

ПЕДАГОГИКА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

HIGHER EDUCATION

СКОК В ДИГИТАЛНОТО – „ЗА“ ИЛИ „ПРОТИВ“ ИЛИ „ДОКОЛКО“?
НАЦИОНАЛНО ПРОУЧВАНЕ НА СТУДЕНТСКИТЕ НАГЛАСИ

Елена Благоева-Хазърбасанова¹

A LEAP INTO THE DIGITAL: FOR OR AGAINST OR HOW FAR?
A NATIONAL SURVEY OF STUDENT ATTITUDES
Elena Blagoeva-Hazarbasanova

Abstract: *This paper presents the results of a national survey involving 45 higher education institutions in Bulgaria, which aims to determine students' attitude towards online learning (OL). The study was conducted in the second half of 2021 and included five factors: Support, Facilitation, Difficulties, Communications, and Technologies. The results show that students still do not have a unified opinion and a firmly formed attitude FOR or AGAINST this type of learning. Approximately half of the respondents support it and have found a way to interact, while the rest do not express support, are dissatisfied with the communication during OL, or have no opinion; over ¾ find it facilitating and declare no problems in dealing with technology; over ⅔ do not consider it difficult. However, the negative opinions expressed and the high percentage of respondents without an opinion indicate that students are not entirely sure whether OL is effective enough and whether they prefer it, especially master's students and those living in the city of the educational institution. Students who live in settlements far from the location of the university, as well as those studying for a bachelor's degree share rather supportive opinions regarding all factors. When asked, however, whether they would recommend it, only 25% of all respondents agreed, i.e. their behaviour did not match their opinion.*

The emerging trends are specific to the Bulgarian environment and should not be ignored when developing or updating higher education policies, both at the national and institutional levels.

Keywords: *online education; higher education; education management.*

1. Въведение

За повечето от нас, ситуацията в началото на 2020 г. изглеждаше сюрреална, нещо като анти-утопия, която сме чели и която „не може да бъде“. Но постепенно стана ясно, че ситуаци-

¹ Елена Атанасова Благоева – доцент по управление на образователни и културни институции, доктор по културология, преподавател в департамент „Чужди езици и култури“, ръководител на Секция „Педагогика“, Нов български университет, e-mail: eazarbasanova@nbu.bg

ята е реална, разпростира се глобално и няма да изчезне в кратки срокове. Единственото, което можеше със сигурност да се предскаже, беше, че последствията след нея ще са продължителни и на всички нива. Приспособяването ще бъде повече или по-малко трудно, а някъде, вероятно и опустошително. Светът измисли (досадното вече клише) „новото нормално“.

Институциите във висшето образование обаче успяха да реагират бързо и отговорно в непознатата ситуация. Постигнатото в областта на дигитализацията до момента послужи за основа, която своевременно беше надградена. Ускорено бяха въведени иновации в учебния процес и административното обслужване, което позволи обучението в повечето специалности да продължи в условията на пандемичната криза. Преминаването от *force majeure* към възобновяване на дейността в средносрочен и дългосрочен план представлява много по-голямо предизвикателство. Академичните среди мислят варианти, които да са адекватни на реалностите, но и да не накърняват основните мисии на университетите. Ключовото предизвикателство е новите възможности за учене да бъдат вплетени по начини, които да гарантират качеството на предлаганото образование. Глобалната икономическа рецесия допълнително затруднява възстановяването, ограничавайки възможностите за финансиране на институциите и оскъпявайки начина на живот.

1.1. Актуалност и цел на изследването

Благодарение на кризата видяхме в ускорени срокове възможностите на дигиталните форми за преподаване и учене, споделяне на опит и сътрудничество вътре в университета и в академичната общност. Но също така се разкриха и значителни пропуски в технологичния капацитет в различните институции и най-вече недостатъчна подготвеност за проактивно включване и адаптиране към новите възможности от страна на част от преподавателите и студентите. Ще бъдат необходими огромни усилия и от двете страни на това уравнение, за да се гарантира, че използването на виртуални средства посреща нуждите от образование по задоволителен начин. Комплексният характер на образованието като процес изисква едновременни промени в преподаването и ученето, за да се постигнат нужните компетенции както за пазара на труда, така и за личностното развитие на обучаемите. Нужно е съобразяване със спецификата на отделните специалности, както и с особеностите на новите поколения студенти. Отношението на студентите не бива да се пропуска. Въпреки, че те идват предимно от „технологичните“ поколения Y и Z и търсят по-нестандартни форми на образование, от една страна онлайн обучението ги предизвиква и вдъхновява, но от друга – ги плаши или им изглежда несериозно. Всички са съгласни, че електронното обучение е мощен инструмент, който трансформира традиционния метод на обучение, тъй като осигурява интерактивност и активно учене, което пък насърчава сътрудничеството и споделянето на идеи между обучаеми и обучители. Допълнително предимство е неговата ефективност по отношение на цена, лесен достъп за студенти и преподаватели навсякъде и по всяко време. Положителното развитие на информационите и комуникационните технологии (ИКТ) премахнаха времевите и пространствените бариери и създадоха повече свободно време за учене и преподаване. Последниците от технологичната революция 4.0 също генерират необходимост от развитие на иновационна култура в образователните институции, както подчертава Г. Цоков (2019). Според Р. Неминска (2021) трябва да се търсят и отговори, отнасящи се до връзката между дигитализацията и мотивацията за учене; разграничаване на учебно-преподавателските практики, които биха повишили „принадената си стойност“, ако се трансформират, както и подборът на най-удачните дигитални инструменти, подкрепящи, а не профаниращи обучението (Неминска, 2021).

Необходимо е да се генерират ресурси и изследвания за въздействието на случващото се във висшето образование през годините след 2020, за да се открият предизвикателствата – противоречия, раздвоеност, несигурност, колебания в нагласите и да намерят разумни и адекватни решения. Тази статия внася своя принос към такова събиране на данни за онлайн обучението в периода на епидемиологичните ограничения, като надгражда пилотно изследване от края на 2020 г. (една година след въвеждането) и представя анализ на национално изследване на нагласите на студентите от края на 2021 г. (две години след въвеждането).

1.2. Формиране на изследователските въпроси

Вече се появиха и продължават да се появяват предизвикателства и пречки, които показват, че интегрирането на онлайн обучението в преподаването и ученето се оказва доста по комплексна процедура, отколкото сме очаквали. Съществуват различни класификации на предизвикателствата, според отправната точка – технологии, достъп, умения, държавата, в която се имплементира и т.н. (Damary et al. 2017; Zaharah et al. 2020; Zamani, Esfijani 2016; Arasaratnam-Smith, Northcote 2017).

За целта на настоящото изследване, бихме могли да класифицираме основните предизвикателства пред използването на онлайн обучението по следния начин:

– „Блокатори според личността“ – тук се включват фактори, свързани с вътрешни черти на конкретния потребител, поведенчески характеристики, навици, предрасъдъци, вярвания.

– „Блокатори според нагласата (отношението)“ – вътрешните променливи, определени от нагласите и гледните точки на потребителите по отношение на функциите за онлайн обучението.

– „Блокатори според контекста“ – външни променливи, които включват липса на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) умения, организационна подкрепа в използване на техники за обучение, лични условия.

Изследването се фокусира върху първия и третия тип блокатори, за да направи изводи за втория тип.

При разработване на изследването, сме се стремели да търсим отговори на следните въпроси:

– Има ли нагласи на студентите по отношение на подкрепа/отхвърляне на онлайн обучението?

– Има ли нагласи на студентите към онлайн обучението като улесняващо/затрудняващо?

– Има ли технологични препятствия, с които се сблъскват студентите по време на прилагане на онлайн обучение?

– Изпитват ли трудности по време на прилагане на онлайн обучение?

– Как възприемат общуването/комуникацията по време на прилагане на онлайн обучение?

– Има ли връзка между демографските характеристики на студентите, препятствията, пред които са изправени, и отношението им към онлайн обучението?

1.3. Термините в специализираната литература

Използването на дигитални технологии и свързаните с това понятия в образованието не са от вчера. Но днешният интензитет на развитие и непрекъснатото пораждање на нови възможности за електронно обучение водят до объркване на понятийния апарат и използване на понятията с различно разбиране на съдържанието. През 90-те години с „онлайн“ обозначавахме само асинхронно обучение с предлагане на текстове, като основната характеристика беше, че обучаеми и обучители не общуват „на живо“. След като се създадоха веб-базирани платформи за обучение, понятието съществено еволюира, дори се уеднаквиха термините „електронно“ и „веб-базирано“ обучение, създадоха се синхронни варианти. Всъщност, с развитието на технологиите, се създават възможности за различни модалности на обучение – присъствено/синхронно (с физическо присъствие или във виртуална среда), както и независимо от конкретно време (асинхронно). На базата на тези възможности, още в първото десетилетие на 21 век започват да се разработват модели на обучение – „хибридно-гъвкав (HyFlex)“ (Beatty 2007); „обучение, осигурявано чрез електронни средства, включващи веб базирани системи и информационни и комуникационни технологии навсякъде и по всяко време“ (Huddlestone, Pike 2008); „смесено синхронно учене и преподаване, където обучаемите участват в реално време от различни места в обучение с помощта на мултимедийни синхронни технологии“ (Bower et al. 2014); „синхронно хибридно обучение/учене – сливане на присъствени и онлайн среди за синхронно обучение“ (Bell et al. 2014).

В научната литература съществуват много други автори, които са се опитвали да систематизират и дефинират електронното обучение – (Ryan, Hall 2001), (Welsh et al. 2003), (Hill 2006) и др. От българските автори значителен е приносът на Р. Пейчева-Форсайт и екип, които още през

2013 г. разработват стратегии за електронно и дистанционно обучение с дефиниция „учене, подпомогнато от използването на информационни и комуникационни технологии“ (Пейчева-Форсайт et al. 2013). Европейската комисия също дава определение на смесеното обучение, което „се осъществява, когато училище, преподавател или обучаем прилагат повече от един подход към учебния процес: смесване на присъствено обучение в училище с други физически среди извън училище (дистанционно обучение); смесване на различни дигитални (включително онлайн) с не-дигитални инструменти за учене.“ (European Commission 2021). В практиката и при някои автори се стигна до синонимно използване на термините „дистанционно“ и „електронно“ обучение. От 01.09.2021 г. в България дистанционното обучение се регламентира от Наредба за държавните изисквания за организиране на дистанционна форма на обучение във ВУ, в която то се дефинира като „форма за придобиване на висше образование, при която обучавани, преподаватели и администратори могат да са разделени по местоположение, но не непременно и по време, като създадената дистанция се компенсира с технологии, методи и средства на електронното обучение“. Както беше казано, развитието на типологията е динамично. Представените тук дефиниции и понятия не изчерпват всички възможни подходи към типологизиране на електронните обучения. Това, което представяме тук, са най-често споменаваните в специализираната литература понятия, които са и най-често срещаните в практиката.

2. Методология

2.1. Модел на изследването

Комбинирайки няколко формулировки, можем да определим типа обучение, който беше осъществяван във висшите училища в периода 2020–2021 г. поради ограниченията на пандемията, като: „Обучение, осъществявано с помощта на информационни и комуникационни технологии, където обучаемите участват от различни места чрез онлайн модалност, която може да бъде синхронна, асинхронна или и двете.“ За краткост, в направеното самостоятелно проучване, ще наричаме това обучение „онлайн обучение (ОО“, въпреки че съзнаваме, че съкратеното наименование отразява само модалността, а не същността на обучението. Но тъй като настоящото изследване се фокусира върху нагласите към обучение изцяло в онлайн модалност, която се прилагаше в проучвания период, смятаме, че наименованието внася по-голяма яснота.

Насочили сме се към изследване на нагласите, тъй като те определят не толкова какво индивидът „мисли“, а по-скоро неговите чувства – положителни, отрицателни или неутрални – към обект, концепция или идея (Thurstone 1928; Fishman et al. 2021). Нагласите се превръщат във важна област на изследване за много автори, тъй като те могат да бъдат използвани като важни предиктори на поведението (Eagly, Chaiken 2005). В оригиналния си вариант моделът на Розенберг от 1956 г. за нагласите (предполагаемо потребителско поведение) не е предвиден за сферата на образованието. Той е изграден върху две променливи (Tuncalp, Jagdish 1975): (а) как се възприема полезността на даден обект, с цел да се блокира или да се постигне оценка на състояния, цели или задачи и (б) доколко тези оценени състояния, цели или задачи са важни за самия индивид, който ги оценява. Моделът на Розенберг съвсем успешно може да се адаптира за измерване отношението на студенти към онлайн обучението. Измерваме каква степен на полезност възприемат студентите и какво значение ѝ предават. По този начин е възможно да придобием индикатор за вероятно поведение. За цялостното изследване, включващо пилотна анкета (Благоева 2022) и национална анкета, създадохме конструктор, който се разви в няколко стъпки:

За пилотното изследване:

- Идентифициране на основните характеристики на онлайн обучението, вкл. предимствата и недостатъците на тази форма.
- Съставяне на (положителни/отрицателни) фрази, включващи тези характеристики, от които бяха генерирани 28 въпроса.
- Дискусия за формулировката на въпросите със специалисти в областта на педагогиката.
- Пилотно изследване в един университет (НБУ): 28 въпроса, 256 студента
- Последващи фокус групи за изясняване на някои от противоречивите резултати.

За националното изследване:

- Корекция на въпросника, базирана на анализа на пилотното изследване.
- Национално проучване (45 висши училища): 32 въпроса, 1004 студента.
- Последващи фокус групи за допълнителна интерпретация.

2.2. Инструментарниум

В този материал представяме основно резултатите от националната анкета, но и правим сравнение между нея и предхождащата я пилотна анкета, особено там, където резултатите се различават. Инструментът, с който се събират емпиричните данни за нагласите на студентите в настоящото изследване, съдържа 32 въпроса, като са анализирани 30. Разпределението е както следва – 5 демографски, 1 NPS за обща нагласа към онлайн обучението и 26/24 свързани с отношението на студентите към различни аспекти на онлайн обучението по фактори. Анкетната карта беше разпространена и попълнена електронно от студенти на 45 висши училища в България от 9-те професионални направления, използвайки за отговорите петстепенната скала на Ликерт – от категорично несъгласен (1) до напълно съгласен (5).

За допълнителна информация за крайните нагласи използваме подхода Нетна оценка на предпочитанията (Net promoter score – NPS), който беше приложен към твърдението „Бих препоръчал онлайн обучението на приятели“ – въпрос N26. NPS е инструмент за управление, създаден от Ф. Райхелд и се използва широко с цел да измери колко добре една организация (подход/ иновация) се отнася към хората, чийто живот засяга – колко добре създава отношения, заслужаващи лоялност. Задава се само един въпрос, като респондентите могат да изразят задоволството си със стойности от 0 (много малко вероятно) до 10 (много вероятно). Според отговорите, те се разделят на три групи – „Пасивни“ (оценка 7 – 8), „Детрактори – противници“ (оценка под 6) и „Популяризатори – поддръжници“ (оценка 9 – 10). При формулата ключовата цифра се изчислява като от „популяризаторите“ се изваждат „противниците“, резултатът се дели на броя на всички участници и се умножава по 100. Всеки резултат над 0 показва, че отношението е по-скоро положително (Reichheld 2003). Използвахме този инструмент при измерването на нагласите към онлайн обучението по две причини:

– Методът дава добри резултати, когато се прилага известно време след като респондентите са започнали да използват конкретната иновация/услуга, помагайки да се видят проблеми, пропуски или недостатъци на ранен етап;

– Съчетаването на един конкретен въпрос по този метод с отговорите от анкетната карта дава възможност да се разберат и причините за оценката и да се получи качествена информация за анализ.

2.3. Надеждност

Беше проверена корелацията между въпросите, тестът за сферичност на Бартлет и тестът на Kaizer-Mayer-Olkin. Променливите корелират приемливо помежду си. Тестът на Бартлет е значим ($p=0.000$), а КМО показва приемливо споделена дисперсия (0.968) – има припокриване, но няма индикация за мултиколинеарност. Коефициентът на Кронбах е 0.9462. Направихме потвърдителен факторен анализ (structural equation modelling), където всички факторни натоварвания (factor loadings, $P>|z| = 0.000$) бяха значими, което индикира, че връзката между въпросите и факторите е статистически значима и въпросникът е адекватен за целта да разкрие отношението на студентите към онлайн обучението. Въпросите са разпределени в пет фактора свързани с онлайн обучението:

Фактор 1: Отношение на подкрепа на ОО – (Подкрепа) – 12 въпроса

Фактор 2: Отношение към ОО като улесняващо – (Удобство) – 3 въпроса

Фактор 3: Технологични умения, свързани с ОО – (Технологии) – 4/3 въпроса

Фактор 4: Трудности при ОО – (Трудности) – 3 въпроса

Фактор 5: Отношение към общуването при ОО – (Комуникации) – 4/3 въпроса

При изчисляване на коефициент алфа на Кронбах, резултатите предполагат, че въпросите са отлични индикатори във Ф1 – за подкрепа (или не) на ОО и приемливи индикатори във Ф3 – технологични умения и Ф4 – трудности. При Ф2 – отношение към ОО като улесняващо и при Ф5 – отношение към общуването при ОО, трябва да третираме изводите като подлежащи на съмнение. Тъй като в тези фактори имаме малко въпроси, това може да е причина за ниския коефициент алфа. Обсъдихме изключването на тези въпроси, но те носят важна информация за елементи, които влияят на отношението на студентите, поради което беше взето решението да ги запазим и интерпретираме, като изключихме два въпроса.

Таблица 1. Коефициент алфа на Кронбах

Фактор	Въпроси	Коефициент алфа на Кронбах
1. Отношение на подкрепа на онлайн обучението (ОО) – (Подкрепа)	5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 23, 25	0.94
2. Отношение към ОО като улесняващо – (Удобство)	11, 14, 17	0.68
3. Технологични умения, свързани с ОО – (Технологии)	27, 28, 29	0.74
4. Трудности при ОО – (Трудности)	18, 19, 20	0.75
5. Отношение към общуването при ОО – (Комуникации)	21, 24, 31	0.62

2.4. Статистически анализ

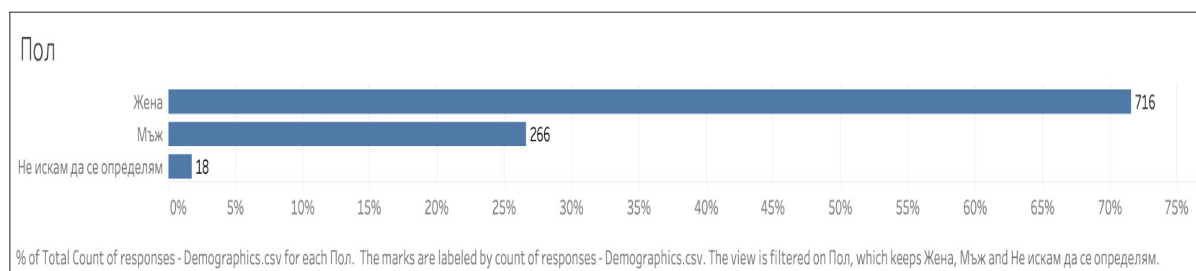
Статистическият анализ беше направен с програмен пакет STATA12. Качествените данни са изразени като брой и процент. За да се установят сравними и представителни резултати за променливите (факторите), стойностите, получени за всеки въпрос във всеки фактор бяха осреднени и това беше използвано за извършване на ANOVA и Kruskal-Wallis тест. Няма съществена разлика в посоката на резултатите между двата теста. Корелацията между променливите беше оценена с помощта на корелационния коефициент на Pearson (r). Р-стойност при 0,05 беше използвана за определяне на нивото на значимост.

3. Резултати

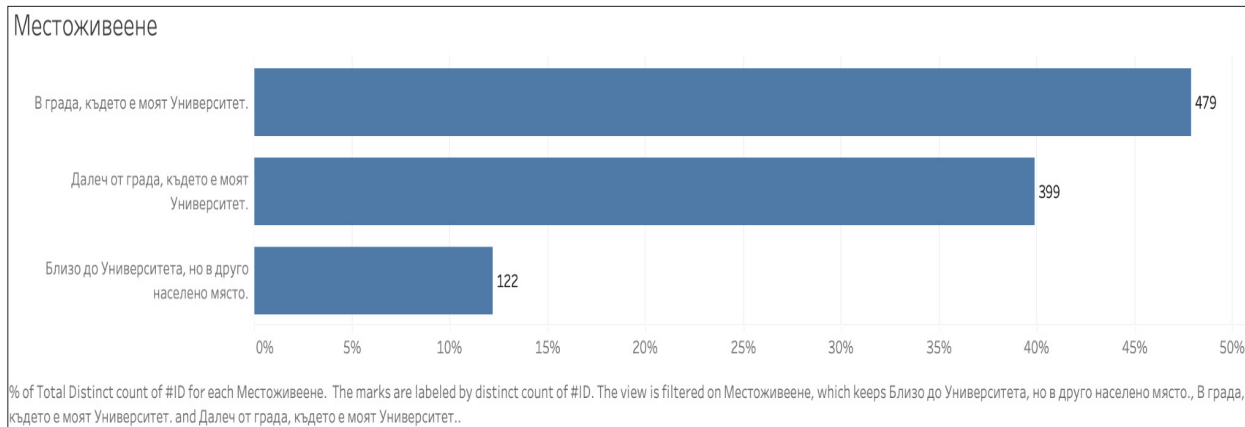
3.1. Демографски резултати

Анкетната карта можеше да се отвори и попълни през браузър отворен от компютър, мобилен телефон или таблет. От 2107 прегледали анкетата, 1440 са започнали да отговарят, 1006 са завършили и пълните отговори са 1004–69,9% от всички са завършили докрай анкетата. 755 анкети са подадени през мобилен телефон от 1559 започнати (68,8%), 249 анкети са подадени през компютър от 545 започнати (73%), 2 подадени от 2 започнати на таблет (100%).

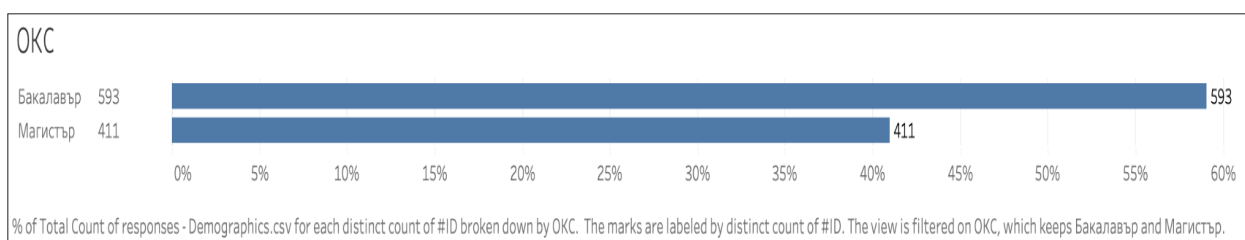
Демографското разпределение по пол, местоживеене, ОКС може да се види в Графики 1 до 3.



Графика 1. Определение по пол



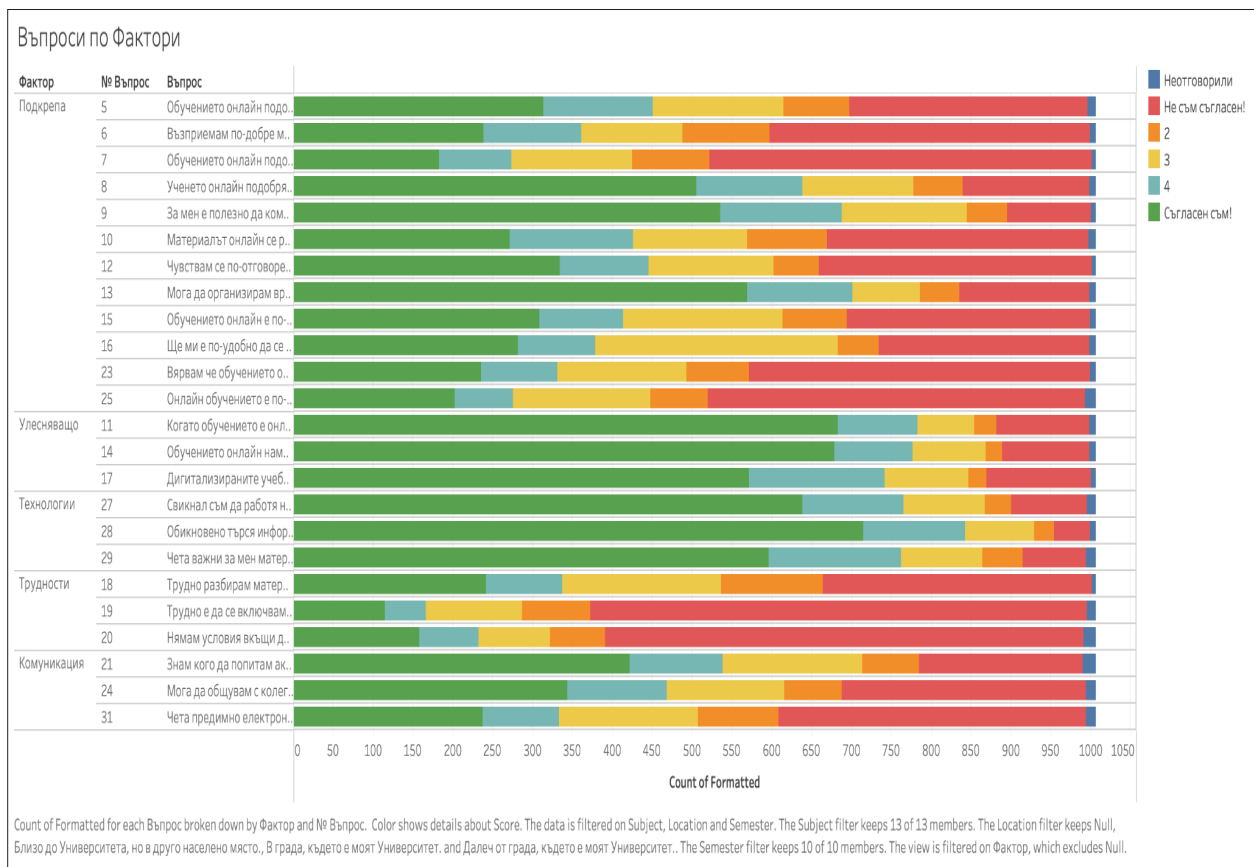
Графика 2. Местоживеене



Графика 3. ОКС

3.2. Резултати от въпросите за отношение

Разглеждайки въпросите във всеки фактор, можем да видим интересни тенденции.



Графика 4. Въпроси по фактори

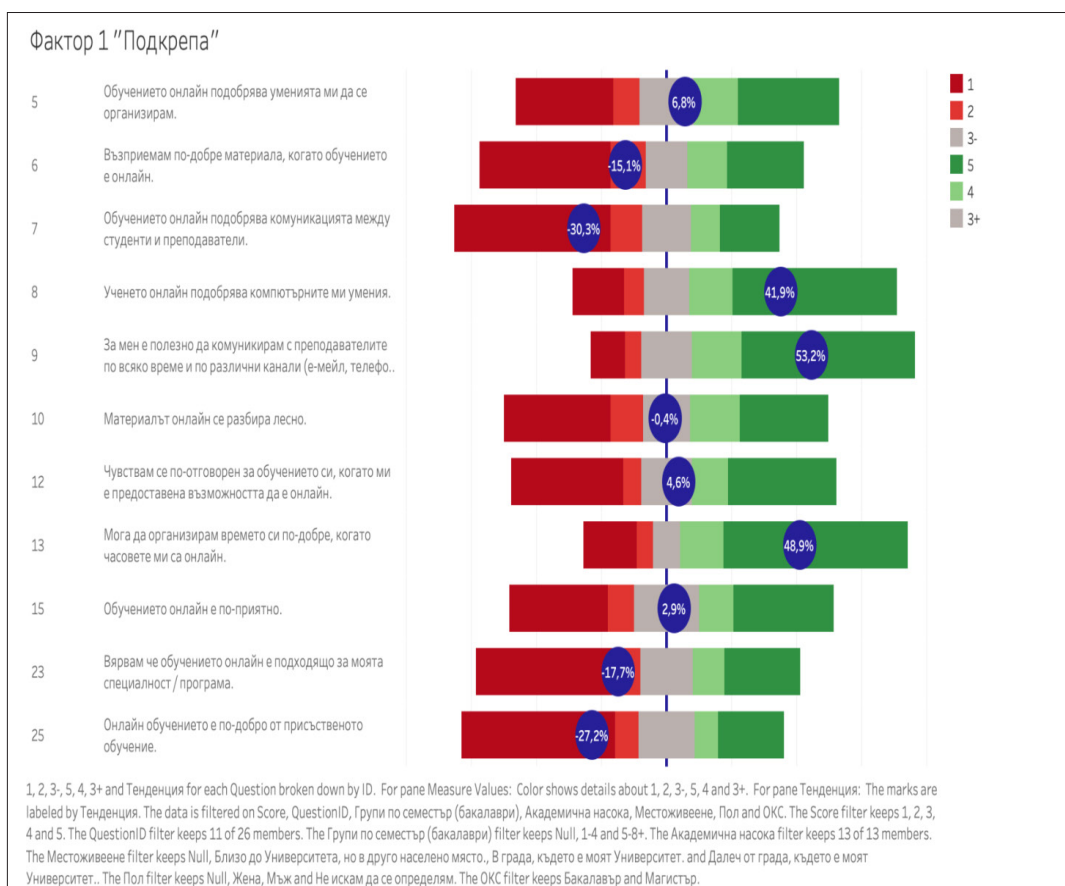
Таблица 2. Разпределение на отговорите по фактори

Фактор	Съгласие	Несъгласие	Без мнение
1. Отношение на подкрепа на онлайн обучението (ОО) (Подкрепа)	45,57%	39,32%	15,11%
2. Отношение към ОО като улесняващо (Удобство)	76,80%	14,25%	8,95%
3. Технологични умения, свързани с ОО (Технологии)	79,32%	10,98%	9,71%
4. Наличие на трудности при ОО (Трудности)	24,61%	61,67%	13,73%
5. Отношение към общуването при ОО (Комуникации)	44,96%	38,31%	16,72%

Във Ф1 „Подкрепа“ възможността за комуникация с преподавателите по всяко време и чрез разнообразни канали има категорично съгласие в подкрепа на ОО има за – 69%; възможността за по-добра организация на времето има 70%; подобряване на компютърните умения – 64%. В същото време 58% не са съгласни, че ОО подобрява комуникацията с преподавателите (въпреки предоставената възможност); 55% не са съгласни, че ОО е по-добро от присъственото обучение, а 51% смятат, че материалът се възприема по-добре при ОО. Почти равен брой студенти са съгласни и не са съгласни по отношение на следното:

- материалът онлайн се разбира лесно – 428 отговорили с 1–2 и 426 отговорили с 4–5)
- обучението онлайн е по-приятно (385 и 414)
- чувстват се по-отговорни за обучението си, когато имат възможност да се обучават онлайн (399 и 446).

Важно е да се отбележи, че по седем от единадесет въпроса над 15% от отговорилите не могат да формират мнение. Разглеждайки тенденциите, виждаме, при част от въпросите има ясно очертани тенденции за положително или отрицателно отношение на подкрепа. Но при 10,12 и 15 въпрос не се виждат ясни тенденции и мненията са разделени почти поравно.



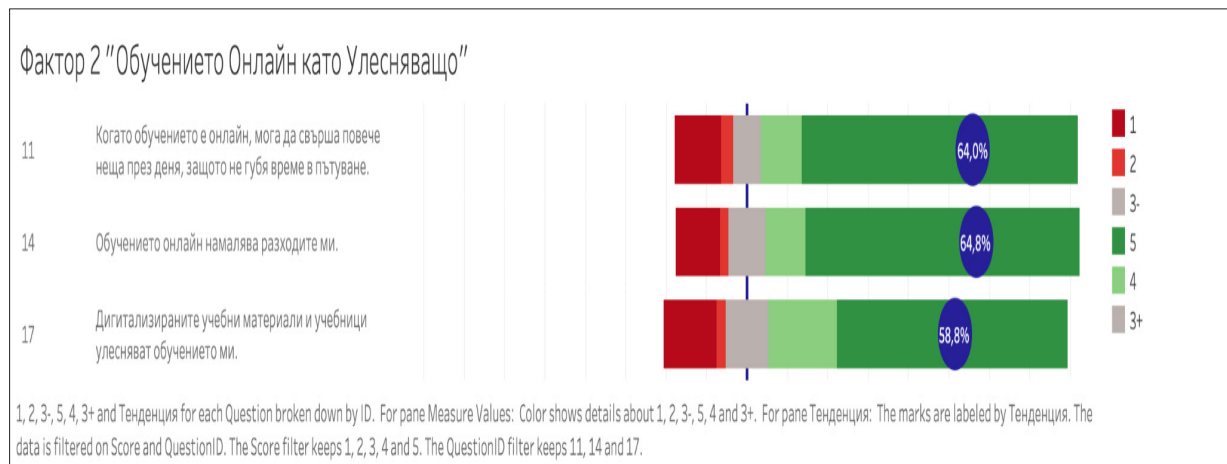
Графика 5. Фактор 1 „Подкрепа“

Таблица 3. Фактор 1, процентно разпределение

		Вообщо не съм съгласен	Не съм съгласен	Нямам мнение	Съгласен съм	Абсолютно съм съгласен!	Grand Total
		1	2	3	4	5	
Възприемам по-добре материала, когато обучението е онлайн.	Брой отговорили	402	109	127	123	238	999
	%	40%	11%	13%	12%	24%	100%
Вярвам че обучението онлайн е подходящо за моята специалност / програма.	Брой отговорили	428	78	162	96	235	999
	%	43%	8%	16%	10%	24%	100%
За мен е полезно да комуникирам с преподавателите по всяко време и по различни канали (е-мейл, телефон, Фейсбук и др.).	Брой отговорили	105	50	157	153	535	1,000
	%	11%	5%	16%	15%	54%	100%
Материалът онлайн се разбира лесно.	Брой отговорили	328	100	143	155	271	997
	%	33%	10%	14%	16%	27%	100%
Мога да организирам времето си по-добре, когато часовете ми са онлайн.	Брой отговорили	163	49	85	132	569	998
	%	16%	5%	9%	13%	57%	100%
Обучението онлайн е по-приятно.	Брой отговорили	305	80	200	106	308	999
	%	31%	8%	20%	11%	31%	100%
Обучението онлайн подобрява комуникацията между студенти и преподаватели.	Брой отговорили	479	97	152	90	183	1,001
	%	48%	10%	15%	9%	18%	100%
Обучението онлайн подобрява уменията ми да се организирам.	Брой отговорили	299	82	164	137	314	996
	%	30%	8%	16%	14%	32%	100%
Онлайн обучението е по-добро от присъственото обучение.	Брой отговорили	473	72	173	73	202	993
	%	48%	7%	17%	7%	20%	100%
Ученето онлайн подобрява компютърните ми умения.	Брой отговорили	159	61	140	133	505	998
	%	16%	6%	14%	13%	51%	100%
Чувствам се по-отговорен за обучението си, когато ми е предоставена възможността да е онлайн.	Брой отговорили	342	57	156	112	334	1,001
	%	34%	6%	16%	11%	33%	100%
Grand Total	Брой отговорили	3,483	835	1,659	1,310	3,694	10,981
	%	32%	8%	15%	12%	34%	100%

Брой отговорили and % broken down by Likert and Score vs. Question. The data is filtered on QuestionID, which keeps 11 of 26 members. The view is filtered on Likert, which keeps Абсолютно съм съгласен!, Вообщо не съм съгласен, Не съм съгласен, Нямам мнение and Съгласен съм.

По отношение на Фактор 2 „Удобство“ имаме силно изразено съгласие и по трите въпроса – съответно 74%, 78% и 78%. Не се забелязва и особено колебание – процентът на отговорите „нямам мнение“ е нисък – 11%, 7% и 9%. Тенденциите и при трите въпроса са ясно изразени.



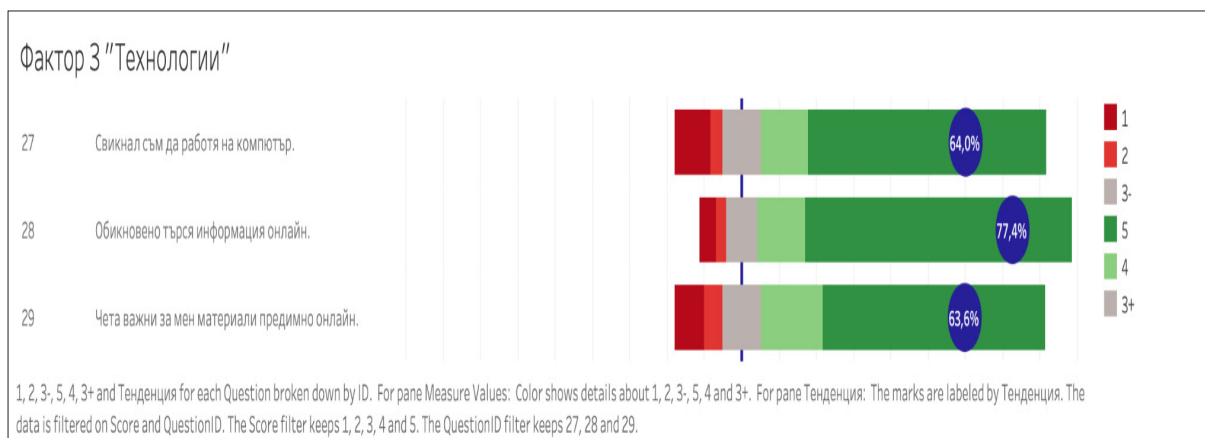
Графика 6. Фактор 2. „Удобство“

Таблица 4. Фактор 2, процентно разпределение

Ф2 "00 като Улесняващо"		Вообщо не съм съгласен	Не съм съгласен	Нямам мнение	Съгласен съм	Абсолютно съм съгласен!	Grand Total
		1	2	3	4	5	
Дигитализираните учебни материали и учебници улесняват обучението ми.	Брой отговорили	131	22	106	170	571	1,000
	%	13%	2%	11%	17%	57%	100%
Когато обучението е онлайн, мога да свърша повече неща през деня, защото не губя време в пътуване.	Брой отговорили	116	28	71	100	683	998
	%	12%	3%	7%	10%	68%	100%
Обучението онлайн намалява разходите ми.	Брой отговорили	109	21	91	98	679	998
	%	11%	2%	9%	10%	68%	100%
Grand Total	Брой отговорили	356	71	268	368	1,933	2,996
	%	12%	2%	9%	12%	65%	100%

Брой отговорили and % broken down by Likert and Score vs. Question. The data is filtered on QuestionID, which keeps 11, 14 and 17. The view is filtered on Likert, which keeps Абсолютно съм съгласен!, Вообщо не съм съгласен, Не съм съгласен, Нямам мнение and Съгласен съм.

И при Фактор 3 „Технологии“ (справяне с технологиите) виждаме силно изразено съгласие, което демонстрира увереността на респондентите в способността им да се справят с технологиите. 85% са свикнали да търсят информация онлайн и 77% работят с компютри и четат материали онлайн. Тук също имаме ясно изразена тенденция.



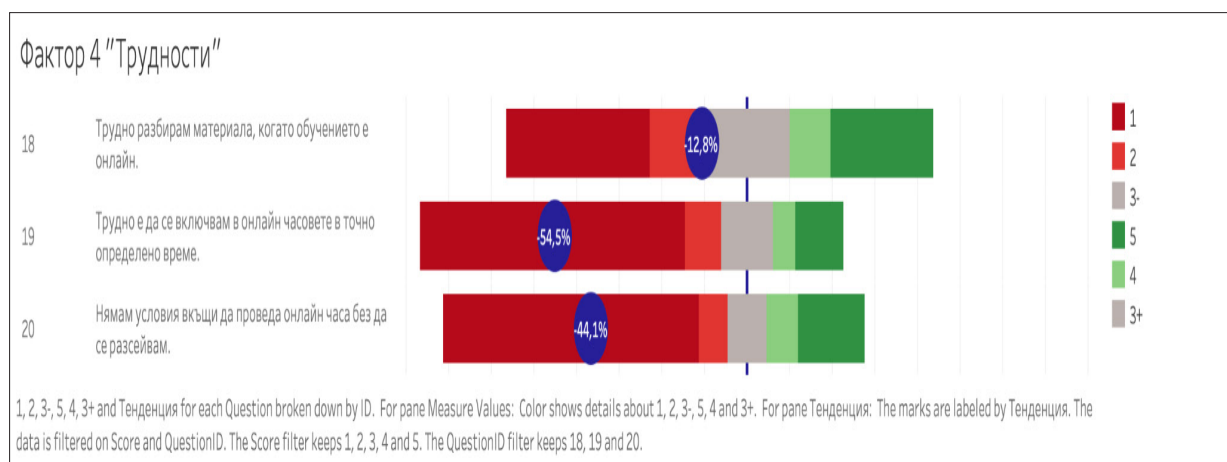
Графика 7. Фактор 3. „Технологии“

Таблица 5. Фактор 3, процентно разпределение

Ф3 "Технологии"		Вообще не съм съгласен	Не съм съгласен	Нямам мнение	Съгласен съм	Абсолютно съм съгласен!	Grand Total
		1	2	3	4	5	
Обикновено търся информация онлайн.	Брой отговорили	45	25	86	128	715	999
	%	5%	3%	9%	13%	72%	100%
Свикнал съм да работя на компютър.	Брой отговорили	95	33	102	127	638	995
	%	10%	3%	10%	13%	64%	100%
Чета важни за мен материали предимно онлайн.	Брой отговорили	79	51	102	166	596	994
	%	8%	5%	10%	17%	60%	100%
Grand Total	Брой отговорили	219	109	290	421	1,949	2,988
	%	7%	4%	10%	14%	65%	100%

Брой отговорили and % broken down by Likert and Score vs. Question. The data is filtered on QuestionID, which keeps 27, 28 and 29. The view is filtered on Likert, which keeps Абсолютно съм съгласен!, Вообще не съм съгласен, Не съм съгласен, Нямам мнение and Съгласен съм.

При Фактор 4 „Трудности“ имаме разделение в отговорите. 68% не смятат, че имат проблеми с условията в дома си, за да проведат онлайн час и 72% нямат проблеми да се включат в точно определеното време. Но по отношение на твърдението „Трудно разбирам материала, когато обучението е онлайн“, мненията почти се изравняват – 34% са съгласни, 47% не са съгласни, но тези, които не могат да се определят са 20%, което е сериозен индикатор за наличие на трудности в усвояването на учебния материал. При всички въпроси тенденцията е към отричане на трудности при ОО.



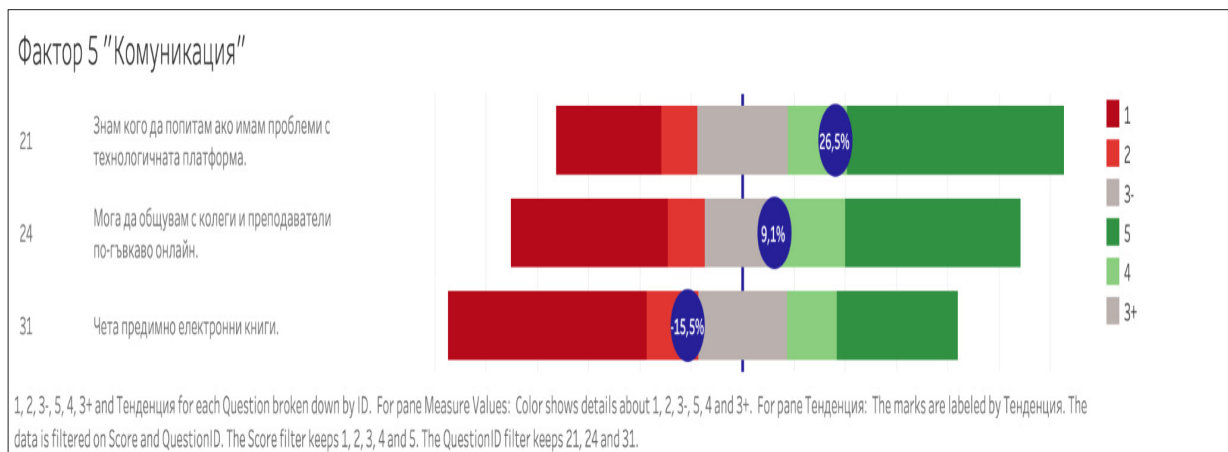
Графика 8. Фактор 4. „Трудности“

Таблица 6. Фактор 4, процентно разпределение

Ф4 "Трудности"		Брой отговорили	Вообщо не съм съгласен	Не съм съгласен	Нямам мнение	Съгласен съм	Абсолютно съм съгласен!	Grand Total
			1	2	3	4	5	
Нямам условия въкъщи да проведа онлайн часа без да се разсейвам.	Брой отговорили	600	69	90	74	158	991	
	%	61%	7%	9%	7%	16%	100%	
Трудно е да се включавам в онлайн часовете в точно определено време.	Брой отговорили	623	85	121	52	114	995	
	%	63%	9%	12%	5%	11%	100%	
Трудно разбирам материала, когато обучението е онлайн.	Брой отговорили	337	128	199	96	241	1,001	
	%	34%	13%	20%	10%	24%	100%	
Grand Total	Брой отговорили	1,560	282	410	222	513	2,987	
	%	52%	9%	14%	7%	17%	100%	

Брой отговорили and % broken down by Likert and Score vs. Question. The data is filtered on QuestionID, which keeps 18, 19 and 20. The view is filtered on Likert, which keeps Абсолютно съм съгласен!, Вообщо не съм съгласен, Не съм съгласен, Нямам мнение and Съгласен съм.

При Фактор 5 „Комуникации“ 55% от отговорилите са съгласни, че има към кого да се обърнат във ВУ ако имат проблеми с технологичната платформа, а 48% общуват по-гъвкаво с колегите си онлайн. Особено за търсене на помощ при проблеми имаме ясно изразена положителна тенденция – тези, които знаят към кого да се обърнат са с 26,5% повече от тези, които не знаят. Въпреки това, тук отново трябва да се обърне внимание на процента отговорили „нямам мнение“ – съответно 18% и 15%. Смятаме, че това е значителен процент, който свидетелства за объркване и неяснота по отношение на възможностите и начините на общуване при ОО. Тенденциите също са в различни посоки за всеки въпрос и не са ясно разграничени.



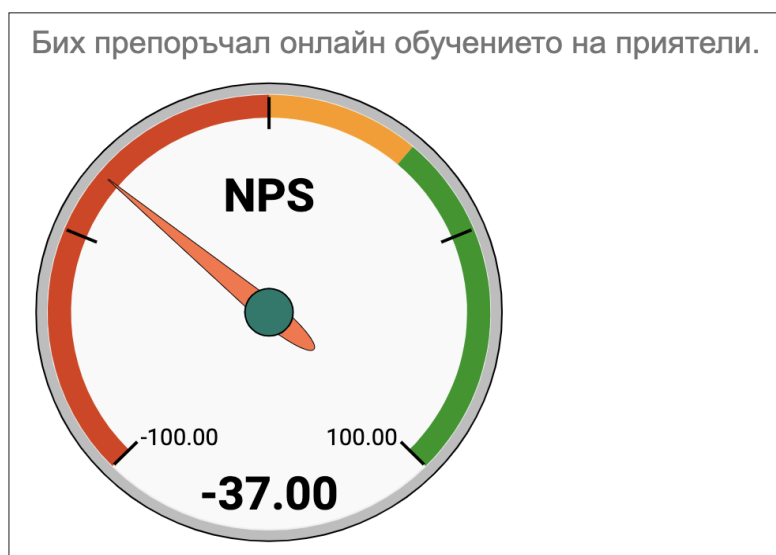
Графика 9. Фактор 5. „Комуникации“

Таблица 7. Фактор 5, процентно разпределение

Ф5 "Комуникация"		Вообщо не съм съгласен	Не съм съгласен	Нямам мнение	Съгласен съм	Абсолютно съм съгласен!	Grand Total
		1	2	3	4	5	
Знам кого да попитам ако имам проблеми с технологичната платформа.	Брой отговорили	205	71	176	116	422	990
	%	21%	7%	18%	12%	43%	100%
Мога да общувам с колеги и преподаватели по-гъвкаво онлайн.	Брой отговорили	306	72	148	125	343	994
	%	31%	7%	15%	13%	35%	100%
Чета предимно електронни книги.	Брой отговорили	386	101	174	96	237	994
	%	39%	10%	18%	10%	24%	100%
Grand Total	Брой отговорили	897	244	498	337	1,002	2,978
	%	30%	8%	17%	11%	34%	100%

Брой отговорили and % broken down by Likert and Score vs. Question. The data is filtered on QuestionID, which keeps 21, 24 and 31. The view is filtered on Likert, which keeps Абсолютно съм съгласен!, Вообщо не съм съгласен, Не съм съгласен, Нямам мнение and Съгласен съм.

Контролният въпрос (#26 Бих препоръчал онлайн обучението на приятели) беше анализиран по подхода за Нетна оценка на предпочитанията (Net promoter score – NPS). Резултатът от това проучване (-37) е индикатор, че повече от отговорилите студенти не са лоялни привърженици на ОО. Счита се, че NPS е индикатор с голяма надеждност и е добре да се проследява във времето. Доколкото този метод е надежден инструмент за оперативно управление, заслужава си университетските лидери да са периодично информирани за показателите в своите институции.



Графика 10. Въпрос 26 „Бих препоръчал онлайн обучението на приятели“

3.3. Разлики в отговорите в зависимост от демографски критерии

Пол и местоживеене

Няма значими разлики в групите по пол и семестър (всички р-стойности са по-големи от 0,05) и затова не докладваме всички подробности тук.

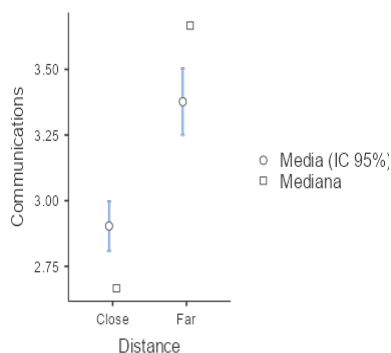
Групирахме отговорите на Въпрос 4 („Къде живеете?“) по следния начин:

- „В града, където е моят Университет“ като „Близо“;
- „Далеч от града, където е моят Университет“ и „Близо до Университета, но в друго населено място“ като „Далеч“.

Всички разлики са значими в полза на отговорилите живеещи „Далеч“. Това означава, че средните точки на „далечните“ във всички фактори са статистически по-високи от отговорилите, които живеят в града на университета, с изключение на „Трудности“, където „далечните“ отчитат по-малко трудности свързани с ОО. Размерите на ефекта (абсолютни стойности) варират от 0,438 (Подкрепа) до 0,107 (Технологии).

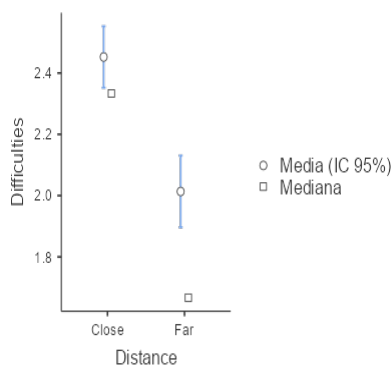
Комуникации

Difference of means in the scores of the “Communications” factor, as a function of location (Near or Far).



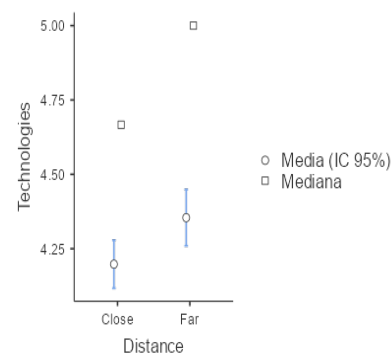
Трудности

Difference of means in the scores of the “Difficulties” factor, as a function of location (Near or Far).
Технологии



Технологии

Difference of means in the scores of the “Technologies” factor, as a function of location (Near or Far).

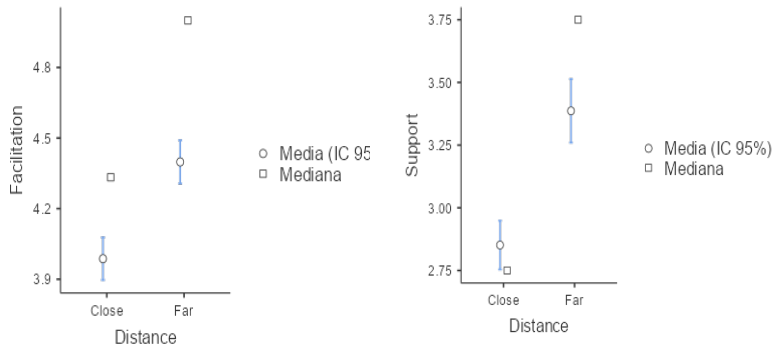


Удобство

Difference of means in the scores of the “Facilitation” factor, as a function of location (Near or Far).

Подкрепа

Difference of means in the scores of the “Support” factor, as a function of location (Near or Far).



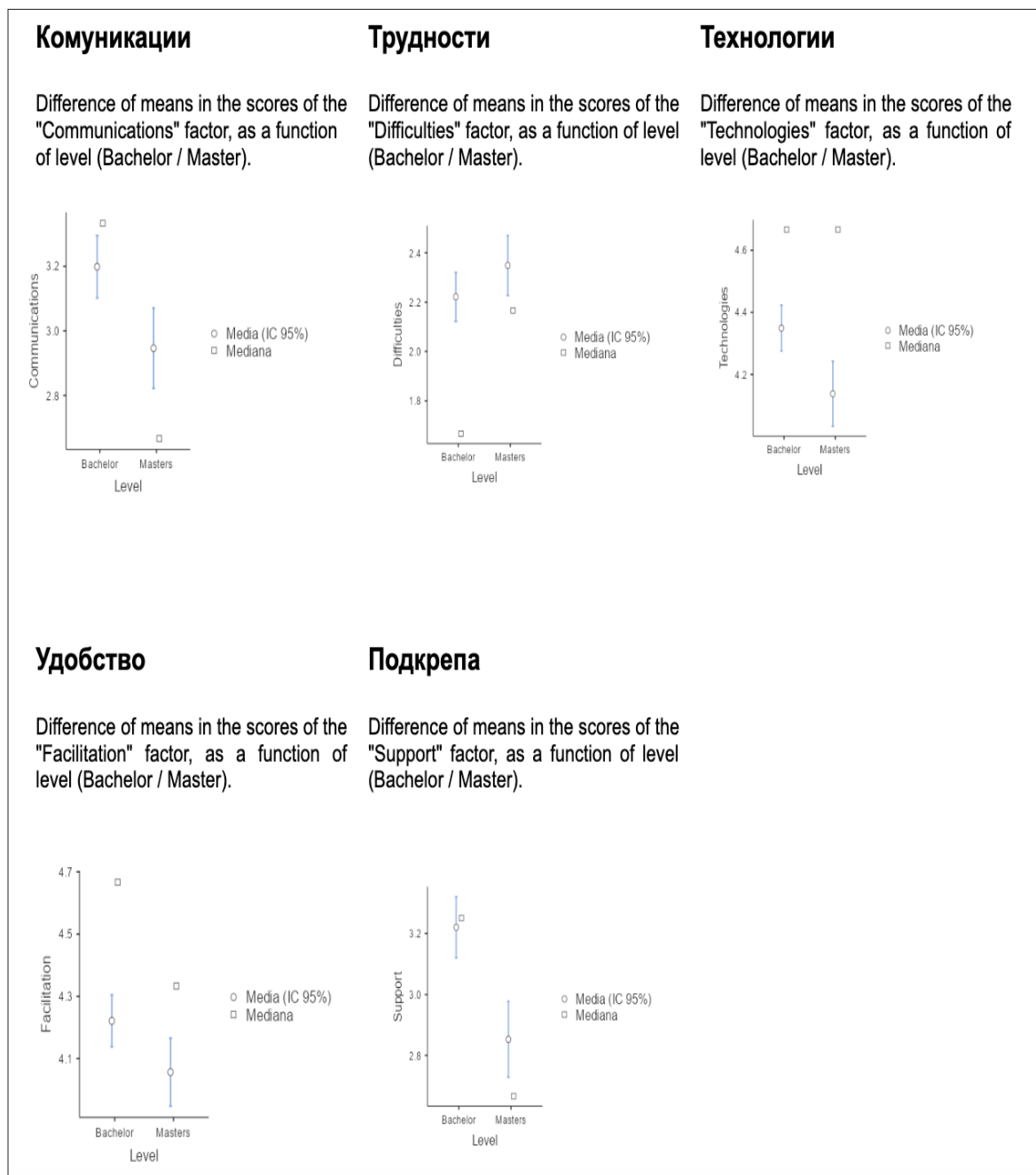
Графика 11. Разлики между групи „Близо“ и „Далеч“

Таблица 8. T-Test Местоживеење (Близо/Далеч)

		Statistic	gl	p	Differences	St-Error		Effect Size
Комуникации	T de Student	-6.00 ^a	974	<.001	-0.474	0.0789	d Cohen	-0.392
	T de Welch	-5.90	782	<.001	-0.474	0.0802	d Cohen	-0.389
	U de Mann-Whitney	88725		<.001	-0.667		Biserial rank correlation	0.223
Трудности	T de Student	5.54	981	<.001	0.439	0.0793	d Cohen	0.360
	T de Welch	5.59	870	<.001	0.439	0.0786	d Cohen	0.362
	U de Mann-Whitney	89523		<.001	0.333		Biserial rank correlation	0.229
Технологии	T de Student	-2.44 ^a	980	0.015	-0.156	0.0640	d Cohen	-0.159
	T de Welch	-2.46	865	0.014	-0.156	0.0635	d Cohen	-0.160
	U de Mann-Whitney	103365		0.003	-3.09e-5		Biserial rank correlation	0.107
Удобство	T de Student	-6.02 ^a	985	<.001	-0.411	0.0683	d Cohen	-0.391
	T de Welch	-6.24	939	<.001	-0.411	0.0659	d Cohen	-0.398
	U de Mann-Whitney	89580		<.001	-0.333		Biserial rank correlation	0.234
Подкрепа	T de Student	-6.66 ^a	959	<.001	-0.535	0.0804	d Cohen	-0.438
	T de Welch	-6.57	786	<.001	-0.535	0.0814	d Cohen	-0.435
	U de Mann-Whitney	83406		<.001	-0.500		Biserial rank correlation	0.248

Образователно-квалификационна степен (ОКС)

Разликите между факторните резултати като функция на постигнатото академично ниво (бакалавърска/магистърска степен) са значими и по-високи в полза на бакалаврите, с изключение на фактора „Трудности“, т.е. обучаващите се в ОКС „Бакалавър“ са по-положително настроени към ОО. Размерите на ефекта (абсолютни стойности) варират от 0,297 (Подкрепа) до 0,154 (Улесняване).



Графика 12. Разлика между групи по ОКС

Таблица 9. Разлики между групи ОКС Бакалавър и ОКС Магистър

		Statistic	gl	p	Differences	St-Error		Effect Size
		Специалност						
Комуникации	T de Student	3.18	977	0.002	0.252	0.0794	d Cohen	0.206
	T de Welch	3.14	824	0.002	0.252	0.0804	d Cohen	0.205
	U de Mann-Whitney	102400		0.002	0.333		Biserial rank correlation	0.1177
Трудности	T de Student	-1.59	984	0.111	-0.127	0.0799	d Cohen	-0.103
	T de Welch	-1.59	857	0.113	-0.127	0.0802	d Cohen	-0.103
	U de Mann-Whitney	109799		0.073	-7.47e-6		Biserial rank correlation	0.0660
Технологии	T de Student	3.34 ^a	983	<.001	0.211	0.0634	d Cohen	0.216
	T de Welch	3.23	773	0.001	0.211	0.0654	d Cohen	0.212
	U de Mann-Whitney	105803		0.004	2.90e-5		Biserial rank correlation	0.1011
Удобство	T de Student	2.39 ^a	988	0.017	0.165	0.0689	d Cohen	0.154
	T de Welch	2.35	820	0.019	0.165	0.0701	d Cohen	0.153
	U de Mann-Whitney	108659		0.018	4.74e-5		Biserial rank correlation	0.0841
Подкрепа	T de Student	4.54	961	<.001	0.367	0.0809	d Cohen	0.297
	T de Welch	4.51	836	<.001	0.367	0.0815	d Cohen	0.296
	U de Mann-Whitney	93467		<.001	0.333		Biserial rank correlation	0.1699

Изчислени са р-стойностите, съответстващи на значимостта на разликите на отговорите (в ANOVA) за всеки фактор като функция на специалност и значимите разлики, които съществуват между различните специалности във всеки фактор. Съществуват статистически значими разлики между различните специалности във всеки фактор, което означава, че отношението на студентите „за“ или „против“ се влияе от спецификите на специалността, в която се обучават.

Таблица 10. Значимост на разликите между факторите на базата на Специалност

	F	gl1	gl2	p
Комуникации	6.03	11	43.3	<.001
Трудности	2.86	11	38.0	0.008
Технологии	6.65	11	38.2	<.001
Удобство	6.14	11	46.1	<.001
Подкрепа	8.27	11	42.7	<.001

Таблица 11. Големина на разликите между специалностите по фактори

Фактор	Специалности	Разлики	Р-стойност
Подкрепа	Аграрни науки – Здравеопазване и спорт	0.961	<.001
	Аграрни науки – Социални науки	0.592	<.001
	Икономика - Здравеопазване и спорт	0.701	<.001
	Здравеопазване и спорт - Педагогика	-0.727	<.001
Удобство	Аграрни науки - Здравеопазване и спорт	0.413	<.001
	Изкуства – Сигурност и отбрана	-1.261	0.011
	Икономика – Здравеопазване и спорт	0.527	<.001
	Здравеопазване и спорт – Педагогика	-0.379	0.024
	Здравеопазване и спорт –Сигурност и отбрана	-0.853	0.038
	Здравеопазване и спорт – Социални науки	-0.408	0.031
	Хуманитарни науки – Сигурност и отбрана	-0.857	0.023
	Природни науки – Сигурност и отбрана	-1.202	0.007
	Технологии	Аграрни науки – Икономика	0.477
Икономика – Здравеопазване и спорт		0.775	<.001
Здравеопазване и спорт – Хуманитарни науки		0.523	0.017
Здравеопазване и спорт – Право		-0.674	0.032
Здравеопазване и спорт – Педагогика		-0.386	0.009
Здравеопазване и спорт – Социални науки		0.544	<.001
Здравеопазване и спорт – Технически науки		0.708	0.005
Трудности		Аграрни науки – Здравеопазване и спорт	-0.588
Комуникация	Аграрни науки – Изкуства	0.863	0.037
	Аграрни науки – Здравеопазване и спорт	0.792	<.001
	Аграрни науки – Социални науки	0.644	0.001
	Здравеопазване и спорт – Педагогика	-0.547	<.001

3.4. Процентно разпределение на отговорилите „Без мнение“

Както беше споменато по-горе, смятаме, че високите проценти на отговори „нямам мнение“ са важни при определяне на нагласите. Избрали сме за по-подробен кръстосан анализ три фактора при четири групи, които считаме за най-важни в изследването. От таблицата се вижда, че и при трите фактора има висока степен на неопределеност, като тя е по-висока при студентите, които живеят в града, където се намира висшето училище и при обучаващите се в ОКС „бакалавър“.

Таблица 12. Студенти без мнение по фактори – Ф1 (Подкрепа), Ф4 (Комуникации), Ф5 (Трудности)

Групи по фактори/ отговори	4–5	1–2	Без мнение
Подкрепа			
По местоживееене			
Близо	35,04%	48,70%	16,26%
Далеч	52,22%	34,41%	13,37%
По ОКС			
Бакалавър	48,80%	34,95%	16,24%
Магистър	40,91%	45,62%	13,47%
Комуникации			
По местоживееене			
Близо	38,48%	44,17%	17,35%
Далеч	50,91%	33,03%	16,06%
По ОКС			
Бакалавър	47,35%	35,21%	17,44%
Магистър	41,54%	42,76%	15,70%
Трудности			
По местоживееене			
Близо	27,73%	55,95%	16,33%
Далеч	21,90%	66,73%	11,37%
По ОКС			
Бакалавър	22,73%	62,70%	14,57%
Магистър	27,31%	60,18%	12,51%

4. Дискусия

Между резултатите на пилотната анкета (Благоева 2022) и резултатите на Националната анкета (НА) се забелязват доста разлики, някои от тях съществени. При пилотната анкета има категорично съгласие при два фактора, висока степен на хетерогенност по някои конкретни въпроси и ясно разграничаване на положителна или отрицателна нагласа в конкретни групи по демографски критерии. Общите резултати (Таблица 2) в Националната анкета показват различни показатели за отношение по факторите. Различни са и демографските групи, демонстриращи положителна нагласа към ОО. Хетерогенността се запазва.

Според графиките на пилотната анкета се наблюдава масово съгласие от страна на студентите по два фактора. Първият беше Фактор 2 „Отношение към обучението онлайн като улесняващо“, т.е. ОО осигурява директни ползи – финансови, логистични и др. Другият фактор беше Фактор 3 „Наличие на технологични умения“, където студентите масово са уверени в своята способност да боравят с ИКТ. Друг характерен резултат беше хетерогенността на отговорите при някои от въпросите. Например, мненията (положително отношение – негативно отношение) се разделяха почти поравно при три от въпросите на Фактор 1. “Отношение на подкрепа на обучението онлайн“ – ролята на онлайн обучението за подобряване уменията им за организация, за разбиране на онлайн материала, за препоръка на онлайн обучението на колеги.

При Националната анкета една година по-късно има категорично положително отношение на респондентите при три фактора – Ф2. “Удобство“ – около 77% от студентите виждат онлайн обучението като улесняващо; Ф3 “Технологии“ – над 79% процента смятат, че това не е бариера и Ф4 „Трудности“ – около 62% студенти не са съгласни, че онлайн обучението е трудно за тях по

отношение на разбиране и организация. Във Фактор 1 „Подкрепа“ и Фактор 5 „Комуникации“, студентите клонят към съгласие, но има почти равен брой съгласни и несъгласни с висок процент нямащи мнение. Тъй като смятаме, че липсата на мнение е индикатор при определяне на нагласите, сме отделили специално място в анализа на тези резултати.

При Ф1 „Отношение на подкрепа на обучението онлайн“ подкрепящите ОО са почти 46%, а не подкрепящите са 39%. На пръв поглед изглежда, че преобладава подкрепящо отношение към ОО. Същевременно вътре във Ф1 мненията са рязко разделени по няколко въпроса: разбиране на онлайн материала, доколко им е приятна тази форма на обучение и дали се чувстват по-отговорни, поради дадената им възможност. Това означава, че в сравнение с пилотната анкета (Благоева 2022), на национално ниво една година по-късно отношението на подкрепа на ОО сред студентите не се е променило съществено, освен, че са се подобрили уменията им за организация. Фактът, че по седем от единадесет въпроса над 15% от отговорилите не могат да формират мнение, също е сигнал, че няма категорично формирана нагласа за подкрепа на ОО.

Анализът на демографските групи показва, че мъжете и жените имат еднакви мнения по въпросите, няма и разлики в мненията на студентите в ОКС „бакалавър“ от 1 до 8 семестър. Този резултат е различен от пилотното изследване, където студентите от 1-4 семестър имаха различно отношение от тези от 5-8 семестър.

Интересен е резултатът при групите по ОКС – бакалавър и магистър (Графика 12). В Националната анкета съгласието на магистрите е по-ниско от това на бакалаврите. Студентите, обучаващи се в ОКС „бакалавър“, подкрепят в по-голяма степен ОО, в по-голяма степен го считат за улесняващо, повече са уверени в компютърните си умения и по-бързо се ориентират как да комуникират. Дори по отношение на трудностите магистрите са тези, които имат в по-голяма степен проблеми с условията в дома си, за да проведат онлайн час, както и проблеми да се включат в точно определеното време и проблеми с разбирането на материала, когато обучението е онлайн. При магистрите отговорите на „ОО е по приятно“ са разделени почти по равно между съгласни и несъгласни, докато бакалаврите категорично смятат, че е така (167 на 67), въпреки че и за двете групи няма категорично съгласие, че материалът се разбира лесно. При „Обучението онлайн подобрява уменията ми да се организирам“, „Чувствам се по-отговорен за обучението си, когато ми е предоставена възможността да е онлайн“ и „Вярвам че обучението онлайн е подходящо за моята специалност“, бакалаври и магистри са на различни мнения. Магистрите не са убедени, че ОО подобрява организационните им умения (255 съгласни, 251 несъгласни), не се чувстват по-отговорни за обучението си (248 съгласни, 330 несъгласни), и не вярват, че ОО е подходящо за тяхната специалност (160 съгласни, 341 несъгласни). Повечето бакалаври смятат, че ОО подобрява уменията им да се организират (193 на 130) и се чувстват по-отговорни за обучението си (196 на 138), но няма ясно изразена тенденция в групата по отношение на адекватността на ОО за тяхната специалност. Тези резултати противоречат на резултатите от пилотната анкета, както и на предварителната теза, че студентите, обучаващи се в ОКС „магистър“ биха имали по-висока степен на положителна нагласа към ОО.

Студентите, живеещи в различно населено място от висшето училище, изразяват по-голяма подкрепа за ОО (Графика 13). Техните отговори са в по-голяма степен положителни и за останалите фактори, включително и по отношение на трудностите в процеса на обучение, които за тях не са толкова значими.

Специалностите оказват значително влияние върху мненията на отговорилите във всички фактори. Разликите показват по-голяма или по-малка степен на съгласие с посоката на факторите (Таблица 11). Тези резултати дават основание да се мисли, че студентите осъзнават разликите в процеса на обучение по различните специалности и имат определени изисквания, произтичащи не само от личните им предпочитания, но и от спецификите на избраната специалност. Това е важен знак за управленските структури на висшите училища – ректорат, факултети, департаменти, катедри, които не би трябвало да подхождат унифициращо към всички специалности, когато решават какви да бъдат формите и модалностите на обучение.

Ако разгледаме общо разпределението на отговорите по фактори, се вижда, че имаме изразено съгласие от 45,57% за подкрепа на ОО; от 76,80%, че ОО се възприема като улесняващо; от 79,32%, че технологиите, свързани с ОО, не са проблем; от 61,67%, че няма особени трудности при ОО и от 44,96%, че има удовлетворителни варианти на общуване при ОО. Това, на пръв поглед са добри резултати за наличие на позитивна нагласа към ОО. Но контролният въпрос „Бих препоръчал онлайн обучението на приятели“ показва съвсем други резултати – „Детракторите са 624, което е 62,78%, „Пасивните“ са 120–12,07%, т.е. това са онези респонденти, които няма да препоръчат ОО. „Популяризаторите“, или тези, които биха препоръчали ОО са 250–25,15%. Стойността на NPS, както се вижда от Графика 10 е отрицателна -37,00. Независимо, че в три от факторите преобладава положително отношение към ОО, това не гарантира конкретно поведение на популяризиране/препоръка на този тип обучение.

При пилотната анкета (Благоева 2022) сред студентите от НБУ най-висока степен на положителна нагласа към ОО имаха студентите, живеещи в София и обучаващи се в магистърски програми или в 5 до 8 семестър на бакалавърските програми. Тези изводи не се потвърждават при НА една година по-късно – по-висока степен на положителна нагласа на национално ниво демонстрират студентите в ОКС „бакалавър“, без оглед на семестър, живеещи в различно от университета населено място. Този извод се подкрепя и от Фактор 2, където студентите са единодушни, че онлайн обучението намалява разходите им. Но крайните изводи биха били прибързани, ако не се обърне внимание на процентите на отговорите „без мнение“ и „без отговор“ (Таблица 3 и Таблица 12). И по трите фактора, където имаме различни мнения – Подкрепа, Комуникации, Трудности, както и в групите с различни нагласи – Местоживеење и ОКС – отговорите „нямам мнение“ са над 15% (с малки изключения): около 17% не могат да определят дали ОО е подходящо за тяхната специалност и не са сигурни дали подобрява уменията им да се организират; близо 21% не могат да определят дали чувстват ОО като приятно и др. Можем да обобщим, че вероятно повече от 15% от студентите на национално ниво в края на 2021 г. не са определили своето отношение към онлайн обучението, като по-висока неопределеност се забелязва при студентите, които живеят в града, където се намира висшето училище и при обучаващите се в ОКС „бакалавър“.

Друга особеност, която се наблюдава е хетерогенността на степента на одобрение/неодобрение (групиране на оценките 1–2 и 4–5). Мненията се разделят почти по равно по 5 въпроса – подобряват ли се уменията за организация, разбира ли се материалът лесно, развива ли се чувство за отговорност към обучението, приятно ли е ОО, може ли да се общува по-гъвкаво с колеги и преподаватели. Разделянето на мненията е допълнителен индикатор за продължаваща несигурност и объркване.

Според отговорите във Фактор 3 наличието на компютри и достъп до интернет не са проблем, нито се забелязват притеснения за уменията за работа с ИКТ. Този фактор демонстрира позитивна нагласа, но това отново би било прибързано заключение, тъй като споделяното във фокус групите разкри често срещано самонадценяване на уменията. В контекста на общите дигитални компетентности студентите се самоопределят като компетентни, но практиката показва, че нямат умения за учене онлайн. Това е особено валидно сред студентите в първите две години на обучението, както и при някои студенти в магистърски програми. Уменията за учене чрез технологични средства са по-сложни, изискват специфична подготовка и зависят не само от студентите, но и от създадените условия във всеки университет.

Въпросите при Фактор 4 „Трудности“ търсят съгласие/несъгласие на студентите с това дали срещат трудности при онлайн обучението. Привидно има единодушие, че трудности няма. По отношение на твърдението „Трудно разбирам материала, когато обучението е онлайн“ 47% не са съгласни, т.е. не срещат трудности при усвояването на материала. Въпреки това, добавяйки тези, които са заявили, че трудно разбират материала – 34%, към тези, които не могат да се определят – почти 20%, виждаме, че наличие на трудности в усвояването на учебния материал, когато се преподава онлайн, все пак съществува. Трябва да се има предвид, обаче, че една част от респондентите са студенти от първи до четвърти семестър, т.е. почти не са се обучавали присъствено и едва ли биха могли да направят сравнение. Смятаме, че са необходими допълнителни изследвания, за

да бъде по-ясно какви са причините да имат затруднения с усвояването на материала и доколко тези затруднения са свързани с модалността „преподаване онлайн“, а не въобще до обучението. С твърдението „Мога да организирам времето си по-добре, когато часовете ми са онлайн“ са съгласни 70% от всички студенти. В същото време наблюденията и дискусиите във фокус групите показват, че значителна част от студентите по време на периода на изследването, не се включват в лекциите – нито онлайн, нито присъствено.

Въпросите във Фактор 5 „Комуникации“ са насочени към нагласите по отношение на общуването във връзка с учебния процес. Мненията за комуникацията между университета и студентите са разделени на две почти равни части – едната утвърждава, че такава комуникация съществува и действа, а другата не е съгласна. Освен това, отговорите „нямам мнение“ са 17%, т.е. не са формирали отношение към услугите от страна на университета, както и не са уверени в собствената си адаптация към новите условия за общуване, които, в условия на онлайн учебен процес, изискват в много по-голяма степен проактивно отношение и познаване на каналите за комуникация, които университетът предлага. Общуването по време на онлайн обучението за 2021 учебна година се характеризира по-скоро като недостатъчно, но без да можем да уточним дали причините се крият в недостатъчната готовност на студентите или в забавени реакции и промени от страна на университетите. Чрез фокус групите се установи, че студентите се притесняват, когато не са запознати с технологията и с процесите и нямат сигурни канали, по които да потърсят информация при академични или технически затруднения, при променящи се изисквания от страна на университета, разяснения за образователните платформи, изисквания на преподавателите при оценяването, процедури за административно обслужване. Като цяло, можем да сме категорични в извода, че **нарушената или недостатъчната комуникация между висшето училище и неговите студенти може да доведе до отрицателна нагласа към ОО и отлив на студенти, независимо от наличието на добри условия и практики при учебния процес като добри технологични условия и удобства, въведени нови форми за усвояване на материала, добро владение и боравене с информационни и комуникационни технологии на преподаватели и студенти.**

Можем да **обобщим**, че след две години в онлайн обучение, студентите са убедени, че онлайн обучението им предоставя множество директни и индиректни ползи, които ги привличат да започнат/продължават образованието си – намалява разходите им, дава възможност за ефективно управление на времето, осигурява гъвкавост на графика и др. Съгласни са, че онлайн обучението е среда за учене, която се нуждае от напреднали познания при използване на ИКТ. Самооценката им за владение на технологиите е висока. Нивото на удовлетвореност от онлайн обучението се увеличава, когато имат лесен достъп и познават конкретните технологии, за да се възползват изцяло от възможностите на системите. Необходимо е също и високо ниво на техническа поддръжка, за да могат да използват правилно публикуваните източници в платформите и материалите, осигурени от библиотеката и преподавателите. Но изразеното отношение по тези аспекти НЕ води до еднозначен резултат. Студентите все още нямат единно мнение и твърдо формирани нагласи „ЗА“ и „ПРОТИВ“ този вид обучение. Високият процент респонденти без мнение свидетелства, че студентите не са напълно сигурни дали ОО е достатъчно ефективно и дали го предпочитат, особено магистрите и живеещите в града на учебното заведение. Българските студенти, обучаващи се в ОКС „магистър“ държат в много по-голяма степен на общуване с преподавателите и съвместно учене с колеги. Студентите, живеещи извън града, където функционира университета, както и обучаващите се в ОКС „бакалавър“, споделят по-скоро подкрепящи мнения по отношение на всички фактори. Но само 25% от всички студенти са готови да го препоръчат, т.е. поведението им не съвпада с мнението. Вероятността за подкрепящо поведение („Ще препоръчам ОО“) се различава от декларираното положително отношение по различните фактори.

В изследване на ЮНЕСКО (2020) е установено, че студентите в магистърски програми демонстрират по-голяма гъвкавост по отношение на формите на обучение, търсят интерактивност и по-голяма самостоятелност. Това ги прави по-склонни да се обучават изцяло онлайн със срещи за консултации и самостоятелна работа по поставени задачи. Докато обучаващите се за степен „бакалавър“ се придържат в по-голяма степен към моделите от средното училище и имат по-го-

ляма нужда от занятия и контакти „на живо“ във физическа среда. Когато това не е възможно, както беше по време на пандемичните ограничения, предпочитат смесено обучение или, когато се налага изцяло онлайн обучение, то да е близко по форма до присъственото (синхронна виртуална класна стая, по-голямо участие на преподавателя, запис и възможност да се връщат и да слушат повторно занятията). Пилотното изследване към представената в тази разработка национална анкета даде сходни резултати. Но резултатите от Националната анкета са различни. Към 2021 г. българските студенти, обучаващи се в ОКС „магистър“, държат в много по-голяма степен на общуване с преподавателите и съвместно учене с колеги. У нас студентите бакалаври са по-склонни да се обучават онлайн. Тези резултати се нуждаят от допълнително проучване, особено по отношение на корелацията между предпочитанията за онлайн форма и работенето на пълен работен ден, което е специфика на студентите в България.

Допълнителен материал за размисъл е информацията от фокус групите за отлив на студентите от присъственото обучение, което беше възможно от м. май 2021 г. От една страна студентите не искат да се връщат в университетите, а предпочитат да се обучават електронно, а от друга все още следват културната нагласа, характерна за българското общество, че образование се получава „в клас“, с преподавател отпред и ученици по чиновите. Допускаме, че за формиране на нагласите към ОО, електронното обучение, обучението в зала, смесеното обучение и другите форми има допълнителни влияния – социални, културни, институционализирани представи за значението на образованието и др., които остават извън настоящото изследване. Например, необходимо е допълнително проучване на корелацията между предпочитанията за онлайн форма и работенето на пълен работен ден, подготовката на преподавателите, организацията на учебния процес и др. Паралелно с това са необходими периодични изследвания на нагласите на преподавателите към ОО и идентифициране на бариерите пред този тип обучение според тях.

5. Заключение

Основавайки се на резултатите и изводите от изследването, можем да кажем, че в настоящия момент учебният процес в университетите се намира в „преходен период“ – студентите масово не желаят да се върнат в аудиториите, но и не са убедени, че онлайн обучението е достатъчно качествено и не всички посещават и/или се отнасят отговорно към онлайн занятията. За да се избегне дипломирането на хора, които нямат реални знания, би трябвало университетите да подхождат възможно най-гъвкаво. Завръщане насила в залите едва ли би било възможно, но и масов онлайн учебен процес не би довел до по-добри резултати, докато формите и методите на обучение не бъдат достатъчно усъвършенствани.

Към момента съчетаването на двете форми би спомогнало да се отговори на практическите предпочитания на студентите, но и да се даде време на университетите да се подготвят по-добре. Смесената форма на обучение – онлайн и присъствено – би била най-добрата за висшите училища, като се вземат не унифицирани решения, а се подходи спрямо спецификите на всяка специалност и ниво на обучение.

Студентите не се чувстват сигурни в новите форми на обучение и имат известно чувство за изолация от университета. Различни мерки за подкрепа – академични, административни, технологични – трябва да са налични и интензивни. Ако преди пандемията обратната връзка от студентите беше желателна, то сега, в условията на въвеждащи се промени, тя би трябвало да се превърне в постоянна при прилагането и осъществяването на мерките, които университетът въвежда. Обратна връзка от преподавателите също би била полезна, както и сравнение между двете групи.

Студентите се ориентират бързо в търсене на информация по дигитален път, но нямат много опит в четене на дигитални учебници. Онлайн и хибридно обучение изискват в много по-голяма степен осигуряване на дигитални библиографски ресурси и помощ от библиотечните специалисти, включително и за обученията.

Необходимо е да се създадат програми за обучение на студентите в началните семестри за използване на платформите за електронно обучение, както и административни екипи за поддръжката на платформите и подкрепа на обучаемите и преподавателите при технологични проблеми.

На първи план дигиталната революция ни залива с технологии и това няма да спре, но всъщност по-важният елемент са не технологиите, а хората. Човешкото измерение на дигиталната трансформация ще предаде (или няма да предаде) стойност, полезност и устойчивост на промените. Нужни са хора, които са развили потенциала си във възможно най-висока степен – таланти, лидерски умения, компетенции, иновативно мислене, дързък дух! Образованието може да допринесе за това. Ако университетите искат да участват, трябва да бъдат подготвени да се движат бързо и адекватно, да търсят (понякога) съвсем различни и иновативни подходи в новите условия.

Благодарности: Авторът изказва изключителна благодарност на д-р Деница Шмид от Копенхаген бизнес скул, която извърши статистическата обработка на данните.

ЛИТЕРАТУРА

Благоева, Е. (2022). Какво след Ковид в образователния процес? – нагласи на студентите (по примера на студентите на НБУ). *Бизнес посоки*, 18(1), 3–28. // **Blagoeva, E. (2022).** Kakvo sled Kovid v obrazovatelniya process? – naglasi na studentite (po primera na NBU). *Biznes posoki*, 18(1), 3–28.

Неминска, Р. (2021). Трансформация на учебно- преподавателските практики във ВО в ситуацията на Ковид-19. *Педагогически форум [онлайн]*, 21(2), 17–23. // **Neminska, R. (2021).** Transformatsia na uchebno-prepodavatelskite praktiki vuv vissheto obrazovanie v situatsia na Covid-19. *Pedagogicheski forum [online]*, 21(2), 17–23. [viewed 5 Aug. 2022]. Available from: DOI: 10.15547/PF.2021.009, ISSN: 1314-7986

Пейчева-Форсайт, Р. et al. (2013). Стратегия за развитието на електронното и дистанционното обучение в СУ. Доклад. [онлайн]. // **Peicheva-Forsait, R., et al. (2013).** Strategia za razvitiето na elektronното i distancionното obuchenie w SU. Report. [online]. [viewed 5 Aug. 2022]. Available from: <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/54417/453800/version/2/file/e-learning.pdf>.

Цоков, Г. (2019). Управление на иновациите в образователната организация в XXI век. *Стратегии на образователната и научната политика*, 27(6), 596–606. // **Tsokov, G. (2019).** Upravlenie na inovatsiite v obrazovatelната organizatsia v XXI vek. *Strategies for Policy in Science and Education-Strategii na obrazovatelната i nauchната politika*, 27(6), 596–606.

Arasaratnam-Smith, L., & Northcote, M. (2017). Community in online higher education: Challenges and opportunities. *Electronic Journal of E-Learning*, 15(2), 188–198. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1831> [viewed 5 Aug. 2022].

Beatty, B. (2007). Hybrid classes with flexible participation options: If you built it, *how* will they come? In: Simonson, M. (ed.). *Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Anaheim: AECT, 15–23. <https://members.aect.org/publications/proceedings/2007.asp?id=1> [viewed 5 Aug. 2022].

Bell, J., Sawaya, S., & Cain, W. (2014). Synchro-model classes: Designing for shared learning experiences between face-to-face and online students. *International Journal of Designs for Learning*, 5(1), 68–82. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijdl/article/view/12657/19225> [viewed 5 Aug. 2022].

Bower, M. et al. (2014). Blended synchronous learning: A handbook for educators. Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching http://blendsync.pbworks.com/f/ID11_1931_Bower_Report_handbook_2014.pdf [viewed 15 Oct. 2022].

Damary, R., Markova, T., & Pryadilina, N. (2017). Key challenges of on-line education in multi-cultural context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.034> [viewed 5 Aug. 2022].

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current stage of knowledge. In: Albarracín, D. et al. (eds.). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah: Erlbaum Associates Publishers, 743–767. <https://psycnet.apa.org/record/2005-04648-000> [viewed 5 Aug. 2022].

European Commission (2021). *The Digital Europe Programme* <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/activities/digital-programme> [viewed 5 Aug. 2022].

Joint Information Systems Committee (JISC). (2020). *Defining e-learning*. <https://intranet.royalholloway.ac.uk/staff/teaching/e-learning/overview-of-e-learning/defining-e-learning.aspx> [viewed 5 Aug. 2022].

Huddleston, J., & Pike, J. (2008). Seven key decision factors for selecting e-learning. *Cognition, Technology & Work*, 10(3), 237–247. <https://bootcampmilitaryfitnessinstitute.com/wp-content/uploads/2016/05/>

seven-key-decision-factors-for-selecting-e-learning-huddleston-pike-2008.pdf [viewed 5 Aug. 2022].

Reichheld, F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2003/12/the-one-number-you-need-to-grow> [viewed 11 Jan. 2022].

Ryan M., & Hall L. (2001). Elearning, teaching and training: A first look at principles, issues and implications. In: Craig, M., & Viteli, J. (eds). *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Proceedings*. Norfolk: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1603–1610. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466125.pdf> [viewed 5 Aug. 2022].

Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 4(33). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/214483> [viewed 5 Aug. 2022].

Tuncalp, S., & Jagdish, N. (1975). Prediction of attitudes: A comparative study of the Rosenberg, Fishbein and Sheth models. In: Schlinger, M. J., & Abor, A. (eds.). *NA-Advances in Consumer Research*, 2. MI: Association for Consumer Research, 389–404. <https://www.acrwebsite.org/volumes/5674/> [viewed 5 Aug. 2022].

UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [viewed 15 Jan. 2022].

Welsh, E. et al. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245–258. https://www.researchgate.net/publication/227601946_Elearning_Emerging_uses_empirical_results_and_future_directions [viewed 13 May 2022].

Zaharah, Z., Kirilova, G., & Windarti, A. (2020). Impact of corona virus outbreak towards teaching and learning activities in Indonesia. *Jurnal Sosial dan Budaya Syar-i*, 7(3), 269–281. <https://doi.org/10.15408/sjsbs.v7i3.15104> [viewed 5 Aug. 2022].

Zamani, E., & Esfijani, A. (2016). Major barriers for participating in online teaching in developing countries from Iranian faculty members' perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 38–49. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/2678> [viewed 5 Aug. 2022].