

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ

УДК: 81'232:37.018.43

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ В ЗАКАРПАТСЬКОМУ УГОРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ (РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТНОГО ОПИТУВАННЯ Й ІНТЕРВ'ЮВАННЯ)

Густі І.

huszti.ilona@kmf.org.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1900-8112>

Барань Є.

barany.erezsebet75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8395-5475>

Лехнер І.

lechner.ilona81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7235-6506>

Фабіян М.

fabmarta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5549-1156>

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове

Дата надходження 23.02.2022; Рекомендовано до друку 31.05.2022.

Анотація. Перехід від аудиторного до онлайн-навчання у 2020 році породив серйозні виклики для академічних кіл, як викладачів, так і студентів. Зібрано емпіричні дані викладачів про те, як вони впоралися із завданнями та викликами дистанційного навчання. На першому етапі дослідження створено онлайн-анкету для викладачів, на другому етапі проведено інтерв'ю, результати яких якісно проаналізовано. Виявлено, що для більшості викладачів дистанційне навчання було абсолютно новою сферою досвіду. Відповідна фахова підготовка викладачів є основним елементом педагогічної майстерності сьогодення. Факторами, які викликали найбільші труднощі у викладачів, були, з-поміж іншого, оцінювання успішності та знань студентів. На другому етапі нашого дослідження висвітлено низку позитивних рис дистанційного навчання. Вважаємо, що викладачам необхідно ознайомитися й надалі розвивати цифрові компетентності та навички, які можуть використовуватися в ході дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, емпіричні дані, позитивні й негативні риси дистанційного навчання.

Bárány E., Huszti I., Lechner I., Fábíán M. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Peculiarities of language teaching during the quarantine period at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (the results of questionnaire data and of interviewing)

Introduction. The year 2020 will be remembered for a long time for the worldwide spread of COVID-19, and all the unprecedented consequences it had caused. The extremely swift transition from in-class to online teaching meant serious challenges for academia, both teachers and students. **Aims.** Therefore, our main objective was to collect empirical evidence from instructors on how they coped with the tasks and challenges that they had to face when starting teaching remotely. **Methods.** To better understand the undergoing processes and get insights into how language teachers at a higher educational establishment managed to solve the tasks they had to deal with and complete successfully, we have created an online questionnaire for tutors to fill in during the first phase of our investigation, while in the second one we used an interview, the results of which were analysed qualitatively. **Results.** The results revealed that for most of the instructors distance teaching was a completely new area of experience as they had not tried doing it before the pandemic. A crucial pedagogical implication derives from

this empirical evidence, namely, that it is of utmost importance that tutors be trained how to teach online. The factors that caused the most significant difficulties for the tutors were, among others, the assessment of student performance and knowledge. This finding also confirms the implication that tutors must be provided with the chance to develop their skills as online teachers. **Conclusions.** The second phase of our research highlighted a number of positive features of distance learning. First, students who were unable to participate in the educational process prior to COVID-19, e.g. due to illness, are now able to join classes online, as the college provides the technical background for this. Another benefit could be to involve renowned foreign speakers in the educational process. While our invited lecturers before COVID-19 came to our college in person and gave lectures to students, this is completely impossible due to the current crisis situation. However, the perfect solution could be online connection.

Key words: distance learning, tertiary education, motivating students in online education, assessment of student performance in distance learning.

Постановка проблеми. Увага до дистанційного навчання значно зросла з розпалом епідемії коронавірусу. Перехід у березні 2020 року на онлайн формат приніс величезні зміни для викладачів. Довелося значно швидше, ніж будь-коли раніше, розвивати навички й вміння використання комп'ютера й Інтернету. Skorиставшись нагодою, наша дослідницька група поставила за мету з'ясувати, які труднощі зумовило дистанційне навчання в його учасників (як викладачів, так і студентів), як вони пристосовувалися до нових обставин, які виявили переваги й недоліки такого формату навчання, адже ситуація була незвичною для всіх, а за дуже короткий проміжок часу довелося оволодіти необхідними для онлайн навчання навичками.

Наше дослідження охопило два етапи. На першому етапі в червні 2020 року ми провели анкетне опитування, щоб з'ясувати, які зміни принесло дистанційне навчання в щоденній професійній діяльності викладачів, які викладали мови в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II; як вдавалося мотивувати студентів за нових обставин; які нові стратегії навчання довелося застосовувати, щоб пристосуватися до онлайн формату; як вдавалося й надалі забезпечувати об'єктивне оцінювання студентів. На другому етапі протягом липня-серпня 2021 року ми провели інтерв'ювання викладачів щодо їхнього досвіду навчання протягом двох карантинів (весняного й осіннього) у 2020 році: які зміни спостерігалися, як порівнюють виконану роботу в кожному із періодів, як оцінюють власні досягнення й здобутки студентів.

Протягом двох етапів нашого дослідження ми висунули різні гіпотези. Гіпотези першого етапу:

- 1) Студенти серйозно поставилися до дистанційного навчання.
- 2) Студенти були мотивовані до навчання також і в дистанційному форматі.
- 3) На студентів-інтровертів та тих, хто мали труднощі з навчанням, дистанційне навчання мало позитивний вплив, оскільки вони могли навчатися у власному темпі.
- 4) Дистанційне навчання вимагає значно більше часу, ніж аудиторне.
- 5) Цифрові компетентності викладачів за період карантину зросли в рази, оскільки протягом короткого часу та дуже швидко необхідно було освоїти застосування технологій на онлайн заняттях.

Гіпотези другого етапу:

- 1) Викладачі успішніше / ефективніше оцінили другий карантинний період, коли проводили синхронні онлайн заняття.
- 2) Викладачі використовували різноманітну методику, щоб однаково залучати до онлайн занять усіх студентів.
- 3) Отримані в ході дистанційного навчання цифрові компетентності викладачі мають намір застосовувати в освітньому процесі й надалі.

У ході дослідження ми шукали відповіді на такі запитання:

Протягом першого етапу:

- 1) Як викладачі мотивували своїх студентів для успішного навчання в онлайн середовищі?

2) Що для викладачів стало найбільшим викликом під час оцінювання в дистанційному форматі навчання?

3) Чому онлайн навчання потребувало більше часу, ніж традиційне?

Протягом другого етапу:

1) Як вдалося утримувати зацікавленість і вмотивованість студентів у ході онлайн навчання?

2) Чи відрізнялися способи перевірки засвоєного навчального матеріалу під час першого і другого карантинів?

3) Чи застосовували викладачі метод «перевернутого класу»? Якщо так, тоді в який спосіб і з якими результатами?

4) Як викладачі використовують отримані в ході онлайн навчання цифрові компетентності та навички під час аудиторного навчання?

Наказом ректора №13-Вн від 12 березня 2020 року в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II було запроваджено карантин з метою запобігання поширенню коронавірусу. Подальші накази продовжили карантинний період аж до кінця навчального року відповідно до розпоряджень регіональної комісії з питань техногенно-екологічної безпеки та надзвичайних ситуацій. У період карантину аудиторне навчання не проводилося, освітній процес здійснювалось в онлайн форматі. Викладачі використовували платформу Google Classroom із застосуванням асинхронної методики навчання. Це означало, що вони завантажували у відповідні класруми навчальний матеріал, а також видавали студентам завдання. Відповідно студенти мали завантажувати на платформу виконані роботи. Оскільки епідеміологічна ситуація на Закарпатті не покращилася, екзаменаційну сесію в червні 2020 року також довелося провести в онлайн форматі, використовуючи платформи Zoom та Google Meet. Відповіді студентів у таких випадках записувалися.

2020/2021-й навчальний рік розпочався аудиторним навчанням 1-го вересня 2020 року із дотриманням усіх протиепідеміологічних заходів (носіння масок, вимірювання температури, дезінфекція рук, дотримання соціальної дистанції). Однак станом на кінець жовтня 2020 року ситуація по всій Україні погіршилася настільки, що, починаючи з 26 жовтня 2020 року, освітній процес знову перейшов в онлайн режим. У порівнянні з весняним дистанційним навчанням викладачі проводили синхронні заняття згідно з розкладом на платформі Google Meet. Тривалість онлайн пар натомість традиційних 90 хв. становила 60 хв. Наказ ректора №44-Вн від 23 грудня 2020 року передбачав заборону перебувати з 11 по 20 січня 2021 року в будівлі вишу як викладачам, так і студентам. Це означало, що зимова сесія теж проходила в онлайн форматі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі ситуація принесла величезні зміни: з очного навчання відбувся перехід на дистанційне через онлайн платформи. Викладачі доклали всіх зусиль, щоби забезпечити систематичне навчання студентів. По всьому світу працівники освіти виконали величезну роботу, переходячи на дистанційне навчання, і сьогодні теж старанно працюють для задоволення студентських потреб (Hertmann 2020). Саме тому в цій частині нашої публікації ми простежили ті теми в науковій літературі, які присвячено дистанційному навчання, мотивації студентів у такому форматі освіти, оцінюванню їхніх знань і навчальних досягнень.

Про дистанційне навчання. Андраш Сюч (Szűcs András) і Дейнеш Зарка (Zarka Dénes) ще 2006 року заявили, що “дистанційна форма навчання є невід’ємною складовою освіти й навчання у всьому світі” (Szűcs–Zarka 2020, с. 15), хоча тоді ці науковці навіть не припускали, наскільки істинним виявиться їхнє твердження у 2020 та 2021 роках. Дистанційне навчання – це така форма освіти, коли викладач і студент фізично перебувають не в одному приміщенні / просторі (Kovács 1996). Протягом більшої частини часу, відведеного на підготовку, студенти навчаються самостійно, автономно, а менша частина часу відводиться особистим консультаціям.

В. С. Гауд (Gaud 1999), спираючись на свої попередні дослідження, стверджував, що дистанційна форма освіти вимагає більше часу, ніж традиційна, оскільки викладачі й учителі витрачають на тиждень більшу кількість годин на підготовку й упровадження навчального матеріалу. Д. М. Бендер, Б. І. Вуд та Дж. Д. Вредевогд (Bender, Wood, Vredevoogd, 2004), у ході емпіричних досліджень, зіставляючи аудиторний і дистанційний формати навчання, дійшли аналогічного висновку. При цьому науковці відзначили, що, якщо технології використовуватимуться для зростання ефективності якості освіти, тоді дистанційна освіта сприйматиметься більш позитивно.

Дж. Бауер-Вольф (Baueer-Wolf 2020) цитує результати опитування, яке проводилося серед студентів університетів та інститутів США, про прийдешній навчальний рік. Заклади вищої освіти Сполучених Штатів довго розмірковували, чи запускати восени 2020 року аудиторне навчання. Елітні заклади, такі як, наприклад, Гарвард чи Південно-Каліфорнійський університет, вирішили на користь онлайн навчання. Під час опитування “Axios/реакції коледжів” з'ясувалося, що дві третини студентів бажають бути безпосередньо присутніми на заняттях, однак готові залишити університет, якщо виникне нова серйозна хвиля коронавірусу (Rothschild, 2020).

Е. О. Березькі та його колеги (Bereczki 2020) пропонують низку корисних порад для викладачів, які працюють у закладах вищої освіти:

- Зосередьмося на меті та результатах навчання і відповідно до цього обираймо платформи та рішення!

- Визначмо пріоритети як щодо змісту курсу, так і щодо технічного забезпечення – реалізацію цих основ необхідно обов'язково забезпечити!

- Будьмо гнучкими та відкритими, намагаймося по максимуму брати до уваги потреби та можливості студентів!

Науковці висловили сподівання, що у вищій освіті будуть впроваджені такі рішення, які “у далекомі перспективі, коли вже завершиться ситуація, спричинена епідеміологічною небезпекою, добре прислужаться якісній вищій освіті” (Bereczki, 2020, с.3).

Восени 2020 року, коли послабилися карантинні обмеження, блискавично поширився новий термін: гібридна / змішана модель навчання, в якій поєднуються традиційний аудиторний і дистанційний формати. М. Ліберманн (Liebertmann, 2020) вважає, що будуть такі заклади освіти, які прийматимуть студентів чотири дні на тиждень. Інші поділять студентів на такі групи, які проводитимуть у закладі тільки певну частину дня чи певні дні у тижні, а, можливо, це будуть певні тижні у місяці. Коли студенти фізично не перебуватимуть у виші, вони навчатимуться онлайн.

М. Ліберманн (Liebertmann, 2020) перелічує обов'язкові умови, які необхідні для впровадження змішаного навчання. Викладач, зокрема, має:

- забезпечити ті самі джерела і завдання як студентам, які навчаються аудиторно, так і тим, які беруть участь у навчанні дистанційно,

- акцентувати увагу на індивідуальних навчальних планах студентів,

- формувати конкретні стратегії для реалізації безперешкодного переходу між дистанційним й очним навчанням,

- приділити підвищену увагу найвразливішим студентам, стимулювати їх автономне навчання, саморегулювання.

Психолог М. Сонді (Szondy, 2020) вивчає безпосередній та опосередкований психологічний вплив дистанційного навчання, а також згадує поняття “людини цифрової” (Homo Digitalis). На думку М. Пренскі (Prensky, 2001), цей термін поширюється на таку молодь, яка звикла надзвичайно швидко отримувати доступ до інформації. М. Сонді (Szondy, 2020, с. 117) вважає, що “діджиталізація та постійна онлайн присутність можуть сприяти оптимальній людській діяльності, але одночасно несуть у собі й серйозні виклики, до яких необхідно бути готовим (наприклад, адиктивне вживання, цифрове перевантаження)”. У цьому контексті

Я. Оллей (Ollé J.) розглядає перехід на робочий графік у цифровому форматі як можливу кризову ситуацію. “Переживання цифрового робочого графіка як кризи найімовірніше може спричинити те, що кількарічні природні процеси розвитку відбулися протягом кількох днів чи максимум кількох тижнів. Робочий графік у цифровому форматі називати реальною кризовою ситуацією не доцільно тому, що для втілення такого графіку наявні всі необхідні умови” (Ollé, 2020, с. 113). Однак загалом по Україні, так і на Закарпатті, ситуація була іншою: найактуальнішою проблемою стала низька якість Інтернет з’єднання та брак достатньої кількості цифрових гаджетів (комп’ютерів, ноутбуків, цифрових дощок, смартфонів тощо). Ця причина поряд з іншими (наприклад, переживання за стан здоров’я членів родин, рідних і студентів) і зумовила таку фрустрацію серед викладачів під час переходу на цифровий формат.

Г. Ковач, Ц. Пулфрей та Е. Моннір (Kovacs, Pulfrey, Monnier, 2021) здійснили комплексне дослідження, в яке були залучені викладачі 41 закладу освіти різного типу (загальноосвітні школи, фахові коледжі, виші) зі швейцарського кантону Во. Результати засвідчили два виміри в управлінні конфліктом, спричиненим COVID-19: освоєння цифрових засобів і вагомість інтеракції викладач – студент. Якщо більшість опитаних педагогів впоралися з освоєнням гаджетів, проблемою все ж залишалася оптимізація якісної особистої взаємодії та забезпечення онлайн транзакційної присутності. Це свідчить про вагомість соціального фактору на всіх рівнях освіти та означає, що підтримка викладача має поширитися за межі технічно-педагогічних знань у дистанційному навчанні.

Ще одна публікація (Juárez-Díaz, Perales, 2021) презентує дуже далекий від Закарпаття регіон – Мексику. Однак ми все ж виявили чимало точок дотику і перегуків в отриманих результатах. Мексиканські дослідники шукали відповідь на запитання, який досвід здобули викладачі англійської мови та їхні студенти в інститутах й університетах під час впровадження у зв’язку з коронавірусом “надзвичайно віддаленого навчання” (ERT – emergency remote teaching), а також якою є думка викладачів і студентів про цифровий робочий графік. Зокрема, акцентувалось, що деякі студенти зовсім не брали участь в онлайн навчанні або ж хитрували під час виконання завдань.

На думку Д. Р. Гаррісона та Т. Андерсона (Garrison, Anderson, 2003), у зв’язку із задалегідь запланованим онлайн навчанням викладач має виконати три головні завдання: організувати курс (наприклад, організація змісту, розподіл часу), спостерігати, наскільки студенти розуміють матеріал, та діагностувати потреби студентів. У випадку раптового впровадження “надзвичайно віддаленого навчання” (карантин навесні 2020 р.) ці три функції реалізувати закарпатські викладачі не змогли, однак восени 2020 року, коли вони вже були підготовлені до такої ситуації, було реалізовано всі три функції.

Мотивування студентів до навчання в ході дистанційної освіти. За твердженням Б. Голмберга (Holmberg, 1986), основу найважливіших педагогічних принципів дистанційного навчання, з-поміж іншого, становлять такі припущення, пов’язані з мотивацією:

- Радість, отримана від навчання, викликає в студентів мотивацію.
- Участь в ухваленні рішень, що стосуються навчання, має позитивний вплив на мотивацію студентів.
- Сильна мотивація студентів полегшує навчання.
- Дружній, привітний тон і легкий доступ до теми сприяє сповненому радості навчанню, підтримує мотивацію студентів, чим полегшує навчання.

На підставі цих припущень Б. Голмберг (Holmberg, 1986) пропонує теорію, згідно з якою дистанційне навчання сприяє мотивації студентів, допомагає їм віднайти радість у навчанні. Особисті контакти, радість від навчання й емпатія між студентами й тими, хто їх підтримує (викладачі, консультанти тощо) – усе це відіграє центральну роль у дистанційному навчанні. Емпатія та відчуття приналежності до чогось мотивує студентів до навчання і позитивно впливає на результати.

Внутрішньо мотивовані студенти і ті, хто має високі очікування стосовно оцінок, зазвичай, мають вищі показники в навчанні. Позитивне ставлення до викладача – це ще один фактор, який сприяє успіху студентів, що беруть участь у дистанційному навчанні (Simonson–Smaldino–Albright–Zvacek 2000).

С. Торнбері (Thornburg, 2020) вважає секретом мотивації студентів те, що їм треба дати те, чого вони хочуть. Після того, як наявний мотив, буде і мотивація. Це означає, що спочатку необхідно з'ясувати, з якою метою потрібна студентам, наприклад, іноземна мова. Якщо це вдалося, тоді, починаючи з цього моменту, головна мотивація – досягнення визначеної мети.

Оцінювання знань і навчальних досягнень студентів. У зв'язку з обмеженим фізичним контактом між викладачем і студентом у дистанційному навчанні особливо важливим фактором стає оцінювання і зворотній зв'язок.

У ході дистанційного навчання зростає роль підходу, який К. Давідсон (Davidson, 2013) назвав оцінювання під час навчання і “для навчання” (assessment for learning – AfL), відокремивши його від “оцінювання навчання” (assessment of learning). Оцінювання навчання – це виставлення оцінок, яке відбувається з метою класифікації студентських навчальних результатів з використанням обґрунтованих процедур і методик. Натомість оцінювання під час навчання і “для навчання” вимагає інші пріоритети, нові процедури та нові зобов'язання.

В AfL оцінювання має дві ключові функції: інформувати та формувати рішення про те, що треба робити в подальшому, допомагаючи викладачам у тому, аби визначитися, що викладати далі, а що ще важливіше – аби студент зрозумів, що він вчив і що йому знадобиться у майбутньому, щоби вивчити це (Black та інші, 2003). Акцентується те, чому студенти не вчаться добре і як їм допомогти у розвитку, а також те, щоб викладачі фокусувалися не лише на тому, аби з допомогою оцінювання дізнатися, які знання засвоїли студенти (Davidson, 2013, с. 267).

Також вагомим є те, що ж саме ми оцінюємо. Вимірюємо знання студентів? Чи, можливо, використання засвоєної лексики та граматичних структур? Чи обидва аспекти одночасно? У ході аудиторного навчання викладачі мови, звісно ж, вимірюють і те, і те, застосовуючи паперові модульні роботи. Однак під час онлайн навчання методика вимірювання змінилася, хоча мета залишилася та сама. Методам вимірювання теж довелося пристосовувати до нових реалій, так, наприклад, паперові контрольні роботи змінилися онлайн тестами.

Я. Яцкович (Jaczkovits, 2020, с. 2) відзначав, що однією з форм перевірки або ж оцінювання знань студентів “... є жива перевірка у форматі реального часу, яку можна провести із застосуванням відеоконференції чи телефонних застосунків (беручи до уваги забезпеченість студентів гаджетами). Інша форма – віддалена в часі, дистанційна перевірка (письмові завдання, тести, анкети, домашні контрольні, презентації, інтелектуальні карти тощо)”. На думку науковця, під час онлайн навчання перевагу отримує формувальне (таке, що розвиває, формує, підтримує) оцінювання, а не притаманне для аудиторного навчання сумативне (підсумкове) оцінювання, основою якого у разі онлайн навчання можуть стати електронні портфоліо (Cambridge, 2010), в яких буде зібрано виконані студентами роботи, примітки, онлайн консультації, зауваження та рекомендації викладача тощо. Проте в дистанційному навчанні все ж таки доцільніше використовувати формувальне оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Методика дослідження. Перший етап. Результати першого етапу нашого дослідження уже відображені в кількох публікаціях (Густі, Барань, Лехнер, Фабіан, 2021; Huszti, Fábíán, Lechner, Bárány, 2021; Huszti, Fábíán, Lechner, Bárány, Kacsur, 2021), тож лише узагальнимо найважливіші тези.

Усі учасники нашого дослідження є викладачами мов (англійської, угорської, німецької, української) на кафедрі філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II. Усього анкету заповнило 18 осіб (50% викладачів, що мають у цьому закладі основне місце роботи): 12 жінок (62,5%) та 6 чоловіків (37,5%). Вік викладачів становить 25-55 років, а досвід роботи у вищій освіті –1-25 років.

Перший етап нашого дослідження був анонімним, респонденти заповнювали онлайн анкету. На початку анкети вони мали вказати певні особисті дані (наприклад, стать, вік, стаж роботи, яку мову викладає, чи закінчував якісь курси стажування з методики дистанційного навчання, чи працював раніше в онлайн форматі тощо). У другій частині анкети ми просили респондентів, щоб за п'ятиступеневою шкалою Лайкерта вони вказали, наскільки погоджуються із сформованими та запропонованими нами твердженнями, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані з дистанційним навчанням. У третій частині анкети ми поставили відкриті питання про практичний перебіг дистанційного навчання: скільки часу довелося витратити на підготовку навчального матеріалу, скільки на оцінювання виконаних студентських робіт або в якій іншій формі проводилося оцінювання та спілкування зі студентами. В останніх чотирьох питаннях ми торкнулися таких важливих тем, як мотивування у період карантину в дистанційному навчанні; оцінювання знань студентів онлайн методами; застосування нових стратегій навчання; вплив дистанційного навчання на студентів-інтровертів та тих, які мали труднощі у навчанні. Відповіді були проаналізовані за правилами квалітативної методології, що дозволило виявити найуживаніші тренди.

Пам'ятний – 2019/2020-й – навчальний рік закінчився у Берегові в онлайн форматі. Ми попросили колег-мовників поділитися своїми думками про минулий навчальний рік і про дистанційне навчання, заповнивши онлайн анкети на платформі Google в червні 2020 року. Отримані від викладачів відповіді ми проаналізували квантитативним та квалітативним методами.

Результати дослідження. Суттєвим питанням у ході дистанційного навчання є те, як викладачеві мотивувати студентів до навчання, а оскільки це ще й важче зробити, ніж при аудиторному навчанні, тому воно постає ще й значно вагомішим. Ми отримали різні відповіді, однак усі респонденти погоджувалися в тому, що навчальний матеріал має бути цікавим і розважальним, аби студент не втрачав зацікавленості, мотивації. Щоб урізноманітнити освітній процес, викладачі намагалися зробити все від них залежне: наприклад, використовували прийом кооперативного навчання й ігрові завдання, дотримувалися принципу “менше теорії – більше практики”, готували для здобувачів тези конспектів тощо. Викладачі намагалися підтримувати зі студентами позитивні контакти. Адже, як зауважували М. Сімонсон, С. Смаладіно, М. Олбрайт та С. Звацек (Simonson, Smaldino, Albright, Zvacek, 2000), хороші стосунки “викладач – студент” є вагомим фактором для мотивації студента до навчання.

Для більшості викладачів головним викликом однозначно стало оцінювання досягнень студентів, адже не було певності, чиї досягнення оцінюються у випадку певного завдання: власне студента чи когось іншого (наприклад, однокурсника чи друга, які могли надати допомогу у виконанні завдання). Крім цього, для багатьох викладачів проблему становило й те, що перевірка, оцінювання написаних онлайн модульних робіт вимагало значно більше часу. Водночас двоє респондентів не зіткнулися під час дистанційного навчання з труднощами.

Тільки незначна частина респондентів змогла, за власним зізнанням, ефективно оцінювати досягнення студентів під час дистанційного навчання. Цей факт вказує на серйозні недоліки, які необхідно чимшвидше усувати (наприклад, розвиток знань викладачів у цій сфері).

Більше половини викладачів вважають, що дистанційне навчання позитивно вплинуло на студентів-інтровертів та тих, які мали труднощі у навчанні. Схожі результати ми отримали і в останньому питанні анкети, яке було трохи інакше сформульоване, але по суті шукало відповідь стосовно того самого. Це дає підстави стверджувати, що викладачі переконані у позитивному впливі дистанційного навчання на студентів інтровертного складу.

Стосовно можливості реалізувати диференційований підхід в онлайн просторі думки викладачів також розділилися. Більшість вважає, що з допомогою різноманітних онлайн

застосунків можна викладати диференційовано, зокрема створивши невеликі групи студентів із різними рівнями знань, яким треба підготувати цільові завдання. Це означає, що шляхом використання різних онлайн застосунків диференційоване навчання можна легко реалізувати таким способом, що викладачі подаватимуть диференційований навчальний матеріал для груп із різним рівнем знань і так само проводитимуть опитування.

Не було між викладачами згоди і стосовно того, серйозно чи ні поставилися студенти до дистанційного навчання. Це зрозуміло, адже студенти бувають різні, дисципліни, які вони вивчають, теж різні. Однак загалом на основі отриманих результатів можна стверджувати, що студенти серйозно поставилися до такого формату навчання. Різні були погляди викладачів і щодо мотивації здобувачів освіти. Ті, які відчувають, що їм вдалося зберегти свою суворість навіть у форматі онлайн навчання, вважають, що відсутність безпосереднього відчуття суворості викладача не може бути причиною того, що студенти втратять мотивацію.

Більшість викладачів погодилася з думкою, що дистанційне навчання вимагало від них більше затрат часу і було більш стресовим, ніж аудиторне. Це цілком природно, адже, як свідчать відповіді, викладачі щодня проводили за монітором комп'ютера багато годин, аби підготувати новий матеріал та перевірити студентські роботи. Ці результати збігаються з тими, які отримали у своїх дослідженнях В. С. Гауд (Gaud, 1999) та Д. М. Бендер, Б. Дж. Вуд і Й. Д. Вредевогд (Bender, Wood, Vredevoogd, 2004). На думку респондентів, у випадку традиційного аудиторного навчання на це потрібно значно менше часу. Тому вважаємо, що на курсах підвищення кваліфікації доцільно вчити викладачів, як можна подолати стрес, пов'язаний із дистанційним навчанням, впоратися із постійним браком часу, а також як можна ефективно пристосовуватися до нових обставин викладання.

Результати вказали на один, на наш погляд, безсумнівно позитивний, фактор: педагогічна спільнота була змушена за короткий час опанувати використання різноманітних онлайн застосунків. Більшість опитаних нами викладачів вказали, що за період карантину їхні цифрові компетентності зросли, адже на онлайн заняттях їм довелося застосовувати різні технологічні засоби, хоча б принаймні з метою уникнення одноманітності. У цьому контексті варто вказати й те, що більшість викладачів, за власним зізнанням, мали достатні навички для ефективного оцінювання навчальних досягнень студентів.

Оскільки у переважній більшості випадків викладачі використовували для роботи платформу Google Клас, саме через неї вони письмово (зазвичай у формі приватних повідомлень) повідомляли студентів про їхні результати. Але якщо викладач відчував, що певна оцінка чи виправлення помилок потребує додаткової оцінки, тоді він телефонував студентові чи зв'язувався по месенджеру та пояснював усно проблемне питання. Так викладачі намагалися компенсувати відсутність особистих контактів, які характерні для аудиторного навчання. Очевидно, що такі випадки не були настільки частими, як у випадку аудиторного навчання, коли студенти могли перепитати чи попросити додаткові роз'яснення як на парі, так і під час чергування викладача на кафедрі.

Другий етап. Учасники. На другому етапі нашого дослідження ми провели інтерв'ювання 34-х викладачів мови та літератури (англійська, угорська, німецька, українська) стосовно того, як відбувалося викладання мов у Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II під час дистанційного навчання. Усі респонденти є працівниками кафедри філології цього закладу. У табл. 1 і 2 ми узагальнили дані респондентів дослідження (вік, стать, стаж роботи, спеціальність).

Таблиця 1

Розподіл респондентів за віком, статтю і спеціальністю

Спеціальність	Англійська		Угорська		Українська		Усього
	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	
25-30	1		1	1			3
31-35		4	1	1		1	7
36-40	1	2	1	2	2		8
41-45	2	2	1	1		2	8
46-50	1	1		2		2	6
50+		1				1	2
Усього	5	10	4	7	2	5	34

Таблиця 2

Розподіл респондентів за стажем роботи (років), статтю та спеціальністю

Спеціальність	Англійська		Угорська		Українська		Усього
	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	
1-5	1	2	3	3	1	2	12
6-10		2		1			3
11-15	1	1			1		3
16-20	1	3	1	2		1	8
21-25	2	3		1		2	8
26+							
Усього	5	11	4	7	2	5	34

На другому етапі ми здійснювали дослідження методом інтерв'ювання, для якого розробили схему проведення інтерв'ю. Після кількох загальних питань наводилися 11 конкретних питань, з допомогою яких ми намагалися з'ясувати, як відбувся перехід на синхронні онлайн заняття, наскільки вдалося викладачам адаптуватися до нової ситуації, як вони презентували новий матеріал, а також як вдалося вирішити інтеракцію зі студентами на заняттях, як вдалося їх залучити до активної роботи, які прийоми застосовувалися для зацікавлення студентів, підтримання їхньої мотивації. Ми поцікавилися у викладачів, чим відрізнялася подача нового навчального матеріалу під час карантинів навесні та восени 2020 року, яка різниця була в опитуванні щодо засвоєння цього матеріалу? Також ми питали в респондентів, під час якого з карантинів, на їхню думку, були більш мотивовані студенти і чому, а також коли їхні навчальні досягнення були кращими і якою може бути причина цього? Також ми запитали, чи мають викладачі намір здобути під час дистанційного навчання цифрові компетентності використовувати в аудиторному навчанні та яким чином?

Перебіг дослідження. На другому етапі ми проводили інтерв'ювання у червні 2021 році в онлайн та офлайн форматах. На всіх інтерв'ю робилися аудіозаписи, які були проаналізовані у липні. Аналіз даних здійснювався квалітативним методом, відповіді класифікувалися за трьома категоріями: позитивна, нейтральна та негативна.

Результати дослідження. У ході аналізу ми детально зупинилися на чотирьох центральних темах: підтримання зацікавленості та мотивації студентів під час дистанційного навчання; перевірка вивченого матеріалу під час синхронного й асинхронного дистанційного навчання; використання "перевернутого класу" у вищій освіті; використання здобутих при дистанційному навчанні цифрових компетентностей викладачів в аудиторному навчанні. Ці питання перегукуються з тематикою, яка обговорювалася у першій частині.

Підтримка зацікавленості і мотивації студентів під час дистанційного навчання. Отримані результати свідчать, що з-поміж опитаних викладачів мови майже усім вдалося залучити студентів до синхронних онлайн занять, навіть тоді, якщо іноді доводилося “поборотися” зі студентами, щоб ті ввімкнули свою камеру, долучивши до звуку й зображення. Усього чотири молоді викладачі (які працюють у сфері вищої освіти менше п’яти років) відзначили, що не змогли впоратися із цим завданням. Найкраще активувати студентів респондентам вдалося на практичних і семінарських заняттях. Найпоширенішим і найкориснішим методом виявилось звертання до конкретного студента по імені. Вид завдань, які необхідно було виконати, також значною мірою сприяв тому, щоби викладачі успішно підтримували увагу студентів на парі, їхню зацікавленість і мотивацію. Популярними були такі завдання: підготовка відео, “питаю – відповідаю”, висловлення особистої думки щодо почутого на занятті, групові й індивідуальні учні завдання, творчі й дослідницькі завдання, міні-презентації та тематичні доповіді тощо.

Також прозвучала думка, що зауваження / коментарі викладача, його оцінювання роботи студентів також збільшує їхню вмотивованість. Чим позитивніші коментарі, тим більш мотивувально вони діють на студента. На протигагу цьому сформувалися три такі конкретні погляди, згідно з якими студенти вже і так достатньо мотивовані і нема потреби цього робити, адже їхня мета – здобути освіти.

Під час дистанційного навчання на мотивацію студентів впливають різні фактори: відчуття замкненості, розумове навантаження, брак часу, фізіологічні особливості, нестача живої комунікації, технічні проблеми.

У підсумку можемо стверджувати, що попри труднощі викладачі мови в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II успішно впоралися з таким педагогічним завданням, як належне мотивування студентів до навчання в онлайн форматі.

Способи перевірки засвоєного матеріалу в період двох карантинів. Найбільша відмінність перевірки знань у першій та другій карантини полягала в тому, що навесні перевірка відбувалася переважно в письмовій формі, а восени – у гібридній, тобто і письмово, й усно. Зокрема, зросла кількість онлайн платформ, які використовувалися викладачами для опитування, адже з’явилися такі, через які можна було проводити онлайн комунікацію в режимі реального часу (наприклад, Google Meet). Більшість викладачів висловили свою задоволеність, оскільки поєднання письмової перевірки знань із усним опитуванням дозволяло забезпечити рівні можливості студентам із різними стилями навчання. Таким чином гібридна форма перевірки засвоєного матеріалу забезпечувала й об’єктивніше оцінювання.

Стосовно перевірки вивченого загальною проблемою було (так само, як і на першому етапі дослідження, див. Густі, Барань, Лехнер, Фабіян, 2021; Huszti, Fábíán, Lechner, Bárány, 2021) те, що окремі студенти використовували різноманітні “допоміжні засоби”, через що викладачі не могли перевірити їхні реальні знання. Вирішенням цієї доволі типової проблеми може стати, наприклад, якщо відповіді у контрольній роботі передбачають висловлення власної думки; або якщо після письмового тесту необхідно додатково усно пояснити певні питання; чи з усіма студентами пишемо індивідуальні контрольні роботи, а після їх написання слідує усне обговорення; чи якщо задавати перехресні питання під час усного опитування.

Використання набутих під час дистанційного навчання цифрових компетентностей в аудиторному навчанні. У 2020 році викладачі по всьому світу опинилися в ситуації, коли були змушені опанувати такі цифрові знання, про існування яких до пандемії вони навіть не чули. Насамперед відзначимо, що переважна більшість учасників нашого дослідження позитивно оцінила ситуацію і налаштована впровадити здобуті цифрові навички й уміння під час аудиторного навчання. Це насамперед стосується використання платформи Google Classroom, яка, на думку викладачів, має численні переваги: відмінно систематизує завантажені

студентами роботи, чудово підходить для підтримки контактів, особливо зі студентами-заочниками. Більшість викладачів відзначили, що у майбутньому обов'язково скористається набутими цифровими компетентностями, чи це буде аудиторне, чи гібридне або дистанційне навчання. Дуже важливо, щоб нові знання викладачі дійсно використали на те, аби власним прикладом прищепити студентам сучасну методику і виховати таких учителів, що зможуть передати наступним поколінням дійсно корисні й практичні знання. Але для досягнення цієї шляхетної мети викладачам необхідно постійно вчитися й самовдосконалюватися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, дистанційне навчання стало новим викликом для всіх опитаних викладачів. Перехід від традиційного до дистанційного навчання у березні 2020 року відбувся настільки раптово, що викладачі навіть не мали часу “дивуватися” труднощам, спричиненим новою ситуацією. Їм були необхідні однозначні й безпосередні вказівки. Значною мірою їм допомогло в ефективнішому здійсненні професійної діяльності те, що вони отримали конкретні рекомендації стосовно того, яку онлайн платформу необхідно використовувати. Однак можна зробити висновок, що існує величезна потреба підвищення кваліфікації / стажування викладачів у сфері методики дистанційної освіти. В такий спосіб першою педагогічною імплікацією на підставі результатів першого етапу дослідження стало те, що викладачам необхідно обов'язково й надалі розвивати цифрові компетентності та навички, які можуть використовуватися під час дистанційного навчання.

3-поміж проблемних питань викладачі виділили мотивацію, оцінювання, залучення до роботи студентів, що мають труднощі у навчанні, та обман / списування. На першому етапі респонденти скаржилися й на те, що підготовка до занять у випадку дистанційного навчання потребує значно більше часу. Неодноразово стикалися вони з поганою якістю Інтернет зв'язку, що створювало нерівноправний доступ для студентів (наприклад, в певного провайдера якість мережі була кращою, ніж в іншого. Так у невідгданому становищі опинялися ті здобувачі, в яких якість Інтернет зв'язку була гіршою, оскільки вони, наприклад, отримували доступ до інформації із запізненням чи не могли виконати завдання вчасно, через що відчували фрустрацію); а для викладачів труднощі викликало у таких випадках те, як комунікувати та співпрацювати зі студентами. Проблеми з доступом до Інтернету (наприклад, низька якість послуг, повільний Інтернет, можливі відімкнення електроенергії тощо) перебувають за межами педагогіки, однак зрозуміло, що викладачі повинні займатися самоосвітою, аби удосконалити знання з методики дистанційного навчання. Відповідно друга наша імплікація тісно пов'язана з першою, адже ми вважаємо, що доцільно, наприклад, брати участь в онлайн курсах стажування / підвищення кваліфікації, які присвячені питанням викладання у сфері вищої освіти та є безкоштовними. Необхідно зайнятися тими питаннями, які викликали у викладачів менші чи більші проблеми, а також тими темами, володіння якими є необхідним для дистанційного навчання: мотивування на відстані; оцінювання студентів; розвиток їхньої автономності / самостійності; захист фізичного та психологічного стану викладачів і студентів.

Результати свідчать, що дистанційне навчання мало позитивний вплив на студентів-інтровертів і тих, які мають труднощі з навчанням. На цьому формується та педагогічна імплікація, що студенти-інтроверти вирають від такого формату навчання, тож варто обдумати, аби в разі потреби для таких здобувачів вищої освіти і в майбутньому можна було б продовжити онлайн навчання.

Деякі викладачі з підозрою ставилися до того, чи студенти виконували отримані завдання самостійно чи, можливо, залучали зовнішню допомогу. Ця невпевненість спонукала нас до сформування нової імплікації - викладачам необхідно прагнути до формування взаємної довіри між ними і студентами для того, аби забезпечити ефективність освітнього процесу.

Ми можемо дійти висновку, що отримані результати підтвердили висунуті на першому етапі дослідження гіпотези.

З-поміж найважливіших здобутків другого етапу нашого дослідження назвемо виявлення позитивів дистанційного навчання. Насамперед ті студенти, які до COVID не могли брати участі в освітньому процесі, наприклад, через хворобу, тепер не вимушені пропускати, а мають право підключитися до занять онлайн, адже інститут забезпечує технічні можливості для цього. До переваг належить і залучення до освітнього процесу знаних іноземних лекторів. Якщо до COVID запрошені викладачі особисто приїжджали до інституту і проводили лекції, то наразі це через карантинні обмеження майже неможливо. Тому ідеальним рішенням у цій ситуації стало онлайн підключення. І, зрештою, не можемо оминати увагою можливостей, які забезпечує метод “перевернутого класу”. Викладачі мають ближче ознайомитися з цим методом, щоби вміти його ефективніше використовувати.

Гіпотези, сформульовані на другому етапі дослідження, підтвердилися отриманими результатами, так само, як і на першому етапі.

Потрібні подальші дослідження й опитування, аби точніше зрозуміти, який вплив мало дистанційне навчання на викладачів і студентів. Маємо намір проаналізувати досягнення студентів крізь призму результатів екзаменаційної сесії, проведеної в дистанційному форматі. Ще одним напрямком дослідження ми обрали інтерв'ювання студентів, аби з'ясувати їхню думку про дистанційне навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Bauer-Wolf, J. (2020). Most college students would return to campus if allowed, poll finds. *Education Dive*, 16 July, 2020. Retrieved on 1/08/2020 from <https://www.educationdive.com/news/most-college-students-would-return-to-campus-if-allowed-poll-finds/581747/>
- Bender, D. M., Wood, B. J., & Vredevoogd, J. D. (2004). Teaching time: Distance education versus classroom instruction. *The American Journal of Distance Education*, 18(2), 103-114.
- Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Mисley, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. New York: Open University Press.
- Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Davison, C. (2013). Innovation in assessment: Common misconceptions and problems. In K. Hyland, & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and change in English language education* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Gaud, W. S. (1999). Assessing the impact of web courses. *Syllabus*, 13(4), 49-50.
- Herrmann, E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive*, 11 May, 2020. Retrieved on 21/05/2020 from https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjbh_mRv6U
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. (3rd ed.). London: Croom Helm.
- Husztı, I., Bárány, E., Lechner, I., & Fábıán, M. (Густі І., Барань Є., Лехнер І., Фабіян М.) (2021). Навчання мов у період карантину в Закарпатському угорському інституті ім. Ф. Ракоці II. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія педагогіка та психологія*, 34, 83-101. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236935>
- Husztı, I., Fábıán, M., Lechner, I., & Bárány, E. (2021). Assessing language learners' knowledge and performance during COVID-19. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 38-46. <https://doi.org/10.37441/cejerr/2021/3/2/9245>

- Husztai, I., Fábíán, M., Lechner, I., Bárány, E., & Kacsur, A. (2021). Language teaching and learning in tertiary education in the time of a pandemic. In D. Shaffer, & J. Kimball (Eds.), *Re-envisioning ELT altogether, all together. Proceedings of the 28th Korea TESOL International Conference – 2021* (pp. 73-84). Seoul: Korea TESOL.
- Jaczkovits, J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved on 4/08/2020 from http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wp-content/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf
- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>
- Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Kovacs, H., Pulfrey, C., & Monnier, E. C. (2021). Surviving but not thriving: Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies*. 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x>
- Liebermann, M. (2020). How to balance in-person and remote instruction. *Education Week*, 22 July, 2020. Retrieved on 1/08/2020 from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/23/how-to-balance-in-person-and-remote-instruction.html?cmp=e-ml-enl-tl-news2&M=59632511&U=&UUID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f>
- Ollé, J. (2020). A tanulás forradalma: Az oktatás válsága. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (Szerk.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 97-116). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Puchta, H. (2020). *We're all in this together*. ZOOM interview with Herbert Puchta on 5 July, 2020. Available: https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4_HDOLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4a1Df30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk
- Rothschild, N. (2020). *Students say they'll sacrifice fun if they can return to campus*. Retrieved on 5/08/20 from: <https://www.axios.com/college-students-return-campus-poll-fc32654f-39e1-4d69-9e90-f2c54f8fba48.html>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Fourth edition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Szondy, M. (2020). Technostressz, digitális tudatosság és digitális jóllét. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (Szerk.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 117-131). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Szűcs, A., & Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Thornbury, S. (2020). *We're all in this together*. ZOOM interview with Scott Thornbury on 2 August, 2020. Available: https://drive.google.com/drive/folders/12XsHIAmbrUGxKxNBLFHAICKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU