавав на лист хартија, old school ученик сум била, џабе ми е 2000 роденден. (T282)

- Недостиг на интеракција:

Тоа што предавањата беа доста монотони и без никаква комуникација помеѓу професорот и студентите. (T332)

Монологот на професорот. (T22)

- Односот на студентите:

Би било убаво следната година сите предавања да бидат со вклучени камери, затоа што без камера се губи чувството на присуство на час. (T62)

Нередовност на колегите и со тоа повторување на истиот материјал, без напредок. (T63)

Се тепаваме да дојдеме до збор. (T259)

Исклучените микрофони. Некои студенти сигурен сум дека сурфаа на интернет, наместо да ја следат наставата. (T260)

На прашањето дали, покрај главните проблеми што ги навеле, студентите имале и други потешкотии, повеќето одговориле одречно (60%). Останатите студенти (40%) навеле слични проблеми како погоре, и тоа проблеми поврзани со техниката, логистиката, распоредот и слично. Во продолжение прикажуваме неколку илустративни одговори на ова прашање:

Проблематично е кога целата кука има само еден лаптоп или компјутер, а во таа кука живеат четири студенти. (V99)

Не секогаш ми беше достапен компјутерот кога имаше закажано предавање. Доколку имав видео од објаснување на професорот, ќе можев да го ислушам кога ќе можев, а во случајот ми беа испуштени тие лекции. (V293)

Не беа сите на една платформа, тешко е да се снајдеш кога во еден ден пола предавања се на Zoom, другите на Teams или Google Classroom, а истиот ден некој пратила задачи на мејл, што треба да бидат решени и вратени истиот ден. (V192)

Неможноста да си направам распоред конкретен бидејќи професорите од денеска за утре даваа домашни. (V115)

5.4. Онлајн, во живо или комбинирано?

Запрашани за тоа кој вид настава претпочитаат, студентите, за разлика од наставниците, кои главно се залагаа за комбинирана настава (видете Графикон 17), се на страната на наставата во живо (44%). 31% би сакале комбинација, додека 19% се за онлајн настава. Останатите 6% студенти не се сигурни за каков формат на настава би се одлучиле:

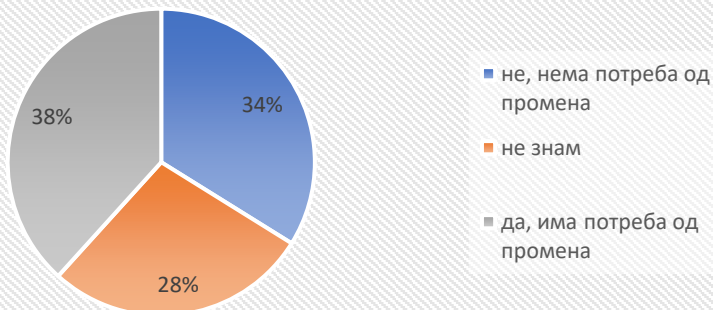


Графикон 25: Студентите за форматите на видеоконференциска настава што ги претпочитаат

5.5. Промени во онлајн наставата?

Одговорите на прашањето „Дали би промениле нешто во начинот на кој се одржуваше онлајн наставата?“ се поделени. За 38% од студентите има потреба од промена, за 34% нема, а 28% немаат став:

Студентите за тоа дали имаат сугестии за промени во онлајн наставата



Графикон 26: Студентите за тоа дали имаат сугестии за промени во онлајн наставата

Од студентите што се изјасниле дека би сакале да видат некаква промена во онлајн наставата пристигнаа многу одговори, од кои најбројни беа првите два предлога од листата подолу:

- Поголема посветеност на професорите:

Некои професори не го сфатија доволно сериозно целиот овој процес на онлајн-предавање. (Y292)

Професорите редовно да враќаат на домашни. Да воведат распоред за онлајн-предавања. За граматичките предмети да се измисли нов метод, на Зум не функционираше најдобро. (Y115)

Може сите професори да отворат Zoom и да ги предадат лекциите, не само да ги испратат по мејл, исто така може и навреме да се одржуваат предавањата. (Y123)

- Сите предмети да се одржуваат видеоконференциски:

Потребно е сите предавања и вежби да се спроведуваат на конференциски платформи, а не преку мејл. (Y142)

Сите професори да држат настава, тешко е сам да се учи кога нешто не е објаснето. Некои од професорите дури и доцнеа со предавањата... предаваа за време на испитна сесија. (Y209)

Сите тие настави што ни беа преку мејл или Google Classroom би ги променила. (Y228)

- Предавањата да се држат преку иста платформа:

Сметам дека професорите треба подобро да се координираат и [да] соработуваат, притоа создавајќи еден единствен начин на спроведување на онлајн наставата. Различни платформи и начини на спроведување ја отежнуваа целата ситуација наместо да ја олеснат. (Y170)

Филолошкиот факултет треба да има сопствена онлајн платформа која сите професори ќе мора да ја користат, без исклучок. Збунувачки беше да се следи кој професор на кој начин ќе ја спроведе сопствената настава, и непознавањето на технологија т.е. немањето обука за одреден програм, одземаше многу време и ги скратуваше можностите за продуктивно искористување на времето. (Y291)

- Обука на професорите и студентите:

Поуспешно снаоѓање со интернет од страна на професорите со цел да не се губи време и да се одолговлекува без потреба. (Y13)

Едукација за онлајн настава (платформи, алатки и дигитално работење во наставата) за студентите и за наставниците. (Y193)

- Подобра организација на логистичкиот дел од наставата:

Потребно е поконкретно место за информации. Треба да може сите информации што се потребни [...] да ги добиеме на исто место, а не да бараме по секој професор посебно или преку колеги. (Y171)

Временско кратење на часовите и точно утврден распоред за истите. (Y244)

Професорите да ни остават минимум 5-10 минути пауза меѓу предавањата за да не мора да испуштаме дел од предавањето за да отидеме до тоалет или да јадеме. (Y154)

- Промени во предметните програми, адаптација на материјали, достапност на материјали:

Материјалот да се приспособи за онлајн настава. (Y108)

Треба да се достапни материјалите за изучување на предметот online. Секој да има пристап до нив. (Y169)

Аудио/видео снимки од предавањата за сите студенти да имаат можност да ја продолжат својата едукација во случај да не можат да присуствуваат на одредени предавања. (Y278)

- Задолжително присуство на час:

Сметам дека повторно треба да се земат во предвид присуствата како што беше и на факултет. Полагаа студенти кои ниеднаш се немаа појавено на час ('од здравствени причини' - да, да, секако). Последната промена би била да се воведат дополнителни поени од домашните работи и присуството на онлајн наставата во пишување на заклучната оценка. (Y209)

- Студентите да бидат повклучени во наставата:

Да не сме само пасивни следачи на Зум. (Y152)

Можеби има подобар начин за да се активираат студентите полесно за онлајн настава. Мислам дека треба професорите сами да ги праиуваат и активираат студентите без редослед. (Y260)

- Професорите да имаат пооптимистички пристап во време на промени:

Најпрвин, промена на очекувањата на професорите. Се разбира дека онлајн наставата не е приближна со таа во живо, затоа и професорите не треба да се обесхрабени од “неуспешното“ реализирање на наставата. (Y234)

5.6. Студентите за квалитетната онлајн настава

Според коментарите на студентите, квалитетната онлајн настава е комплексен поим, бидејќи вклучува повеќе различни аспекти:

- Вешто разработен материјал, обично преку употреба на видеоконференциски софтвер:

Најуспешна беше наставата преку платформата Zoom, речиси немаше никакви разлики со претходниот семестар. Имавме четири „часа“ по 40 минути (толку трае една средба на Zoom).

[Назад до содржината](#)

Професорот предаваше, ние си факавме белешки, заедно дискутиравме и се консултиравме. (N324)

Употреба на подгрупи (breakout rooms) во Zoom и Teams, споделување екран, пишување на табла [во Zoom]. (N258)

[...] Домашни задачи ни беа зададени со рок од 5 дена за испраќање на мејл, каде добивавме коментари и поправки за истите. (N136)

Сепак, успешната настава не мора да подразбира употреба на видеоконференциска алатка. Студентите ја препознаваат грижата на наставникот за нивното учење, како што се гледа од следното сведоштво:

Искуцано во Ворд предавањето и испратено навремено преку мејл со вежби кои студентите треба да ги испратат до одреден рок и, кои беа навремено враќани назад со корекции во Ворд. (N124)

- Редовни задачи за кои студентите добивале коментари:

Онлајн час на Zoom, со претходно испратени документи и програма по која ќе работиме на часот. Индивидуално решавање на задачите и групно проверување, објаснување и коментари од професорката. (N297)

По предметите за толкување [на професорите] редовно им испраќавме снимки од говори, а тие [професорите] на часовите на Zoom ни даваа совети, белешки и ни кажуваа што треба да подобриме, и како. (N93)

Професорката наместо да ни ги објаснува делата на предавања, секоја недела ни даваше домашни поврзани со делата на кои ни враќаше детален feedback поединечно. Професорката држеше предавања само ако смета дека делото е тешко за разбирање. (N259)

- Интерактивност:

Часови со интеракција меѓу професорот и студентите - исто како во училишца на факултет. (N11)

Наставата на Slack каде што редовно си пишувавме и дискутиравме за материјалот. Беше многу добро тоа што сите

си дававме мислење и се почекувавме за одговор, така предавањата течеа непрекорно. (N309)

Пример за успешно спроведена онлајн настава е онаа во која од студентите се бараше - доколку е можно - да имаат вклучено камера (и/или микрофон) за да се следи нивната "присутност" и притоа сите беа ангажирани односно имаше интерактивност што резултира со продуктивност. (N83)

- Достапност на наставникот, т.е. негово психолошко присуство:

Во предвидениот термин, точно на време започнато предавање, точно времетраење на самото предавање. Јасно и концизно исто како предавањето во предавална на факултет. (N105)

Редовни предавања и ажурно враќање на мејлови. (N250)

- Интерес на наставникот за добросостојбата на студентите:

[...] Флексибилност во однос на вонредната карантинска ситуација (На пример, ајде денес да завршиме порано затоа што имаме некои во групата што не се чувствуваат добро и да фатиме прошетка пред да почне полициски час и сл.). (N124)

13 студенти навеле дека сите часови биле успешно изведени:

Со сите професори/ки имавме убав контакт, разбирање преку онлајн настава. (N46)

12 студенти одговориле дека немало ниту еден пример за успешно спроведена онлајн настава :

Ниту една, целото време беше потрошено за цабе. (N34)

5.7. Студентите за некавалитетната онлајн настава

Неуспешната онлајн настава според студентите значи:

- Задавање задачи без предавања и без коментари:

Консултативно „изведуваче“ на наставата, односно домашни на непредадена тема или испраќање презентации за одредени теми како да е тоа предадено, без домашна или било каква проверка за [тоа] дали е совладан материјалот од презентациите. (O134)

Онлајн настава која не беше во целост успешно изведена е таа по предметите за кои добивавме само мејлови со вежби, без Зоот состаноци, враќање на мејлови после недела дена (или пак никад). (O278)

Цели материјали без никакво објаснување, па снаоѓај се... (O165)

- Неефикасни предавања:

Монолог од страна на професорот додека не помине 1 и пол час.“ (O22)

Настава која беше предолга и траеше по 4-5 саати и сите губеа концентрација и се исклучуваа на половина од предавањето. (O49)

Немавме настава, само дискусии кои се одвиваа во коментари на постовите во Google Classroom (додека имавме неразјаснети работи). Беше многу непрактично со оглед на тоа што ние сме повеќе од 100 на катедрава и сите коментиравме во исто време, така што и повеќето одговори само се повторуваа. Тешко беше и за професорот кој не можеше на сите поединечно да им враќа, и за нас. (O136)

- Недостапност, т.е. психолошко отсуство на наставникот:

Според мене, онлајн настава што не е успешно изведена е онаа кога професорот не е во контакт со тебе и те остава сам на цедило. (O217)

Комуникација на само еден член од групата со професорот, а при евентуални прашања тоа мора да се одвива преку [студент-] посредник. (O160)

Нередовна комуникација преку мејл, невраќање на мејл, до тој степен што мораше да [бараме] нејзин [на професорката] телефонски број за да добиеме повратна информација. Крајно неодговорно и непрофесионално. (O292)

- Нереалистични очекувања од професорите:

[Поради] пандемија[та] [...] бевме во стрес, и професорките очекуваа од нас 100% знаење и активност. (O46)

- Технички пречки:

Губењето минимум 15 минути секое предавање навистина одзема од концентрацијата и желбата. Секако, за ова не ги обвинувам професорите, таква е ситуацијата, но сметам дека сепак треба професорите убаво да се запознаат со платформите пред да ги користат. (O234)

Одржувани предавања само со матичната група, без да се информираат студентите од други катедри, кои исто така го имаат тој предмет во iKnow (ова е повеќе несрекен пропуст на кој би требало да се внимава, отколку критика на начинот на изведување на наставата, меѓутоа добро е да се има предвид, а поврзан е со начинот на кој се комуницира со студентите, за жал, доста често - Фејсбук). (O124)

- Непрофесионален однос на студентите:

Сите предавања кои ги имавме онлајн, беа супер изведувани од страна на професорите. Оние коишто не почитуваа, беа самите студенти. Не беа редовни, често одев сама на предавања (90% од предавањата бев сама), не пишуваа домашни редовно, седеа на телефон за време на часот, пушеа цигари, се слушаше грицкање на чипс, разговарање меѓусебно за време на часот, и сл. Многу неодговорно и некултурно... Ова ми го одземаше вниманието! (O33)

Пример за неуспешно спроведена онлајн-настава е онаа во која од студентите не се бараше да имаат вклучено камера (барем половината ако ништо друго) за да се следи нивната "присутност", или кога микрофоните беа исклучени кога професорот поставува прашање, т.е пасивна настава или нереспонзивност. (O83)

35 студенти одговориле дека не посведочиле пример на неуспешно изведена онлајн настава. 3 студенти навеле дека најголем дел од наставата бил непрофесионално изведен. 10 студенти речиси и да немале онлајн настава:

Имаше некои професори [...] немаа воопшто онлајн настава, а сепак држеа испит. Тоа не е во ред, ниту е фер. (O110)

Не држевме предавања воопшто, само преку мејл комуникација. [Ни беше кажано дека] книжевност се само дела за читање и може да помине и без онлајн-предавања; па, ако е така, тогаш и предавањата на факс не се потребни. (O220)

6. Што всушност претставува онлајн наставата?

Читајќи ги одговорите на наставниците и студентите во врска со нивните поимања за тоа што претставува (успешна/неуспешна) онлајн настава, добивме впечаток дека испитаниците различно ја разбираат онлајн наставата. Дали онлајн наставата значи само промена на медиум или нешто повеќе? За некои, комуникацијата преку мејл е форма на настава, за други не е. За едни е соодветно да се користат социјални мрежи (на пр. Facebook, Viber) во образовниот процес, за други не. Затоа, во фазата на интервјуа ги поставивме следните прашања: Во ред ли е да се држи настава по мејл? Дали е прифатливо да се користат социјални мрежи за наставни цели? Во продолжение ги разработуваме овие прашања.

6.1. Дали онлајн наставата значи само промена на медиум или нешто повеќе?

За дел од испитаниците онлајн наставата значела едноставно префрлување на она што се случува во училищата во онлајн просторот, како што наведува еден студент „исто како во училища на факултет“ (N11).

Но, според некои од испитаниците, во процесот на „префрлувањето“ на наставата онлајн, се случило многу повеќе од промена на местото за средба (од физичкиот во виртуелниот простор). Еден наставник зборува дека направил промени во методологијата на настава, вклучувајќи употреба на активности што тешко би се извеле во училища. На пример, онлајн медиумот дозволува наставникот да поставува прашање и сите студенти да одговараат во реално време, споредувајќи ги своите одговори. Друг наставник додава дека поинаквите методологии на настава носат и нови улоги за наставниците:

Визуелното неприсуство на наставникот му овозможува да биде поненаметлив споредено со наставата во живо, што може да биде искористено предимно кај интерактивните вежби, во кои студентите агираат посамостојно, потоа си разменуваат коментари и сугестии, доделуваат поени и оценки за односните активности, со евентуални мали интервенции и укажи од страна на предавачот... Улогата на наставникот како режисер наместо актер е, ми се чини, (по)лесно остварлива од позиција зад екранот. :) (AD47)

Според еден наставник, различната методологија на настава во онлајн просторот бара адаптирање на наставните програми и планови за имплементација онлајн, а можеби е потребно и нивно формално акредитирање.

За друг наставник, одржувањето онлајн настава внело ниво на техничка комплексност во предавањето. Според овој наставник, онлајн медиумот е своевиден „трет учесник“ во наставата, кој одзема од вниманието на професорот:

Лаптопот, интернетот, ми е тука некаде, и него го гледам и го следам, не можам сосема да го исклучам. Би го кажала тоа и за телефон. Сè што ми е посредник и медиум, мене ми е тоа третиот учесник оти внимавам и на него, и го следам. (FG1)

Друг наставник се надоврзува на поентата за онлајн медиумот како „трет учесник“ во наставата за кој дополнително треба да се води сметка, а кој може да има и методолошки импликации поради заморот што побрзо се случува онлајн отколку во училиница:

Знаете, [во Zoom] сите сакам да [ги] гледам, ми бега погледот на сите прозорчиња, па ми бега на чет, па се гледам себеси, убав ли сум, не ли сум убав, имам некој тик, почнувам да се чепкам (по лице), па, чекај сега, ракавие што ги завратив, се гледаат, не се гледаат, топло ми е, ладно ми е... и тоа дополнително замара, покрај суштината [на предавањето]. Овде имаме многу, и други, дистрактори, и мора да биде сконцентрирано тоа [излагањето] [...] [Онлајн] [м]ора некако сè да биде „зипувано“ ... (FG1)

Според еден наставник, се промениле и начините на кои студентите комуницираат. На пример, некои екстровертни студенти се повлекле, и обратно – некои интровертни студенти станале поактивни онлајн. Понатаму, во онлајн просторот студентите се прекинувале поретко отколку во училиница, а некои го користеле просторот за пишани пораки на видеоконференциските платформи за да не прекинуваат колеги и да ја максимизираат комуникацијата на часот. Конечно, онлајн медиумот проблематизира ситуации што наставниците претходно можеби ги земале здраво за готово. Еден наставник, на пример, прашува: „Дали да го сметам како присуство црното коцкиче [во Zoom] што не комуницира?“

Друг наставник предлага термилошка интервенција во терминот *онлајн настава* и смета дека посоодветни термини би биле *далечинско учење* или *учење на далечина*. Со оглед на тоа што не сите аспекти од наставата се реализираат онлајн (на пример, студентите од нашето истражување зборуваат и за задачи што ги сработувале индивидуално, офлајн, па ги праќале на прегледување кај наставниците) има простор за преобмислување на терминологијата за следни слични истражувања.

И за студентите се променило повеќе отколку само медиумот. Научиле нешта со кои можеби не би се сретнале во физичкиот простор на училиницата, на пример, како да употребуваат квизови и мемориски игри онлајн. Една студентка наведува дека видеоконференцискиот софтвер овозможил гостувања на стручњаци и професори, кои тешко би се реализирале во училиница заради временски и/или географски ограничувања.

Од друга страна, една студентка забележала дека некои наставници очекувале студентите да бидат постојано достапни во онлајн етерот, и тоа кај неа предизвикувало замор:

Никогаш не бевме слободни. Во 11 саатот [навечер] добивавме мејлови за... не знам... Од тој аспект немаш секунда време да се одмориш, постојано го минуваш времето на некаков уред електронски. (FG2)

Некои професори и ги продолжувале предавањата, сметајќи на посветеноста на студентите на академска работа во услови кога, поради пандемијата, времето главно го минувале дома.

Некои студенти зборуваа за проблемите што ги искусиле со одржувањето на својата креативност и мотивација – нешто што се покажало како многу потешко да се постигне од изолираниот простор на домот. Една студентка имала чувство дека дома ѝ недостасува креативноста што ја имала кога била на факултет.

6.2. Дали е во ред да се држи настава по имејл?

За дел од наставниците било важно комуникацијата да се одвива истовремено (синхроно), на пример, преку видеоконференциска врска, поради спонтаноста и опсегот на идеи што можат да се разменат во таков формат. За нив синхроната комуникација е побогата и супериорна во споредба со асинхроната комуникација (на пр. преку имејл), која временски каска. Еден наставник смета дека употребата исклучиво на имејл може да се смета како консултативна настава; редовната настава, која им следува на студентите, значи методолошки осмислен наставен час со одредено времетраење.

Некои наставници сметаа дека имејлот е форма на комуникација и е корисен во контекст на индивидуализирана настава (студентот праќа сработена задача и добива коментари за подобрување од професорот). Тие имаа впечаток дека некои студенти ја доживеале ваквата индивидуализирана настава како посолиден начин на совладување на материјалот, и сметаа дека мејлот може да биде корисна алатка доколку се комбинира со други форми на настава.

Само тројца наставници од 55-те кои зедаа учество во ова истражување навеле дека наставата ја одржувале исклучиво преку имејл. Сите тројца ја оцениле онлајн наставата како помалку успешна во споредба со наставата во живо:

Директниот физички контакт на наставникот со студентите во училища е незаменлив. Во ваква заедничка просторија професорот и студентите освен со говорот комуницираат и преку телесна комуникација (со очи, мимика, изразот на лицето и сл.). (T33)

Еден од наставниците што комуницирале со студентите преку мејл навел дека воопшто не ја смета комуникацијата преку имејл за онлајн настава, иако се чини дека интеракцијата била интензивна и поттикнувала квалитетно учење: „имејл, јазична редакција, коментари, дискусија...“ (H40); „Студентите требаше

самостојно да доаѓаат до согледувања и заклучоци; добиваа насоки да консултираат прирачна литература“ (O40).

Како што видовме погоре, студентите гледаат потенцијал во комуникацијата преку имејл, под услов таа да е добро осмислена:

Искуцано во Ворд предавањето и испратено навремено преку имејл со вежби кои студентите треба да ги испратат до одреден рок и, кои беа навремено враќани назад со корекции во Ворд. (N124)

Но, студентите се критични доколку имејлот се користи за еднонасочна комуникација:

Наставата која се изведува само преку мејлови не е настава туку се материјали за учење кои не ни се објаснети. Доколку некои професори сметаат дека така можат да го поминат семестарот не се согласувам со нив бидејќи во тој случај ние самите го учиме материјалот и никој не ни помогнал околу тоа. Но мејловите се ефикасни кога се користат за договарање на термини за предавање и праќање вежби, а не како алатка за одржување настава. (O244)

Студентите што ги интервјуиравме дозволуваат мејлот да се користи како помошна наставна алатка, на пример за студентите да предадат сработена задача, но и да добијат квалитетни коментари, а не коментари, како што вели една студентка, од „една реченица“. Друга студентка се согласува:

Не може фидбек да биде: Very good!, Interesting! и со тоа да се заврши. Јас... ништо не добивам тука. (FG2)

Исто така, според студентите, мејлот би можел да биде соодветен кај незадолжителните предмети, вклучувајќи и куси коментари. Сепак, кај студентите постои очекување, особено кај задолжителните предмети, за двонасочна комуникација (на пр. преку видеоконференциско поврзување) со цел наставниот процес да биде поличен, а учењето потрајно.

6.3. Дали е прифатливо да се користат социјалните мрежи за наставни цели?

Мислењата во врска со употребата на социјалните мрежи во наставата се поделени во двете популации. За дел од испитаниците употребата на социјалните медиуми во наставата начелно се чини прифатлива бидејќи претставува брз и непосреден начин на комуникација. Една студентка вели дека користењето Facebook ѝ е полесно и поинтуитивно во споредба со комуникацијата преку мејл, која немала прилика редовно да ја практикува на факултет. Еден наставник наведува:

Креирањето Viber-групи за секој предмет се покажа како мошне корисна дополнителна алатка, на тој начин им бев непосредно достапна на студентите за консултации, што ја зголеми нивната активност и континуирана работа. (AE53)

Според некои од наставниците, не сите социјални мрежи можат да се стават во истиот кош поради различните нивоа на приватност. На пример, при употребата на Facebook Messenger не е потребно корисниците да имаат пристап до меѓусебните профили, и затоа некои сметаат дека е соодветно да се користи за индивидуална комуникација со студенти. Од друга страна, формирањето група на Facebook подразбира пристап до меѓусебните профили, и поради тоа може да се смета како помалку соодветна форма на комуникација. Комуникацијата преку Viber, пак, подразбира размена на телефонски броеви и за некои наставници тоа претставува ниво на приватност што не се подготвени да го споделат со студентите. Еден наставник, пак, посочи дека направил исклучок кога се работи за доверувањето на својот телефонски број на студент со КОВИД-19: на студентот многу му значела таквата непосредност во стресен период. По оправувањето, студентот повторно се префрлил на вообичаениот, помалку личен комуникациски канал што се користел на курсот.

Дел од испитаниците се против употребата на личниот простор на социјалните мрежи за академски цели. На пример, една студентка вели:

Фејсбук изрично би забранила да биде опција за официјална комуникација со студенти, особено не како единствена опција. Ова би предложила да се стави во некој правилник. (L124)

Причината за ваквиот став на студентката е тоа што таа испуштила цел семестар онлајн настава по одреден предмет бидејќи предметот не ѝ бил од матичната катедра, а професорката ја водела комуникацијата со студентите преку група на Facebook. За студентката употребата на тој медиум значела нејзино исклучување од наставата. Студентката вели дека не сите студенти имаат профили на Facebook, но и да имаат или и да отворат, тоа би бил нивен личен (не професионален) простор, кој и онака не е доволно добро организиран за да се користи за професионални цели – тоа, впрочем, и не му е првичната намена. Затоа, таа претпочита комуникација по мејл:

Тоа [Facebook] го гледам како приватност некоја моја, на пример, можеби во текот на испитна сесија не сакам да сум на Фејсбук, блокиран ми е Фејсбукот на браузер, а морам да се вклучувам поради комуникација [на курсот]... И, целиот интерфејс на тие групи како функционира.... е многу похаотично [...] На имејл е многу по... професионално и поподредено. (FG2)

Друга студентка се согласува, додавајќи дека поради личната природа на социјалните мрежи, престојот во тој простор може да одземе време и/или концентрација:

Ако има некоја информација [од факултет], очекувам официјално да стигне до мене, а не да треба да се вклучувам на Фејсбук и да добивам уште 300 [лични] пораки. Не сакам никого [од пријателите] да го оставам да извиси, па враќам на сите, и тоа толку време одзема... Буквално друга работа е... Пола [саат], до саат... саат и пол некаде... Верувајте ми, ако се насоберат пораки, и самите знаете како е. Фејсбукот е премногу лична работа. (FG2)

7. Психофизичкото здравје и онлајн наставата

При читањето на одговорите на испитаниците, забележавме дека студентите честопати упатуваа на проблеми со психофизичкото здравје како причини за нивната нередовност, падот на мотивацијата, губењето на ритмот во студирањето и, воопшто, успешноста на нивното учење онлајн. Еве што одговориле некои од нив, запрашани зошто не следеле редовно онлајн настава:

Најголемата причина [за нередовноста] според мене е падот на менталното здравје на големиот број студенти. Новата карантинска рутина која ни беше вметната во животите на нас сите, навистина игра улога во зголемување на чувството на депресија, тага, анксиозност, итн. Така да помеѓу тоа да присуствувам на час или да се грижам за себеси, сите го одбравме второто. (G26)

[...] Целата оваа ситуација со вирусот имаше големо влијание врз моето ментално здравје, а со тоа и врз нормалното функционирање во текот на денот. (G90)

Затоа што имаше моменти кога ментално ми требаше одмор од сите случувања. (G240)

Изгубив желба за живот. (G97)

Од некои одговори се гледа дека на студентите им била важна грижата на наставниците за нивното здравје и за тоа како се снаоѓаат во новата ситуација:

Професорките и професорот, на успешен начин ги почнуваа часовите – првично со прашување околу нашата моментална психичка состојба, нашите чувства околу овој тежок период, и со голема доза на оптимизам ни помагаа да ја продолжуваме

наставата. Кога имаме такви професори како што се професорите од [Назив на катедра], човекот има желба да студира во секакви околности. (N99)

И кај наставниците се сретнуваат мислења дека менталното здравје на наставниците е на удар во новите околности и дека наставниците имаат потреба од помош. Еден наставник вели:

Онлајн наставата е новата реалност. Треба да ја прифатиме. Но не агресивно и хаотично како што се направи во овој период. Треба малку да се мисли и на менталното здравје на наставниот кадар во овие услови. Немаме само настава, имаме и дополнителните обврски со истражувачката работа, администрацијата и дополнителната грижа за студентите. Сето тоа како да не се зема во предвид. Не се чувствувам заштитено и безбедно на факултетот. (AE39)

На учесниците во фокус-групите им ги поставивме прашањата „Каква поддршка им е потребна на студентите и на наставниците, особено во врска со одржување на нивната добросостојба? Дали сте за тоа институцијата да обезбеди психолошка поддршка?“ На студентите им се допадна последниот предлог, но се скептични за неговата реализација:

Се разбира дека е потребно [институцијата да ангажира психолог]. Но, дури не можам да замислам да размислувам за такво нешто како поддршка кога, од друга страна, го имаме моментот Студентски прашања, пријавување испит. Не знам дали професорите се доволно запознаени со тоа како изгледа пријавување. Знаете дека студенти се онесвестуваат и се вика брза помош. Не знам дали има нешто поитно што треба да се реши од ова. Инаку, да, на ниво на принцип, се согласувам со ова. (FG2)

Мислам дека не е изводливо за наши услови тоа [ангажирање психолог]. Нема да го направи Факултетот тоа, во никој случај. (FG2)

И интервјуираните наставници сметаат дека е потребно да се обезбеди ваква поддршка. Некои од нив и самите се обиделе на часовите да разговараат на оваа тема со студентите:

МОН треба да ги ангажира невработените психолози во поддршка, не треба да се чека да ескалираат ситуациите (на пр. пукање во школи) [...] Психата е нежна работа, педагог и психолог се задолжителни работни места во секоја институција, чудно што не е така на универзитетите. (FG1)

Интересно е што на универзитетот постои некоја свест за физичкото здравје, но не и за менталното, кога и двете се предуслов за успешно учење. (FG1)

Четвртина од часот ми е посветен на разговор со студентите за тоа како се, како се справуваат со нивните стравови.... Имаше уплашени студенти. (FG1)

7.1. Заморот во онлајн наставата

Забележавме дека во многу одговори на студентите клучен збор е заморот. Еве некои од нив:

Малку е заморувачки тоа што цел ден сме изложени пред екран, се губи концентрација, не е истиот случај како настава во живо. (T90)

Професорите претпоставуваат дека со онлајн настава имаме повеќе слободно време и ни даваат премногу обемни домашни задачи и проекти. Но, всушност ние присуствуваме на исто толку предавања колку и во живо, плус тоа што си правиме штета на 'рбетот и очите. Предавања заедно со обемни домашни значи скоро цел ден поминат пред компјутер. (Y98)

[Совет за колегите што треба да следат онлајн настава:] Да имаат шетано, да се социјализираат или да поминуваат [време] во зеленило, во природа[та] повеќе, онлајн наставата е позаморна за очите и не е многу добра. (Z163)

[Предупредување за колегите што треба да следат онлајн настава] Долгото гледање во екран заморува и може да предизвика главоболка. (Z289)

Овие констатации се на иста линија со некои од коментарите на наставниците:

Онлајн наставата е понапорна од физичката бидејќи се одвива компјутерски и создава чувство на напнатост. (R37)

На прашањето дали и што треба да се направи за да се намали заморот кај учесниците во онлајн наставата, еден интервјуиран наставник одговори дека тоа е индивидуален проблем и дека „секој сам треба да си се сетира“, но и дека може да се размисли за реорганизација на онлајн наставата во однос на должината на часот, паузите, дистрибуцијата на часови во текот на неделата и максималниот број часови во текот на еден ден. И другите наставници,

запрашани за тоа дали сметаат дека часот треба да биде покус, одговорија потврдно:

[Потребно е] кратење на часови и максимум на 4 саати да се изложени студентите, само да се [однапред] подготвени [за часот]. Многу часови имаат, тоа е проблем, ако има и паузи ќе бидат на час [т.е. на настава] по 7 саати. (FG1)

Наставниците укажаа и на тоа дека, ако се скратат часовите, студентите треба да се подготват од дома, на пример, преку сработување вежби офлајн. Според наставниците, добро би било, исто така, да се приспособат програмата и помагалата (на пр. упростен материјал за самостојно да може да се сработи) и видеоконференциската настава да се растовари од сè што не мора да оди во живо. Идејата дека не мора целата настава да се одвива во реално време онлајн, туку дека може да оди комбинирано со други формати, беше прифатлива за сите интервјуирани наставници.

Во дискусијата за можни решенија за справување со психолошките предизвици и со заморот, се зборувааше и за изготвување брошура со совети која, сепак, како што потенцираше еден наставник, треба да биде составена од компетентни лица:

Може, ако знаеме да ја напишеме [...] потребна е и друга стручна помош. (FG1)

Еден студент предложи, исто така, да се предвиди термин за физичка активност во распоредот со цел да се поттикнат студентите за се грижат за своето психофизичко здравје, и да се обезбедат услови за тоа од страна на институцијата.

8. Искуства, совети и предлози за унапредување на онлајн наставата

Во овој дел ги прикажуваме искуствата, советите и предлозите за подобрување на онлајн наставата, кои беа искажани во различни фази од истражувањето.

8.1. Позитивни практики на наставниците

Неколку наставници споделија позитивни практики, главно поврзани со начините на кои се обиделе да ги мотивираат студентите онлајн:

[Ф]орум дискусиите им дозволуваат на студентите што се срамежливи рамноправно да учествуваат во наставата. (AD24)

Употребата на breakout rooms во Zoom за мене беше апсолутен хит. Студентите активно учествуваа во часовите и самите доаѓаа до теориите и/или употребите на теориите кон кои

целеше часот. Мислам дека така учеа многу повеќе и на позабавен начин отколку преку фронтална настава. (AD15)

Мене ми беше важна комбинацијата од видеоконференциска и имејл комуникација. По имејл им пракав на студентите и дополнителни текстови кои барав да ги прочитаат и да ги анализираат и коментираат. Така имав можеби повеќе работа за прегледување, но остварував постојана комуникација со студентите, се трудев да не се почувствуваат во ниеден миг занемарени и препуштени сами на себе. (AD36)

8.2. Совети од студентите до нивните идни колеги

Студентите имаа многу совети до нивните колеги што во иднина би следеле онлајн настава. Убедливо најчестиот совет, со над 100 спомнувања, се однесуваше на редовноста на студентите. Следат важноста на менталното здравје и техничката подготовка за онлајн настава, со по 30 спомнувања, и сериозниот пристап кон онлајн наставата, со 20-ина спомнувања. Во продолжение ги претставуваме главните совети на студентите.

- Следете ја наставата редовно:

Одете на предавања. Ви се чини дека не мора да одите на часови, но ќе бидете изгубени без нив. (Z152)

Не пропуштајте час. [...] Професорите се свесни за ситуацијата [со КОВИД-19] и го ценат вашето присуство на час. Некои дури и подобро предаваат онлајн [отколку во живо]. Научете колку што можете [со присуство на час], навистина помага за на испит. (Z258)

- Подгответе се психички:

Замислете си дека сте во живо на факултетот, пробајте да се концентрирате. (Z26)

Со физичко присуство сите сме во исти, еднакви услови. Со онлајн наставата, секој е на некој начин сам за себе. Успешноста на секое предавање зависи и од вашата лична околина, што за некои од вас нема да е фер. Треба да бидете подготвени за помали фрустрации. (Z58)

Останете позитивни во врска со новава промена, без разлика на нејзините недостатоци, бидејќи таа сепак има и свои предности како: заштедено време поради немањето потреба за спремање

(облекување, средување) за на факултет, зголемување на опуштеноста и блискоста помеѓу студентите и професорите, како и зголемување на самодовербата за поставување повеќе прашања поради согледување на фактот дека професорите не се во физичко присуство пред нас. (Z322)

Да бидат подготвени на сè и да не ги изненадуваат неправдини. (Z23)

- Подгответе се технички:

Обезбедете си интернет на телефон како дополнителна сигурност. (Z120)

- Имајте сериозен пристап кон онлајн наставата:

Од исклучителна важност е онлајн-предавањата да се сфатат подеднакво сериозно како и предавањата во живо. [...] Онлајн-предавањата не се "време за одмор" кога зад исклучената камера може слободно да се допишува на Месинџер - тоа не само што укажува на непочит кон професорот туку и незамисливо штети на шансите за успешно или барем задоволително положување испит. (Z83)

Да не ги изедначуваат студиите на ФЛФ со некаков курс кој им е подеднакво достапен онлајн (на пр. дизајн, јазик, програмирање и сл.), бидејќи со одредени квалитетни професори ќе добијат академска/научна перспектива и однос кон знаењето и реалноста, а тоа е многу важно во животот. (Z124)

Да немаат негативен став кон онлајн наставата само затоа што не пробале досега како е или им е непознато. (Z113)

Да бидат со отворен ум, да имаат трпение додека го развиеме овој систем на предавања, се може да се постигне ако заедно се трудиме за нашата дејност, горди сме што сме студенти, ќе се трудиме и понатаму. (Z245)

- Грижете се за вашето здравје:

Со среќа, и купете си капки за очи. (Z264)

Доволно часа сон, изострена концентрација, задолжително релаксирање после предавањата и навремено учење. (Z83)

Мали промени во секојдневните навики, дисконектирајте ги социјалните мрежи при следење на настава, ако следите настава во истата соба каде што највеќе престојувате често истегнувајте се и некогаш менувајте ги уредите со кои следите предавање за да не ви стане досадно од целодневно седење дома. (Z29)

Направете си распоред со тоа до кој рок треба да бидат испратени одредени задачи, во колку часот кое предавање се одвива [и] на која платформа. (Z192)

- Давајте сугестии за подобрување на онлајн наставата:

Да бараат од сите професори да им држат предавања и тоа да не биде само преку мејл“ (Z141); „Да бараат од професорите редовни средби со камера. (Z321)

Да ги замолат професорите да се изведе комбинирана настава преку Zoom и FB страна или мејл со цел предавањата на Zoom да не траат предолго. (Z49)

- Брзо ќе се прилагодите:

Тоа е што е, не знаеме што ќе се случува во иднина и очигледно е дека мораме да се прилагодиме на такви начини кои ги наметнува ситуацијата со вирусот. (Z90)

Не е проблематично како што [на прв поглед] изгледа, и иттом ќе се навикнете ќе сакате стварно да продолжите [со] онлајн наставата. (Z272)

Да уживате во неа [онлајн наставата]. (Z226)

- Не грижете се, имате добри професори:

Се надевам дека сите професори ќе се вложат во предавањето со ист интензитет. (Z80)

Одлично е, нема простор за грижи и стресови. (Z89)

- Создадете си услови за учење:

Да имаат мир околу нив, без никакви distrакции од дома.“ (Z60); „Најдете начин да им објасните на вашите дома дека сепак сте моментално на предавање. (Z171)

- Работете многу, оставени сте сами на себе:

Подгответе се сами да си ги учите предметите, без никаква помош од одредени професори. (Z51)

Снајдете се. (Z259)

- Возможно е да се напредува и со онлајн настава;
- Онлајн наставата е подобра отколку наставата во живо, единствено недостасува дружењето со колегите:

Искористете ги овие предавања, кои се многу поквалитетни од предавањата на факултет и многу поинтересни, бидејќи се работи за нешто ново и поприлично поприфатливо од неудобните простории, ходниците со промаја и кровот од факултетот, кој пропушта вода кога врне дожд. (Z159)

Супер е, исто е предавањето... само добиваш повисоки сон и си повисоки одморен затоа што не стануваш 2-5 часа порано за да се спремим и да патувам до факс, дали е надвор жешко, ладно или има невреме, ти си дома и не ти менува тоа ништо. (Z174)

Според мене, подобра е онлајн наставата, бидејќи има помалку бучава во споредба со настава во живо. Микрофоните се изгасени додека професорот предава и може да се обрне повеќе внимание на тој начин. (Z249)

- Онлајн наставата е полоша во споредба со наставата во живо:

Ги советувам [студентите] да не очекуваат дека ќе го добијат истиот квалитет на настава што го имавме на факс. (Z243)

- Вклучете камера за полесна комуникација:

Да работат само со програми каде што ќе можат истовремено да се гледаат на камера. Според мене, мејлот е многу лоша апликација за настава. (Z283)

- Практикувајте онлајн бон-тон:

Не доцнете, не само за да не пропуштите од предавањето, туку и затоа што му го одвлекувате вниманието на наставникот, а можеби и на колегите. (Z258)

Ако [некој] сака нешто да праша, може и на чет, за да не прекинува некого додека зборува. (Z32)

- Воопшто не запишувајте се на одредена катедра:

За оние кои се уште не се запишале на овој факултет би им дала совет да не се запишуваат на [Назив на катедра], бидејќи одредени професори не се заинтересирани да држат предавања. За оние кои се веќе запишани би им препорачала да не се потпираат на професорите, бидејќи нема да успеат да постигнат ништо, бидејќи некои не се воопшто достапни. (Z327)

- Размислете уште еднаш:

Good luck тешко вас. :) (Z278)

Да очекуваат се и сеишо. (Z311)

- Не следете онлајн настава :

Да не следат [онлајн настава] бидејќи и така учиме сами. (Z196)

Дали ќе ја следат наставата или не, искрено не е толку важно. Во предвид не се земаа присуствата, а и не можеше да се научи многу од онлајн наставата. Така што, се остануваше на нас. (Z209)

- Почекајте да заврши пандемијата:

Ако продолжи онлајн наставата, подобро не се запишувајте на факултет. (Z52)

Да не се запишуваат на факултет се додека постои онлајн настава бидејќи залудно ќе си ги трошат времето и парите. (Z175)

- Распрашајте се за професор пред да одберете предмет;
- Борете се за настава во живо:

Да инсистираат наставата да биде со физичко присуство, затоа што вака многу губат. [...] Онлајн наставата ја тера генерацијата кон се поголема неписменост и неедуцираност. (Z185)

- Бидете селективни на кои предавања одите:

Да присуствуваат само на оние предавања од кои добиваат знаење и не им е залудно потрошено времето. (Z330)

- Снимајте ги предавањата:

Да си ги снимаат предавањата оти мнооогу повеќе се учи кога можеш да се вратиш на лекцијата и да слушнеш колку што ти треба. (Z94)

- Информирајте се за логистичкиот дел:

Ако се постара генерација, да си прашаат на време за кога, каде и како ќе се одвива наставата. Бидејќи професорите ги земаат во предвид само тековните студенти. (Z250)

- Користете го интернетот паметно:

Искористете го интернетот најдобро што можете. Гуглај, и вклопи се во муабетот со нова информација. (Z260)

- Нема да имате доволно време да се подготвите за испит.

9. Дополнителни согледувања на испитаниците

9.1. Наставници

Наставниците зборуваа и за:

- Логистичките предности на онлајн наставата:

Онлајн наставата е [...] поевтина за студентите кои не се од Скопје. Универзитетот не им обезбедува нормални услови за студирање на студентите. Вецињата до пред пандемијата немаа сапун и тоалет хартија. Ходниците се студени и валкани и студентите немаат каде да го поминат времето во периодот

понеѓу часовите бидејќи во библиотеките се држат часови, а самите тие не се комфорни. Цените на храната се катастрофално високи, изборот мизерен и недостоен. (AD24)

- Институционалниот третман на нивните помалку совесни колеги:

[...] Се чудам како може да бидат третирали на ист начин наставници кои одржувале онлајн настава со други кои воопшто не се потрудиле да одработат нешто во период на пандемија, на каков било начин. (AD48)

9.2. Студенти

Исто како наставниците, и студентите пишуваа за логистичките (на пр. административни) поволности како резултат од пандемијата:

Ми се допаѓа тоа што не мораме да купуваме и пополнуваме пријави за испити, да чекаме со саати ред на студентски прашања и потоа да ги предадеме на професорите. Поедноставно е само да ги пријавиме на iKnow. (AA94)

Студентите се осврнаа и на непрофесионалниот однос на некои професори:

Одредени професори воопшто не предаваа. Тотално непочитување кон студентите! (AA207)

Понатаму, студентите се осврнаа на некои аспекти од оценувањето, како што се:

- Стресот од полагањето со физичко присуство:

Сметам дека и полагањата треба да бидат целосно онлајн особено во вакво време. Јас полагав [Назив на испит]во живо и, покрај тоа што бев спремна, од преголем страв да не се заразам и тоа што не дишев убаво со маската, никако не можев да се фокусирам. Многу ми беше стресно и го паднав испитот и сега сум пак под стрес оти веројатно пак ќе треба да полагам во живо и да трошам многу пари за превоз со оглед на тоа што ми е страв да спукам по други куќи/станови. (AA94)

- Релативноста на критериумите за оценување на некои професори:

Повеќето професори добро се справија со ситуацијата, ама и многу попуштаа. (AA72)

- Разочараноста од одложувањето практичен испит заради пандемијата:

Навидум причината беше затворените училишта, но со оглед на пандемијата, тие ќе останат затворени и во септември. Така што, бидејќи беше одложувањето на самиот испит којшто можеше професионално да се изведе онлајн, пред колеги од другите генерации. (AA334)

Некои студенти, пак, ја прокоментираа професионалноста на некои од наставниците:

Сакам само да ги пофалам професорките за целиот труд и професионалност. Покажете дека не постои предизвик со којшто не би можеле да се соочите. Ние како студенти сме горди што имаме такви професори. (AA120)

10. Предлози за подобрување на наставата

10.1. Наставници

Наставниците дадоа предлози за подобрување на различни аспекти од наставата. Во продолжение го пренесуваме она што тие сметаат дека е важно:

- Да се подобри координацијата на ниво на институција, во смисла на обезбедување и управување со единствена платформа за настава:

Сите треба да се префрлиме на една заедничка платформа за да не мора студентите за секој наставник да работат на различна платформа. (AD31)

Да се размислува за унифицирана платформа, но истата да не се менува на секоја недела. (AE18)

Еден пример од Електро-технички факултет: факултетот купил лиценци за сите училници и лозинките биле споделени со сите наставници. Така, било многу едноставно распоредот на наставата во живо да се „преслика“ и часовите да продолжат да се држат во истите термини. (AE3)

- Да не се дозволува наставата да се изведува само преку имејл;
- Да се инсистира на вклучување камери при видеоконференциите бидејќи „тоа значително влијае врз активноста и интеракцијата“ (AD53);

- Да се употребуваат различни формати на онлајн настава, и тоа според потребата:

Мислам дека треба да се размисли за различни формати на настава, синхрони и асинхрони, и тие да се користат наменски. Нема потреба цело време да се комуницира во реално време. (T15)

- Да се адаптираат наставните програми така што ќе се поттикне самостојно учење:

Потребна е адаптација на наставните материјали што ќе вклучи поголем ангажман на студентите во истражувања на одредени теми, дискусии и можности тие самите да дојдат до сознанија и заклучоци. (T12)

- Да се истражи областа онлајн испити;
- Да се даде акцент на добросостојбата на кадарот;
- Да се извлекуваме лекции од пандемијата:

Пандемијата покажа колку се непотребни потписите, индексите и хартиените пријави. (AE24)

- Да се бараат начини да им се помогне на студентите што немаат соодветна техничка опрема, на пример „со доделување на ваучери за купување на компјутер“ (AE38).

10.2. Студенти

Студентите, пак, апелираат на следното:

- Да се унапреди соработката помеѓу студентите, од една, и професорите и институцијата, од друга страна:

[...] Да се вклучуваат мислењата на студентите во процесот на кроење на факултетските политики, не како спореден дел или чисто провизорно, туку како централен и најважен дел во обмислувањето на онлајн наставата. Претставници од студентите треба рамо до рамо со факултетската администрација да учествуваат во ова. (AA124)

Треба да се спроведуваат повеќе вакви истражувања и да се спроведуваат препораките на студентите. (AA138)

- Да им се даде можност на студентите редовно да го коментираат квалитетот на наставата:

Сметам дека треба да се води евиденција, или пак студентите да се искажат анонимно, но сепак јавно, да именуваат и коментираат за тоа кои професори држеле предавања и како се одвивало сето тоа, а кои професори не држеле настава. Бидејќи во нашиот случај, групата [Назив на катедра] наместо да учи и да се подготвува за испит, којшто воедно ни е и последен, за време на испитна сесија речиси секојдневно држиме таканаречени "предавања" или, по професорката, "консултации" од по 2 часа. (AA93)

- Да се обезбеди единствена, институционална онлајн платформа за учење:

[...] Сфативме дека пандемијата не е привремена, дека нема враќање на старата "нормала". Целиот свет се менува. Затоа треба да [се] почне со градење на open source платформа за онлајн настава на ниво на УКИМ; како секоја друга сериозна, државна високо-образовна установа во светот и УКИМ наскоро мора да има свој софтвер, а не да се користат продукти на американски корпорации. (AA124)

- Да не се дозволи некои наставници да не одржуваат настава:

Сметам дека би требало професорите да се ангажираат повеќе, и ако и од септември има предавања на интернет, [тоа] мора да биде задолжително за сите предмети, а не професорите да одлучуваат, зошто така имавме предавања само по два предмети. Професорите треба да вршат нормални предавања исто како што беа на факултет, тоа што е преку интернет не треба да прави разлика. (N196)

- Да се обучат наставниците за држење настава онлајн:

Според ова што се случува [пандемијата], професорите не смеат ни да помислат на физички испит, а некои тоа го направија. Ситуацијата е страшна во Македонија, а посебно во Скопје, а тие сепак се одлучија на таков чекор. Треба се да се префрли онлајн и сите професори да поминат низ обуки и да држат настава, а не некои си поминуваат така, без ништо. (AA111)

Доколку професорите „ги мачи“ чувството [дека] студентите кога полагаат онлајн препишуваат, тогаш нека се полага со две камери. Едната од лаптопот, која снима напред, и уште една (жична) која ќе снима од страна. (AA122)

- Наставата да се реализира преку видеоконференциска врска, со вклучени камери:

Немаше проблеми, но би било убаво следната година сите предавања да бидат со вклучени камери, затоа што без камера се губи чувството на присуство на час. (T62)

Сите наставници да користите [онлајн] платформа со камера, студентите да мораат да имаат камера и/или микрофон вклучено. (Y146)

- Да не се практикува настава само по имејл:

Не би сакала да имам настава на мејл поготово за предмет каде што се учат нови работи, зборови. Бидејќи со враќање на коментари не се успева во совладување на јазикот (говорот, секако изговарањето на зборовите)... Единствено со тоа имав [...] проблем, доколку сите предмети ги имаме на апликации каде што е вклучена и камера со цел да се видиме, разговараме и во истиот момент да [ги] поправиме [...] нашите грешки, [...] не би имале проблем за понатамошно учење онлајн. (AA283)

- Испитите и предавањата да бидат подолги од 40 минути;
- Наставниците да размислат за форматот на испитите:

Никогаши не мислев дека ќе го кажам ова ама.. Сакам тест, не да полагам усно :"((AA282)

- Наставниците да ги адаптираат критериумите за оценување:

[...] На испитите [наставниците треба] да се пофлер, пошто статистички гледано многу повеќе студенти се паднати отколку положени во споредба со претходните сесии. Сепак не е иста ситуацијата, нели? (AA111)

Во секој случај, позитивно [сум] изненадена од ефикасноста на овие предавања, само [уште] професорите да најдат начин и за испитите и да учат, дека во вакво време, кога целиот свет застана на некој начин, навистина е демотивирачки некој [професор] да не е задоволен со овој тип на предавања и испити,

бидејќи сепак ние инвестираме се што имаме, и очекуваме и професорите тоа да го акцептираат, затоа и постојат оценки од 5 до 10, и ако не се задоволни целосно од излагањето на студентот, може да му пишат и помала оценка, а не со одговорот ќе се видиме во септември во живо, да се обидат да ни вметнат без потреба грижа на совест и тотално демотивираат. (AA159)

- Да се понудат онлајн колоквиуми, на истиот принцип како онлајн испитите;
- Да се понуди дополнителна испитна сесија;
- Онлајн наставата да најде поширока примена:

Онлајн предавањата да станат дел од студентскиот живот и кога нема пандемии и кризи во државата. Не секој студент може да присуствува на сите предавања физички. Можеби и додека професорот предава во предавална истото предавање да оди онлајн преку Zoom, за сите кои не се во можност да го следат во живо. (AA105)

Филолошкиот факултет нема многу предмети за кои е потребен практичен дел. Наставата може да се одвива онлајн според претходно изготвен распоред, исто како да одиме на факултет. [...] За оние предмети [за] кои мора да се изведе практичен дел, може да се најде некое заедничко решение во договор со студентите кои го запишале тој предмет. (AA122)

- Да се размисли за настава во живо:

Бидејќи нема голем број на студенти на ФЛФ мислам дека можеме да изведуваме настава во живо со сите прописи за заштита. (Q29)

- Непрофесионалните наставници да се казнуваат:

Се надеваме дека нашите одговори нема да завршат само на лист хартија, туку дека [...] нешто навистина ќе се промени во корист на идните генерации. Како што се воведуваат нови санкции за студентите (непосетување на настава =недобивање на потпис, губење право на полагање, презапишување предмет 3 пати = паѓање во приватна квота, итн.), така би требало да има санкции и за професорите, на пр. кратење од плата поради злоупотреба на положба и неисполнување на своите обврски спрема студентите. Ако нема студенти, ќе нема ни работа за професорите, па можеби треба да се размисли зошто секоја година има сè помал интерес за програмите на Флф и каде ќе

биде нашата институција во следните 10 години ако нешто не се промени од корен. (AA280)

Би додада дека не смее да има професори кои со прст не мрднале да изведат настава, срамно е тоа! Да можам би им дала отказ. Да се искористат сите расположливи средства тоа да се регулира. И мора да се размислува и дискутира во врска со големото прашање на проверка на знаењата (како се изведува испитната сесија) и како да се задржи сериозноста/квалитетот (колкав толкав) на студиите доколку бидеме принудени во следниве години да функционираме само со онлајн настава. (Y124)

Дискусија на резултатите

Анализа на податоците низ призмата на литературата

Овој дел го организираме според нашите четири истражувачки прашања, на кои потсетуваме во продолжение:

- Дали и како пандемијата влијаела на редовноста на студентите? Колку „редовни“ биле наставниците?
- На кои начини се реализирала наставата во пандемиски услови?
- Какви се ставовите на наставниците и на студентите за онлајн наставата во пандемиски услови?
- Какви совети и предлози имаат наставниците и студентите за унапредување на онлајн наставата?

1. Дали и како пандемијата влијаела на редовноста на студентите? Колку „редовни“ биле наставниците?

Најголем дел од студентите (77%) навеле дека биле редовни, т.е. следеле над 50% од наставата; само 8% навеле дека следеле под 25% од наставата. Ваквата распределба на одговорите упатува на тоа дека најголем дел од студентите што зеле учество во анкетата ја искусиле онлајн наставата. Понатаму, редовноста на студентите не се сменила драстично поради пандемијата: четвртина од студентите биле помалку редовни во летниот, пандемиски семестар. И наставниците потврдуваат дека не се случиле големи промени во однос на бројот на студенти што редовно ја следеле наставата. Најголемиот дел од студентите што не следеле онлајн настава, пак, би биле расположени во иднина да се вклучат, под услов за тоа да имаат потреба и можност (57%). Само 14% наведуваат дека воопшто не би следеле онлајн настава.

Што се однесува до „редовноста“ на наставниците, во смисла на нивната достапност и ажурна комуникација со студентите, само 27% од студентите навеле дека сите наставници редовно комуницирале со нив. 45% од студентите навеле дека повеќето наставници остварувале редовна комуникација, а според 26% само некои наставници редовно комуницирале со нив.

Редовната комуникација на наставникот со студентите, во училища или онлајн, е во основата на успешното совладување на материјалот. Без неа, како што наведоа студентите, тие го совладуваат материјалот сами – нешто што можат да го прават надвор од рамките на универзитетот, во свое време. Во литературата постои недвосмислена поддршка за оваа интуиција на

студентите: учењето не е само когнитивен, туку во голема мера афективен и социјален процес (Salmon, 2003, 2004).

Од афективните фактори, испитаниците редовно го спомнуваа стресот или одредени емоционални состојби предизвикани од пандемијата. Еден студент, пак, забележува: „[...] Некогаш [на часовите] имаше атмосфера на меланхолија и тага.“ (T27)

Што се однесува до социјалните фактори, студентите редовно зборуваа за односите во групата како извор на мотивација (Ryan & Deci, 2000). Дел од студентите беа критични во врска со ограничената подготвеност за соработка онлајн од страна на нивните колеги студенти. Како што наведува еден студент: „[На онлајн часовите] се слушаше грицкање на чипс, разговарање меѓусебно за време на часот, и сл. Многу неодговорно и некултурно... Ова ми го одземаше вниманието!“ (O33). За психосоцијалната клима во училиницата заслуга секако има и наставникот. Поради нередовната присутност на наставникот некои студенти се чувствувале оставени „сам[и,] на цедило“ (O217).

1.1. Стратегии на справување со кризата

Резултатите од нашето истражување генерално укажуваат на подготвеност, особено од страна на студентите, да ја процесираат загубата на старата реалност, т.е. наставата во живо (Kübler-Ross, 1969) и да видат смисла во предизвиците од пандемијата (Frankl, 2000), што се забележува, на пример, во нивниот проактивен ангажман. Ваквата подготвеност за справување со новонастанатата ситуација е видлива во следните искази од испитаници:

[...] Сфативме дека пандемијата не е привремена, дека нема враќање на старата "нормала". Целиот свет се менува. (A124, студент)

Тоа е што е, не знаеме што ќе се случува во иднина и очигледно е дека мораме да се прилагодиме на такви начини кои ги наметнува ситуацијата со вирусот. (Z90, студент)

Онлајн наставата е новата реалност. Треба да ја прифатиме. Но, не агресивно и хаотично како што се направи во овој период. Треба малку да се мисли и на менталното здравје на наставниот кадар во овие услови. (AE39, наставник)

Некои студенти навеле дека поради онлајн форматот на настава биле поредовни, и тоа како резултат на олеснетиот пристап до наставата и заштедата на средства и време при следењето настава од дома.

Понатаму, опсегот на наставни формати и алатки што наставниците ги користеле укажува на нивното активно истражување и употреба на опциите што новата ситуација ги понудила. Комплексноста на ставовите на испитаниците и нивните совети и предлози за подобрување на онлајн наставата е

дополнителна потврда за проактивноста на испитаниците во справувањето со новонастанатата ситуација.

Сепак, не сите испитаници биле подготвени да ја процесираат промената што ја донела кризата предизвикана од пандемијата. Кога кризата се доживува како преголема закана врз добросостојбата (Seligman, 2011) поради процесирањето кое таа го бара (неверување – фрустрација – депресија – истражување – одлука – прифаќање) (Kübler-Ross, 1969), се случува некои луѓе да решат да се пасивизираат додека кризата не помине. Ова може да значи продолжен престој во првите неколку фази од процесирањето наметната промена (неверување, фрустрација, депресија), што блокира какво било ново учење и развој. На пример, еден студент негодува што некои наставници во летната испитна сесија во 2020 година при оценувањето се воделе од своите очекувања дека наставата ќе продолжи во живо од октомври 2020 година¹:

[...] Ако [наставниците] не се задоволни целосно од излагањето на студентот, може да му пишат и помала оценка, а не со одговорот: „Ќе се видиме во септември во живо“ да се обидат да ни [на]метнат без потреба грижа на совест и тотално демотивираат. (AA159)

Очекувањата дека по завршувањето на пандемијата нештата ќе бидат „по старо“ обично се нереалистични: промената, особено кога таа трае долго, не е нешто што се случува, па одеднаш престанува без последици по опкружувањето и/или идниот развој на настаните. Затоа, одложувањето на процесирањето ненадејни, наметнати промени може да доведе до уште поголем шок подоцна, поради зголемениот јаз помеѓу старата и (нај)новата реалност.

Студентите споделија сведоштва и за наставници што стигнале подалеку во процесирањето на промената, на пример, до фазата на фрустрација: „[...] Од самиот почеток кога се префрливме зад камерите, онлајн предавањата беа дочекани [од некои наставници] со предрасуди и жалби – што е нормално за еден ваков ненадеен светски пресврт.“ (S83). Интересно е што студентите покажуваат разбирање за чувствата на фрустрација кај наставниците, во смисла на тоа дека е потребно време за процесирање на ненадејните, наметнати промени каква што беше пандемијата.

Студентите отворено зборуваа за депресивни периоди во нивното процесирање на кризата: „Изгубив желба за живот“ (G97). Студентите што навеле дека нивната редовност опаднала како главна причина ја наведуваат демотивираноста поради недостатокот на структура на нивниот ангажман, начините на кои била изведувана онлајн наставата, технички пречки и лични ситуации (на пр. работен однос, грижа за болно лице).

¹ Забелешка на авторките: наставата продолжи со физичко присуство во октомври 2022 година.

Некои наставници покажале сочувство со студентите, одвојувајќи време за да им помогнат на студентите да ја процесираат ненадејната промена: „Четвртина од часот ми е посветен на разговор со студентите за тоа како се, како се справуваат со нивните стравови.... Имаше уплашени студенти“ (FG1). Студентите ги забележале ваквите напори и се благодарни за грижата:

Професорките и професорот, на успешен начин ги почнуваа часовите – првично со прашување околу нашата моментална психичка состојба, нашите чувства околу овој тежок период, и со голема доза на оптимизам ни помагаа да ја продолжуваме наставата. Кога имаме такви професори како што се професорите од [Назив на катедра], човекот има желба да студира во секакви околности. (N99)

Да заклучиме, резултатите од нашето истражување во голема мера кореспондираат со глобалните истражувања од почетокот на пандемијата. За едни, пандемиските услови биле шанса за позитивни промени, во смисла на тоа што пандемијата отворила нови простори за себеистражување и промени во личниот и академскиот живот (Aguilera Hermida, 2020), а за други пандемијата била извор на потешкотии (Martinez et al., 2020; Kapasia et al., 2020; Jiang, 2020; Hasan & Bao, 2020; Glowacz & Schmits, 2020; Doolanby, 2020).

2. На кои начини се реализирала наставата во пандемиски услови?

Во овој дел ги анализираме алатките и наставните формати што се користеле во онлајн наставата, како и ставовите на испитаниците за нив.

2.1. Онлајн алатки и наставни формати

Најголем дел од наставниците што зедоа учество во ова истражување онлајн наставата ја одржувале главно преку видеоконференциски софтвер и преку имејл. Овие алатки, особено видеоконференцискиот софтвер, но и онлајн платформите, се најпосакувани и меѓу студентите, со тоа што најголем дел од студентите предлагаат комбинирана употреба на алатките, во зависност од целите на часот, за да не бидат само „пасивни следачи на Зум“ (Y152). Токму ваква комбинација на синхрони и асинхрони формати на онлајн настава се препорачува и во литературата, под терминот *хибридна настава* (Salmon, 2004).

Поголем дел од наставниците наведуваат дека во нивната онлајн настава користеле комбинација на фронтални и интерактивни формати. Сепак, ова не било реалност за сите студенти: некои воопшто не добиле настава, а за други долгите часови минати во видеоконференциски средби биле заморни и не секогаш целисходни. И кај наставниците, и кај студентите прочитавме апели за употреба на соодветни алатки за постигнување на различните наставни цели. На пример, наместо час и пол на Zoom, наставникот би можел да одлучи накусо да се сретне со студентите во реално време заради координација, а потоа студентите да работат интерактивно, на пример, на онлајн платформа, за што подоцна би добиле корисни коментари од колегите и/или од наставникот. Со

ваквото алтернирање онлајн алатки и наставни формати наставникот има поголеми шанси да одговори на шаренилото од вештини, предзнаења, потенцијали, потреби и очекувања на студентите за наставата да има фактички, не само декларативен фокус на студентот (Klemenčič et al., 2020).

Интересно е што кога студентите се критични во врска со тоа како се изведувала онлајн наставата, главната причина за нивната разочараност не е поврзана со расположливите алатки на курсот или со нивната употреба. Студентите главно се огорчени од односот на некои професори што не им овозможиле соодветна поддршка во совладување на материјалот, заради што се чувствувале препуштени сами на себе. Тие умешно забележуваат и кога форматот на задачите е несоодветен за онлајн алатката што се користи. На пример, кога наставникот задава задача што има едно или неколку решенија, а сите студенти треба да ги споделат одговорите на онлајн платформа, резултатот неминовно е повторување на едни исти одговори.

Двете групи испитаници се едногласни и кога станува збор за неопходноста од организиран, институционален пристап до онлајн платформа и видеоконференциски софтвер. На тој начин, комуникацијата би се одвивала професионално, без ограничувањата на бесплатниот пристап до онлајн алатките.

2.2. Комуникација преку имејл и преку социјалните мрежи

Мислењата на испитаниците од двете групи се поделени кога станува збор за употребата на имејл како единствен комуникациски канал на курсот, како и за употребата на социјални мрежи во наставата.

Воочивме силна потреба кај студентите за лична, двонасочна комуникација во наставата, како што препорачува и литературата (Salmon, 2003). На студентите им значи и нивната приватност; тие бараат универзитетот да ја почитува нивната приватност на тој начин што информациите поврзани со нивното студирање би пристигале по официјален, институционален комуникациски канал, а не преку социјалните мрежи. Според студентите, употребата на социјални мрежи за наставни потреби доведува до прелевање на професионалното во доменот на приватното, што често резултира со замор. За ризикот од загрозување на приватноста на студентите преку употребата на социјални мрежи пишуваат и Маранто и Бартон (Maranto & Barton, 2010). Понатаму, студентите забележуваат дека со оглед на тоа што првичната намена на социјалните мрежи не е професионална комуникација, споделувањето наставни материјали е многу поефективно на онлајн платформи, чија првична намена е професионална размена на идеи. Во нашето истражување, студентите не покажаа загриженост за евентуални промени во релациите на моќ во наставниот процес и главно зборуваа за практичните импликации што употребата на социјалните мрежи ги има за квалитетот на комуникацијата во наставата. Литературата, пак, предупредува на влијанието што социјалните мрежи можат да го имаат врз односите на моќ во наставниот процес. На пример, улогата на наставникот на социјалните мрежи може да флукуира од

насочувач до пријател (Maranto & Barton, 2010). Овој опсег на улоги се смета за поширок во споредба со оној што обично го овозможува училищата.

Продолжениот престој на наставниците пред екран за професионални потреби, иако можеби практичен поради непосредноста, носи ризик за нивната добростојба (MacIntyre et al. 2020), особено ако се земе предвид дека наставата се смета за ранлива професија и без контекстот на пандемија (De Neus & Diekstra, 1999). Ризици постојат и за студентите: Барнс и соработниците (Barnes et al. 2007) предупредуваат дека постојано достапниот наставник може да придонесе студентите да станат зависни од него, што може да значи ограничување на развојот на нивната креативност и самостојност.

Со оглед на тоа што секој наставен контекст е различен, добро е наставниците да ги имаат на ум потенцијалните придобивки и ризици од употребата на различните алатки за постигнување на наставните цели. На тој начин, тие ќе можат посмело да заземат став во контекст на конкретниот курс и/или, во идеален случај, да ги повикаат студентите да се вклучат во заземањето став кој ќе има подлога во релевантните истражувања од областа. Пример за вакво активно вклучување на студентите во наставата и позитивните ефекти од него дава истражувањето на Ивала и Гачаго (Ivala & Gachago, 2012), а теоретска подлога за целисходноста од активирањето на студентите во наставниот процес наоѓаме во литературата за самостојно учење (Holec, 1981) и за наставата со фокус на студентот (Klemenčič et al., 2020). Редовната комуникација на релација наставник – студенти ќе придонесе и за нивно подобро запознавање. Нашето истражување покажа дека простор за тоа постои, со оглед на расчекорот што го забележавме кога испитаниците ги претпоставуваа меѓусебните перцепции за успешноста на онлајн наставата. На овој аспект од истражувањето се навраќаме подолу во текстот.

2.3. Интерактивност

Мислењата се поделени и во врска со тоа дали нивоата на интерактивност на часот се смениле поради онлајн медиумот. Наставниците што забележале такви промени ги припишуваат на ограничувањата што ги носи онлајн комуникацијата (видете ја Табела 1 за разликите меѓу комуникацијата во живо и комуникацијата со видеософтвер), но и на отсуството на јасни институционални правила за посетување настава.

Исклучените камери на студентите за време на предавањата ја отежнувале работата на наставниците бидејќи дополнително ја осиромашувале онлајн комуникацијата и барале поголем когнитивен и емоционален напор од наставникот при следењето на реакциите на студентите. До вакви сознанија доаѓа и Маснер (Massner, 2021). Наставниците се речиси едногласни дека претпочитаат да ги гледаат лицата на студентите додека тече часот заради подобра комуникација, но само доколку студентите се во можност да ја набават соодветната техничка опрема, и не по цена на дополнителен стрес кај посрамежливите.

Една идеја за тоа како да се подобри вклученоста на студентите со камера е наставниците да ги споделат со студентите сознанијата од литературата во

врска со тој аспект од учењето онлајн. Имено, во литературата постои консензус дека вклучените камери имаат моќ да го подобрат квалитетот на следење на наставата и учеството во неа, како и да ги поврзат студентите во групата (Day & Verbiest, 2021; O'Steen, 2007; Spataro & Bloch, 2018). Во исто време, литературата предупредува за ризиците од инсистирање на тоа студентите да се вклучуваат на час со камера, бидејќи кај некои студенти ефектите можат да бидат обратни, и комуникацијата, а со тоа и учењето, да се влошат, на пример, поради чувства на анксиозност поврзана со изложеноста на погледите на другите учесници во наставата, поради лични, контекстуални и/или културолошки причини (Day & Verbiest, 2021). Како што наведува еден студент, префрлувањето онлајн претставувало драстична промена со импликации по личниот простор: „Просторијата што претходно беше соба за одмор и забава, одеднаш стан[ув]а простор во кој [упаѓаат] професорот и колегите.“ (T321)

2.4. Наставни програми и материјали

Речиси сите наставници успеале да ги реализираат наставните програми во вонредните, пандемиски услови, а половина направиле измени во материјалите што ги користеле. Дobar дел од наставниците сметаат дека треба да се размислува за формални измени во наставните програми и материјали, за тие да се прилагодат на форматот на онлајн настава. Ова треба да се има предвид, особено со оглед на тоа што онлајн курсеви можат да се понудат и во иднина, вон контекстот на пандемијата, на пр. на постдипломско ниво, за слушатели што се во постојан работен однос и/или живеат во различни делови од земјата. Ова е пракса на западните универзитети: се нудат поединечни онлајн курсеви, но и цели до-/постдипломски програми онлајн. Видете ја, за пример, понудата на онлајн програми на Универзитетот во Лидз, В. Британија (University of Leeds, 2023).

3. Какви се ставовите на наставниците и на студентите за онлајн наставата во пандемиски услови?

Во овој дел анализираме колку добро се „познаваат“ двете групи испитаници во смисла на тоа какви ставови имаат за онлајн наставата. Понатаму, разгледуваме како студентите поимаат (не)квалитетна онлајн настава и што наставниците можат да научат од тие сознанија. Конечно, се осврнуваме на ефектите на онлајн наставата врз психофизичкото здравје на испитаниците.

3.1. Колку добро се „познаваат“ двете групи?

Кога станува збор за размислувањата на испитаниците за успешноста на онлајн наставата, генерално тие се на иста линија, иако наместа се забележува расчекор. Од податоците се добива впечаток дека студентите се покритични во врска со успешноста на онлајн наставата. На пример, 69% од наставниците ја оцениле онлајн наставата како еднакво успешна или како поуспешна од наставата во живо; студентите сметаат дека 26% од наставниците би ја оцениле онлајн наставата како еднакво успешна или како поуспешна од наставата во

живо (видете ги графиконите 19 и 24). Наставниците сметаат дека 62% од студентите би ја оцениле онлајн наставата како еднакво успешна или како поуспешна од наставата во живо; 50% од студентите ја оценуваат онлајн наставата како еднакво успешна или како поуспешна (видете ги графиконите 20 и 23).

Расчекорот во ставовите на испитаниците е помал во однос на форматите на настава што ги претпочитаат. Имено, наставниците преферираат комбинација на настава онлајн и во живо (65%), па потоа настава во живо (33%); студентите претпочитаат настава во живо (44%), па потоа комбинација на настава онлајн и во живо (31%). Вакви ставови се забележуваат и во литературата: за студентите, наставата во живо е неприкосновена пред комбинираните или онлајн моделите (Clayton et al., 2010).

Понатаму, најголем дел од наставниците (78%) размислуваат да воведат онлајн компоненти во наставата во живо. Повеќе од половина од наставниците (53%) би вовеле промени во начинот на кој ја изведуваат наставата и чувствуваат дека им треба поддршка за одржување квалитетна настава, главно во форма на обуки и размени на добри практики, но и во врска со обезбедување институционални платформи со техничка поддршка. И добар дел од студентите (38%) сметаат дека се потребни промени. Според студентите, потребна е поголема посветеност на професорите, сите предмети да вклучуваат видеоконференциски предавања, предавањата да се држат на иста платформа, да се направи обука за наставниците и за студентите за употреба на онлајн технологии, да има подобра организација на наставата во смисла на подобар распоред и проток на информации, материјалите да бидат достапни, а студентите поактивни.

Најпроблематичниот аспект од онлајн наставата и за двете групи едногласно е техниката. Наставниците зборуваат за неопходноста од обуки, немањето институционална поддршка, немањето можност за одржување одреден вид настава и немањето увид во реакциите на студентите при разработката на материјалот. Студентите, пак, пријавуваат и проблеми со одржување на мотивацијата за учење, логистички проблеми, како и проблеми поврзани со непрофесионалниот однос на некои професори и студенти.

Генерално, од податоците се добива впечаток дека двете групи испитаници не се секогаш добро запознаени со меѓусебните ставови во врска со онлајн наставата, што упатува на потребата за подобрување на комуникацијата помеѓу нив – сознание до кое се доаѓа и во истражувањето на Ончевска Агер (2013) во сличен универзитетски контекст.

3.2. Што е (не)квалитетна онлајн настава?

Беше интересно да се прочитаат ставовите на студентите за тоа што за нив претставува (не)квалитетна онлајн настава. Се чини дека студентите имаат многу јасни очекувања од своите наставници, а резимето на нивните ставови дава корисни насоки за наставниците. На овој аспект од истражувањето поопширно се осврнуваме во Ончевска Агер и Ивановска-Наскова (Ončevska Ager & Ivanovska-Naskova, 2022).

Студентите за квалитетната онлајн настава

Според студентите, квалитетната онлајн настава значи вешто разработен материјал (обично со примена и на видеоконференциска врска), редовни задачи за кои добиваат коментари, интерактивност, достапност на наставникот и заинтересираност на наставникот за добросостојбата на студентите. Оваа „дефиниција“ за квалитетна настава јасно ја отсликува спрегата на когнитивното, социјалното и афективното како основни предуслови за учење (Salmon, 2003). Исклучувањето на еден од овие столбови може да значи осиромашување на процесот на учење.

Да го употребиме во нашата анализа и мотивацискиот модел на Рајан и Деси (Ryan & Deci, 2000), според кој мотивацијата зависи од задоволувањето на следните основни потреби: успех во работата, слобода во делувањето и припадност во група што претставува извор на поддршка. Студентите покажуваат свесност за неопходноста од добивање коментари од наставникот со цел да почувствуваат дека успешно ги сработуваат задачите, како и за важноста на соработката со наставникот и со колегите. Во нивните коментари единствено не гледаме тежнеење кон одредено ниво на автономија во работата; напротив, студентите им забележуваат на наставниците за понекогаш преголемата автономија што им ја дале. Оттука произлегува уште една препорака до наставниците: задачите на курсот да бидат така формулирани што ќе постои предизвик за различните типови студенти што го слушаат курсот. Еден начин да се постигне тоа е да се вклучат самите студенти во осмислувањето на задачите, па и во начините на оценување, како што предлагаат Клеменчич и соработниците (Klemenčič et al., 2020). На тој начин, студентите би можеле да изберат теми и формати за кои имаат афинитет и кои соодветствуваат на нивните компетенции. На тој начин би се минимизирал ризикот од здодевност (на пример, кога задачите не се доволно релевантни и/или сложени) или фрустрација (на пример, кога задачите се апстрактни и/или пресложени). Отворајќи вакви простори за вклученост на студентите, наставникот се позиционира и како ученик, во смисла на тоа дека е подготвен да ги земе предвид идеите на студентите со цел заедно да креираат подобри услови за меѓусебно учење и раст. На овој начин, наставникот се приближува до идеалот на Фреире (Freire, 1970): свет во кој сите учесници во наставата (наставникот и студентите) истовремено се и наставници и ученици.

Наставниците можеби не минувале низ сите фази на е-модерирање предложени од Самон (Salmon, 2004) (пристап и мотивација, онлајн социјализација, размена на информации, создавање нови знаења, развој), но студентите јасно ја препознаваат грижата на наставникот како за нивната наобразба, така и за нивната добросостојба. Со иста јаснотија студентите го забележуваат и отсуството на таквата грижа. На тој аспект се осврнуваме во продолжение.

Студентите за некавалитетната онлајн настава

Некавалитетната онлајн настава, пак, според студентите, значи задавање задачи без предавања и/или без коментари, неефикасна употреба на расположливото време за предавање (на пр. преку предавања-монолози), достапност на наставникот, нереалистични очекувања од страна на наставниците, технички пречки, но и непрофесионален однос кон предавањата од страна на студентите. Ваквите сфаќања укажуваат на тоа дека студентите ја препознаваат некорисноста од традиционалните фронтални предавања во форма на монолози, бидејќи таквите наставни формати ги позиционираат како пасивни набљудувачи на наставниот чин – ситуација што Клеменчиќ и соработниците (Klemenčič et al., 2020) предлагаат да се надмине преку практикување настава со фокус на студентот. Занимавајќи се само со когнитивната димензија на учењето, фронталните предавања ги минимизираат социјалната и афективната димензија на учењето, кои, според Самон (Salmon, 2004), се исто толку важни столбови за успешно учење.

Студентите навеле дека се огорчени и поради ситуациите во кои чувствувале дека очекувањата на наставникот се нереалистични во контекст на пандемијата, и тоа го толкуваат како негрижа на наставникот за нивната добросостојба. Точно е дека ваквите ситуации може да се толкуваат како отсуство на грижа од страна на наставникот, но тие може да укажуваат и на расчекор помеѓу очекувањата на наставникот и очекувањата на студентите. Во вториот случај, таквите недоразбирања се решливи со подобро запознавање помеѓу двете засегнати страни.

Студентите се и самокритични, увидувајќи дека за неуспешна соработка се потребни барем две страни. Тие си префрлаат дека можеби не направиле секогаш сè што можеле за наставната средба да биде најпријатна и најкорисна што може. На пример, студентите си забележуваат што некогаш се вклучени само за да фигурира нивното присуство на часот (т.е. без вистински да ја следат наставата) или што не ги вклучуваат камерите по линија на помал отпор бидејќи тоа им се чини поедноставно во дадениот момент, а не поради реална спреченост. И ваквите ставови упатуваат на свесност за важноста на односите во групата за успешноста на наставниот процес, т.е. социјалната димензија на учењето.

Студентите како експерти

Сè на сè, од ставовите на студентите се гледа дека тие точно препознаваат што им користи, а што не во наставата, а за нивните можеби интуитивни ставови постои навистина сериозна поткрепа во литературата. Импликацијата од ваквата поставеност на нештата е дека наставниците, всушност, мора да ја препознаат и да ја искористат оваа експертиза на студентите и поактивно да ги вклучуваат во нивните наставни одлуки. Студентите навистина имаат што да кажат. Освен тоа, се работи за нивното учење и за нивниот професионален и личен раст, и тој факт сам по себе бара тие да бидат вклучени како рамноправни партнери во наставниот процес.

3.3. Психофизичкото здравје и онлајн наставата

За наставниците и за студентите префрлувањето на наставата онлајн претставувало комплексна промена и многу повеќе од само ново место за наставна средба. Дел од наставниците направиле значајни промени во форматите на настава и/или во наставните материјали. Некои наставници забележале промени во динамиката на односите во нивните групи, а им се отвориле и дилеми за појави што можеби претходно ги земале здраво за готово (на пр. неактивноста на некои студенти), а кои новата ситуација ги исфрлила на површина како важни. Некои наставници навеле дека се чувствуваат дополнително оптоварени и под стрес. За некои, следењето на техничките алатки во текот на наставата одземало од нивното внимание и предизвикувало зумор.

И студентите зборуваат за коренити промени во наставата поврзани со онлајн медиумот. Студентите велат дека научиле многу: некогаш посрамежливите биле поактивни од обично, а некои, пак, се чувствувале ограничени и под стрес, на пример, поради тоа што некои наставници од нив очекувале да бидат постојано достапни онлајн и посветени на нивните академски задачи. За други студенти пандемискиот семестар бил демотивирачки и им недостасувала креативноста што ја чувствувале кога посетувале настава во живо. Тоа било причина за нередовност, пад на мотивацијата, губење на ритамот во студирањето и, воопшто, степенот на успешност на нивното учење онлајн. Некои студенти едноставно навеле дека чекаат да заврши пандемијата за да продолжат со редовните обврски.

Овие перцепции укажуваат на различните начини на кои испитаниците се справувале со предизвиците на ненадејната промена предизвикана од пандемијата. Ова сознание е во линија на теоријата за фазите во процесирање на ненадејна, наметната промена според Кублер-Рос (Kübler-Ross, 1969). Некои испитаници, на пример, се однесувале како кризата да не се случила (неверување), други се лутеле што престојот пред екран им предизвикува зумор (фрустрација), трети имале негативни мисли и чувствувале дека го губат ритамот во студирањето (депресија), некои истражувале нови начини на функционирање во променетата реалност (на пример, испитаниците зборуваа за нови видувања на наставниот процес, промени во материјалите, промени во начините на работа, промени во динамиката на односите со соработниците, идеи за иновирање, итн.), други чувствувале дека прифаќањето на кризата им отворило можности за личен раст (на пример, некои срамежливи студенти видливо се активирале).

Сепак, процесирањето кризни ситуации не мора да биде стихийно. Би се очекувало засегнатите страни да можат поуспешно да се справат со кризните ситуации доколку се запознаени со релевантните теории. На пример, познавањето на траекторијата на процесирање ненадејни, наметнати промени (Kübler-Ross, 1969) би им помогнало да добијат претстава што да очекуваат од процесот, како да се постават и како да постапат во неговите различни фази. Теоријата на Франкл (Frankl, 2000), пак, ја подвлекува важноста од проактивност во справувањето со предизвиците на животот.

И студентите и наставниците го истакнуваат зуморот како важен предизвик со кој се соочиле во текот на онлајн наставата. Некои од наставниците препознаваат дека зуморот се должи на квалитативно различната природа на комуникацијата со видеософтвер: со оглед на нејзината осиромашеност, неопходен е поголем когнитивен и емоционален напор за да се избегнат недоразбирања – сознание до кое доаѓа и Маснер (Massner, 2021). Запрашани како зуморот да се намали, испитаниците даваат слични предлози поврзани со она што институцијата може да го направи за да ги ублажи негативните ефекти на зуморот: реорганизација на онлајн наставата во однос на должината на час, почести паузи, одредување максимален број часови во текот на еден ден, рамномерна дистрибуција на часови во текот на неделата, и добра комбинација на различни формати на онлајн настава. Литературата (Alghamdi & Alrasheed, 2020) обрнува внимание и на интервенции што секој индивидуално може да ги направи, а кои би оделе во насока на ублажување на ефектите на зуморот. На пример, секој поединечно може да ја преиспита соодветноста на сопствениот работен простор, осветлувањето и оддалеченоста од мониторот. Редовни паузи можат да се прават и без нив програмата редовно да ги овозможува, особено бидејќи наставата може да се следи и од други уреди (на пример, со телефон), што овозможуваат оддалечување од фиксниот екран, и тоа во форма на кратки прошетки за одморање на мускулатурата на телото, по можност во природа. Очите можат да се одмораат и без напуштање на фиксниот екран, на пример, преку примена на таканареченото Правило 20-20-20.

И двете групи испитаници ја поддржуваат идејата Факултетот да им пружи можност за советување со психолог. Студентите се скептични дека институцијата би се заложила за таква интервенција, особено кога ќе се земат предвид другите предизвици со кои Факултетот се соочува, а не се решени (на пример, третманот што го добиваат како корисници на сервисот Студентски прашања). Кога во разговор со клинички психолог ја проверивме оправданоста од овозможување институционална психолошка поддршка за студентите и кадарот, ни беше укажано дека иако некои индивидуи можеби навистина имаат потреба од експертска помош, поголемиот дел од наставниците и од студентите ќе можат да решат дел од своите дилеми поврзани со менталното здравје сами и/или во комуникација со личности на кои им веруваат, вклучувајќи ги и наставниците (Костарова-Унковска, лична комуникација, 2021). Во психологијата постојат техники на самогрижа, а дел од кадарот на Факултетот во меѓувреме, во рамките на проектот² што произлезе од ова истражување, помина и обука за нивна примена. Ова значи дека обучените наставници почнаа да развиваат вештини за практикување самогрижа, како услов за грижа за студентите. Наставниците можат тие вештини да ги употребат

² Проектот почна да се спроведува во 2021 година и е насловен *Психосоцијална поддршка на наставниците и студентите од Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во услови на пандемија* (видете Ончевска Агер и соработниците, 2021).

и за поттикнување самогрижа кај своите студенти, како еден начин да им помогнат да ги пресретнат евентуалните проблеми поврзани со нивното менталното здравје.

4. Какви совети и предлози имаат наставниците и студентите за унапредување на онлајн наставата?

4.1. Совети на студентите до идните колеги

Студентите масовно апелираат идните колеги редовно да ја посетуваат наставата. И покрај отсуството на задолжителност за тоа поради пандемијата, студентите ја воочуваат користа од сета поддршка за совладување на материјалот, која некои наставници се подготвени да ја организираат и да ја понудат. Интересно е што и без обврската за посетување настава, редовноста на студентите не се променила значајно. Затоа, се доведува во прашање неопходноста од инсистирање на задолжително посетување на редовната настава, вон пандемија. Ова треба да се има предвид, особено со оглед на тоа што студентите наведуваат дека не секоја поддршка од страна на професорите им била корисна, и дека присуството на некои предавања за нив претставувало залудно потрошено време. Се чини дека една опција, која најмалку исклучува, односно демотивира, е наставниците да се трудат да ја понудат најквалитетната можна грижа и поддршка за учење на студентите, и да се остави на студентите да проценат што за нив е најцелисходно, во смисла на тоа кои часови би ги посетувале и колку редовно.

Исто така, студентите апелираат до своите идни колеги да се грижат за сопственото психофизичко здравје, соодветно технички да се подготват за час и, генерално, сериозно да ѝ пристапуваат на онлајн наставата. Тие ги повикуваат колегите подиректно да се вклучат во наставата (на пример, преку учество со видеолинк, но и преку давање предлози за подобрување на наставата), да бидат информирани за можностите што им се нудат на Факултетот, и да бидат учтиви во онлајн просторот. Некои студенти, повикувајќи се на сопствените искуства од лоша настава, ги предупредуваат своите идни колеги да почекаат да заврши пандемијата за да слушаат настава во живо. Други, пак, се поставуваат оптимистички кон своите идни колеги, велејќи дека, како и на секоја голема промена, и на оваа ќе се прилагодат, тешејќи ги со квалитетните професори, кои ќе им го олеснат преминот онлајн.

4.2. Предлози за подобрување на онлајн наставата

Испитаниците дадоа бројни конструктивни предлози за подобрување на наставата. Во продолжение ги претставуваме главните нишки од нивното размислување.

Да се адаптираат наставните методологии за онлајн настава

Наставниците се свесни дека за да можат квалитетно да им помогнат на студентите во совладувањето на материјалот, неопходни се промени во наставните методологии во рамките на онлајн наставата, кои би требало да

бидат пресликани и во наставните програми и во материјалите за курсевите. Промената на методологиите вклучува комбинирање на различни формати на настава: предавањата не мора да се одвиваат (во целост) видеоконференциски – студентите можат повремено, на некои задачи, да работат и офлајн, а наставниците во свое време да обезбедат коментари што ќе им помогнат на студентите да ја подберат својата работа. Еднонасочна комуникација исклучиво по имејл не е прифатлива за студентите поради тоа што не обезбедува задоволителна интерактивност, која е неопходна за успешно учење.

Да се подобри односот на некои наставници кон онлајн наставата

Испитаниците беа едногласни дека има потреба од обуки на наставниот кадар за употреба на онлајн алатки во наставата, вклучително и за испитни цели. Би се очекувало добро обучените наставници посмело да ги употребуваат технологиите со цел да избегнат ризик по сопственото, по здравјето на студентите и, во крајна линија, по јавното здравје (на пример, преку одржување големи испити со физичко присуство). Исто така, со соодветна обука, би се очекувало изборот на наставни методологии да биде побогат, наставата поквалитетна, а критериумите за оценување постабилни.

Да се води сметка за добросостојбата на наставниците и студентите

Со оглед на тоа што добросостојбата (Seligman, 2011) е основен предуслов за квалитетно завршување на работните обврски, а притисокот врз неа во контекст на онлајн наставата во пандемија е реален и континуиран, се јавува потреба од институционална поддршка и во таа смисла. Еден начин на кој би можел да се ублажи ударот на здравјето е со подигање на свеста за предизвиците поврзани со добросостојбата, на пример, преку редовно објавување релевантни информации поврзани со психофизичкото здравје, и тоа на ниво на институција.

Мали прилагодувања на начините на кои се организира наставата, во смисла на распореди и паузи, исто така можат да имаат превентивна функција. Истото важи и за соодветната, наменска употреба на наставните формати за да се избегне зумор.

Понатаму, може да се размислува за упатување институционални препораки до наставниците во врска со тоа колку време е соодветно да им се даде на студентите за сработување на одредена задача, а колку на себе, на пример, за коментирање на работата на студентите. Утврдување рок за одговор на имејл, на пример 24 часа (Zhang et al., 2016a), исто така може да придонесе за зголемување на предвидливоста во комуникацијата и намалување на стресот кај студентите. Во идеални услови, наставниците би ги договарале начините на соработка со студентите, како дел од обезбедувањето нивна вклученост во наставниот процес (Klemenčič et al., 2020).

Наставниците можат да размислат и за други начини на кои би можеле да обезбедат предвидливост во наставата за да ги заштитат студентите од стресот што го носи непознатото. Ова треба да се има предвид, особено со оглед на тоа што во литературата се наведува дека младите имаат помала толеранција на

несигурност (Glowacz & Schmits, 2020) и имаат потреба од структура за да се чувствуваат безбедно. Постојат повеќе начини да се постигне тоа, од навремена транспарентност во врска со содржините поврзани со курсот и со начините на оценување, па сè до развивање вештини кај студентите да употребуваат психолошки техники за самогрижа, на пример, преку креирање и престој во т.н. „безбедно место“ во училницата или надвор од неа. За техниката „Безбедно место“ можете да прочитате повеќе во [извештајот](#) од проектот *Психосоцијална поддршка на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“: Проектни искуства*.

Испитаниците повикаа и на обезбедување повремени или редовни институционални пристапи на наставниците и на студентите до стручно лице (психолог) заради консултации со цел заштита и унапредување на менталното здравје, како во пандемија, така и во редовни околности. Упатување за начините на кои студентите можат да дојдат во ваква помош постои на [страницата](#) на Комисијата за унапредување на наставата на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“.

Да се обезбеди пристап до институционална платформа

Испитаниците беа едногласни во врска со ова. Колку и да им било интересно на студентите да експериментираат со различни платформи во летниот семестар 2019/20, комуникацијата на предметите би се поедноставила со употреба на унифицирани канали на комуникација. 40-минутното временско ограничување на платформата Zoom, на пример, било ограничувачко за многу колеги, особено во испитна сесија, кога испитот трае повеќе од 40 минути. Наставниците сметаат дека е важно институцијата да понуди технички услови за работа, кои, сепак, не би биле обврзувачки, за тие да имаат слобода да вклучат дополнителни алатки доколку спецификата на нивниот предмет и/или наставните методологии го бараат тоа.

Да им се помогне на студентите со логистика

Наставниците беа загрижени за оние студенти што не се во можност да ја следат наставата поради непосредување соодветна опрема. Некои предложија доделување ваучери за купување компјутер или донирање опрема што Факултетот не ја користи. Имаше идеја и да се опреми посебна просторија во рамките на Факултетот, од која студентите, со претходна најава, би можеле да учествуваат во онлајн наставата.

Да се подобри комуникацијата студенти – наставници – Факултет

Студентите апелираат на нивна поголема, редовна и суштинска (не само формална) вклученост во факултетските политики, вклучувајќи и одлуки за форматите на полагање (на пр. онлајн колоквиуми) и дополнителни испитни сесии. Исто така, со оглед на тоа што студентите имаат многу да кажат на тема настава, важно им е да им се даде можност редовно да го коментираат квалитетот на предметите што ги следат. Еден наставник предлага зачестена студентска евалуација – интервенција што би можела да го намали расчекорот помеѓу ставовите на наставниците и на студентите, во смисла на нивно подобро

меѓусебно запознавање. На пример, со воведување студентска евалуација на средината на семестарот и, повторно, на крајот на семестарот, студентите би имале можност да ги искажат своите мислења за наставата навремено, а наставниците – шанса да ги преиспитаат своите практики и/или да изреагираат на коментарите на студентите, со цел да ги подобрат наставните искуства за сите учесници во наставата. Вакви евалуации би биле информативни и за Деканатот, а би се пресретнале и случаи на евентуални неправилности. Врз база на овие коментари, во 2021 година Комисијата за унапредување на наставата пилотираше апликација со назив *Студентите коментираат* – повеќе информации за ова се достапни на [страницата](#) на Комисијата. Понатаму, во истражувањето забележавме отстапки меѓу фактичкиот и очекуваниот одзив на студентите по катедри и по студиски години. На пример, забележавме дека Катедрата по албански јазик и книжевност е потивка, а Катедрата по италијански јазик и книжевност е погласна од она што би се очекувало. По студиски години, забележавме молчеливост кај студентите од прва, и поголема подготвеност за комуникација кај студентите од трета и четврта година. Импликациите од ваквите сознанија би биле: (а) (по)редовно да се спроведуваат анкети за студентите, (б) да се воочат и да се истражат причините за молчеливоста кај одредени катедри или студиски години, и (в) да се работи со „молчеливите“ за посмело, поактивно и критички да земаат учество во повиците за нивна вклученост во факултетски дискусии.

Да се користат предностите на онлајн наставата

И покрај тоа што испитаниците се едногласни дека наставата во живо е супериорна во споредба со наставата онлајн, престојувањето во онлајн просторот во летниот семестар 2019/20 истакнало некои важни логистички предности на онлајн наставата. Онлајн наставата може да се применува наменски и флексибилно, на пример, при физичко отсуство на професорот или во контекст на мали групи студенти што се наоѓаат на различни географски локации. Онлајн наставата дозволува да се внесат содржини кои, заради просторни и/или географски фактори, не би се реализирале едноставно во училишта, на пример, гостување на стручњаци од странство. Од друга страна, следењето настава од дома оневозможува непосредна комуникација со колегите и со наставниците, која е клучен фактор за успешно учење. Затоа, комбинирањето на двата формати (онлајн и во живо) е насока во која би можело да се размислува и во редовни, а не само во вонредни услови.

Завршни согледувања

Заклучоци и ефекти од истражувањето

1. Наместо резиме

Пандемијата на КОВИД-19 коренито го трансформира(ше) наставниот процес. И наставниците и студентите беа втурнати во една нова ситуација која ги стави на проба нивните способности за адаптација. Ова истражување покажа дека и двете групи испитаници, наставниците и студентите, во првиот семестар погоден од пандемијата се покажале како исклучително адаптивни и дека, изложени на непредвидливите пандемични услови, развиле и практикувале различни модели на настава употребувајќи различни алатки. Наместо да ги парализира, пандемијата ги ангажирала во изнаоѓање нови можности и потенцијали за развој.

Исто така, испитаниците беа мотивирани да придонесат со сугестии за подобрување на наставата: анкетираниите студенти се покажаа како исклучително проникливи и со јасни идеи за тоа што им треба и што им е корисно за нивната наобразба, а анкетираниите наставници понудија позитивни визии за натамошни промени. Освен за наставни теми, и двете популации имаа потреба да зборуваат за својата добросостојба како предуслов за успешна професионална работа. Сепак, двете групи испитаници не секогаш беа на иста линија на темите од наставата, што укажува на потреба од поинтензивна комуникација меѓу двете групи со цел меѓусебно запознавање и размена на идеи, и тоа не само на релација наставник – студенти, но и на релациите наставници – студенти и наставници – институција – студенти. Вклученоста е клучна за мотивирано однесување, а во таа смисла, во истражувањето е особено видлива способноста и подготвеноста за учество на испитаниците во скицирањето на алтернативни реалности на Факултетот. Во исто време, видлива е и потребата на наставниците и на студентите да имаат право активно и автономно да избираат од различните видови институционална поддршка со цел поддршката да не ограничува туку да креира можности.

Пандемијата нè позиционира сите нас, наставниците и студентите, како во идеалот од критичката педагогија на Фреире (Freire, 1970): истовремено како ученици и како наставници. Нашето истражување покажа дека имаме многу да научиме едни од (и за) други, и дека можностите за професионален и личен раст се безброј и ни се на дофат на сите нас. Исто така, ова истражување начна многу различни теми за кои има потреба од широка дебата на ниво на целиот Факултет. Сметаме дека преку вклученост на сите чинители во наставата (наставници, студенти и администрација) можеме вистински да ја разбереме

комплексноста на проблемите за да понудиме квалитетни идеи за нивно решавање.

2. Што по истражувањето?

Додека ги читавме пораките од студентите, наидувавме на резерва кај некои од нив во врска со тоа дали нешто навистина може да се промени преку истражувања како нашето. Еден студент, на пример, го споделува следното: „Се надеваме дека нашите одговори нема да завршат само на лист хартија, туку дека [...] нешто навистина ќе се промени во корист на идните генерации“ (AA280).

Иако ваквите стравувања се реалистични (истражувањата честопати остануваат мртви слова на хартија), ова истражување не само што привлече внимание кај колегите туку стана и почетна точка за институционални промени на Факултетот. Имено, во септември 2020 година Деканатот ја формира Комисијата за унапредување на наставата, чија задача беше да ги реализира насоките за подобрување што произлегоа од оваа студија. Комисијата работеше во периодот 2020 до 2022 година.

Во првата фаза од својата работа, Комисијата организираше серија вебинари наменети за наставниците, со цел размена на искуства, добри практики, потреби и очекувања. Беа организирани обуки и беа подготвени материјали за наставниците за употреба на различни алатки за онлајн настава. Во меѓувреме, наставниците добија пристап до унифицирана онлајн платформа за учење, Microsoft Teams.

Заедно со наставниците, на вебинарите беа скицирани насоки за понатамошно делување на Комисијата, па така, вебинарите во својата втора фаза ги вклучија студентите и професионалната фела од областите настава и преведување.

Паралелно со овие активности, Комисијата спроведуваше анкети за следење на ставовите на студентите во врска со наставата и интервенираше во областите што се покажуваа како проблематични. Беше пилотирана и апликација наречена *Студентите коментираат*, преку која студентите можеа на крајот на семестарот да ги споделат своитевидувања за квалитетот на наставата на секој курс поединечно.

Комисијата им понуди на студентите и насоки за академска и психосоцијална поддршка, а група наставници доброволно се вклучи во проектот насловен *Психосоцијална поддршка на наставниците и студентите од Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во услови на пандемија*. Проектот беше финансиран од Факултетот и со него раководеше клинички психолог. Целта беше преку грижа за себе, наставниците да развијат нови вештини за грижа за студентите во смисла на нивно дополнително мотивирање во услови на криза. Во втората фаза од овој проект, фокусот беше на активно вклучување на студентите во нивниот универзитетски живот, повторно со истата цел: нивно помотивирано делување на факултетот и вон него.

За подетален преглед на активностите спроведени од Комисијата за унапредување на наставата, видете ја нивната [веб-страница](#), како и

резимираниот извештај на нивната работа во првата година од постоењето (Ончевска Агер и соработниците, 2021).

Сè на сè, ова истражување започна размени на Факултетот, и со нив професионален раст, за кои долго време имаше потреба. Се надеваме дека тие ќе продолжат органски да се случуваат и во периодот што следи.

Библиографија

Библиографски единици на англиски јазик

- Alghamdi, W.M. & Alrasheed, S.H. (2020). Impact of an educational intervention using the 20/20/20 rule on Computer Vision Syndrome. *African Vision and Eye Health*, 79(1): 554-560. <https://doi.org/10.4102/aveh.v79i1.554>
- Aguilera Hermida, P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Barnes, K., Marateo, R. C. & Ferris, S. P. (2007). Teaching and learning with the Net Generation. *Innovate Journal of Online Education*, 3(4): 1-7.
- Clayton, K., Blumberg, F. & Auld, D. P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3): 349-364. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00993.x>
- Day, J. & Verbiest, C. (2021). Lights, camera, action? A reflection of utilizing web cameras during synchronous learning in teacher education. *Teacher Educators' Journal*, 14: 3-21.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- De Heus, P. & R. F. W. Diekstra (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In Vandenberghe, R. & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: CUP.
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P. & Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing: A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40: 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012>
- Doolanby, K. (2020). *Student life in the EHEA during the Covid-19 pandemic - Preliminary survey results*, University of Zadar. Talk presented at the BFUG Meeting 71, June 2020. Available at http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_71_8_1_Survey_results.pdf
- Elrod, P. D. & Tippet, D. D. (2001). The "death valley" of change. *Journal of Organisational Change Management*, 15(3): 273-291.
- Ewing, S. (2021). Compassion fatigue is overwhelming educators during the pandemic: We need acknowledgement and healing. *Education Week*, Available at <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-compassion-fatigue-is-overwhelming-educators-during-the-p&emic/2021/06>
- Frankl, V. E. (2000). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. (I. Lasch, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1946.)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Glowacz, F. & Schmits, E. (2020). Uncertainty and psychological distress during lockdown during the COVID-19 pandemic: the young adults most at risk. *Psychiatry Research*, 293. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113486
- Harvey, T. R. (2002). *Checklist for change: A pragmatic approach to creating & controlling change*. R&L Education.
- Hasan, N. & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of

- “fear of academic year loss”. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holliday, A. (2016). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.
- Ivala, E. & Gachago, D. (2012). Social media for enhancing student engagement: The use of Facebook and blogs at a University of Technology. *SAJHE*, 26(1): 152–167.
- Jiang, R. (2020). Knowledge, attitudes and mental health of university students during the COVID-19 pandemic in China. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105494>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1): 491-525.
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P. & Chohan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116. 10.1016/j.childyouth.2020.105194
- Klemenčič, M., Pupinis, M. & Kirdulytė, G. (2020). Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/67668
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Touchstone, New York, NY.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers’ coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94: 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Maranto, G. & Barton, M. (2010). Paradox and promise: MySpace, Facebook, & the sociopolitics of social networking in the writing classroom. *Computers & Composition*, 27: 36-47.
- Marinoni, G., van’t Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU global survey report*. Paris: International Association of Universities.
- Martinez, L., Valencia, I. & Trofimoff, V. (2020). Subjective wellbeing and mental health during the COVID-19 pandemic: Data from three population groups in Colombia. *Data in Brief*, 32. 10.1016/j.dib.2020.106287
- Massner, C. K. (2021). *Zooming in on Zoom fatigue: A case study of videoconferencing and Zoom fatigue in higher education* (Unpublished PhD thesis). Liberty University, USA.
- Minello, A. (2020). The pandemic and the female academic. *Nature*. Available at <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>
- McStravock, K. (2020). *Emerging from the pandemic: Lessons learned*. Talk at IUA/EDTL webinar Planning for effective remote teaching during Covid-19, 24 June 2020. Available at <https://www.iua.ie/events/iua-edtl-webinar-planning-for-effective-remote-teaching-during-covid-19-24th-june-12-30-13-30/>
- Ončevska Ager, E. & Ivanova-Naskova, R. (2022). *What constitutes good quality online teaching in a university setting during a pandemic: Insights from a mixed-methods study*. Philological Education: Research Trends & Applications Conference Proceedings. University of Białystok, Poland.
- O’Steen, B. (2007). Expanding the learning environment: Videoconferencing to open classroom doors? The experiences of videoconference participants in the US and New Zealand. *International Journal of Learning*, 13(12): 153–161.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1): 68-78.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organisation and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Routledge.
- Salmon, G. (2004). E-moderating in higher education. In Howard, C., Schenk, K. & Discenza, R. (Eds.). *Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradigms for online learning*. Hershey PA: Information Science Publishing.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey.
- Spataro, S. & Bloch, J. (2018). "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, 42(2): 168–198.
<https://doi.org/10.1177/1052562917748696>
- University of Leeds (2023). Online courses. University of Leeds. Accessed 20th January 2023 from <https://www.leeds.ac.uk/online-courses>
- VanDoorn, G. & Eklund, A. A. (2013). Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1): Article 6.
- Watermeyer, R., Crick, T. & Knight, C. (2020). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *High Education*, 81: 623-641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Zhang, C., Hurst, B. & McLean, A. (2016a). How fast is fast enough? Education students' perceptions of email response time in online courses. *Journal of educational technology development & exchange*, 9(1): 1-11.
- Zhang, S., Zhao, L., Lu, Y., & Yang, J. (2016b). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information and Management*, 53(7), 904-914.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>

Библиографски единици на македонски јазик

- Ончевска Агер, Е. (2013). *Динамика на односите во студентските групи во наставата по англиски како странски јазик на академско ниво* (Необјавена докторска дисертација). Филолошки факултет „Блаже Конески“, Скопје.
- Ончевска Агер, Е. и Ивановска-Наскова, Р. (2020). *Настава на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во услови на пандемија* [Прелиминарен извештај од истражување]. Достапно на: https://coda.io/d/_dEN5Bp7ZD3C/_sugxl#_lun19
- Ончевска Агер, Е., Малеска, К., Тасевска Хаџи-Бошкова, И., Китановска-Кимовска, С. и Карапејовски, Б. (2021). Активностите на Комисијата за унапредување на наставата на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје како чекор кон преосмислување на постојните концепти. *Годишен зборник на Филолошкиот факултет* 46.

Прилог 1: Прашалник за студенти

Драги колеги студенти,

Нагло то префрлување на наставата онлајн во летниот семестар 2019-2020 заради пандемијата на КОВИД-19 беше предизвик за целокупниот образовен систем. Со оглед на најавите за можно продолжување на наставата онлајн наесен, ги истражуваме искуствата од држењето настава онлајн на колегите професори на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“. Целта е да утврдиме што можеме да научиме од досегашните искуства и како да понудиме поквалитетна настава во семестарот што доаѓа.

Многу ни е важно во размислувањата да ги земеме предвид и вашите студентски перспективи. Ова е можност да ни кажете кои наставни практики според вас се корисни и што би сакале да се промени. Ве охрабруваме активно да се вклучите во истражувањето независно од тоа дали и колку сте посетувале настава онлајн. Доколку не сте посетувале настава, тоа е во ред – во прашалникот наведуваме кои полиња да ги пополните во тој случај.

Овој прашалник не е тест, така што нема „точни“ или „неточни“ одговори. Нè интересираат вашите лични ставови. Прашалникот е анонимен и податоците ќе ги користиме исклучиво за истражувачки цели.

Ќе ви бидеме благодарни доколку одвоите десетина минути за пополнување на прашалникот, Елена Ончевска Агер и Руска Ивановска-Наскова, професори на Филолошкиот факултет

1. Катедра на која студирате:

- ☐ Македонски јазик и јужнословенски јазици
- ☐ Македонска книжевност и јужнословенски книжевности
- ☐ Албански јазик и книжевност
- ☐ Турски јазик и книжевност Славистика
- ☐ Романски јазици и книжевности
- ☐ Германски јазик и книжевност
- ☐ Англиски јазик и книжевност
- ☐ Општа и компаративна книжевност
- ☐ Преведување и толкување
- ☐ Италијански јазик и книжевност

2. Студиска година во која сте моментално запишан/а:

- ☐ прва
- ☐ втора
- ☐ трета
- ☐ четврта

3. Студентски статус:

- ☐ Редовен студент
- ☐ Вонреден студент

4. Колку редовно посетувавте онлајн настава во летниот семестар од 2019–2020 година? Приближно наведете го процентот од понудените онлајн часови на кои сте присуствувале:

- ☐ 75–100%
- ☐ 50–75%
- ☐ 25–50%
- ☐ Под 25%
- ☐ Воопшто не присуствував на онлајн настава

5. Како би ја споредиле Вашата редовност во летниот семестар од 2019–2020 година, кога се одржуваше онлајн настава, со редовноста во семестарот пред тоа?

- ☐ Немаше промени во мојата редовност
- ☐ Бев поредовен/поредовна во летниот семестар
- ☐ Бев помалку редовен/редовна во летниот семестар

6. Доколку имаше промени во Вашата редовност, објаснете накучо зошто.

7. Ако воопшто не сте следеле онлајн настава, би нè интересирале причините за тоа.

8. Дали во иднина би следеле настава онлајн доколку постои можност за тоа?

- ☐ да
- ☐ не
- ☐ не знам

9. На кој начин беше реализирана онлајн наставата? (Можни се повеќе одговори)

- ☐ видеоконференциски предавања (пр. предавања на Zoom)
- ☐ имејл комуникација
- ☐ платформи за учење (пр. Moodle)
- ☐ друго

10. Ако Вашиот одговор е „друго“, објаснете на кои начини.

11. Ако Вие треба да одлучите која алатка (на пр. Zoom, Moodle, имејл и др.) да ја користите за онлајн настава, која/кои би ја/ги избрале?

12. Дали наставниците одржуваа редовна комуникација со Вас во текот на семестарот?

- ☐ да, сите
- ☐ да, повеќето
- ☐ да, некои
- ☐ наставниците не одржуваа редовна комуникација со нас

13. Опишете онлајн настава што сметате дека била успешно изведена. Не треба да наведувате имиња на професори или предмети, нè интересираат само практики.

14. Опишете онлајн настава што сметате дека не била во целост успешно изведена. Не треба да наведувате имиња на професори или предмети, нè интересираат само практики.

15. Како би ја оцениле успешноста на онлајн наставата во однос на Вашето знаење во споредба со наставата во живо?

- ☐ поуспешна од наставата во живо
- ☐ еднакво успешна како наставата во живо
- ☐ понеуспешна од наставата во живо

16. Која опција и да ја избравте, кусо објаснете зошто мислите така.

17. Според Вас, како наставниците би ја оцениле успешноста на онлајн наставата?

- ☐ поуспешна од наставата во живо
- ☐ еднакво успешна како наставата во живо
- ☐ понеуспешна од наставата во живо
- ☐ не знам

18. Кој беше најпроблематичниот аспект на следењето онлајн настава?

19. Дали имавте други проблеми (на пр. расположлива техника, интернет, простор, време, итн.) при следењето онлајн настава?

- ☐ не, немав проблеми
- ☐ да, имав проблеми

20. Ако имавте проблеми, објаснете какви.

21. Кој вид настава претпочитате?

- ☐ онлајн настава
- ☐ настава во живо
- ☐ комбинација на двата вида
- ☐ не сум сигурен/сигурна

22. Дали би промениле нешто во начинот на кој се реализираше онлајн наставата?

- ☐ не, нема потреба од промена
- ☐ да, има потреба од промена не знам

23. Ако одговоривте „да“, објаснете каква промена сметате дека е потребна.

24. Каков совет би им дале на идни колеги кои се подготвуваат да следат онлајн настава на Филолошкиот факултет?

25. Доколку имате дополнителни коментари, мислења или искуства што сметате дека се важни за истражувањето, Ве молиме да ги споделите тука.

26. Доколку сте расположени да учествувате во кратко интервју на темата настава онлајн, оставете ги Вашите податоци (име, презиме и имејл) во просторот подолу. Ова нема во никој случај да ја загрози анонимноста на Вашите податоци – тие секако ќе бидат анонимизирани. Деталите околу евентуалното Ваше дополнително учество во истражувањето би ги договориле дополнително и лично.

Прилог 2: Прашалник за наставници

Драги колеги,

Наглото префрлување на наставата онлајн во летниот семестар 2019–2020 заради пандемијата на КОВИД-19 беше предизвик за целокупниот образовен систем. Со оглед на најавите за можно продолжување на онлајн наставата наесен, сметаме дека вреди да ги сумираме досегашните искуства од држењето онлајн настава на ниво на Филолошки факултет „Блаже Конески“, како основа за понатамошно учење. Во истражувањето ќе ги вклучиме и студентите од Факултетот.

Овој прашалник не е тест, така што нема „точни“ или „неточни“ одговори. Нè интересираат вашите лични ставови и наставни практики. Прашалникот е анонимен и податоците ќе ги користиме исклучиво за истражувачки цели.

Ќе ви бидеме благодарни доколку одвоите десетина минути за пополнување на прашалникот,

Елена Ончевска Агер и Руска Ивановска-Наскова.

1. Звање

- ☐ лектор
- ☐ асистент
- ☐ доцент
- ☐ вонреден професор
- ☐ редовен професор
- ☐ друго

2. Гдини работно искуство во настава

- ☐ до 5 год.
- ☐ од 5 до 10 год.
- ☐ од 10 до 20 год.
- ☐ од 20 до 30 год.
- ☐ над 30 год.

3. Област во која одржувате настава (можни се повеќе одговори)

- ☐ лекторска настава
- ☐ лингвистика
- ☐ дидактика
- ☐ книжевност
- ☐ култура и цивилизација
- ☐ превод и толкување

4. Големина на групите со кои држите настава (можни се повеќе одговори)

- ☐ до 10 студенти
- ☐ до 30 студенти
- ☐ до 50 студенти
- ☐ над 50 студенти

5. На кој начин ја реализиравте онлајн наставата за време на пандемијата?
(Можни се повеќе одговори)

- ☐ видеоконференциски предавања (пр. предавања на Zoom)
- ☐ платформи за учење (пр. Moodle)
- ☐ имејл комуникација
- ☐ друго.

6. Ако одговоривте „друго“, кусо објаснете како.

7. Кои алатки (на пр. Zoom, Moodle, имејл) ги користевте за онлајн настава?

8. Доколку одржувавте видеоконференциски предавања, на кој начин ја организиравте наставата?

- ☐ претежно фронтално
- ☐ комбинација на фронтална и на интерактивна настава
- ☐ претежно интерактивно
- ☐ не вклучив видеоконференциски предавања во наставата

9. Доколку користевте видеоконференциски алатки, дали имаше промена во степенот на интерактивност во изведувањето на онлајн наставата во споредба со наставата во живо? *

- ☐ да
- ☐ не
- ☐ не вклучив видеоконференциски предавања во наставата
- ☐ не знам

10. Доколку Вашиот одговор е „да“, објаснете накучо.

11. Дали во целост ги реализиравте содржините од наставните програми на вашите предмети?

- ☐ да, во целост
- ☐ само делумно
- ☐ не

12. Доколку Вашиот одговор е „само делумно“ или „не“, објаснете зошто.

13. Дали во наставата онлајн направивте промени во материјалите што ги користите во наставата во живо (книги, скрипти и сл.)?

- ☐ не, ги користев истите материјали
- ☐ да, направив промени

14. Ако Вашиот одговор е „да“, објаснете какви промени направивте.

15. Дали имаше промена во бројот на студенти што посетуваа настава онлајн во однос на наставата во живо од претходниот семестар?

- ☐ не, немаше промена
- ☐ да, групата се зголеми
- ☐ да, групата се намали

16. Како би ја оцениле успешноста на онлајн наставата во споредба со наставата во живо во однос на напредокот на студентите?

- ☐ поуспешна од наставата во живо
- ☐ еднакво успешна како наставата во живо
- ☐ понеуспешна од наставата во живо

18. Според Вас, како студентите би ја оцениле успешноста на онлајн наставата?

- ☐ поуспешна од наставата во живо
- ☐ еднакво успешна како наставата во живо
- ☐ понеуспешна од наставата во живо

19. Која опција и да ја избравте, кусо објаснете зошто мислите така.

20. Кој вид настава претпочитате?

- ☐ онлајн настава
- ☐ настава во живо
- ☐ комбинација на двата вида

21. Дали размислувате да вклучите онлајн компоненти во редовната настава во живо?

- ☐ да
- ☐ не

22. Ако одговоривте „да“, наведете кои.

23. Кој беше најпроблематичниот аспект во организирањето на онлајн наставата?

24. Дали би смениле нешто во начинот на кој ја спроведувате наставата доколку повторно работите онлајн?

☐ да

☐ не

25. Доколку одговорот е „да“, наведете што би смениле. Што поконкретни одговори, тоа покорисно!

26. Дали би Ви била потребна поддршка за одржување квалитетна онлајн настава во иднина?

☐ да

☐ не

27. Доколку Вашиот одговор е „да“, објаснете на каква поддршка мислите.

28. Доколку сакате да споделите некоја Ваша позитивна пракса од онлајн наставата која мислите дека може да биде корисна за останатите колеги, Ве молиме да ја опишете накусо.

29. Доколку имате дополнителни коментари, мислења или искуства што сметате дека се важни за истражувањето, ве молиме да ги споделите тука.

30. Доколку сте расположени да учествувате во кратко интервју на темата настава онлајн, оставете ги Вашите податоци (име, презиме и имејл) во просторот подолу. Ова нема во никој случај да ја загрози анонимноста на Вашите податоци – тие секако ќе бидат анонимизирани. Деталите околу евентуалното Ваше дополнително учество во истражувањето би ги договориле дополнително и лично.

Прилог 3: Прашалник за интервјуата со испитаниците

Онлајн настава

- Што за вас значи „онлајн настава“?
- Дали едностраното праќање материјали по имејл може да се смета за одржана настава?
- Дали одржување на настава на Facebook/Viber е во ред? Каде се границите?
- Дали со пандемијата имавме само ситуација на воведување нов медиум во наставата? Се промени ли нешто друго?
- Како да ја доближиме онлајн наставата до наставата во живо?

Платформа за онлајн настава

- Дали ни е потребна заедничка, институционална платформа или платформи за онлајн настава? Зошто (не)?

Комуникација

- Како комуникацискиот канал подобро да функционира? Како до поголема/поспонтана интеракција со студентите?
- Дали големината на групата е фактор во нивоата на интерактивност онлајн?

Ефектите на онлајн наставата врз психофизичкото здравје

- За некои наставници онлајн медиумот беше позаморен. Како да се адресира овој аспект од наставата? Дали е соодветно онлајн часовите да траат исто како и часовите во училиница?
- Потребни ли се почести паузи за да се избегне замор од долгиот престој пред екран?
- Дали е во ред студентите да минуваат многу часови по ред следејќи видеоконференциски предавања?
- Што е со ефектите на онлајн медиумот врз психологијата на наставата и учењето?
- Каква поддршка им е потребна на наставниците и на студентите, особено во врска со одржување на нивната добросостојба?
- Некои студенти укажуваат на тоа дека го изгубиле ритамот во студирањето и работната навика. Што е причината? Како да им се помогне?

Студентски ставови

- Како да се овозможи канализирање на размислувањата на студентите во врска со наставата, и тоа на редовна основа?
- Дали на студентите треба да им се даде (врати?) можноста да бидат селективни во врска со тоа на кои предавања одат? Дали треба да им се остави на професорите да решат дали присуството на нивните часови е задолжително?



2023