

Организирање и менаџирање со виртуелна училница преку групна работа во учењето на далечина

Дејвид ЛЕБУР, Каролина ЛЕБУР, Клементин СОАС
LEARN Institute Laigneville, Франција
info@learninstitute.net

Апстракт: Ненадејната појава на КОВИД-19 остави екстреман данок на училишните системи во Франција и во странство, што привремено го наруши образовниот процес. Речиси преку ноќ, од училиштата и наставниците се бараше да се приспособат и да усвојат нови стратегии за да не го изгубат контактот со учениците. Целта на оваа студија е да даде увид за предизвиците со кои се соочуваат сите засегнати страни во Франција (ученици, наставници, семејства) во овој период и да понуди неколку насоки за тоа како наставниците се справиле со сложеноста на управувањето со училищата во виртуелна средина. Податоците од студијата произлегуваат од примерок од 64 наставници од четири различни основни училишта во иста географска област во Франција. Податоците беа собрани главно преку прашалници испратени по е-пошта, како и интервјуа лице в лице. Наодите покажуваат дека се покренати три главни грижи: 1) одржување контакт и повторно создавање на поволни услови за учење во ограничен опсег на дејствување 2) прилагодување на педагогијата на предизвикувачки контекст 3) обезбедување глас и простор за учениците. Во трудот се дискутира за важноста на имплементација на комуникациски стратегии дизајнирани да ги задоволат и емоционалните и образовните потреби на учениците преку активности во групна работа за време на кои главниот фокус на наставниците беше повеќе на социјалните вештини отколку на академските перформанси.

Клучни зборови: управување со училиница, виртуелна училиница, групна работа, онлајн настава, пандемија COVID-19, онлајн интеракција

1. Вовед

Од избувнувањето на пандемијата КОВИД-19, образование на далечина, кое во контекст на оваа студија треба да се сфати како „модел на настава и учење во кој наставниците и учениците се географски одвоени и комуницираат користејќи технологија“ (Gunawardena & McIsaac, 2004), стана неопходна алатка низ педагошкиот спектар на наставниците. Брзината преку која се случи оваа промена ги наведе институциите и наставниците да вложат дополнително време, напор и финансиски ресурси за да можат да обезбедат континуитет во наставната програма. За многу професионалци во образованието, овој начин на настава создаде вознемиреност како да се водат виртуелни училиници, така што учениците ќе продолжат да стекнуваат вештини и знаења како што е дефинирано со наставната програма (Син, 2018). Ако во прилично ограничен временски период, овие грижи можеби биле ставени на второ ниво за да се фокусираат повеќе на социјалните вештини и благосостојбата на учениците, тие природно повторно се појавиле на подоцнежна фаза како главен предизвик (Mardiani & Azhar, 2021). Следствено, требаше успешно да се развијат нови стратегии во управувањето со училищата со цел да се задоволат двете барања. Од физичкиот простор на училищата каде што наставниците и учениците можеа да комуницираат преку зборови и говор на телото со релативно мали тешкотии до виртуелен простор кој се потпира на отсуството на технички проблеми и на вешто користење на низа алатки како што се аудио, видео, текстуален разговор, споделена табла, анкети или споделување датотеки, требаше да се воведат нови правила за да се обезбеди комуникација (Mardiani & Azhar, 2021), (Nurfauziah & Suryaman & Mobit, 2022), (Khalid, 2022).

Традиционалните дефиниции за управување со училищата обично се вртат околу поимите за интеракција и однесување помеѓу учениците и наставниците. На пример, научниците го дефинираат како „процес со кој наставниците го поттикнуваат и одржуваат соодветното

однесување на учениците во училиниците“ (Емер и Саборни, 2015; Еверстон и Вајнштајн, 2006 година). Целта е „да се зајакне просоцијалното однесување доколку учениците и да се зголеми академскиот ангажман во сите предметни области и нивоа на одделенија“. Обично се гледа како најголема потреба за професионален развој, управувањето со училищата префрлено на различни поставувања може да стане доста предизвикувачко. Недостатокот на владеење на технологијата, техничките проблеми, недостатокот на соодветен материјал се сите пречки што треба да се надминат во образованието од далечина. Во оваа студија, приоритет беше нагласен на охрабрувањето и беше вложен голем напор за одржување на социјалната врска со студентите. За да го сторат тоа, наставниците од панелот дизајнираа планови за часови на начин што ја фаворизира интеракцијата меѓу врсниците и ги промовира социјалните вештини главно преку групни работни активности и соработка.

Иако групната работа е закотвена како главен елемент на образованието барем од почетокот на дваесеттиот век (Illris, 1978), групната динамика во виртуелна средина бара други квалитети и за учениците и за наставниците и може да послужи за други цели отколку кога се спроведува во физичкиот простор на традиционалната училишница. Според Елис А. Форман и Кортни Б. Казден (1985), може да се дефинираат три главни стилови на заедничка работа. Од паралелни интеракции за време на кои учениците коментираат за задачата, но не нудат размена на идеи до асоцијативни интеракции за време на кои учениците споделуваат информации, но каде што ниедна улога не е официјално координирана до кооперативни интеракции за време на кои учениците разменуваат идеи и се активно вклучени заедно на ко-креативен начин на кој наставниците можат да планираат и предвидуваат активности и инструкции според нивото на вклученост потребно за нивните часови. Предизвикот лежи во тешкотијата да се организираат активности и задачи кои им овозможуваат на учениците да го најдат своето место и глас притоа давајќи јасни инструкции за да се намалат ризиците од неразбирање, осипување или самоодвлекување. Како што покажуваат претходните студии, поставувањето јасни очекувања е капитал за да се избегне лошо однесување и неангажман (Лоус, 2014), (Роберт, 2016), (Калид, 2022). Да не зборуваме дека инструкциите можат да бидат насочени и кон тоа што учите очекува од соработката. Прашањето што затоа се поставува е како да се организира управување со училищата за да се избегнат предизвиците споменати во овие претходни студии. Нам ни се чинеше важно да истражиме кои стратегии ќе функционираат и на што наставниците треба да го фокусираат своето внимание за да им овозможат на учениците простор и место во виртуелна средина. За да се соберат податоците, беа испратени прашалници во два периода за да им се овозможи на наставниците да размислуваат за изводливоста и одржливоста на стратегиите што ги користеле за време на учењето на далечина.

2. Методологија на истражувањето

Во оваа студија беше користен квалитативен дизајн на студија на случај. Податоците беа добиени преку спроведување на полуструктурирани интервјуа и преку прашања испратени до учесниците по е-пошта во два различни периоди. Учесниците кои беа наставници во основни училишта од иста географска област во Хаутс де Франс добија две серии прашања кои беа испратени во рок од два месеци едно од друго, со цел да им овозможат на наставниците да размислуваат за релевантноста и одржливоста на нивните стратегии, а и ние да спроведеме интервјуа. Собраните податоци беа анализирани и за сличностите и за разликите во искуството на наставниците.

3. Резултати од истражувањето

Врз основа на прашалниците испратени по е-пошта, статијата ги разгледува и анализира одговорите од учесниците на панелот.

П.1 Според вас, кој беше најголемиот предизвик со кој се соочивте во учењето и подучувањето од далечина?

Преку резултатите прикажани во изјавата бр. 1 од прашалникот, 46 учесници од 64 тврдеа дека најпредизвикувачкиот дел од учењето на далечина за време на пандемијата е одржувањето контакт со нивните ученици. 51 учесник од 64 изјавија дека поради целокупното социјално и економско потекло на семејствата кои живеат во областа, учениците не мора да ги поседуваат материјалите ниту условите потребни за да се префрлат во виртуелни училиници. Главниот акцент на почетокот беше да се стави на придружувањето на семејствата на оваа „радикална“ промена со објаснување на новите модалитети и барања за учење на далечина.

П.2 Со какви проблеми се соочија учениците во овој период и какво влијание имаше тоа врз вашите часови?

Прашањето бр. 2 ја нагласува важноста да се дефинира распоред прилагоден на деноноќниот ритам на учениците во овој период на престој дома. 39 учесници од 64 тврдеа дека повеќето ученици биле лишени од сон и не можеле да го следат истиот распоред како оној што го имале во физичкиот простор на училиштето. Требаше да се скрати и времетраењето на часовите за да се надмине недостатокот на концентрација и потребата од физичка активност.

П.3 Штом бевте во виртуелни училиници, кој беше вашиот приоритет и зошто?

Како одговор на изјавата бр. 3 од прашалникот, 32 учесници ги истакнаа предизвиците со кои се соочуваат за да му дадат простор на секој ученик активно да се вклучи во текот на часовите. Кога беа интервјуирани, учесниците изјавија дека учениците честопати не беа во можност да ги почитуваат правилата и постојано бараа социјален контакт наместо да обрнуваат внимание на она што се учи.

П.4 Дали забележавте разлика во однесувањето на вашите ученици во споредба со личното образование?

Изјавата бр. 4 од прашалникот покажува дека повеќето учесници потрошиле незанемарливо време за да ги уверат учениците за ситуацијата. Се вели дека студентите биле под стрес од пандемијата и дека често им била потребна емоционална поддршка. Кога беа интервјуирани, учесниците додадоа дека и семејствата бараат поголем контакт со наставниците и училишната администрација. Родителите сакаа да имаат информации.

П.5 На какви потешкотии наидовте при спроведувањето на активностите што ги планиравте за вашата виртуелна училиница?

Како одговор на прашањето бр. 5, повеќето учесници ја истакнаа тешкотијата на учениците да се фокусираат на задачите што треба да се извршат. Или тоа беше поради одвлекување на вниманието предизвикано од околината дома или од технолошки проблеми, учениците честопати не реагираа на упатствата на наставниците. Така, учесниците изјавија дека треба да поминат извесно време пред часовите за да се уверат дека и упатствата и очекувањата се доволно јасни и разумни за секој ученик да биде разбран.

П.6 Дали требаше да го прилагодите управувањето со училиницата за време на онлајн часовите?

Учесниците со големо мнозинство тврдеа дека начинот на кој тие го спроведуваат управувањето со училиницата на интернет е значително различен од она што обично се случува во физичкиот простор на училиницата. Тие изјавија дека, како неопходност, треба да се земат предвид и други точки од интерес како што се оставање повеќе време и простор на секој ученик или решавање на технички прашања. Учесниците исто така го истакнаа фактот дека секоја инструкција и правило мораше да се повтори неколку пати пред да започнат активностите. Затоа, управувањето со времето беше важно прашање за тоа како лекциите успешно напредуваа.

П.7 Како обезбедивте учениците да имаат корист од онлајн лекциите?

Одговарајќи на прашањето бр. 7, 57 учесници тврдеа дека учениците имаат корист од низа пократки активности кои главно се потпираат на одржување на социјалните вештини меѓу учениците. Активностите беа планирани и дизајнирани така што тие бараа од учениците колективна анализа на задачите што треба да се извршат. По завршувањето на часовите беа

испратени дополнителни упатства со цел да се консолидира знаењето, но за време на часовите, учениците беа повикани да разменат мислења и мислења за прашањата кои се во прашање. На овој начин, учениците манипулираа со концептите и знаењето додека одржуваа социјален контакт со своите врстници.

П.8 Како ги користевте стратегиите за групна работа за време на часовите?

Во одговорот на прашањето бр. 8, повеќето учесници изјавија дека динамиката на групната работа се користела интензивно по првите неколку часови за време на кои наставниците биле повеќе индивидуално ориентирани. Предизвиците со кои се соочија учесниците беа главно технички. Групната работа бараше поставување на различни виртуелни простории во кои учениците беа поделени според задачите што треба да се извршат. Кога беа интервјуирани, наставниците од панелот додадоа дека спроведувањето групна работа во виртуелен контекст бара повеќе исчекување и внимание отколку во образованието лице в лице. Сепак, учесниците се согласија со фактот дека динамиката на групната работа им овозможува на учениците да бидат поактивни во планираните активности. Учениците, исто така, се чинеше дека се помотивирани и се чувствуваат посигурни да разменуваат идеи додека се во помали групи.

4. Дискусија

Резултатите обезбедени со прашалници покажуваат дека како и во претходните студии споменати во овој напис, технолошките вештини прикажани од наставниците се клучни за учењето на далечина.

5. Заклучок

Резултатите од истражувањето покажаа дека учењето/подучувањето на далечина бара од наставниците да ја прилагодат својата настава на спецификите на виртуелната училишница. Управувањето со училишницата се состоеше од ставање поголем акцент на благосостојбата на учениците и комуникацијата меѓу колегите. За да го направат тоа, наставниците дизајнираа активности кои бараа работа во мали групи. Учениците беа подобри кога овие активности беа кратки и кога наставниците оставаа време за дискусија и размена на идеи. Наставниците, исто така, мораа да се погрижат техничките проблеми да не го попречуваат напредокот на часот. За да го направат тоа, наставниците соработуваа со семејствата за да создадат услови неопходни за учениците да ја завршат својата работа.

Референци

- Африлија Нурфаузија, Маман Суријаман, Мобит (2022). Синхроно управување со виртуелна училишница: предизвици и стратегии за справување на наставници по англиски јазик . *Професионално списание за англиско образование Том 5 бр. 1, јануари 2022 година*.
- Екблав Роберт (2016). Ефикасно користење на групни проекти во онлајн учење. *Современи прашања во истражувањето на образованието – трето тримесечје 2016 година Том 9, број 3*.
- Falloon Garry (2012). Внатре во виртуелната училишница: Студентски перспективи за можностите и ограничувањата. *Весник за отворено, флексибилно и учење на далечина Том 16, број 1, 2012 година*.
- Hausstatter Rune Sargomas, Nordkelle Yngve Troye (2007). Перспективи за групна работа во учење на далечина. *Турски онлајн весник за далечинско образование – TOJDE Том: 8 Број: 1 Член: 8*.
- Киселева Маргарита, Погосијан Викторија (2008). Управување со виртуелна класа. *SHS Web of Conferences 97 (2021): 01023*. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20219701023>.
- Лоус Сузан (2014). Колку „група“ има во онлајн групната работа? *Весник на мрежи за асинхрони учење, v18 n1 2014 година*.
- Milliken, Kaytlynn (2019) „Имплементација на професионален развој за управување со онлајн училишница за почетни наставници“ *Digital Commons @ ACU, електронски тези и дисертации. Труд 177*.
- Рида Мардијани, Рида Нурул Азхар (2021). Надминување на предизвиците во виртуелната училишница за одржување на ефективно управување со училишницата и култура во училишницата: студија на случај во едно

стручно училиште. *Весник Сампурасун: Интердисциплинарни студии за културно наследство том 07, број 02, декември 2021 година.*

Сити Ајшах Таиб, Сити Мариам Мохамад Илијас, Маисара Норезам, Наџарах Саадан, Нур Шахарија Салех, Норхисијам Ценал (2021). Истражување на фазите на знаење преку групна работа и онлајн ангажман. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences Vol. 11, бр. 11, 2021 г.*

Стјуарт Даниел П (2008). Управување со училница во онлајн средина. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 4, бр.3, септември 2008 г.*

Телал Миргани Хасан Калид (2022). Управување со училница во виртуелно учење: Студија за перцепции со училишни наставници во Катар. *World Journal of English Language Vol. 12, бр. 2; 2022.* Специјално издание.