

SKÚSENOSTI ŠTUDENTOV S ON LINE VYUČOVANÍM (KVALITATÍVNA VÝSKUMNÁ SYNTÉZA)

STUDENTS' EXPERIENCES WITH ONLINE LEARNING – (A QUALITATIVE RESEARCH SYNTHESIS)

MONIKA MAČKINOVÁ - ELENA CHRENKOVÁ KUŠNÍROVÁ

ABSTRAKT

Keďže online vzdelávanie neustále rastie, je dôležité skúmať celkové skúsenosti študentov v prostredí online vzdelávania. Pochopenie pohľadov študentov na ich online kurzy alebo programy presahuje jednu otázku o spokojnosti študentov na viac otázok o tom, ako faktory v triede a mimo nej ovplyvňujú online triedu. Táto syntéza kvalitatívneho výskumu skúmala skúsenosti študentov s online vzdelávaním. Niektorí študenti boli napríklad spokojní so svojimi online kurzami, no stále mali problém s rovnováhou online kurzov a pracovných povinností. Iní študenti zistili, že zápis do online programu súvisiaceho s ich zamestnaním bol veľmi prínosný.

Kľúčové slová: Online kurzy, online vzdelávanie, študent

ABSTRACT

As online learning continues to grow, it is important to investigate students' overall experiences in online learning environments. Understanding students' perspectives on their online classes or programs moves beyond the sole question of student satisfaction to more nuanced questions about how factors inside and outside of the classroom impact the online classroom. This qualitative research synthesis explored students' experiences with online learning. For example, some students were satisfied with their online courses but still struggled with balancing online courses and work responsibilities. Other students found that enrolling in an online program related to their jobs was very beneficial.

Keywords: Online courses, online learning, student

ÚVOD

Rast online vzdelávania za posledné desaťročie bol pozoruhodný. Zatiaľ čo v roku 1998 bolo online zapísaných príliš málo študentov, aby sa to dalo spočítať, podľa prieskumu viac ako 2 500 intuícií v roku 2009 navštevovalo online kurz viac ako 5,6 milióna študentov (Allen & Seaman, 2010). Takmer 30 % študentov absolvovalo online kurz. Rovnaká štúdia zistila percento nárastu počtu zapísaných študentov bolo 21 %, zatiaľ čo celkový rast vo

vysokoškolskom vzdelávaní bol iba 2 %. Navyše 21 % miera rastu online zápisov ďaleko preyšuje menej ako 2 % nárast celkovej populácie vysokoškolských študentov. Tieto čísla naznačujú, že online vzdelávanie sa stalo dôležitým spôsobom poskytovania výučby vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Hoci počet študentov navštevujúcich online kurzy rastie, výskum naznačuje, že sú to tí istí študenti, ktorí absolvujú kurzy offline (Doyle, 2009). Študenti sú relatívne podobní pri porovnávaní rasy, pohlavia, socioekonomického postavenia a fyzickej vzdialenosti od inštitúcie. Študenti, ktorí absolvujú online kurzy, bývajú o niečo starší ako študenti, ktorí absolvujú kurzy offline (Doyle, 2009). Niekoľko dôležitých štúdií dokumentovalo, že títo študenti majú dobré študijné výsledky v online kurzoch. Takýto výskum najčastejšie porovnáva online a offline kurzy v experimentálnych alebo kvázi experimentálnych štúdiách (Bernard a kol., 2009; Gunawardena & McIsaac, 2004; Lockee, Moore a Burton, 2001). Štúdie jasne naznačujú, že online a offline pokyny majú často podobné alebo o niečo pozitívnejšie výsledky v primárnych oblastiach kognitívnych funkcií zisk (Means a kol., 2009; Sitzmann, 2006).

Aj keď vieme veľa o počtoch, charakteristikách a výsledkoch študentov, ktorí navštevujú kurzy online, vieme málo o ich skúsenostiach. Je však dôležité, aby sme začali chápať skúsenosti týchto študentov s online vzdelávaním, pretože takéto informácie by mohli byť pre oblasť vysokoškolského vzdelávania prínosom v mnohých dôležitých smeroch. Študenti, ktorí majú pozitívne skúsenosti, sa v budúcnosti s väčšou pravdepodobnosťou znova zapíšu do online kurzov, takže inštitúcia, ktorá sa snaží zvýšiť online zápis, by takéto informácie prospeli. Údaje o skúsenostiach študentov môžu tiež poskytnúť informácie, ktoré pomôžu inštitúciám a fakultám navrhnúť a poskytnúť lepšie kurzy, čo by mohlo pomôcť zlepšiť vzdelávanie študentov v týchto kurzoch. Takéto údaje by tiež mohli pomôcť inštitúciám a fakulte určiť, akým výzvam študenti online čelia, čo by zase mohlo zlepšiť vytrvalosť a zotrvanie v online kurzoch. Je to dôležitý spôsob skúmania.

Účelom tejto štúdie je teda preskúmať skúsenosti študentov v týchto online kurzoch prostredníctvom syntézy existujúcich dôkazov. Máme v pláne dosiahnuť najmä tieto ciele: (1) identifikovať kvalitatívne štúdie, ktoré skúmali skúsenosti študentov s online kurzami; (2) extrahovať zistenia z týchto štúdií; (3) syntetizovať zistenia do nového celku; a (4) zväziť dôsledky zistení pre politiku a prax.

Teoretické alebo koncepčné rámce/perspektívy

Ako teoretický rámec na usmernenie nášho výskumu použijeme koncept konštitutívnej abstrakcie, ktorý načrtol Cooper (2002). Cooper (2002) tvrdil, že „technológia umožňuje konštitutívne abstraktnejší spôsob zapojenia sa do sveta“ (s. 4). V prostredí sprostredkovanom technológiou je teda bytie ustanovené bez konkrétnej reality: Bytie sa dekonštruuje a rekonštruuje v novom prostredí. Technológia umožňuje, aby sa sociálna integrácia posunula od komunikácie tvárou v tvár k viac beztelesným formám komunikácie, takže účastníci v online prostredí sa môžu zapájať mimo svojej prítomnosti (spoluprítomnosti). Preto Cooper zdôraznil, že hoci technológia môže urobiť sociálne vzťahy abstraktnejšími, fyzické odpojenie súčasne môže viesť k dôvernejším spojeniam. Využijeme teoretický rámec, ktorý nám pomôže interpretovať naše údaje a rozvíjať témy.

Metódy

Naša štúdia poskytuje skúmanie otázky, ako študenti prežívajú online vzdelávanie, a využívame kvalitatívnu syntézu výskumu. Kvalitatívna syntéza výskumu je dôležitým nástrojom pre vysokoškolských výskumníkov z nespočetných dôvodov (Major & Savin-Baden, 2010). Môže pomôcť riadiť a dávať zmysel rastúcemu počtu výskumných správ. Syntéza môže byť aj nákladovo efektívna, pretože pomáha optimalizovať zistenia z jednotlivých štúdií. Umožňuje tiež odborníkom z praxe a tvorcom politik vybudovať teoretické perspektívy založené na celom rade výskumov, ktoré často uprednostňujú pred spoliehaním sa na jednu konkrétnu štúdiu (Major & Savin-Baden, 2010).

Štúdiu sme začali rámcovaním jednej širokej výskumnej otázky: Ako študenti opisujú svoje online vzdelávacie skúsenosti? Táto otázka umožnila široké počiatkové vyhľadávanie štúdií. Začali sme vyhľadávanie s online databázami, ako sú Educational Resources Information Center, Academic Search Elite a Google Scholar, a konkrétne sme hľadali výrazy „online vzdelávanie“ a „online kurzy“. Nezahrnuli sme články, ktoré študovali dištančné vzdelávanie v širšom pojme, pretože takéto štúdie zvyčajne nešpecifikujú typ dištančného vzdelávania; existujú rôzne formy dištančného vzdelávania (napr. televízne vyučovanie verzus online vzdelávanie). Obmedzili sme aj otázky, ktoré zaujímajú študentov, a nezameriavali sa na organizačné otázky, ako sú výdavky, školné atď. Hľadali sme špecificky výskumné články a nie názory a obmedzili sme vyhľadávanie článkov publikovaných od roku 1998 (keď sa osobný počítač stal dostupnejším, keď sa systémy riadenia výučby stali bežnejšími a keď sa v dôsledku toho skutočne začal rast online vzdelávania). Nakoniec sme vyhľadávanie obmedzili podľa úrovne vzdelania a zamerali sme sa iba na články, ktoré boli kategorizované ako „vysokoškolské“, „postsekundárne vzdelávanie“ alebo „2-ročné vysoké školy“. Tiež sme ručne prehľadali obsahy niekoľkých kľúčových časopisov a skontrolovali sme súbor článkov, aby sme naskenovali bibliografie, v pôvodnom prístupe k odhaľovaniu článkov. Kvalitu článkov sme hodnotili aplikáciou súboru otázok na preskúmanie zhody výskumnej otázky s dizajnom; metódy zberu údajov, spracovania a analýzy v pôvodných štúdiách; ako aj označenie výskumnej pozície pôvodných autorov.

Zdroje dát

Vzhľadom na explóziu online vzdelávania počas posledného desaťročia nie je prekvapujúce, že došlo k zvýšenému výskumu tohto prístupu vzdelávania. Počiatkové vyhľadávanie viedlo k takmer 50 potenciálnym štúdiám. Ručné vyhľadávanie a vyhľadávanie pôvodných autorov priniesli ďalšie články. Recenziu sme obmedzili na recenzované publikované články, čo pridáva ďalšiu vrstvu kontroly kvality. Články, ktoré neobsahovali údaje z rozhovorov a komentáre študentov, boli z tejto štúdie vynechané. Konečný počet štúdií zahrnutých do prehľadu bol 10 (Dicky, 2008; Hara & Kling, 2000; Holley & Taylor, 2008; Howland & Moore, 2002; Lyall & McNamara, 2000; Melrose & Bergeron, 2007; Motteram & Forrester, 2005; Shieh, Gummer a Niess, 2008; Whipp & Lorentz, 2008; Zembylas, Theodorou a Pavlakis, 2008). Štúdia Melrose a Bergerona skúmala, ako bezprostrednosť inštruktora ovplyvnila skúsenosti študentov v online prostredí. Dickeyho štúdia diskutovala o tom, ako kognitívny učňovský model ovplyvnil študentov v online vzdelávacích kurzoch. Štúdia Hara a Klinga skúmala frustráciu študentov a stretnutia s online vzdelávacími kurzami, zatiaľ čo Zembylas a kol. uskutočnila podobnú štúdiu, ktorá skúmala emócie dospelých študentov v online prostredí. Motteram a Forrester diskutovali o pohľadoch študentov na spustenie postgraduálneho online

programu v oblasti vzdelávania. Holly a Taylor skúmali skúsenosti študentov v online kurze ošetrovateľstva a Howland a Moore študovali vnímanie a skúsenosti študentov v online kurzoch. Shieh a spol. zisťovali, ako študenti a inštruktori vnímajú online kurz. Lyall a McNamara skúmali vplyvy na učenie študentov v online kurzoch a Whipp a Lorentz skúmali, ako pomoc od inštruktorov ovplyvnila online vzdelávacie skúsenosti študentov.

Analýza dát

Aby sme analyzovali výsledky, začali sme lokalizovať a dekonštruovať zistenia obsiahnuté v článkoch. To znamenalo sumarizovať články a extrahovať zistenia. Po extrakcii sme zistenia označili ako jednoznačné, dôveryhodné alebo nepodporované. Potom sme vytvorili maticu na sledovanie článkov a ich príslušných zistení. Syntéza zistení zahŕňala agregáciu jednoznačných a hodnoverných zistení do komplexnejších celkov a tém a identifikáciu podtém. Interpretácia zahŕňala vysvetlenie agregovaných zistení, riadené aplikáciou teoretického rámca.

Noblit a Hare (1988) navrhli tri spôsoby, ako umiestniť štúdie vo vzájomnom vzťahu:

1. Recipročná translačná analýza si vyžaduje priame porovnanie štúdií. Výskumník identifikuje kľúčové témy alebo koncepty a robí úsudky o schopnosti konceptov jednej štúdie zachytiť koncepty inej štúdie. Potom si výskumník vyberie „najvhodnejšiu“ metódu na opísanie fenoménu (Dixon-Woods et al., 2006).
2. Vyvracajúca syntéza stavia štúdie proti sebe; jedna štúdia môže vyvrátiť druhú, pričom sa výskumník pokúša charakterizovať a vysvetliť rozpory.
3. Argumentačná línia spája štúdie medzi sebou tým, že si všíma, ako jedna štúdia informuje druhú (Noblit & Hare, 1988, s. 63). Pre túto štúdiu sme sa zaoberali vzájomným prekladom zistení z jednotlivých štúdií.

Zistenia

Počas našej výskumnej syntézy sa objavilo niekoľko tém. Medzi päť hlavných opakujúcich sa tém o skúsenostiach študentov z každej štúdie patrí schopnosť zosúladiť školu a život, zručnosti na riadenie času (time management), prijatie osobnej zodpovednosti, (ne)dostupnosť inštruktora a spojenie s rovesníkmi. Tieto témy bolo možné priamo pripísať k študentom a aj k profesorovi.

Študentské faktory, ktoré ovplyvnili skúsenosti

Niektoré faktory, ktoré mali študenti pod kontrolou ovplyvnili ich skúsenosti.

Schopnosť nájsť rovnováhu medzi prístupom k vzdelaniu a rodinným životom.

Niekoľkí študenti boli vdáční za príležitosti, ktoré im ponúkalo online vzdelávanie na prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu. Je zaujímavé, že najčastejšou potenciálnou prekážkou dosiahnutého vzdelania, ktorú študenti spomínali, bola rodina, a to bol tiež faktor, ktorý ich robil najviac vdáčnými za príležitosť a skúsenosť. Študenti v štúdiách, ktoré sme skúmali, najčastejšie hovorili o prístupe z hľadiska možnosti chodiť do školy a zároveň rovnováhu rodinného života. Napríklad študent zo štúdie Zembylas et al. (2008) vyjadril: „Pociťujem radosť, nadšenie a uspokojenie z príležitosti, ktorá sa mi naskytla prostredníctvom dištančného vzdelávania vylepšiť si vzdelanie a profesionálny rozvoj; niečo, čo by som si kvôli rodinným povinnostiam nedokázal zabezpečiť“ (s. 112). Ďalší študent z tej istej štúdie uviedol:

Cítim veľkú úľavu, pretože tento program nevyžaduje fyzickú prítomnosť. Je to pre mňa najdôležitejšia výhoda dištančného vzdelávania... Tiež ma teší, že môžem študovať vo svojom vlastnom priestore; koľko chcem, môžem si aj oddýchnuť a venovať sa deťom. Dokážem tak lepšie sklbiť študentský a rodinný život. (str. 112).

Ako ďalší príklad uviedol študent zo štúdie Zembylas et al. (2008): „Povedal by som, že som nadšený, že študujem na Otvorenej univerzite, a zároveň spokojný a uvoľnený, pretože vidím, že moja trojitá úloha muž rodiny, pracujúci muž, študent je ťažký, ale nie nedosiahnuteľný“ (s. 113).

Niektorým študentom v štúdiu Lyalla a McNamara (2000) slúžili rodinní príslušníci, partneri a niekedy aj priatelia ako podpora pri online štúdiu. Štúdia naznačila, že podpora bola niekedy „pasívna, ako napríklad neprerušovanie počas študijných sedení, ale často bola aktívna, ako napríklad povzbudzovanie alebo pomoc študentovi zapamätať si materiál“ (s. 111). Na druhej strane, životné problémy často zasahovali do prístupu k vzdelávaniu a príležitostí a naopak, čím ovplyvňovali skúsenosti študentov. Študent zo štúdie Hara a Klinga (2000) uviedol, že dostupnosť online vzdelávania môže zatieniť iné povinnosti: „Ak mám jednu sťažnosť na túto hodinu, je to to, že čas plynie tak rýchlo. Môžem byť celý deň pripojený k počítaču a potom si uvedomím, že som nemal večeru alebo som si nepripravil plány hodiny“ (s. 563). Študent zo štúdie Howlanda a Moora (2002) spomenul nespočetné množstvo povinností, ktoré musia študenti vyvážiť mimo online štúdia, uvádza: „Okrem toho, že chodím na tento kurz, mám 50-hodinovú prácu týždenne, manželku, ktorá tiež pracuje asi 50 hodín týždenne a je často v pohotovosti v noci a cez víkendy, a dve deti do 5 rokov“ (s. 191). Udržiavanie rovnováhy bolo pre študenta rozhodujúce.

Schopnosť riadiť čas

Niektorí študenti vyjadrili obavy o svoju schopnosť riadiť čas. Ich zmysel pre vlastné schopnosti v tejto oblasti ovplyvnil ich skúsenosti. Napríklad študent zo štúdie Motteram a Forrester uviedol:

Je veľmi ťažké zorganizovať si pracovné zaťaženie počas týždňa ... doprava, možno nie pre každého učiteľa, ale určite mám pocit, že sa môžem prihlásiť veľmi skoro ráno doma, prísť do práce a znova sa prihlásiť. Večer to urobím predtým, ako pôjdem domov, a potom sa vrátim domov a potom sa možno znova prihlásim. A môžem vymazávať e-maily, ktoré sa týkajú dištančného vzdelávania v každom z týchto bodov počas dňa. Osobne mám tendenciu byť vtiahnutý do toho, pretože nemám rád veľa nedokončených vecí... E-mail nám poskytol príležitosti na efektívnejšiu podporu.... Ale zároveň ... je to príležitosť a je to hrozba ... Predpokladám, že je to len výzva systému pre tútora, keď žonglujete s takýmito vecami. (str. 290).

Mnohí študenti v štúdiu Lyall a McNamara (2000) však napriek rôznym pracovným časom a rozvrhom cítili, že budú schopní úspešne zvládnuť svoje rozvrhy a štúdium. Študenti neignorovali skutočnosť, že time management zohrával veľkú úlohu pri riešení práce a školy, ale celkovo mali pocit, že kombinované úlohy sú realizovateľné.

Prijatie osobnej zodpovednosti a autonómie učenia sa

Študenti v niekoľkých štúdiách poznamenali, že online kurzy nechali na nich bremeno učiť sa a zapojiť sa; cítili určitú zodpovednosť za výsledky kurzu. Zdá sa, že tí, ktorí mali tento zmysel pre zodpovednosť, mali pozitívnejšie skúsenosti. Napríklad študent v štúdiu Holley a Taylor

(2008) uviedol: „Myslím si, že [moji spolužiáci] dostanú z triedy to, čo do nej vložili,“ (s. 264). Celkovo študenti z Holleyho a Taylorovej štúdie cítili, že ich skúsenosti s online kurzom sa zlepšili vďaka zvýšenej úrovni autonómie, pričom uviedli, že „online pokrývaš celú knihu“ (s. 264). Iná študentka zo štúdie mala pocit, že online kurz bol podrobnejší a umožnil jej naučiť sa viac ako jej rovesníci v tradičnom kurze (s. 264). Študent zo štúdie Howlanda a Moorea (2002) vyjadril: „Povzbudilo ma to učiť sa sám alebo použiť iné spôsoby na prekonanie akýchkoľvek dilem, ktoré mám“ (s. 187). V štúdiu Dickeyho (2008) jeden študent vysvetlil skúsenosť s kurzom takto:

Veľa z toho bol pokus-omyl. Vyskúšal som viacero vecí a keď sa mi to nepáčilo, zmenil som to. Použil som Web Wizard v Microsofte, aby som sa naučil, čo mám robiť. Prostredníctvom skúmania [sic] a praktických cvičení. Experimentoval som... Pokus a omyl.

Faktory učiteľa, ktoré ovplyvnili skúsenosti študentov

Inštruktori mali tiež silný vplyv na skúsenosti študentov, z veľkej časti prostredníctvom ich dostupnosti a snahy poskytnúť príležitosti na spojenie s rovesníkmi.

(Ne)prístupnosť inštruktora

Dostupnosť bola dôležitou témou, ktorá vyplynula z údajov, a to, či bol inštruktor prítomný a dostupný, malo silný vplyv na skúsenosti študentov. Niektoré skúsenosti boli pozitívne. Napríklad niektorí študenti v štúdiu Whipp a Lorentz (2008) mali pozitívne skúsenosti s inštruktormi. Jeden študent opísal profesora ako „[sklonil sa] dozadu, aby pomohol“ a ďalší študent povedal, že profesor „vždy rýchlo odpovedal do 24 hodín“ (s. 186). Podobne sa vyjadril jeden študent z Dickeyho (2008) štúdie: „Pokyny, ktoré mi poskytol profesor, mi skutočne pomohli pri učení a budovaní zručností. Keď som našiel prekážku, požiadal som o pomoc [profesora]“ (s. 512).

Žiaľ, nie všetci študenti mali so svojimi lektormi pozitívne skúsenosti, a tým utrpeli ich online skúsenosti. Nedostatok kontaktu s profesorom spôsobil, že Paul, študent z Melrose a Bergeronovej štúdie (2007), sa cítil nepríjemne. Vysvetli:

Inštruktori, s ktorými som sa cítil dobre, hneď v úvode povedali kto sú. To bolo pre mňa veľmi dôležité. Ale boli tam aj iní inštruktori, ktorí boli celkom neviditeľní. Nevidel som ich. Povedali to hneď na začiatku. Že to bol ich štýl, byť v úzadí, pokiaľ nedostali otázky. Okamžite som mal pocit, že svojim správami sa o nás nezaujímajú a bolo menej pravdepodobné, že by som ich oslovil. (str. 137).

Paul bol v niektorých ohľadoch izolovaný od tých inštruktorov, o ktorých si myslel, že ochotne zadržovali interakcie so študentmi. Paul však naznačil, že by mu vyhovovalo osloviť profesora, ktorého prítomnosť bola oveľa dostupnejšia. Študent zo štúdie Shieh a kol. (2008) sa sťažoval, že nemá viac interakcií s profesorom. Študent uviedol:

Poznáte časť oznamov [v systéme Blackboard]; je to ten istý, ktorý ona [inštruktorka] doplnila. Takže mám pocit, že tam ani nie je. Keby povedala... „Dobre, toto sa deje tu a tu. Čo si o tom myslíš? O tomto čase budem vo svojej izbe. Veľa šťastia, chlapi. Prajem peknú dovolenku,“ alebo čokoľvek iné, bola by tam viac a komunikovala. (str. 65).

Niekedy sa neprístupnosť učiteľa objavila, keď študenti neboli schopní pochopiť, aké úlohy profesori očakávajú. Napríklad študentka zo štúdie Hara a Klinga (2000) poznamenala, že niekedy nejednoznačné pokyny učiteľa spôsobili, že sa cítila trochu neisto, pokiaľ ide o jej úlohy:

Aj keď rozumiem každej vete a slovu v e-maile, ktorý nám lektor poslal, neviem, ako použiť pokyny na zostavenie programovania.... Takže keď odošlem zadanie, vždy jej uvediem poznámku, „povedzte mi, prosím, čo ešte musím urobiť...“ aby som sa uistil, že robím veci, ktoré mám robiť, pretože neviem presne, čo inštruktor chce. (str. 569).

Ďalší študent z tej istej štúdie uviedol: „Myslím si, že najväčším problémom [v tomto kurze] sú inštrukcie k našim úlohám. Zvyčajne nerozumiem, čo chce, či už e-mailom alebo z webovej stránky“ (Hara & Kling, 2000, s. 570).

Príležitosti spojiť sa s kolegami

Niektorí študenti mali pocit, že majú dobré príležitosti spojiť sa s rovesníkmi. Študent zo štúdie Motterama a Forrester (2005) povedal: „V dôsledku uverejnenia mojej webovej stránky ma kontaktoval iný študent študujúci vo Švajčiarsku a vymenili sme si e-maily a pravdepodobne sa stretne neskôr“ (s. 286). Ďalší študent z tej istej štúdie poznamenal:

Bolo dosť dôležité vedieť, že tam vonku sú ľudia, ktorí cítia to isté... Bolo to trochu desivé. Myslel som, že to dokážem; nemôžem to urobiť? ... Môže to znieť trochu perverzne, ale bolo upokojujúce vedieť, že ostatní ľudia cítia to isté; že to bolo celkom normálne. (str. 288).

V štúdiu Zembylas et al. (2008) sa študent vyjadril: Keby mi na začiatku tohto kurzu povedali, že by som si vytvoril také silné vzťahy s niektorými zo svojich spolužiakov, nikdy by som tomu neveril! Je to paradoxné, ale mám pocit, že sa mi v kontexte tohto online programu podarilo vytvoriť silnejšie vzťahy, než kedykoľvek predtým na mojich osobných kurzoch. (str. 113).

Niektorí študenti však nemali pocit, že by mali šancu nadviazať spojenie s inými študentmi v online kurzoch, čo v nich vyvolalo pocit izolácie. Práca Zembylasa a kol. (2008) poskytla niekoľko príkladov toho, ako študenti prežívali túto izoláciu. Jeden študent uviedol:

Cítim sa izolovaný; Nepoznám dobre svojich spolužiakov a nemám odvahu im zavolať, aby som zistila, či cítia rovnaké trápenie ako ja, rovnaké obavy. Netrúfam si ani zavolať svojmu inštruktorovi... Povaha dištančného vzdelávania ma núti vidieť všetko z diaľky. (str. 114).

Študent zo štúdie Hara a Klinga (2000) opísal celý rad emócií vrátane izolácie: „Cítil som to... paniku... izoláciu... frustráciu... hnev“ (s. 568). Ten istý študent však vyjadril túžbu „pokračovať v pokusoch“ (s. 568). V štúdiu Motterama a Forrester (2005) jeden študent poznamenal: „Potrebujeme tútora, ktorý sa stará o svojich študentov. Potrebujeme byť v kontakte, len aby sme sa necítili izolovaní“ (s. 288). Niekoľko prípadov izolácie súviselo s nedostatkom komunikácie alebo spojenia v online triede, čo je ďalšia dôležitá téma štúdie. Študent z Lyall and McNamara's (2000) štúdia sa necítil spojený s online kurzom a povedal: „Jednoducho by som to celé zahodil... je príliš ťažké pokračovať, ak na to nemáte naozaj dobrý dôvod“ (str. 111).

Podobne Carol, študentka zo štúdie Melrose a Bergeron (2007), povedala: „Možno by inštruktor mohol spojiť ľudí v skupinách. Novší študenti nemajú skúsenosti, aby sa podelili o malú osobnú vec a potom na tom môžeme stavať, aby sme sa navzájom spoznali“ (s. 7). Študent zo štúdie Holley a Taylor (2008) povedal: „Tento semester som sa s nikým veľmi nerozprával“ (s. 262) a študent zo štúdie Whippha a Lorentza (2008) uviedol, že sa „necítil prepojený“ (s. 184). Študenti zo štúdie Holley a Taylor (2008) však „vyjadrili rozpoltenosť a zmätok“, keď sa zaviedli interaktívne úlohy (s. 263). Napríklad jeden zo študentov povedal: „Úprimne, nikdy som nešiel čítať príspevok nikoho iného. Ani ja by som svoje asi nečítal“ (s. 263). Dokonca aj

inštruktor poznamenal, že študenti sa zdráhali zapojiť sa do interaktívnych úloh. Študent zo štúdie Motterama a Forrester (2005) poznamenal: „Kontakt s ostatnými študentmi nebol veľmi dôležitý, pretože tu mám priateľov, ktorí robia magisterské štúdium na iných univerzitách, a môžem sa s nimi o veciach porozprávať“ (s. 289). Podobne študent uviedol: Dôvod, prečo robím Masters, je čisto sebecké, robím to pre seba. Nebolo teda také dôležité cítiť, že som súčasťou študijnej skupiny alebo študentskej komunity, aby som bol úprimný. (str. 290).

Ďalší študent z tej istej štúdie poznamenal:

Naozaj mám pocit, že som súčasťou tejto komunity a cítil som sa lepšie, ako kurz pokračoval. Na začiatku to bol trochu zvláštny pocit, ale teraz mám z toho všetkého veľmi dobrý pocit. (str. 290).

Záver

Sme presvedčení, že zo všetkých štúdií vyplýva, že študenti navštevujú online kurzy z viacerých osobných dôvodov. Z ich skúsenosti vyplýva viacero faktorov, z ktorých niektoré ovládajú študenti a niektoré fakulty. Študenti musia zosúladiť prácu a rodinu, organizovať si čas a prijať osobné záväzky. Inštruktori by mali pracovať na vytvorení prítomnosti pri fyzickej neprítomnosti, pracovať na budovaní intelektuálnych vzťahov so študentmi a pracovať na vytváraní zmyslu pre komunitu. Je to rovnováha medzi študentmi a učiteľmi, ktoré ovplyvňujú skúsenosti fakulty a študentov. Náš teoretický rámec naznačoval, že ide o absenciu fyzickej spolupráčnosti čo mení povahu interakcie. Študenti tak prežívajú svoje vzdelávacie prostredie abstraktnejším a inteligentnejším spôsobom. V niektorých prípadoch sa zdalo, že študentom chýbajú fyzické znaky a podnety, ktoré uľahčujú vyjednávanie sociálnych vzťahov. Iným sa zdalo, že sa im v novom prostredí darí. Zatiaľ čo časť zodpovednosti spočíva na študentovi, veľa spočíva na inštruktorovi, aby vytvoril živé online zážitky, ktoré umožňujú rozvíjať a používať nové inteligentnejšie zručnosti.

Naša syntéza poskytla preskúmanie skúseností študentov s online vzdelávaním. Je dôležité začať odhaľovať skúsenosti študentov s online vzdelávaním, pretože to môže pomôcť ukázať efektívne online postupy, študentské vnímanie online vzdelávania a spokojnosť študentov v online prostredí. Všetky tieto informácie môžu poskytnúť informácie o tom, či študenti budú pravdepodobne naďalej akceptovať poskytovanie výučby online, a o faktoroch, ktoré ovplyvnia ich vytrvalosť a zotrvanie v týchto kurzoch.

Kontakt

Ing. Elena CHRENKOVÁ KUŠNÍROVÁ

prof. PhDr. MONIKA MAČKINOVÁ, PhD.

Katedra sociálnej práce

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BLACKMON, S. J. a C. MAJOR. Student experience in online courses: A qualitative research synthesis from <https://www.cu.edu/doc/student-experiences-online-classesqual-study.pdf>

ALLEN, E., & SEAMAN, J. (2007). Online nation: Five years of growth in online learning. Needham, MA: The Sloan Consortium.

BERNARD, R., ABRAMI, P., BOROKHOVSKI, E., WADE, C. A., TAMIM, R., SURKES, M., & BETHEL, E. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.

COOPER, S. (2002). *Technoculture and critical theory: In the service of the machine?* London, England: Routledge.

DICKEY, M. (2008). Integrating cognitive apprenticeship methods in a Web-based educational technology course for P-12 teacher education. *Computers & Education*, 51, 506-518.

DIXON-WOODS, M., CAVERS, D., AGARWAL, S., ANNANDALE, E., ARTHUR, A. SUTTON, A. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology*, 6, 35.

DOYLE, W. (2009). Online education: The revolution that wasn't. *Change*, 41(3), 56-58.

GUNAWARDENA, C., & MCISSAC, M. (2004). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd ed., pp. 355-396). Mahwah, NJ: Erlbaum.

HARA, N., & KLING, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication & Society*, 3(4), 557-579.

HOLLEY, K., & TAYLOR, B. (2008). Undergraduate student socialization and learning in an online professional curriculum. *Innovative Higher Education*, 33, 257-269.

HOWLAND, J., & MOORE, J. (2002). Student perceptions as distance learners in Internet-based courses. *Distance Education*, 23(2), 183-195.

LOCKEE, B., MOORE, M., & BURTON, J. (2001). Old concerns with new distance education research. *Educause Quarterly*, 60-63

LYALL, R., & MCNAMARA, S. (2000). Influences on the orientations to learning of distance education students in Australia. *Open Learning*, 15(2), 107-121.

MAJOR, C., & SAVIN-BADEN, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research*. New York, NY: Routledge.

MEANS, B., TOYAMA, Y., MURPHY, R., BAKIA, M., & JONES, J. (2009). Evidence of evaluation based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Retrieved from <http://eprints.cpkn.ca/7/1/finalreport.pdf>

MELROSE, S., & BERGERON, K. (2007). Instructor immediacy strategies to facilitate group work in online graduate study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 132-148.

MOTTERNAM, G., & FORRESTER, G. (2005). Becoming an online distance learner: What can be learned from students' experiences of induction to distance programmes. *Distance Education*, 26(3), 281-298.

NOBLIT, G. W., & HARE, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: SAGE.

SHIEH, R., GUMMER, E., & NIESS, M. (2008). The quality of a web-based course: Perspective of the instructor and the students. *TechTrends*, 52(6), 61-68.

SITZMANN, T. M. (2006). Prompting self-regulation to improve learning outcomes in learner-controlled online training. Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial Organizational Psychology, Dallas, TX.

WHIPP, J., & LORENTZ, R. (2008). Cognitive and social help giving in online teaching: An exploratory study. *Educational Technology Research and Development*, 57, 169-192

ZEMBYLAS, M., THEODOROU, M., & PAVLAKIS, A. (2008). The role of emotions in the experience of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Media International*, 45(2), 107- 117.