

РЕАКЦИИ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ПРИЛАГАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНИ ФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ В „МЕГАКЛАСОВЕ“

Мария Кехайова-Стойчева
Икономически университет – Варна

Резюме. Увеличеният брой студенти в рамките на една образователна институция (в случай че се реализира заявеният и одобрен брой обучаващи) води след себе си редица проблеми, пряко свързани с организацията на учебния процес. Икономиката на висшето училище изисква неговото оптимизиране с цел постигане на ефективно управление на финансите на висшето училище, удовлетворяване на изискванията за провеждане на качествено обучение, както и провеждането на успешна кадрова политика. Част от ефектите от увеличени брой студенти се проявяват в броя на обучаваните в рамките на студентските групи и студентските потоци. Това, от своя страна, се отразява върху методите, които се прилагат в процеса на обучение, и върху преценките на студентите за качество на обучението, което получават. В различни изследвания авторът идентифицира, че студентите намират начина на обучение за скучен, монотонен, непрактически ориентиран. По-често това се отнася, когато се говори за лекцията, като основна форма от провежданото обучение (дефинирана в Закона за висше образование).

Keywords: marketing education, student perceptions of learning, large classes, interactive education, workshops, qualitative research

Въведение

Наблюдавайки данните от националната статистика за броя на студентите в България за последните 10 години, се вижда ясна и трайна тенденция за увеличаване. Това увеличение е продиктувано от механизмите за формиране на финансирането на образователните институции в страната в системата на висшето образование. „Стратегия 2020“ на Европейския съюз насочва вниманието към постигане на значително увеличаване на дела на хората с висше образование в страните членки¹⁾. Т.е. процесите по нарастване на броя на студентите в националните системи са обосновани и от необходимостта икономиките да се ориентират към „интелигентно развитие“.

Увеличеният брой студенти в рамките на една образователна институция (в случай че се реализира заявеният и одобрен брой обучаващи) води след себе

си редица проблеми, пряко свързани с организацията на учебния процес. Икономиката на висшето училище изисква неговото оптимизиране с цел постигане на ефективно управление на финансите на висшето училище, удовлетворяване на изискванията за провеждане на качествено обучение, както и провеждането на успешна кадрова политика. Част от ефектите от увеличени брой студенти се проявяват в броя на обучаваните в рамките на студентските групи и студентските потоци. Това, от своя страна, се отразява върху методите, които се прилагат в процеса на обучение, и върху преценките на студентите за качество на обучението, което получават. В различни изследвания авторът идентифицира, че студентите намират начина на обучение за скучен, монотонен, непрактически ориентиран. По-често това се отнася, когато се говори за лекцията, като основна форма от провежданото обучение (дефинирана в Закона за висше образование).

Целта на настоящата статия е да покаже как е конструиран и приложен един обучителен експеримент и дали студентите разпознават предложената нова форма като практически ориентирана, полезна, интересна, необходима. Обект на наблюдение са студенти в трети семестър на обучение в специалности от направление 3.8 „Икономика“, които се обучават по дисциплината „Маркетинг“. За определянето на студентските преценки е приложена формулативна изследователска стратегия и метод на допитване чрез анкетно проучване.

Обучение в „големи“ и в „мега класове“ – предпоставки и проблеми

Начинът, по който се провежда обучението в Р България, е ясно очертан в цялото разнообразие от нормативни документи, които го регламентират. Без да се изпада в конкретни повторения на клаузи и параграфи, само се подчертава, че обучението на студентите се организира в лекционни форми и форми на упражнения, семинарни занятия и лабораторни. Проблемът, който засягаме в настоящата статия, е свързан с начина, по който студентите се обединяват (групират) за осъществяване на законосъобразно обучение. Този начин е свързан с броя на студентите, които оформят потоците (за провеждане на лекционните занятия) и групите (за провеждане на упражненията, семинарните занятия или лабораторните занятия). Въпросът за големината на потоците и групите е пряко свързан с икономиката на висшето образование, с мотивацията на преподавателския състав, с кадровата политика на висшето училище. От икономическа перспектива, колкото е по-голям броят на студентите в потоците и групите, толкова в по-голяма степен висшето училище притежава възможности за оптимизиране на разходите за труд, като създава предпоставки за решаване на два въпроса – общо спестяване на разходи и възможности за увеличаване на заплащането на преподавателите в рамките на ограниченията на бюджетите на висшите училища. От социална перспектива, окрупняването на потоците и групите може да доведе до намаляване на броя на необходимите преподаватели, които да осигурят обучението. Само по себе си това може да е причина за проблеми при осигуряване на качествено обучение.

гуряването на работа за всички заети по основно трудово правоотношение във висшите училища. Даже и само коментираните перспективи показват, че броят на студентите в потоците и групите се отнася до важно управленско решение от тактическо и стратегическо значение за висшите училища.

Тези въпроси са актуални не само в българските условия. Те касаят общия стремеж на организациите в системите на висшето образование към обучение на повече студенти с цел привличане на по-голямо финансиране и с цел оптимизиране на управлението на финансите (Associated Press, 2011; Haurwitz, R.K.M., 2010).

Увеличаването на броя на студентите в потоците и групите пряко рефлектира върху начините на преподаване и в двете основни форми, нормативно определени в българското законодателство – лекциите и упражненията. Поддържането на вниманието на аудиторията, коментирането на критични въпроси в хода на занятието, осъществяването на двупосочен контакт, тренирането на конкретни умения са предизвикателства, които е необходимо да се решават в условията на все по-масовизиращо се висше образование. Съществуват редица изследвания, които очертават вниманието на учени от различни научни направления и сфери към проблема (Gamoran A., Willms D., 2001; Ehrenberg R., Brewer D., 2001; McDonald R., 2006; Carpenter, 2006; Kokkelenberg E., Dillon M. and Christy S., 2006; O'Reilly N., Rahinel R., Foster M. and Patterson M., 2007; Bedard K., Kuhn P.J., 2008; Perren R., Massiah K., Michaels R., 2012 и др.). Значителна част от тях са насочени към търсене на отговор на въпроса дали размерът на групата обучаеми по време на занятия оказва влияние върху постиженията на студентите (Kokkelenberg E., Dillon M. and Christy S., 2006; Ehrenberg R., Brewer D., McDonald R., 2006; Bedard K., Kuhn P.J., 2008). Други фокусират вниманието си върху проблема при доставянето на качествено обучение в условията на големи или мегакласове (Perren R., Massiah K., Michaels R., 2012). Трети – към възможностите за прилагане на разнообразни образователни подходи и техники в условията на големи групи обучаеми (Carpenter, 2006; O'Reilly N., Rahinel R., Foster M. and Patterson M., 2007; McDonald R., 2006). Не са открити български автори, работили до момента по проблемите на броя на студентите в студентските групи и потоци.

Малък клас, голям клас, мегаклас – какво всъщност представляват тези формулировки? От гледна точка на какво е възможно да бъдат употребявани в контекста на обучението на студенти? Спокойно може да се направи заключението, че отсъства стандарт, съгласно който да се извърши тази класификация. Това само по себе си е нормално и е въпрос на управленско решение в хода на цялостния процес по управление на качеството в сферата на висшето образование, защото големината на обучаемите групи зависи както от икономически съображения, така и от спецификите на изучаваните дисциплини. Оставяйки настрана този аспект на проблема, се насочваме към търсене на факти, които подпомагат определянето на условните определения „малък“, „голям“ и „мега“, когато става въпрос за групи обучаеми.

Изключително трудно се откриват конкретни класификационни критерии, които разграничават трите коментирани групи тук. В изследването си Kokkelenberg E., Dillon M. and Christy S., 2006 г. използват следното разграничение: класове до 30 души са „малки“; от 31 до 90 – „средни“; над 90 – „големи“. Тези автори не работят с категорията „мега“.

В свое изследване две преподавателки по бизнес английски език в Академичен център в Рим, Италия (Amdur L. and Lahav D., 2010), използват разделението 38 души като граница за голям клас. Те споделят, че в някои страни за големи се считат групите с повече от 10 студенти. Тук не трябва да се пропусне отчитането на спецификите при чуждоезиковото обучение.

McDonald (2006), говори за класове с повече от 50 студенти като за „големи“ класове в изследването си. Необходимо е да се направи уточнението, че изследването се отнася до обучението по дисциплината „Управление на продажбите“ в бакалавърско равнище.

В своето изследване О'Райли и съавтори (2007) определят класовете от 300 и повече души като „мега-класове“. Авторите работят в областта на преподаването на маркетингови дисциплини.

Антрополозите Айелоу и Дънбар (Aiello L., Dunbar R.I.M., 1993) изследват въпросите за големината на мозъка, големината на социалните групи, в които общуват хората, и тяхното управление. Техният фокус е насочен към способността на човек да осъществява персонален контакт в рамките на една социална група. Според тях хората са способни да управляват групи от по 150 души по „естествен начин“. Надхвърлянето на този брой е над капацитета на човешкия мозък, което изисква прилагането на целенасочени стратегии за изграждане на мрежи от взаимоотношения и за организиране на социална среда.

От гледна точка на тези факти се насочваме към разбирането, че според броя на студентите потоците (за провеждане на лекционни учебни занятия) могат да се класифицират по следния начин:

- потоци с до 80 души като „малки“ потоци;
- от 81 до 150 души като „средни“;
- от 151 до 250 като „големи“;
- над 250 като „мега“.

Осъществяването на процеса на обучение в различните по големина потоци варира и е свързано с разнообразните му елементи. От гледна точка на това, че тук фокусът е само върху една от нормативно дефинираните форми на обучение, а именно лекцията, се налага тя да бъде анализирана по-подробно.

Една от основните цели на лекциите във висшето образование е съобщаването на новите знания по учебна дисциплина. Лекцията има за задача да ориентира студентите и да ги подпомогне в последващото усвояване на новите моменти, които те допълнително упражняват по време на семинарните занятия и по време на самостоятелната си подготовка. Възникнала като метод около XV в., когато е

била единствено средство за обучение, когато е нямало достатъчно учебници и учебни пособия, и днес, независимо от научното направление, в което се обучават студентите, висшите училища по целия свят прилагат лекционната форма.

В българския тълковен речник значението на думата е дефинирано като: „устно изложение по въпроси от научна дисциплина, изнесено от преподавател във висше учебно заведение пред студенти“. В английския език (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 1989) думата означава „говорене пред аудитория за целите на обучение“. И в двата езика основното значение е насочено към устно представяне на учебен материал в хода на обучението. От гледна точка на съществуващи класификации за методите за обучение (Е. Герганов, 2012), лекцията се разглежда като класическа форма. Основните характеристики на класическата лекция могат да бъдат сведени до следните обобщения:

- Основно устно изложение от страна на преподавател – предварително напълно подготвено, цялостна импровизация по предварително маркирани моменти или комбинация от двете.

- Комуникация от типа „един-към-много“.

- Повече от 90 % от времето на занятието говори преподавателят.

- Студентите възприемат активно и водят записки – основните задачи на обучаемите са слушане, гледане и записване.

- Онагледяването на преподавания материал варира в зависимост от научната област на преподаване и от развитието на средствата за онагледяване и уменията на лектора.

- Преподавателят изцяло решава темата и подтемите в рамките на занятието.

Този тип учебен процес е в по-голяма степен свързан с т.нар. „пасивни“ методи за обучение.

С развитието на образователната среда се променят и подходите и методите, които се прилагат в образователния процес. Повече от 20 години вече се коментира мястото и значението на т.нар. „активни“ форми. Те се свързват с поставянето на студента в центъра на обучителния процес, с методи, които стимулират мисленето и вземането на решения от обучаваните. В редица изследвания (Carpenter, 2006; O'Reilly N., Rahinel R., Foster M. and Patterson M., 2007; McDonald R., 2006; Perren R., Massiah K., Michaels R., 2012) се проследяват основни компоненти на процеса на обучение, които водят до подобряване на представянето на студенти, обучаващи се в различни научни направления. Едни от важните (важни за студентите, като сигнали за качество, и важни за преподавателите, като способност да се осъществява качествено обучение) елементи на обучението, които се извеждат, са: условията за трансфер на знание (средата, в която се осъществява процесът на обучението, атмосферата в рамките на учебното занятие, способност за контрол върху вниманието); способността за интеракция с преподавателя по време на занятието (възможността за осъществяване на персонален контакт между обучаем и обучаващ); възможността за

„чуване“ на позицията на студентите при коментиране на разнообразни проблеми по време на занятията; възможността за оказване на подкрепа и съдействие при решаване на конкретни проблеми по време на занятия; способността да се мотивират студентите от страна на преподавателя (мотивация по отношение на изучаваната дисциплина, мотивация по отношение на бъдеща професия); условия за анонимност на студентите; възможност за обхващане на невербалните комуникации на студентите.

Коментираните по-горе елементи се представят по различен начин в условията на различните по големина студентски потоци.

Таблица 1. Сравнение на видовете потоци по големина по основни характеристики на процеса на обучение

Вид поток	„Малък“ поток	„Среден“ поток	„Голям“ поток	„Мега поток“
Обучение				
Условия за трансфер на знание	Много добри условия за контрол на средата и атмосферата, както и контрол върху вниманието на обучаемите.	Добри към задоволителни условия за средата и атмосферата и контрол върху вниманието.	Задоволителни условия. Необходимост от прилагане на специфични методики за обучение.	Лоши условия. Задължително е прилагането на специфични методики за обучение.
Условия за интеракция с преподавателя	Отлични условия за осъществяване на персонални контакти между студент и преподавател.	Много добри към добри условия за персонални контакти.	Задоволителни към лоши условия за осъществяване на персонални контакти.	Лоши условия за осъществяване на персонални контакти. Задължително е прилагането на специфични обучителни техники.
Възможност за „чуване“ на студентите по време на занятие	Отлични условия за общуване по време на занятие.	Много добри към добри условия за общуване.	Задоволителни към лоши условия за общуване по време на занятие.	Лоши условия от гледна точка на лимитираното време на занятието. Задължително е прилагането на специфични обучителни техники.

Възможност за оказване на подкрепа и съдействие при решаване на проблеми	Отлични условия. Възможност за индивидуален подход към различната „скорост“ на студентите.	Много добри към добри условия. Все по-трудно обхващане на аудиторията.	Задоволителни към лоши условия. Преподавателят не може да спази съотношението ограниченост на времето – обем на преподаван материал.	Лоши условия. Факторът време не позволява оказване на подкрепа и съдействие по време на занятието. Само единични случаи.
Способност да се мотивират студентите	Съществува отлична възможност за мотивация поради малкия брой хора в аудиторията.	Много добри към добри условия.	Добри към задоволителни условия за мотивация. Необходимост от прилагане на специфични подходи и методи.	Изключително трудно може да се осъществява мотивацията. Задължително е прилагането на специфични подходи и методи.
Условия за анонимност на студентите	Много ниска.	По-скоро ниска.	По-скоро висока.	Много висока.
Възможност за обхващане на невербалните комуникации на студентите	Отлична възможност.	Много добра към добра.	Задоволителна към лоша.	Много лоша.

Коментираните дотук особености на обучението в „големи“ и мега потоци поставят под въпрос пълната приложимост на „класическата“ лекция като адекватен метод.

Преценки на студентите за процеса на обучение – очертаване на проблема

Повече от 5 години част от изследванията на автора са насочени към студентските преценки за процеса на обучение, за образователния процес като цяло и за качеството на обучение, получавано в университета. Веднага трябва да се направи уточнението, че в по-голяма степен тези изследвания са свързани с обучението на студенти бакалаври в различни специалности на професионални направления „Икономика“, „Администрация и управление“, „Туризм“ и „Информатика и компютърни науки“.

Още през 2005 г. (Кехайова М., 2005 г.), при изучаване на потребителската ценност на студентите към получаваното образование, изключително голямо влияние върху общото отсъждане за значимост на получаваното образование имат преценките на обучаемите за някои личностни качества на преподавателите, които водят лекции. Изследването показва, че ако студентите преценяват

един преподавател като интересна личност, като личност с широки познания и интереси, като всеотдайна личност, която не върши работата си просто служебно, а със сърце, то тогава преценката на студентите за качество на получаваното образование ще бъде в по-голяма степен в положителна посока. Изключителен сигнал за качество на получаваното образование за студентите са взаимоотношенията, поддържани с преподавателите. Взаимоотношенията както по повод на учебния процес, така и по отношение на други въпроси. Колкото в по-голяма степен студентите считат, че броят и съдържанието на контактите с преподавателите са чести, че отношението към тях не е основано на йерархичност, а на уважение и разбирателство, толкова в по-голяма степен качеството на получаваното образование ще бъде оценено в положителна посока. Другият много силен сигнал за качество е преценката за практическа ориентация на обучението.

Впоследствие в редица вътрешноуниверситетски проучвания за качеството на обучение и за удовлетвореността от качеството на получаваното образование са идентифицирани подобни резултати.

В проучване за удовлетвореността от качеството на обучение, проведено през 2011 г., като едни от най-важните елементи на обучението, за да бъде оценено обучението като качествено, студентите посочват: начина за водене на лекциите; възможността за общуване с преподавателите; практическата насоченост на материала.

Коментираните резултати се отнасят до преценки за обучението като цяло, а не за конкретни дисциплини. Този вид „усреднени“, в когнитивен смисъл, преценки са изпълнени с разнообразно съдържание, предизвикано от различните по съдържание изучавани дисциплини, различните преподавателски екипи, с които работят, и различните методи и форми, с които са се сблъскали студентите в хода на обучението си към момента на провеждане на измерванията, както и от различните личности, които ги осъществяват. Не на последно място трябва да се посочи като фактор и влиянието на силните обществени нагласи по отношение на висшето образование в България. Основните обвинения са в посока на липса на връзка с практиката, отсъствие на практическо обучение, недостатъчна подготовка на бъдещите професионалисти с висша квалификация за „реалния живот“. Практиката ни показва, че обществените дискусии изключително бързо се „имплантират“ в преценките на студентите.

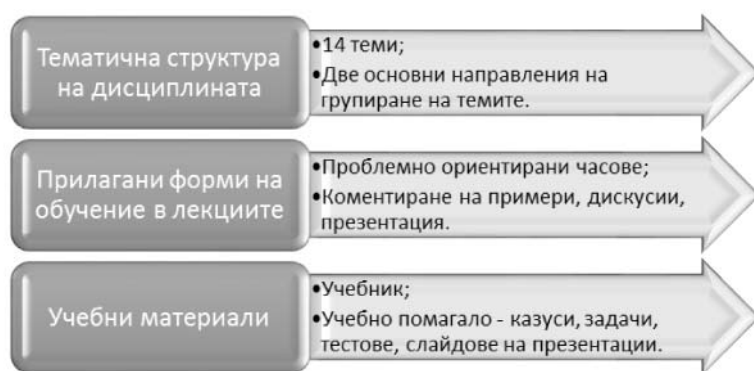
Именно в стремеж за търсене на образователни практики, които да доведат до промени в студентските преценки в позитивна посока, като размер и като съдържание, е образователният експеримент, описан по-долу.

Образователният експеримент и методологията на изследването

Както бе уточнено по-рано, тук става въпрос за обучение на студенти по дисциплината „Маркетинг“ в бакалавърски програми от професионално направление 3.8 „Икономика“. Дисциплината е част от фундаменталния блок и се изучава в III семестър от обучението на бакалаврите. Основната ѝ цел е да даде представа за

маркетинговата философия – за нейното развитие и разпространение, както и за превръщането ѝ в поведение на организациите при създаването на ценност за всички заинтересовани страни. Задача на обучението е да формира знания, умения и компетентности у студентите при опознаване на потребителите и тяхното поведение, при идентифицирането на пазара и откриването на пазарни възможности, при контролирането на елементите на маркетинга за доставянето на ценност.

Основната рамка на дисциплината (фиг. 1) очертава акцентите в обучението по маркетинг в бакалавърска степен за всички специалности от направление на обучение.



Фиг. 1. Основна рамка на учебно съдържание и прилагани методи на обучение по дисциплината „Маркетинг“

В търсене на форми, които да привлекат вниманието и интереса на студентите, както и на форми, които се разпознават от тях като практически ориентирани, решихме комбинирането на няколко форми на обучение в едно, съчетавайки предимства както на пасивните, така и на активните форми на обучение.

1. Както коментирахме по-горе, едно от предимствата на класическите лекции е едновременното обучение на големи групи от хора. От тази гледна точка обучението щеше да обедини на едно място приблизително между 250 и 300 души. По класификацията, която бе приета по-горе, поток, който спокойно може да се класифицира като „мега“. В университета има учебни зали, които могат да поемат подобен поток от студенти. Бяха оформени два мегапотокa. В експеримента участваха студенти от 6 специалности – „Маркетинг“, „Международни икономически отношения“, „Икономика на индустрията“, „Стопанска логистика“, „Бизнес икономика“ и „Финанси“.

2. От гледна точка на целта на всяка лекция и тук се включи компонент представяне на нови знания. „Активизирането“ на компонента се осъществи по два начина. Първо, чрез нахъсването на новите знания на порции, които бяха прекъс-

вани от упражняване на отделни елементи. Второ, чрез осигуряване на визуално онагледяване на новите знания чрез образи, писано слово и конкретни примери. Паралелно с това онагледяващите материали бяха качени в сайта на университета, откъдето студентите можеха да ги изтеглят в началото на занятието.

3. Както вече коментирахме, една от целите бе да се приложи форма на обучение, която да бъде идентифицирана от студентите като практически ориентирана. Форма, която да привлече в по-голяма степен вниманието им и да създаде по-трайни преживявания по отношение на изучавания материал. Подобни предимства считаме, че притежават активните форми решаване на казуси и работа в екип. Поради това предварително студентите бяха разделени на екипи от по 10 души и по този начин в залата имаше между 25 и 30 екипа. Беше решено занятието да се фокусира върху темата „Обкръжаваща среда“, защото тематиката дава възможност за разнообразна практическа работа. Всеки екип представляваше различна организация (предварително бяха определени 6 конкретни организации и браншове, за които може да бъде открита достатъчно вторична информация в Интернет) – с различен предмет на дейност, с различна големина и с различни по обхват пазари. Методическата цел на този подход бе в хода на работата да се коментират ключови прилики и разлики в начините, по които се подхожда при анализирането на средата в различните организации. Други методически цели на занятието бяха свързани с: разбиране на комплексността и отговорността при определяне на основните тенденции от средата на организацията; способност да се идентифицират основни сили и субекти от конкретна подсреда; способност да се търси и открива вторична информация по елементи на наблюдавана подсреда; способност да се формулират тенденции въз основа на конкретни данни; способност да се определят ключови възможности и заплахи за конкретна организация. Тези цели бяха реализирани чрез оформянето на 3 задачи, които се решаваха последователно за различни периоди от време в рамките на всеки екип. В рамките на екипите студентите трябваше да разпределят вътрешно задачи, за да покрият обема от работа и да се вместят в определеното време. Технологичната страна на въпроса бе решена предварително, като студентите бяха информирани за характера на работа без подробности, студентите носеха лични лаптопи и таблети, а в залите имаше Wi-Fi. Не съществуваха екипи, които да са поставени при различни условия от гледна точка на техническа и технологична осигуреност.

4. Един от начините за проверка на извършената работа е докладването на резултатите. Публичното обсъждане бе организирано и с цел провокиране на дискусия по поставените задачи и коментиране на критични моменти, свързани с практическото приложение на задачите в реална среда. На дискусия бяха подложени задачите от различни гледни точки – съдържателни (обхват и съответствие на свършената работа на поставената задача), информационни (проблеми с публичната информация по проблема), организационни (проблеми с изпълнението на задачата в екипа), инструментални (проблеми по прилагането на определени аналитични процедури).

5. От опит знаем, че много висока степен на разбиране на определен проблем се получава, когато се налага да обучиш някого, да разкажеш за проблема така, че той да бъде разбран и осмислен. От тази гледна точка, заложихме и елемент „научи отсъстващите колеги“. Той бе реализиран чрез поставяне на предварителна степен на свобода за присъствие, според която на занятието трябваше да присъстват най-малко 7 души от предварително сформираните екипи. Тъй като бе заложен елемент и самостоятелна работа след приключване на занятието, присъстващите трябваше да обучат отсъстващите по извършваните задачи и целия екип да приключи окончателната работа.

6. Поради практическия характер на занятието по задачи, които до момента не са извършвани от студентите, бе необходимо да се осигури експертна подкрепа от преподавател. По време на занятието в учебната зала присъстват всички преподаватели (водещ дисциплината и асистенти), които обучават съответния поток. В залата присъстваха едновременно 3 – 4 преподаватели. Едновременното обучение се изразяваше в няколко аспекта: консултиране на екипите по време на изпълнение на задачите; подпомагане в процеса на търсене на вторични данни чрез онагледяване на действията чрез проектор; подпомагане на студентите при прилагането на определени аналитични техники чрез демонстрация в Excel и онагледяване чрез проектор.

7. Поради необходимостта от повече от нормалния лекционен хорариум за осъществяване на този обем работа беше обединен целият седмичен хорариум за дисциплината – 3 академични часа за лекция и 2 академични часа за упражнение. Така в рамките на 5 академични часа, т.е. половин ден, след одобрение от академичното ръководство занятията бяха проведени в съботен ден (поради ангажираността на залите през делнични дни).

За да бъде проследен ефектът от прилагането на обучителния експеримент, бе проведено измерване измежду всички студенти. Измерването бе конструирано в два етапа чрез метода на допитване чрез персонална структурирана анкета. Първият етап на измерването се извърши една седмица преди експерименталното занятие, а вторият – една седмица след.

Първото измерване цели доставянето на данни за четири основни момента: 1) да се определи какво е възприятието на студентите по отношение на иновативността в обучението; 2) да се определи възприятието на студентите относно честотата на прилагане на определени форми за провеждане на лекции; 3) да се определи възприятието на студентите относно степента на полезност на определени форми за провеждане на лекции и 4) да се определи какво очакват студентите от предстоящото иновативно занятие.

Второто измерване цели да достави данни за оценките на студентите от проведенния експеримент. Четири са основните изследователски въпроса, на които се потърси отговор: 1) степен на покриване/разминаване на очакванията; 2) удовлетвореност/неудовлетвореност от проведеното занятие като цяло и по основни

елементи; 3) до каква степен студентите считат, че подобни форми на обучение са подходящи; 4) какви са основните ползи от подобни форми на обучение.

Таблица 2. Основни характеристики на измервателния инструментариум – I измерване

Изследователски въпрос	Вид на показателя	Вид скалиране	Вид и брой степени на измерването
Възприятие на студентите по отношение на иновативността в обучението	Затворен	Еднопунктова скала	Четиристепенна, ординална
Възприятието на студентите относно честотата на прилагане на определени форми за провеждане на лекции	Затворен	Многопунктова	Четиристепенна, ординална
Възприятието на студентите относно степента на полезност на определени форми за провеждане на лекции	Затворен	Многопунктова	Четиристепенна, ординална
Очаквания на студентите	Отворен	–	–

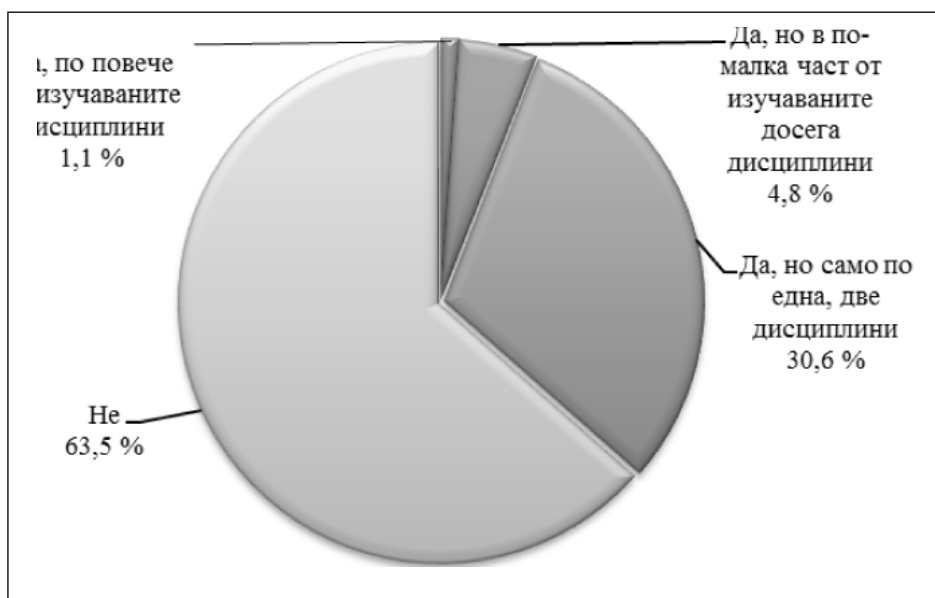
Таблица 3. Основни характеристики на изследователския инструментариум – II измерване

Изследователски въпрос	Вид на показателя	Вид скалиране	Вид и брой степени на измерването
Степен на покриване/разминаване на очакванията	Затворен	Многопунктова	Тристепенна, ординална
Удовлетвореност/неудовлетвореност от проведеното занятие	Затворен	Многопунктова	Петстепенна, ординална
В каква степен подобни форми са подходящи за обучението на бакалаври?	Затворен	Еднопунктова	Петстепенна, ординална
Основни ползи от проведената форма на обучение	Отворен	–	–

Общият брой на студентите в обучаваните специалности, участвали в експеримента, е 730. От тях са анкетирани 617, което представлява почти 85 % от всички. Получената информация е представителна за изучаваната съвкупност. 18.8 % са студентите от специалност „Международни икономически отношения“, 21.9 % – от „Маркетинг“, 8.3 % – от „Бизнес икономика“, 7.9 % – от „Стопанска логистика“, 15.4 % – от „Икономика на индустрията“, и 27.7 % – от „Финанси“. 77.3 % от студентите са жени, а 22.7 % – мъже. Във възрастово отношение генералната съвкупност може да се счита за еднородна. Минималната възраст е 18 г., максималната – 39 г. Средната възраст, модата и медианата съвпадат на 20 г., което е сигнал за симетрично разпределение на съвкупността по възраст. Но със силно изразен ексцес, който има стойност 77.173 при възрастовата група 20 години.

Очаквания и оценки на студентите за проведения експеримент

Първоначално беше важно да се установи до каква степен студентите считат, че в обучението си срещат новости във формите. Тук значението не е поставено върху вида на новостите, а в преценката за тяхното наличие. На тестване бяха подложени няколко от най-често коментираните както в специализираната литература, така и между студентите, форми на провеждане на лекции. Първият аспект от интереса бе честотата на проявление на съответната форма, а вторият – степента на полезност.



Фиг. 2. Преценки на студентите за провеждани по-различни форми на обучение към момента на измерване

Средната величина за цялата съвкупност е 3.56, което показва, че към момента на измерването обобщаващата преценка за наличие на по-различни форми на обучение по време на лекции и семинарни занятия е, че такива по-скоро отсъстват. Можем да кажем, че аудиторията е почти единодушна, че по време на обучението си виждат еднакви подходи и форми на обучение в изучаваните дисциплини. Сам по себе си този факт трудно може да бъде коментиран. Той може да е повлиян от много различни състояния, като например: навлизането в етапа на рутина по време на обучението; действително неоткриване на различия в начините и формите на обучение, които се прилагат от различните преподаватели по различните дисциплини; влияние на обща негативна нагласа към обучението в България изобщо; особености в стилите на учене на студентите; изказване на становище, което не се базира на личен опит (слабо посещаване на лекции например) и др. Но тези измервания на проблемите „скука“ в обучението и еднообразието в обучението в момента не са фокус на настоящото изследване. Интересно би било да се проследи по-нататък до каква степен варират преценките на студентите за проведения образователен експеримент от гледна точка на възприятието им за наличие на новости в обучението. Това би подсказало дали формата е разпознаваема като различна и нова.

Беше направена проверка на това, колко често студентите идентифицират прилагането на седем основни форми на лекции. Те са генерирани след провеждане на дълбочинни интервюта със студенти от същите специалности. Целта бе да се открият разбираемите формулировки за студентите. Тестваните форми на лекции са:

- класическо изнасяне на лекция в стил „диктовка“ – както се изразяват студентите, това е ситуация, при която преподавателят влиза, поставя записките си на катедрата и през целия час диктува материала по темата;

- класическо изнасяне на лекция в стил „монолог“ без диктуване – преподавателят влиза в час и започва да обяснява тематиката, но без изчакване за водене на записки от студентите;

- лекция, в която се използва и визуално представяне (презентация) с изчакване за преписване – основните моменти от лекцията са представени и под формата на презентация, като преподавателят изчаква студентите да препишат съдържанието на слайдовете;

- лекция, в която се използва и визуално представяне (презентация), но без изчакване за преписване – ситуации, при които учебните материали са налични под различни форми (учебници, учебни помагала) и по време на лекция не се отделя време за преписване на коментирания материал;

- лекция, в която се демонстрират примери, използвайки Интернет – занятия, в които някои от примерите се демонстрират в момента, използвайки Интернет публични ресурси – фирмени сайтове, Youtube, онлайн библиотеки, социални медии и др.;

- лекция, в която студенти и лектор дискутират примери и проблеми по разглежданата тематика;

– лекция, за която разполагат предварително с презентационните материали.

Някои от тези форми могат да присъстват едновременно. Но качественото проучване, а и непрестанното общуване със студентите насочват към мисълта, че това са разпознаваемите в съзнанието на студентите форми на провеждане на лекции.

Вторият изследователски въпрос, поставен в предварителното изследване, беше свързан с това, колко често студентите разпознават различните форми на лекции в опита, натрупан до момента. Поради обобщаващата преценка, която се търси от студентите, се използва 4-степенна ординална скала – „съответната форма се среща в по-голямата част от досега изучаваните дисциплини“; „съответната форма се среща почти в половината от изучаваните досега дисциплини“; „съответната форма се среща в по-малка част от досега изучаваните дисциплини“ и „съответната форма изобщо не се среща“.



Фиг. 3. Честота на проявление на тестваните форми за провеждане на лекции

Данните показват, че в по-голяма степен студентите разпознават като често прилагани форми на лекции, които могат да се класифицират като представители на пасивните методи на обучение, в които са получатели на обобщено знание. Доколко обаче студентите определят коментираните форми като полезни? При измерването на полезността е приложена класическа 5-степенна ординална скала от 1 „напълно безполезна“ до 5 „изключително полезна“.

Таблица 4. Средни стойности на преценката за полезност по форми на лекции

Форма на лекция	Средна стойност за цялата съвкупност
Лекция, в която студенти и лектор дискутират примери и проблеми по разглежданата тематика	4,40
Лекция, в която се използва и визуално представяне (презентация) с изчакване за преписване	3,99
Лекция, в която се демонстрират примери, използвайки Интернет	3,89
Лекция, за която разполагаме предварително с презентационните материали	3,80
Класическо изнасяне на лекция в стил „диктовка“	3,52
Класическо изнасяне на лекция в стил „монолог“ на преподавателя, но без диктуване	2,80
Лекция, в която се използва визуално представяне (презентация), но без време за преписване	2,72

Студентската преценка за полезност се различава значително от преценката им за честота на проявление на различните форми. Като високо оценени се намират варианти на форми на лекции, в които студентите взимат дейно участие и могат да бъдат класифицирани като активни форми. Някои представители на „пасивните“ форми също притежават по-високи цялостни преценки за полезност, като например лекциите с презентации и преписване. Това също е много интересна тематика, която заслужава самостоятелно и задълбочено обследване. Защо студентите и какви типове студенти предпочитат пасивното обучение пред активното? Каква част от тях предпочитат лекотата на „смяното“ знание пред трудността на това с асистирана подкрепа „сам“ да стигнеш до важните заключения и изводи, т.е. да свикнеш да вземаш решения, да правиш избори, да разсъждаваш? Но тези въпроси излизат извън обхвата на настоящото изследване.

Предварителните (преди провеждането на обучителния експеримент) очаквания на студентите са измерени с качествен показател, където целта е да се извлекат най-често споменатите очаквания, както и цялостният характер на очакванията. Повече от 75 % от студентите са посочили отговор на отворения въпрос за това, какви са очакванията им за предстоящия практикум по темата „Маркетингова обкръжаваща

среда“. Изследователският ни опит е показал, че при набирането на данни чрез т.нар. „отворени“ показатели рядко „активността“ на респондентите надвишава 35 – 40 %. Вероятно полученото високо равнище на отговори подсказва за вероятна преценка за важност на темата, по която се изисква тяхното мнение.

Като цяло, повече от 90 % от мненията са позитивни по отношение на бъдещото занятие. Само около 10 % от мненията са скептични, като основните причини за това са свързани със съмнения, че нещо ново, което се провежда за първи път, ще се получи добре; съмнение, че всички студенти ще подхождат сериозно и отговорно към участието си в практикума; преценки, че хорариумът на дисциплината е напълно достатъчен и няма нужда от подобни „глупости“.

Таблица 5. Честота на изказани очаквания по отношение на обучителния експеримент

Извлечени ключови фрази и словосъчетания от отговорите на студентите	Честота на проявление спрямо всички отговори, в %
Очаквам да бъде полезно (нови знания и нови умения) и интересно занятие. Различно от другите.	14,6
Очаквам да е максимално прагматично ориентирано занятие, където да се свърже ясно теорията с практиката, да се коментират реални примери.	14,0
Очаквам да е форма, чрез която по-лесно да се усвоява материалът. Учене, чрез опит.	14,0
Очаквам да е нестандартна форма.	12,7
Очаквам да развия уменията си за работа в екип.	11,5
Очаквам да бъде нещо като тест за творчество – ще се обменят идеи, ще се идкутира, ще проверя дали съм способен да генерирам качествени интересни идеи.	6,2
Очаквам да ни заинтригува, да е забавна форма.	3,7
Очаквам да усвоя конкретни техники и като цяло да подобря конкретни личностни умения (представяне пред много хора, умения за търсене на информация от разнообразни източници)	3,4
Очаквам добра комуникация между студенти и преподаватели.	3,2
Очаквам да има добро онагледяване на материала, ясни обяснения на задачите, подробни обяснения и демонстрации.	3,1
Очаквам резултатите от занятието да бъдат положителни.	2,6
Очаквам по-често да се прилагат подобни форми, не само по тази дисциплина.	2,1
Очаквам да се подобри представянето ни на изпита.	1,6
Очаквам да има добри условия за работа – добър Интернет сигнала, добра атмосфера, добра организация на работата.	1,4
Очаквам да се работи експедитивно и ефективно.	1,2
Очаквам да е по-уместна форма за колегите от специалност „Маркетинг“.	1,0

Очаквам да е трудно, защото към момента имаме малки познания по дисциплината.	1,0
Очаквам да не настъпи хаос.	1,0
Очаквам да се запознаем с иновативни решения в компаниите, които тепърва предстои да се въведат.	1,0
Очаквам всички студенти да са доволни.	1,0
Очаквам конкуренция между екипите и стимулиране на победителите.	1,0
Очаквам да бъде нещо като стрес-тест. Извършване на работа под напрежение и за определено време.	0,98
Очаквам всички студенти да се отнесат отговорно, да участват активно.	0,8
Безсмислено занимание – хорариумът на дисциплината е напълно достатъчен.	0,6
Очаквам неуспех, защото екипите са оформени неефективно.	0,4
Очаквам диктовка в комбинация с примери.	0,3
Очаквам да се изслушва мнението на всеки.	0,2

Една седмица след провеждането на експерименталното занятие студентите бяха питани до каква степен са покрити техните очаквания. В изследователския инструмент очакванията бяха фрагментирани на седем основни измерения, отнасящи се до отделните компоненти на процеса на обучение: очаквания за съдържание; очаквания за начин на протичане; очаквания за практическа приложимост; очаквания за полезност; очаквания за водене на практикума от преподавателския екип; очаквания по отношение на техническата инфраструктура в залата; очаквания по отношение на другите участници. Измерени са в три категории – надхвърлени в положителна посока (т.е. очаровани); надхвърлени в отрицателна посока (т.е. разочаровани) и напълно покрити очаквания. Като цяло, по всички елементи на процеса на протичане на занятието студентите споделят, че очакванията им са били напълно покрити. Именно в тези степени са най-големите струпвания на студентите. На фона на това най-много очаровани студенти има по отношение на очакванията за практическа приложимост на практикума (27.7 %); очакванията за полезността на практикума (40.0%); очакванията за водене на практикума от преподавателския екип (39.3 %); очакванията за техниката и очакванията за другите участници (приблизително по 35%). Разочарованията бяха само по отношение на начина на протичане (около 18 %), което считаме, че е продиктувано от наличието на голям брой обучаеми по едно и също време, и очакванията по отношение на съдържанието (също около 18 %). Като цяло, считаме тези резултати за обнадеждаващи по отношение на търсене на форма, която да се идентифицира и разпознава от студентите като полезна, практически ориентирана и интересна.

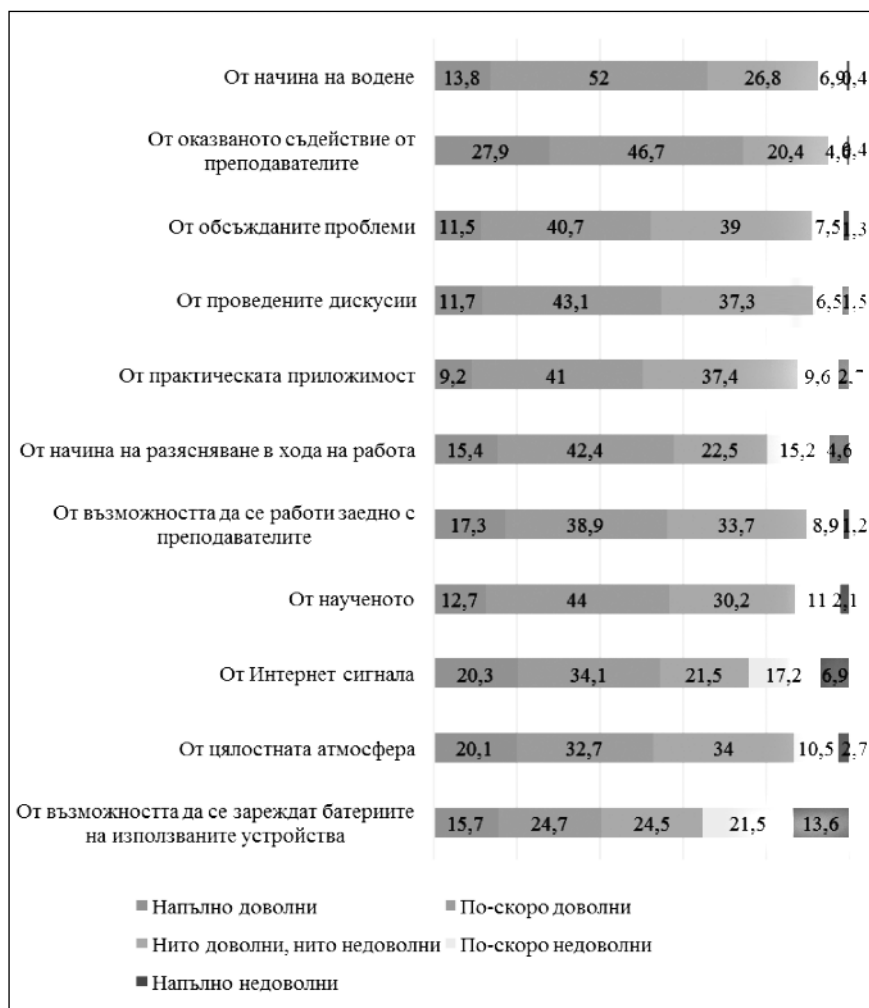
Надеждността на скалата за очаквания е умерено висока ($\alpha=0.513$), но също насочва към идеята, че с нея се мери едно и също явление. С цел да се проследи наличието на вътрешни зависимости бе проведен факторен анализ. Чрез прилагане на метода на главните компоненти към многопун-

ктовата скала за степента на покриване на очакванията (приложимостта на факторния анализ е напълно коректна от гледна точка на основните показатели $KMO = 0,666$; Bartlett's Test of Sphericity = 176,479) беше открито, че съществуват два основни фактора, латентни променливи, които не корелират помежду си. Първият фактор може да се нарече „Същинска част на занятието“, който обединява очакванията за полезност, очакванията за практическата приложимост и очакванията за съдържанието на занятието. Вторият фактор може да се нарече „Условия за провеждане“, обединяващ очакванията за техническа инфраструктура, за протичане, за водене и за другите участници в занятието.

Състоянието на удовлетвореността една седмица след протичането на практикума също беше изключително удовлетворително за преподавателския екип. Приблизително 52 % от студентите заявяват, че са напълно и по-скоро доволни от проведеното занятие. Проследена беше и удовлетвореността по 11 самостоятелни елемента на занятието. По всички тях степента на позитивните отговори на студентите е повече от половината – между 50,2 % и 74,6 % от студентите. Като в най-голяма степен студентите са доволни от съдействието, оказвано от преподавателския екип по време на работата по казусите; от начина на водене на практикума; от начина на разясняване на указанията относно последователността на работа, търсенето на източници на данни, обобщаване на финалната работа; от възможността да се работи по конкретна задача заедно с преподавателите.



Фиг. 4. Равнище на удовлетвореност от проведеното занятие



Фиг. 5. Равнище на удовлетвореност на студентите по елементи на проведеното занятие

Надеждността на скалата за удовлетвореност е изключително висока ($\alpha=0.835$), което показва, че генерираните пунктове измерват едно и също нещо. По отношение на мултиколинеарността скалата съдържа две латентни групи, които обясняват вътрешногруповите зависимости. Факторният анализ показва, че съдържанието на двете групи повтаря напълно смисъла на идентифицираните фактори при измерването на очакванията на студентите по елементи на занятието.

Повече от 70 % от студентите преценяват проведената форма като подходяща за прилагане в обучението. Едни от най-често споменаваните ползи след провеждане на практикума (извлечени чрез отворен показател, където студентите в свободна форма са формулирали отговорите си) са: създаване на навици за работа в екип (28 %); прилагане на теорията на практика (9,7 %); възможността за общуване с преподавателите по време на изпълнение на конкретна задача (9 %); задълбочаване на разглежданата тема и получаване на разнообразна нова информация (7,8 %); работа по реални ситуации (5,4 %); възможността за обсъждане и споделяне на идеи и защитаване на позиции (5,8 %); трениране на публичните изяви (4 %) и др. Тези и други споделени и формулирани от студентите ползи говорят, че формата се разпознава и от студентите, съгласно предварително поставените цели.

Изводи и насоки за бъдещи изследвания

Проведеният обучителен експеримент и проследените реакции на студентите насочват към няколко основни заключения.

– Напълно е възможно да се провежда обучение (поне по дисциплината „Маркетинг“) в мегапотоци, което да се възприема позитивно от студентите. За целта обаче е необходимо обучението да се извършва от група преподаватели. Това създава условия за елиминиране на усещането у обучаемите, че са част от „конвейер“. За да се осъществи това, е необходимо да се провежда в достатъчно големи помещения, които създават усещането за „въздух“ между участниците.

– Накъсването на темата чрез последователно включване на новости от теорията и веднага след това изпълнението на задача се възприема като изключително полезно. Студентите разпознават подобен подход като пряко свързване между теория и практика.

– Извършването на конкретна работа в екипи, публичното обсъждане на резултати и съвместната работа по конкретни задачи с преподавателите се възприема позитивно от студентите и се тълкуват като средства, които подпомагат по-лесното възприемане на коментираната тематика.

– Проведеният обучителен експеримент е успешен и постига предварително заложените цели.

Както всяко друго изследване и това постави много нови въпроси, които могат да бъдат проследявани в бъдеще. Дали постигнатите позитивни реакции на студентите не са резултат на други фактори, като предпочитания стил на учене например? Дали и какъв обем от подобни занятия ще окаже решаващо значение върху крайните оценки за полезност на една дисциплина? Каква е връзката между студентските преценки за отделните дисциплини и крайното отсъждане за качество на обучението, което получават? Отговорите на всеки от тях, а и многото други, които могат да бъдат формулирани, биха подпомогнали университетите в разработването

и прилагането на политики и стратегии при управление на цялостния образователен процес.

БЕЛЕЖКИ

1. www.nsi.bg, цитиран последен достъп 17.06.2013 г., 16:59.

ЛИТЕРАТУРА

- Герганов, Е. *Класически и съвременни форми и методи на обучение*, www.nbu.bg/public/file/active_learning_methods.pdf, цитиран последен достъп 21.08.2013, 13:16.
- Кехайова, М. П. (2005) *Автореферат върху дисертационния труд на тема „Измерване на потребителската ценност на образователния продукт“*, Икономически университет – Варна, стр. 1 – 47.
- Български тълковен речник, <http://talkoven.onlinerechnik.com>, цитиран последен достъп 21.08.2013, 12:37.
- Aiello L., Dunbar R.I.M, (1993), Neocortex Size, Group Size and the Evolution of Language, *Current Anthropology*, Apr., vol.34, No 2, pp. 184 – 193.
- Amdur L., Lahav D., *Using computer mediated e-feedback in large classes in a business writing course*, Ruppia Academic Center, BESIG Rome, Italy, www.slideshare.net – последен достъп 19.08.2013 г., 12:35.
- Associated Press (2011), „Average Class Size Increases at Iowa Universities“ in Downey W.S. and Stacey Schetzle, „Asynchronous Assessment in a Large Lecture Marketing Course“, *Marketing Education Review*, Summer, vol. 22, no. 2, pp. 97 – 108.
- Bedard K., Kuhn P.J., (2008), Where class size really matters: Class size and student ratings of instructor effectiveness, *Economics of Education Review*, v.27, issue 3, pp. 253 – 265.
- Carpenter J., (2006), Effective Teaching Methods for Large Classes, *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, Fall/Winter, vol.24, No. 2, pp. 13 – 23.
- Ehrenberg R., Brewer D., Gamoran A., Willms D., (2001), Class Size and Student Achievement, *Psychological Science in the Public Interest*, May, vol. 2, No 1, pp. 1 – 30.
- Haurwitz, R.K.M., (2012), Texas Colleges, Universities Bracing for Deep Budget Cuts in Downey W.S. and Stacey Schetzle, Asynchronous Assessment in a Large Lecture Marketing Course, *Marketing Education Review*, Summer 2012, vol. 22, no. 2, pp.97 – 108.
- Kokkelenberg E., Dillon M. and Christy S., (2006), *The Effect of Class Size on Student Grades at a Public University*, Cornell University, ILR

- School, ILR Collection, <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu> – последен достъп 4.07.2013 г.
- McDonald R., (2006), Videotaped Roleplay Exercises in Large Sales Management Classes, *Journal for Advancement of Marketing Education*, Summer, vol. 8, pp. 32 – 37.
- O'Reily N, Rahinel R., Foster M., Patterson M., (2007), Connecting in Megaclasses: The Netnographic Advantage, *Journal of Marketing Education*, Apr., vol. 29, issue 1, p. 69 – 84.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, София, 1989, стр. 482
- Perren R., Massiah K., Michaels R., (2012), Delivering Quality Instruction to Mega-Classes: A Successful Solution to Dwindling Resources and growing Student Bodies, AMA Winter Educator' Conference Proceeding, p. 321

STUDENT REACTIONS IN THE USE OF INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION IN „MEGA CLASSES“

Abstract. The increasing number of students in recent years is regulated by a number of norms, directives and factors of the environment. The effects on higher education systems are many, such as: economic, revenue of universities; social, related to the realization of students and their stay during the training; pedagogical, related to the methods and forms of education of large groups of students. These effects are directly linked to discussions about the level of quality of higher education in Bulgaria. We know that one dimension of quality of system is related to student perception of received education. How is possible to increase the proportion of students that share a positive perceptions about received education? The research focuses on the student assessments on the training experiment and more specifically whether the training form is recognized as practical oriented and useful for their professional future.

Assoc. Prof. Maria Kehajova-Stoycheva, PhD

✉ University of Economics – Varna
77 „Knjaz Boris I“
9002 Varna, Bulgaria
E-mail: kehajova_m@ue-varna.bg