НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ

УДК:81'232:37.018.43

НАВЧАННЯ МОВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ В ЗАКАРПАТСЬКОМУ УГОРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ

Густі І.
huszti@kmf.uz.ua
https://orcid.org/0000-0002-1900-8112
Барань Є.
barany.erzsebet75@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 02.02.2021; Рекомендовано до друку 15.03.2021.

Анотація. У статті описано особливості дистанційного навчання. За допомогою анкетного опитування, проведеного серед викладачів, охарактеризовано своєрідність онлайн-навчання, виявлено труднощі, з якими стикнулися учасники освітнього процесу в рамках цієї форми навчання, описано процес пристосування до дистанційного навчання. Розглянуто зміни, які відбулися в повсякденні викладачів-філологів з професійного погляду. Розглянуто мотиваційну складову студентів у новостворених умовах, з'ясовано нові методи навчання, представлено методи оцінювання студентських робіт.
Ключові слова: дистанційне навчання, методи навчання, мотивація, методи оцінювання.

Густи И., Барань Е., Лехнер И., Фабиян М. Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II, г. Берегове
Обучения языкам в период карантина в Закарпатском венгерском институте имени Ференца Ракоци II
Аннотация. В статье описаны особенности дистанционного обучения. С помощью анкетного опроса, проведенного среди преподавателей, охарактеризовано своеобразие онлайн-обучения, выявлены трудности, с которыми столкнулись участники образовательного процесса в рамках этой формы обучения, описан процесс приспособления к дистанционному обучению. Рассмотрены изменения, которые произошли в повседневной жизни преподавателей-филологов с профессиональной точки зрения. Рассмотрена мотивационная составляющая студентов в новых условиях, установлены новые методы обучения, представлены методы оценки студенческих работ.
Ключевые слова: дистанционное обучение, методы обучения, мотивация, методы оценивания.

Huszti I., Bárány E., Lechner I., Fábián M. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Learning languages during the quarantine at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Introduction. The year of 2020 can be considered an exceptional one as the horrible COVID-19 broke out and spread all over the world. The new reality has totally altered the sphere of education. During the months-long

quarantine in Ukraine in spring 2020 educational institutions had to close and all primary, secondary and tertiary education had to transit from face-to-face learning to distance learning. **Aims.** This period was challenging for both students and teachers. Our main objectives were to better understand the undergoing processes and get valuable insights into how language teachers at a higher educational establishment managed to solve the tasks they had to face and complete the educational process successfully. **Methods.** We have created an online questionnaire for tutors to fill in. Our research instrument consisted of three parts: in the first one, we asked our 18 respondents about their personal data; in the second part the tutors were asked to indicate on a Likert-scale how much they agreed or disagreed with the given statements on issues directly related to distance learning, while in the third section of the questionnaire we requested our research participants to answer open-ended questions and express their views on how they managed to motivate their students to learn, or what caused significant problems for them during teaching online. **Results.** The empirical findings revealed that for most of the tutors distance teaching was a completely new area of experience as they had not tried doing it before the pandemic. They used a number of online applications; however, it was Google Classroom that was used by all of them on the initiative of their workplace. The factors that caused the most significant difficulties for the tutors were, among others, the assessment of student performance and knowledge. There was a lack of trust on the tutors' part as to who the assignments were completed by. For some tutors it was frustrating not to be certain about whose work they were assessing – whether the students' or somebody else's. **Conclusions.** A crucial pedagogical implication derives from our empirical evidence, namely, that it is of utmost importance that tutors be trained how to teach online. They should be given the opportunity to develop their digital skills needed for distance or online teaching. Our other finding also confirms the implication that tutors must be provided with the chance to develop their skills as online teachers. In addition, it is advisable for tutors to develop mutual trust between them and their students.

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

Постановка проблеми. У зв'язку зі всесвітньою пандемією COVID-19, питання дистанційного навчання набуло ширших масштабів. Перехід на дистанційну форму навчання, серед викладачів закладів вищої освіти та вчителів закладів загальної середньої освіти, викликав справжню фрустрацію. Водночас такі нововведення посприяли примусовому пришвидшенню розвитку навичок користування персональним комп'ютером і мережею Інтернет. Наукова група, до складу якої входять викладачі кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, мала **на меті** дослідити, з якими труднощами довелося стикнутися учасникам (як викладачам, так і студентам) освітнього процесу в рамках дистанційного навчання, як їм вдалося пристосуватися до нової ситуації, а також те, які позитивні чи негативні явища вони відчули під час такого навчання. Адже новий формат навчання став незвичним для усіх учасників освітнього процесу та зумовив необхідність за максимально короткий термін оволодіти навичками, необхідними для дистанційного навчання.

Проведене дослідження покликане оцінити зміни, які відбулися в повсякденні викладачів-філологів Берегівського інституту з професійного погляду, мотиваційну складову студентів у новостворених умовах, з'ясувати, які нові методи навчання довелося застосувати, що допомогло пристосуватися до нових вимог онлайн-навчання, а також те, як викладачі могли провести оцінювання знань студентів.

У ході дослідження ми намагалися знайти відповіді на такі запитання:

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

2) Що стало справжнім викликом для викладачів на час упровадження дистанційної форми навчання під час оцінювання знань студентів?

3) Яким виявилось ставлення студентів до дистанційного навчання?

4) Який вплив мало дистанційне навчання на студентів?

5) Чому дистанційне навчання виявилось більш затратним у часі, ніж заняття в аудиторії?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нинішня ситуація призвела до величезних змін: відбувся перехід з очної на дистанційну форму навчання через онлайн-платформи. Викладачі

робили все можливе (й неможливе) задля того, аби процес навчання студентів не переривався. Вони здійснили колосальну роботу, коли перейшли на дистанційну форму навчання, і досі старанно працюють задля задоволення освітніх потреб своїх студентів (Hermann, 2020). Саме тому в цій частині нашого дослідження маємо намір зробити огляд таких тем на рівні наукової літератури, як дистанційне навчання, мотивація студентів, оцінювання знань й успішності студентів.

Про дистанційне навчання. "Дослідники соціальних інновацій зазвичай беруть за основу своїх робіт стихійні лиха соціального масштабу" (Moulaert & MacCallum, 2013, pp. 113-130). "Ми намагаємось розглядати епідемію як виклик для всієї спільноти, що приводить до оволодіння новими знаннями та застосування інновацій" (Márkus & Kozma, 2019, pp. 5-17). "Оцінивши ситуацію глобальніше, йдеться про раптову вимушену інновацію з погляду педагогіки" (Nikolov, Особиста думка, 7 серпня 2020 р.). А. Сюч і Д. Зарка ще в 2006 році зазначили, що "дистанційне навчання у нинішній світовій тенденції є важливою складовою освіти та навчання" (Szűcs & Zarka, 2020, p. 15), навіть не здогадуючись, наскільки правдивим буде це твердження у 2020 році. Дистанційне навчання – це форма навчання, при якій викладач і студент фізично не знаходяться в одному просторі (Kovács, 1996). Більшу частину навчального процесу студент навчається самостійно, а в меншій частині – бере участь в індивідуальних консультаціях.

Наразі доведеним є той факт (див., напр., Гауд, 1999), що дистанційне навчання потребує більше часу, ніж традиційне, що ґрунтується на присутності студентів в одному просторі з викладачем, оскільки викладачі й учителі витрачають більше годин на тиждень на підготовку й укладання навчальних програм, ніж у випадку навчання в аудиторії. У своїх емпіричних дослідженнях такого ж висновку дійшли й Д. Бендер, Б. Вуд та Й. Вредевоогд (Bender, Wood & Vredevoogd, 2004), порівнюючи очну та дистанційну форми навчання. Водночас дослідники наголосили, що у випадку, коли технологічний аспект навчання використовуватиметься для ефективного підвищення якості освіти, ставлення до дистанційної освіти зміниться на краще.

У своїй праці Й. Бауер-Вольф (Bauer-Wolf, 2020) покликається на дослідження, в якому студентів університетів й інститутів США запитували про майбутній навчальний рік. Заклади вищої освіти США вже довгий час знаходяться в роздумах стосовно того, чи варто восени 2020 року відновлювати очну форму навчання, чи все ж таки доцільно відтермінувати це питання. Елітні установи, такі як Гарвардський університет та Університет Південної Каліфорнії, вирішили продовжити проводити заняття з опертям на різні навчальні платформи в Інтернеті та в наступному навчальному році. Згідно з опитуванням Аксіос / Інститутські реакції, дві третини опитаних студентів із задоволенням повернулися б до очної форми навчання, однак респонденти також висунули припущення, згідно з яким, у випадку настання чергової хвилі коронавірусу, відвідування університетів припинили б (Rothschild, 2020).

Ш. Шварц пише про відгуки викладачів, що поділилися враженнями про дистанційне навчання, яке також було запроваджено навесні 2020 року в США (Schwartz, 2020). Як з'ясувалося, викладачі найбільше скаржилися на те, наскільки трудомістким і виснажливим є дистанційне навчання для них. Основна причина цього полягає в тому, що, на відміну від викладання в закладі вищої освіти, їхній робочий час не прив'язаний до фіксованих часових рамок. Наприклад, робочий час триває не з 8-ої ранку до 15-ої години, а майже зливається з дозвіллям. У звичайному режимі навчання студенти зверталися до викладачів за порадою переважно в робочий час, а під час дистанційного навчання цей процес повністю змінився, як і порушився час нічного відпочинку студентів, які теж практично "перейшли в нічну зміну навчання", і, як наслідок, часто траплялося, що виконані завдання студенти надсилали своїм викладачам о 1-ій чи 2-ій годині ночі. У більшості випадків викладачі одразу реагували на листи студентів. Унаслідок цього практику дистанційного навчання викладачі

почали вважати виснажливою. Задля вирішення цього питання керівництво навчального закладу в Бріджпорті штату Коннектикут прийняло відносно обнадійливе рішення: на електронні листи, що надійшли після 17-ої години, викладач має право відповісти наступного дня. І з цим рішенням батьки студентів погодилися та з розумінням поставилися до нього.

Ж. Кріштоф (Kristóf, 2020) наголошує, що навесні 2020 року перехід з очної на дистанційну форму навчання був настільки швидким, що оволодіти методикою онлайн-освіти щодо забезпечення якості не було часу, оскільки основною метою такого переходу було збереження глобального освітнього процесу.

У світі фахівці в галузі вищої освіти активно дискутують: чи настав час, замість традиційної навчальної програми, застосувати програму, яка ґрунтується на засадах проєктності, тобто чи варто замінити ці навчальні програми (Modan, 2020). Протягом місяців карантину багато викладачів перейшли на тип навчання, що ґрунтується на засадах проєктності, а деякі для оцінювання успішності студентів почали застосовувати систему, в основі якої лежить зворотній зв'язок зі студентами.

Ж. Кріштоф (Kristóf, 2020) звертає увагу на те, що при плануванні й управлінні процесами дистанційного навчання, викладачам, окрім інших допоміжних засобів електронного зв'язку, рекомендується використовувати засоби, що допомагають здійснювати відеоконференції. Відеоконференція – це технологія, яка дозволяє передавати та приймати аудіо- й відеоматеріали в реальному часі через мережу між користувачами, які фізично можуть знаходитися на будь-якій відстані один від одного, тобто ця технологія забезпечує можливість проводити особисті зустрічі чи заняття без потреби знаходитися в одному фізичному просторі з людиною. Відеоконференції можуть бути організовані між групами або навіть між двома людьми, що знаходяться у різних місцях, тобто не перебувають в одному приміщенні.

Е. Берецькі з співавторами (Bereczki et al., 2020, p. 3) пропонує такі корисні поради викладачам закладів вищої освіти:

- зосередьтеся на навчальних цілях, результатах і застосовуйте можливості обраних інтерфейсів і рішень;
- визначте пріоритети як у змісті курсу, так і у технічному забезпеченні – на реалізацію цих засад повинен зосередитися кожен викладач;
- уміймо пристосуватися до ситуації та будьмо відкритими, намагаймося максимально прислухатися до потреб та враховувати можливості студентів.

Дослідники висловлюють надію, що в галузі вищої освіти будуть запроваджені рішення, "які в довгостроковій перспективі слугуватимуть наданню якісної вищої освіти навіть після закінчення пандемічних настроїв у світі" (Bereczki et al., 2020, p. 3).

Останнім часом у професійних колах можемо почути "нове чарівне словосполучення": гібридна модель освіти, яка поєднує традиційну очну та дистанційну форми навчання. М. Ліберманн (Liebermann, 2020) висунув гіпотезу, що існуватимуть заклади освіти, які прийматимуть студентів лише чотири дні на тиждень і функціонуватимуть такі, де студентів ділитимуть на групи. Такі групи матимуть право відвідувати заклад лише у певну частину дня або у певні дні тижня, або ж у певний тиждень місяця. Решту днів начального періоду ці студенти навчатимуться онлайн.

Також М. Ліберманн (Liebermann, 2020) подає список дій, що є невід'ємною частиною гібридної освіти, згідно з яким викладач повинен:

- забезпечити однаковими ресурсами і дати однакові завдання як учасникам освітнього процесу, що проводиться в аудиторії, так і студентам, які перейшли на дистанційне навчання;
- звернути увагу на індивідуальний графік навчання студентів;
- розробити необхідну стратегію для досягнення плавного переходу з очної на дистанційну форму навчання;

• приділяти підвищену увагу найуразливішим категоріям студентів, заохочувати їх до самоосвіти, тобто до самостійного оволодіння навчальним матеріалом.

В Україні теж все частіше порушується питання гібридної освіти. Наприклад, громадська організація "За якісну освіту" організувала безкоштовний вебінар українською мовою для вчителів англійської мови, що мав назву "Оптимізація навчального процесу під час карантину: гібридна форма" (https://www.subscribepage.com/flippedclassroom).

Сьогодні на теренах Всесвітньої мережі організовуються різні безкоштовні курси з підвищення професійних навичок, розроблені авторитетними університетами світу, як, наприклад, MOOC (massive open online course). До цього ж виду підвищення кваліфікаційних якостей викладачів відноситься й тритижневий онлайн-курс "How to teach online" ("Як викладати онлайн"), доступний на порталі www.futurelearn.com. Програма курсу охоплює такі теми: правильне виконання онлайн-завдань, заохочення студентів до самостійного навчання, дієві методи взаємодії між студентами під час навчання онлайн, оцінювання знань й успішності студентів в Інтернеті.

Мотивація студентів у процесі дистанційного навчання. Б. Голмберг (Holmberg, 1985) вважає, що найважливіші принципи навчання, застосовані в процесі дистанційної форми освіти, ґрунтуються на припущеннях, пов'язаних з мотивацією студентів, а саме:

• отримане задоволення від навчання стимулює мотивацію;

• участь у вирішенні навчальних питань позитивно впливає на мотивацію студентів, підсилює її;

• посилена мотивація студентів полегшує процес навчання;

• доброзичливий, спокійний тон і вільний доступ до навчального матеріалу сприяють результативному навчанню, підтримують мотиваційний дух студентів і, таким способом, роблять легшим засвоєння матеріалу.

На основі наведених вище припущень, Б. Голмберг (Holmberg, 1986) розробив теорію, згідно з якою дистанційне навчання сприяє мотивації студентів, допомагає їм знаходити задоволення в навчанні. Особисті стосунки, навчання, що приносить задоволення, та емпатія між студентами і тими, хто вселяє дух віри, підтримує їхні старання під час процесу дистанційного навчання, відіграють ключову роль. Емпатія та відчуття приналежності допомагають мотивувати студентів до навчання та мають позитивний вплив на його процес.

Мотивація – важлива складова навчання. Студенти, в яких є внутрішня мотивація, а також ті, що прагнуть отримати вищі бали, зазвичай, мають вищі показники успішності. Доброзичливе ставлення між студентами та викладачами є не менш важливим фактором, який сприяє успішності студентів, що перебувають на дистанційному навчанні (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2000).

На думку Г. Пухти (Puchta, 2020), найбільшою проблемою дистанційної форми освіти є те, що студентська діяльність є занизькою. Цю ситуацію вдасться змінити лише тоді, коли наставники доручатимуть студентам, наприклад, виконання проєктних завдань (це такі завдання, в процесі виконання яких студенти працюють над створенням спільного продукту, детальніше див. Krajcik & Blumenfeld, 2006.) Якщо такі завдання можна інтегрувати до чинних навчальних програм, процес онлайн-навчання буде набагато приємнішим. Хоча в науковому матеріалі Г. Пухти (Puchta, 2020) переважно йдеться про студентів-підлітків, однак вважаємо, що запропоновану модель навчання можна застосовувати у процесі навчання студентів закладів вищої освіти. Г. Пухта (Puchta, 2020) також радить викладачам не втрачати почуття гумору, навіть після завершення пандемії, викликаною COVID-19. Попри те, що навчання – не лише розвага, а справа, що вимагає серйозних підходів, викладачам необхідно знайти золоту середину між серйозністю та розвагами, сміхом. Коли студенти бачитимуть, що їхні наставники одночасно серйозні й веселі, вони теж поринуть у цю атмосферу, що полегшить їм сприймати труднощі й долати їх.

На думку Ш. Торнбері (Thornbury, 2020), таємниця мотивації полягає у задоволенні потреб студентів. Як тільки з'явиться мотив, з'явиться й мотивація. Це означає, що спочатку треба поставити мету: наприклад, чому варто володіти іноземними мовами. Якщо мету вдасться донести до студента, найголовнішою мотивацією з цього моменту стане досягнення поставленої мети.

Оцінювання знань й успішності студентів у процесі дистанційного навчання. Через обмеженість фізичних контактів між викладачем і студентом оцінювання знань та зворотний зв'язок є особливо важливими факторами дистанційного навчання.

У процесі дистанційного навчання практика, яку С. Девідсон (Davidson, 2013) назвав "оцінюванням заради навчання" (assessment for learning – AfL) та яка відрізняється від поняття "оцінка результативності навчання" (assessment of learning), може набути ширшого значення. Оцінювання результативності навчання проводиться з метою виставлення оцінок, оцінювання успішності студентів із використанням наявних укорінених процедур і методів, враховуючи той факт, що оцінювання з позиції навчання вимагає різних пріоритетів, застосування нових процедур і встановлює нові зобов'язання.

Основними ознаками "оцінювання" у практиці "AfL" є такі: 1) оцінювання закладено в сам процес викладання та навчання; 2) студентам чітко формулюється мета навчання для активізації їхньої мотивації; 3) для студентів важливою є самооцінка й оцінка їхньої діяльності однолітками; 4) конструктивний якісний зворотний зв'язок допомагає студентам визначити та зробити подальші кроки, необхідні для навчання; 5) отримані в ході проведення оцінювання дані регулярно аналізуються й осмислюються як викладачами, так і студентами та їхніми батьками; 6) кожен студент може вдосконалюватися (Davidson, 2013, p. 264).

За теорією практики "AfL", оцінювання покликане виконувати дві ключові функції: інформувати й формувати уявлення про наступні дії, допомагати викладачам скласти подальший план навчання, і що важливіше – допомогти студентові оцінити свої знання та зрозуміти, над чим варто попрацювати в майбутньому (Black, 2001; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Особлива увага звертається на те, чому студенти мають недостатній рівень знань і як підвищити цей рівень та орієнтуватися не стільки на оцінювання, як на розвиток (Davison, 2013, p. 267).

Із позиції оцінювання ключовим є саме суб'єкт оцінювання. Оцінюємо знання студентів? Чи, можливо, визначаємо рівень оволодіння правилами лексикографії та правилами використання мовних структур? Або маємо намір оцінити і те, й інше одночасно? Звичайно, при традиційній формі навчання, тобто під час навчання в аудиторії, ці навички також оцінювалися викладачами мов за допомогою проведення модульних контрольних робіт у паперовій формі. Онлайн-навчання хоча й внесло свої корективи в процес оцінювання, однак його мета залишилася незмінною. Методи оцінювання також необхідно адаптувати до нової реальності, тому, наприклад, на зміну паперовому варіанту контрольних робіт прийшли онлайн-тести.

На думку Й. Ячковіца (Jaczkovits, 2020, p. 2), однією з форм перевірки або оцінювання знань студентів "…є перевірка, що здійснюється в режимі реального часу за допомогою відеоконференцій, телефонних додатків (з урахуванням технічної забезпеченості студентів). До іншої форми перевірки знань відносимо перевірку, яка проводиться дистанційно, поза режимом реального часу (тести, анкети, домашнє завдання, презентація, карта асоціаційних думок тощо)". Автор висунув припущення, що під час дистанційного навчання здебільшого саме комплексне формувальне (розвивальне, формувальне, формувально-вказівне) оцінювання відіграє більш важливу роль, ніж підсумкове, що може здійснюватися з опертям на електронне портфоліо, зібране онлайн, у рамках цифрового режиму роботи (Cambridge, 2010), яке допомагає зібрати воєдино студентські роботи, замітки, онлайн-консультації, відгуки викладачів тощо. Однак застосовувати формувальне оцінювання доцільніше у ході дистанційної форми навчання.

Рис. 1. Кількість учасників у зрізі вікових груп

Учасники дослідження. У дослідженні взяли участь викладачі кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ. Загалом анкету заповнили 18 (50%) штатних викладачів: 12 жінок (62,5%) і 6 чоловіків (37,5%). Респонденти були поділені на вікові категорії: один з учасників відносився до вікової групи 25-30 років, чотири викладачі – 31-35 років, троє – 36-40 років, семеро – 41-45 років, двоє – 46-50 років й одна – до вікової категорії старші 50-ти років (див. рис. 1).

В опитуванні взяли участь 18 викладачів кафедри філології, восьмеро з них – викладачі англійської мови, двоє – викладачі німецької мови, троє – викладачі української мови та п'ятеро – викладачі угорської мови. Сім респондентів працюють у закладах вищої освіти 1-5 років. Двоє займаються вчителюванням і викладацькою діяльністю 6-10 та 11-15 років відповідно. П'ятеро активно беруть участь у підготовці педагогічних кадрів 16-20 років, а четверо – 21-25 років (див. табл. 1).

Таблиця 1

Досвід роботи викладачів у роках

Досвід роботи (в роках)	Кількість викладачів
1-5	7
6-10	1
11-15	1
16-20	5
21-25	4
Всього:	18

Станом на початок весни 2020 року лише двоє викладачів мали досвід дистанційного навчання раніше, шістнадцятеро такий досвід набували вперше. Крім того, лише троє з вісімнадцяти працівників закладу вищої освіти раніше вже проходили курси з підвищення кваліфікації щодо дистанційного навчання. Цей факт також свідчить про новизну ситуації, до якої нам довелося адаптуватися за дуже короткий термін (близько двох тижнів) – в Україні 12 березня 2020 року офіційно ввели карантин із закриттям закладів освіти, який за планом мав тривати лише місяць.

Для **анкетування викладачів** ми використали анонімну анкету, яку можна було заповнити онлайн. Інструмент нашого дослідження створювався за допомогою платформи "Google Forms", який є надзвичайно зручним у використанні, оскільки його можна надіслати великій кількості респондентів. Анкети пройшли "експертну оцінку" (expert validation, Griffee, 2012)

задля того, щоб виявити можливі помилки (наприклад, внаслідок формулювання питань тощо). Проведення тестування в цільовій аудиторії (piloting) було неможливим через невелику кількість респондентів, тому з цим питанням ми вирішили звернутися до експертів у галузі освіти. Отримавши пропозиції експертів щодо покращення якості нашого інструменту дослідження, ми взяли їх до уваги. Учасники дослідження отримали вже вдосконалений варіант опитувальника (Процес перевірки детальніше описано нижче).

Анкета починається коротким супровідним листом, у якому пояснено мету дослідження, наголошено на анонімності опитування. У першій частині анкети сформульовано питання щодо персональних даних респондентів: стать; вік; стаж роботи у сфері викладання; дані про мову, яка викладається; проходження курсів підвищення кваліфікації щодо дистанційного навчання; інформацію про те, чи був досвід викладання в умовах дистанційного навчання раніше тощо. У другій частині опитування за п'ятибальною шкалою Лікерта викладачі мали оцінити, наскільки вони погоджуються з висунутими нами твердженнями, які безпосередньо чи опосередковано стосувалися дистанційного навчання. Третя частина опитувальника вміщувала питання відкритого типу щодо практичного курсу дистанційного навчання: скільки часу викладачі витратили на підготовку навчальної програми, оцінювання виконаних студентами завдань.

Задаючи останні чотири питання, ми намагалися зібрати інформацію про такі важливі теоретико-практичні теми, як, наприклад, мотивація студентів під час карантину у форматі дистанційного навчання; оцінювання знань студентів із використанням сучасних технологій, застосовуваних у дистанційній освіті; застосування нових стратегій викладання; вплив дистанційного навчання на студентів-інтровертів та труднощі в навчанні. Аби забезпечити респондентам можливість висловити власну думку щодо своїх поглядів, почуттів і детально проаналізувати їх, запитання були відкритими. Отримані відповіді аналізувались згідно з правилами якісної методології, визначаючи нові найчастіше застосовувані тенденції.

Перебіг дослідження. До цього часу небачений, унікальний 2019-2020 навчальний рік закінчився незвично для вищої освіти міста Берегова. З уведенням карантину, починаючи з 12 березня 2020 року, уряд країни видав наказ припинити навчальний процес в усіх закладах освіти України та перейти на дистанційну форму навчання. Такі обмеження діяли до кінця навчального року, у зв'язку з чим екзаменаційний період розпочався в тому ж форматі. Протягом червня іспити проходили з використанням платформи Zoom, і вперше в історії інституту, у зв'язку із запровадженими карантинними обмеженнями, атестаційні іспити, захист магістерських і дипломних робіт також проходили в режимі онлайн.

Ми попросили колег-мовників поділитися своїми думками про події минулого навчального року, про дистанційне навчання, які респонденти мали змогу висловити, заповнивши у червні 2020 року анкету в Google Forms.

Недостатня кількість респондентів не дозволяла попередньо провести тестування анкети в цільовій аудиторії, тому ми запросили чотирьох освітніх експертів провести оцінку нашої анкети, тобто сформувати думку, внести пропозиції щодо корекції будь-яких неправильних формулювань тощо. Висувалися пропозиції додати більше варіантів відповідей до кожного запитання (наприклад, додати до варіантів відповідей другого запитання Chromebook і MS Teams).

Інша пропозиція експертів також стосувалася формулювання запитань. Вони вважали за доцільне в запитаннях змінити теперішній час на минулий, мотивуючи свою пропозицію тим, що на момент, коли викладачі отримають опитувальник, дистанційне навчання може відійти в минуле. Дослухавшись до пропозицій експертів, анкета була доповнена, тож викладачі отримали вже доопрацьовану версію.

Відповіді викладачів-філологів піддавалися кількісному та якісному аналізу.

Основні результати дослідження. 100% викладачів, тобто всі вісімнадцять, використовували один із мобільних застосунків, програмне забезпечення під час дистанційного навчання навесні 2020 року. Найпопулярніші й найчастіше використовувані наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Найпопулярніші й найчастіше використовувані онлайн-програми

Застосунки / програми	Кількість викладачів, що використовували програмне забезпечення
Google Classroom	18
Zoom	17
Messenger	17
E-mail	17
Google Drive	9
Skype	8
GoogleMeet	3
Redmenta	1
FacebookLive	1
MS Teams	-
Chromebooks	-

Дані табл. 2 засвідчили, що всі респонденти користувались програмою Google Classroom, оскільки п'ятеро викладачів відповіли, що заклад освіти вимагає її використання, водночас 13 викладачів заявили, що заклад освіти запропонував використання певного програмного забезпечення, однак викладачам було надано право обрати таку програму. Це стосувалось також використання Zoom, яким користувались майже всі опитувані, та використання Messenger й електронної пошти, якими також користувалися щонайменше сімнадцять викладачів. Менш популярними програмами стали Google Drive (дев'ятеро викладачів), Skype (восьмеро викладачів) або GoogleMeet (троє вткладачів). Один викладач використовував Redmenta і FacebookLive. Програмою MS Teams не користувався жодний викладач.

Як студенти поставилися до дистанційного навчання та як воно на них вплинуло? Ми сформулювали 12 суджень щодо дистанційного навчання, які попросили оцінити викладачів. За п'ятибальною шкалою Лайкерта вони могли оцінити, наскільки (не) погоджуються з окремими судженнями. Щодо того, чи серйозно ставляться студенти до дистанційного навчання, думки розділилися. П'ять викладачів не погодилися з цим судженням, натомість восьмеро – погодились, а ще п'ятеро не змогли визначитися однозначно. На противагу цьому, 12 респондентів не погодилися з тим твердженням, що студенти несерйозно ставляться до дистанційного навчання, п'ятеро – погодилися, і тільки один викладач не зміг визначитися з відповіддю.

На думку восьми викладачів, студенти в ході дистанційного навчання легко втрачають мотивацію, оскільки не відчувають потреби в серйозному навчанні. Натомість семеро так не вважають, а троє не визначилися з відповіддю. Сім викладачів вважають, що студенти в ході дистанційного навчання легко втрачають мотивацію, оскільки не відчувають безпосередньо суворості викладача. Із цим твердженням не погодилися десятеро респондентів, і тільки один не зміг визначитися з відповіддю.

Дев'ятеро вважають, що стратегії навчання студентів були обмеженими, оскільки під час дистанційного навчання вони могли застосовувати тільки цифрові навички та вміння. Із цим твердженням не погодилися сім викладачів, а двоє не змогли визначитися з відповіддю.

Понад половина опитаних викладачів (11) висловили думку, що на студентів-інтровертів, а також тих, які мають труднощі у навчанні, дистанційне навчання впливає позитивно, оскільки дає їм можливість навчатися у власному темпі. Із цим судженням не погодилися чотири особи, а троє не визначилися з відповіддю.

Десятеро респондентів погодилися, що в ході віддаленого навчання можна реалізувати диференційований підхід. На їхню думку, диференційоване навчання легше втілити в онлайн-просторі, оскільки за допомогою мобільних застосунків можна створити міні-групи студентів, які мають схожий рівень знань. Троє викладачів не погодилися з цим твердженням, п'ятеро не змогли визначитися.

Ми запитали викладачів, як, на їхню думку, дистанційне навчання вплинуло на студентів-інтровертів, а також тих, які мають труднощі в навчанні. Відповіді ми класифікували у чотири категорії: 1) позитивно – 7 відповідей; 2) негативно – 5 відповідей; 3) і так, і так – 2 відповіді; 4) наразі мені важко визначитися – 4 відповіді.

Із наведених даних очевидно, що в цьому питанні думки викладачів розділилися:

"Позитивно, бо, якщо раніше вони почували дискомфорт у присутності одногрупників, тут отримали можливість рухатися в засвоєнні матеріалу вільно, у власному темпі" (Викладач № 1);

"На мою думку, дистанційка вплинула позитивно, оскільки вони мали більше часу готувати завдання, їм легше було сформулювати свою думку, виразити власну позицію" (Викладача № 12);

"Вважаю, що позитивно, оскільки вони отримали більше часу на засвоєння інформації та виконання практичних завдань" (Викладач № 11);

"Вплинуло позитивно, оскільки їм не доводилося виходити із зони комфорту, в їх розпорядженні було достатньо часу й оптимальна ізоляція" (Викладач №13);

"Погано, вони не прогресували достатньо, переважно списували один в одного, а не питали" (Викладач № 17);

"На одних вплинуло позитивно (вони стали сміливіші), а на інших – негативно (зменшилася мотивація)" (Викладач № 10);

"Через брак особистого досвіду, не можу висловити свою думку стосовно цього твердження" (Викладач № 16).

Чому дистанційне навчання виявилося більш часозатратним, ніж аудиторне? Наступні п'ять тверджень пов'язані з викладацькою роботою. Отримані результати ми узагальнили в табл. 3.

Таблиця 3

Думки про дистанційне навчання

	Зовсім не згодний	Не згодний	Не можу визначитися	Згодний	Згодний повною мірою
Дистанційне навчання набагато часозатратніше, ніж аудиторне	-	-	1	4	13
Онлайн-навчання є для викладача набагато стресовішим, ніж аудиторне	2	4	4	6	2
Цифрові навички викладачів за період карантину збільшилися в кілька разів, бо за короткий період часу і дуже швидко їм необхідно було засвоїти технології для проведення дистанційних занять	-	-	5	4	9
Не володію достатньою інформацією про методи онлайн-оцінювання знань студентів	-	8	3	4	3
Я можу ефективно здійснювати оцінювання студентів у формі онлайн	3	2	7	5	1

Як свідчать узагальнені в табл. 3 відповіді, більшість викладачів (17) дотримується думки, що дистанційне навчання вимагає значно більших затрат часу, ніж традиційне, аудиторне навчання, що передбачає особисту присутність обох суб'єктів освітнього процесу. Тільки один викладач не зміг визначитися з відповіддю. Вісім викладачів відчували, що дистанційне навчання було більш стресовим, ніж аудиторне. Для шести викладачів дистанційне навчання не викликало додаткового стресу. Чотирьом респондентам важко було однозначно відповісти на це судження.

Більшість респондентів (13) погодилися з тим, що їхні комп'ютерні вміння й навички за період карантину зросли в кілька разів, оскільки за короткий час і дуже швидко довелося опанувати застосування технологій під час проведення онлайн-занять. П'ятеро викладачів не зуміли визначитися, зросли чи ні їхні відповідні навички.

Майже порівну поділилася кількість тих, які стверджували, що володіли достатньою інформацією для онлайн-оцінювання знань студентів (восьмеро), і тих, які не мали достатньо таких знань (семеро). Троє не змогли вирішити, чи достатньо їхніх знань для вирішення цього завдання. Дані табл. 3 свідчать й про те, що опитані дещо невпевнені стосовно того, чи здатні вони ефективно оцінювати онлайн-знання студентів. П'ятеро схилилися до думки, що не вміють робити цього ефективно, шестеро стверджували, що їм це вдалося, натомість семеро не змогли визначитися з відповіддю.

Тих викладачів, які вважають, що змогли онлайн ефективно оцінити знання студентів, ми попросили пояснити, як саме вони це робили. Усього ми отримали пояснення від восьми викладачів, серед яких, наприклад, були такі: "Окреме оцінюванню завдань, надісланих онлайн, дозволяє швидко вирахувати середні показники" (Викладач № 9); "Завдяки письмовим завданням" (Викладач № 5); "Налаштовую терміни повернення робіт, роблю відповідні графіки, і програма повідомляє, хто повернув роботу із запізненням" (Викладач № 7).

Ми опитали респондентів, скільки годин вони витрачали щодня на підготовку навчальних матеріалів в другому семестрі 2019-2020 навчального року під час дистанційного навчання у період карантину, а також на перевірку надісланих студентами виконаних завдань. Отримані результати відображено на рис. 2 і 3.

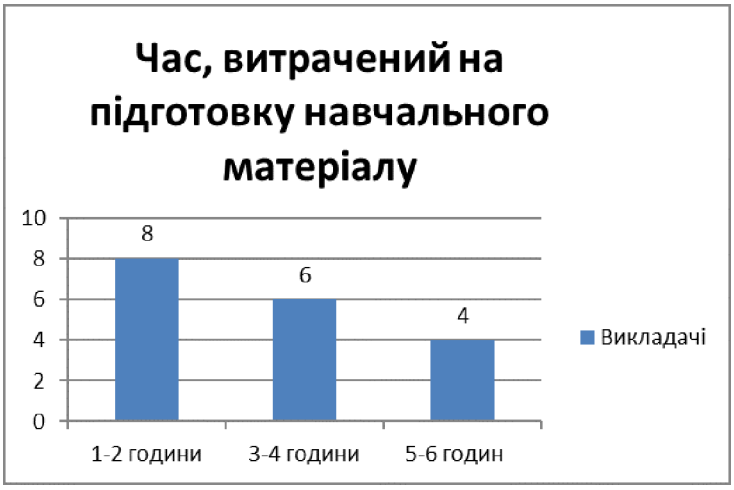

Рис. 2. Час, витрачений на підготовку навчального матеріалу в день (у годинах)

Вісім викладачів витрачали на підготовку матеріалів по одній-дві години щодня, а семеро респондентів так само витрачали по одній-дві години щодня на перевірку та правки студентських робіт. У шести викладачів підготовка навчальних матеріалів забирала 3-4 години, а вісім викладачів присвячували перевірці робіт студентів по 3-4 години щодня. Тільки четверо респондентів витрачали по 5-6 годин щодня на підготовку матеріалів, а троє – по 5-6 щодня на перевірку та правки студентських робіт.

Рис. 3. Час, необхідний для перевірки надісланих студентами виконаних завдань у день (у годинах)

Викладачі використовували різні формати для повідомлення студентів про виконані ними завдання. Більшість (17 викладачів) робили це в письмовій формі – через приватні повідомлення в Google Classroom. Зазвичай такі повідомлення стосувалися того, які помилки виявив викладач у студентській роботі, що в ній необхідно змінити, на що необхідно звернути увагу в майбутньому. Четверо викладачів надсилали листи електронною поштою (email), ще четверо – повідомлення у Messenger. У цих письмових повідомленнях вони також звертали увагу студентів на допущені помилки, давали рекомендації стосовно того, як їх найефективніше усунути / виправити. Двоє респондентів відзначили, що вони оцінювали завдання студентів у балах, а окремі викладачі проводили роботу зі студентами над помилками, висловлювали свої зауваження в усній формі під час онлайн включення за допомогою платформи Google Meet, а також по телефону.

Рис. 4 відображає, **як викладачі мотивували студентів на успішне навчання в онлайн-середовищі під час дистанційного навчання**. Четверо респондентів пробували стимулювати їх до навчання цікавими завданнями, троє викладачів, окрім обов'язкових завдань, завантажували посилання на відеоролики, що стосувалися теми. Ці відео поєднували в собі розважальність і повчальний елемент. Ще троє, до виконаних студентами завдань, завжди подавали письмові позитивні, надихаючі коментарі. Один викладач намагався мотивувати студентів тим, що знімав штрафні бали за невчасно виконану роботу. Один викладач питання мотивації спробував вирішити шляхом спільного обговорення: "Я сказав студентам те, що думав насправді: це дійсно спільне завдання, нелегке, але ми можемо впоратися з ним разом. Яким би важким не виявися цей період, використаймо час із максимальною користю" (Викладач № 4).

Рис. 4. Мотивувальна діяльність викладачів

Ще один викладач спробував поводитися і викладати так, як під час аудиторного навчання, і в такий спосіб мотивувати студентів. Інший мотивував їх індивідуальними відповідями, порадами. Дехто обрав шлях усної комунікації (по мобільному телефону). Хтось мотивував регулярними похвалами. Декілька викладачів відзначили, що для них найефективнішим способом мотивації виявилися індивідуальні відповіді та поради для студентів, а також регулярне підтримання з ними зв'язку для того, аби вони відчували, що будь-коли можуть звернутися по допомогу чи пораду. Два викладачі зовсім не мотивували студентів, оскільки тільки обговорили зі студентами вимоги до навчальної дисципліни та дотримувалися їх.

Відповіді викладачів на запитання, **які стратегії навчання вони використовували під час дистанційного навчання**, представлено в табл. 4. Наводимо і показник частотності, який відображає, скільки викладачів назвали конкретну стратегію.

Таблиця 4

Перелік стратегій, найчастіше використовуваних під час дистанційного навчання

Стратегії	Показник частотності (к-ть викладачів)
Підготовка конспектів для студентів	12
Завантаження аудіозаписів у Classroom	9
Розробка онлайн тренувальних вправ	9
Студентоцентровані стратегії (презентації, написання есе)	7
Викладання – навчання за допомогою комп'ютера, викладацькоцентровані стратегії	6
Прямі методи викладання: пояснення, практична робота, опитування	6
Ігрові, непрямі методи, які використовуються переважно як тренувальні	5
Непряма організація навчання, цільові стратегії	5
Пояснення викладача, видача робіт, індивідуальний підхід	4
Групова робота, ігрові завдання	4
Письмове донесення інформації, презентації	4
Менше теорії, більше практики	3
Кооперативне навчання	2

Ми попросили викладачів сформулювати, що під час дистанційного навчання стало для них справжнім викликом. Нам вдалося виділити тренди, які відображають найпроблемніші ситуації: оцінювання результатів студентів (“Мене дуже бентежило, що я не бачив реакцію студентів у ході оцінювання”, Викладач №1); як студенти вирішують завдання: самостійно чи зі сторонньою допомогою? (“Дійсно, дуже важко насправді визначити, наскільки певна робота виконувалася самостійно, навіть тоді, якщо студенти переважно отримували творчі завдання”, Викладач № 12); використання технічних засобів навчання (“Виникали труднощі зі швидким освоєнням та застосуванням цифрових пристроїв”, Викладач № 9); особисті зустрічі (“Брак особистих контактів”, Викладач № 13); розподіл часу (“Як раціонально, найбільш ефективно розподілити свій час”, Викладач № 15).

Більшість викладачів (5) відповіли, що найбільше їх бентежила неможливість бачити реакцію студентів під час оцінювання. Ще двоє респондентів акцентували як проблему усне оцінювання. Для трьох викладачів відчуття фрустрації викликало широке використання техніки. Двоє учасників опитування скаржилися на брак безпосереднього особистого спілкування, а ще двоє – на розподіл часу. Один викладач зауважив, що онлайн-перевірка студентських робіт дуже затягувалася, а інший відзначив: “Часто я відчувався обдуреним, оскільки не міг вирішити, чи студент виконав завдання на основі своїх знань, чи з допомогою інших. Я не міг їм повністю довіряти” (Викладач №8).

Інтонації підозри, що відчуваються у словах Викладача №8, вказують на відсутність такої важливої довіри між викладачем і студентом, брак якої може насправді спричинити серйозні проблеми не тільки в дистанційному, але й при традиційному навчанні в аудиторії.

Двоє респондентів зізналися, що не зіткнулися з жодними проблемами.

Оцінка та аналіз результатів. Проаналізуємо та розтлумачимо отримані результати з кожного окремого питання.

Як викладачі мотивували студентів на успішне навчання в онлайн-середовищі? У ході дистанційного навчання важливим питанням стало те, як викладачі мотивували своїх студентів навчатися. Відзначимо, що це зробити набагато важче, ніж у випадку традиційного навчання, що лише посилює вагомість цієї проблеми. Відповіді були дуже різними, однак фактично всі погоджуються в тому, що навчальний матеріал має бути цікавий, містити розважальний елемент, аби студент не втрачав зацікавленості, мотивації. Щоб урізноманітнити освітній процес, викладачі намагалися зробити все від них можливе, наприклад, застосовували технологію кооперативного навчання, давали студентам ігрові завдання, намагалися давати менше теорії і більше практики, готували для студентів тези конспектів тощо. Викладачі намагалися зберегти позитивні контакти зі студентами. Адже, як слушно відзначають дослідники М. Сімонсон, Ш. Смальдіно, М. Олбрай і Ш. Звацек (Simonson et al., 2000), хороші стосунки викладач – студент також виступають важливим фактором мотивації студентів до навчання.

Що стало найбільшим викликом для викладачів у ході оцінювання під час дистанційного навчання? Для більшості викладачів найбільшим викликом однозначно стало оцінювання результатів студентів, адже вони не були впевнені, чиї досягнення вони оцінюють у випадку певного конкретного завдання: студента – автора завдання чи когось іншого (наприклад, одногрупника, друга, які допомогли у вирішенні цього завдання). Також для багатьох викладачів труднощі викликало й те, що перевірка й оцінювання написаних онлайн модульних контрольних робіт вимагали багато часу. Приємно й те, що двоє респондентів не відчули в ході дистанційного навчання ніяких труднощів.

Тільки менша частина респондентів, за власним зізнанням, змогла ефективно оцінювати досягнення студентів під час дистанційного навчання. Цей факт вказує на серйозні недоліки, які вимагають нагального усунення (наприклад, розвиток відповідних умінь викладачів).

Як дистанційне навчання вплинуло на студентів? Понад половина викладачів вважає, що дистанційне навчання позитивно вплинуло на студентів-інтровертів і таких, що мають труднощі в навчанні. Схожий результат ми отримали й на останнє питання анкети, яке трохи в іншому формулюванні тієї ж проблеми. На основі цього можемо стверджувати, що викладачі переконані в позитивному впливі дистанційного навчання на студентів-інтровертів.

Про можливість реалізувати диференційоване навчання в онлайн-просторі погляди викладачів також розділилися. Більше було тих, які дотримувалися думки, що за допомогою різних онлайн-застосунків такий підхід можна реалізувати, зокрема способом створення міні-груп студентів із різним рівнем підготовки та створення для них відповідних цільових завдань. Отже, в сфері вищої освіти за допомогою різних онлайн-застосунків легко реалізувати диференційоване навчання шляхом подачі викладачами диференційованого навчального матеріалу в групах за рівнями знань та відповідного диференційованого опитування студентів.

Як студенти ставилися до дистанційного навчання? Серед викладачів не було єдиної думки щодо того, серйозно чи ні ставилися студенти до дистанційного навчання. Це закономірно, адже різняться й самі навчальні дисципліни, різними є й студенти. Однак, як вважають респонденти, студенти переважно поставилися до дистанційного навчання серйозно. Стосовно мотивації студентів погляди викладачів також різнилися. Ті, які відчували, що їм вдалося зберегти суворість і в ході дистанційного навчання, вважають, ще відсутність відчуття безпосередньої присутності суворого викладача не може бути причиною втрати студентом мотивації.

Чому дистанційне навчання вимагало більше затрат часу, ніж традиційне? Думки викладачів в тому, що дистанційне навчання з їхнього погляду виявилося більш часозатратним і стресовим, ніж навчання в аудиторії, переважно збігалися. Це цілком зрозуміло, адже їм довелося щодня по кілька годин сидіти за монітором комп'ютера, готувати нові матеріали чи перевіряти надіслані студентами роботи. Отримані нами результати збігаються з висновками, яких дійшли в ході досліджень науковці Й. Гауд (Gaud, 1999), а також Д. Бендер, В. Вуд і Й. Вредевугд (Bender, Wood & Vredevoogd, 2004). Як стверджують респонденти, під час традиційного аудиторного навчання на це потрібно значно менше часу. Тому на курсах підготовки та стажуваннях доцільно навчати вчителів і викладачів, як можна подолати стрес, спричинений дистанційним навчанням, побороти постійний брак часу та як ефективно пристосовуватися до нових обставин освітнього процесу.

На наш погляд, результати висвітлили дуже позитивний фактор: педагогічна спільнота була змушена за короткий період часу опанувати різні онлайн-платформи та застосунки. Більшість опитаних нами викладачів відзначили, що за час карантину їхні цифрові вміння та навички розвинулися, адже на дистанційних заняттях довелося використовувати різні технології і застосунки, навіть заради того, щоб уникнути монотонності. Із цим пов'язане й те, що більшість викладачів, з їхніх власних слів, були здатні та мали достатньо знань для того, аби онлайн ефективно оцінювати навчальні досягнення студентів.

Оскільки в більшості випадків викладачі користувалися рекомендованим інститутом Google Classroom, то саме через цю платформу вони спілкувалися зі студентами в письмово, переважно у формі приватних повідомлень. Проте у випадку, коли викладач відчував, що певна оцінка, виправлення тощо потребують додаткових пояснень, він зв'язувався зі студентом по телефону або через Messenger і пояснював усно проблемне питання. У такий спосіб викладачі намагалися компенсувати особистісний контакт, притаманний традиційному освітньому процесу. Звісно, такі випадки не були настільки частими, ніж під час навчання в аудиторії, коли студенти мали можливість питати чи просити пояснення як на заняттях, так і під час консультацій чи чергування викладача.

Висновки й педагогічні імплікації. Дистанційне навчання було новим для всіх опитаних викладачів. Перехід від аудиторного до дистанційного навчання в березні 2020 року відбувся настільки різко, що педагоги навіть не мали часу "дивуватися" труднощам нової ситуації. Вони потребували однозначних і безпосередніх вказівок. Значною мірою їм допомогло ефективніше працювати те, що вони отримали конкретні рекомендації щодо того, які платформи використовувати. Проте існує нагальна потреба стажувати викладачів інституту з питань методики викладання під час дистанційної освіти. Отже, перша педагогічна імплікація, на основі отриманих результатів, полягає в тому, що викладачам обов'язково потрібно розвивати свої цифрові вміння та навички.

З-поміж проблемних питань дистанційного навчання, викладачі виокремили питання мотивації, оцінювання, залучення до роботи студентів, які мають проблеми з навчанням, а також списування / хитрування. Стосовно особистого самопочуття, то викладачі відзначили, що, на їхню думку, студенти швидше втомлювалися, а їм самим необхідно для підготовки значно більше часу, ніж у випадку аудиторного навчання. Неодноразово їм доводилося стикатися з поганою якістю Інтернету, що зумовлювало нерівноправний доступ для студентів (наприклад, якість сигналу в одного інтернет-провайдера була кращою, ніж в іншого. Отож, страждали ті студенти, які мали погану якість Інтернету, що, зокрема виявлялося в тому, що вони отримували інформацію із запізненням або не могли вчасно виконати завдання, відчуваючи через це фрустрацію); для викладачів у цих випадках проблемним було налагодження комунікації та співпраця з такими студентами. Вирішення проблем через нерівномірний доступ до Інтернету (наприклад, погана якість послуг, повільний Інтернет, вимкнення електроенергії) лежить поза межами педагогіки, однак очевидно, що викладачам необхідно займатися саморозвитком, зокрема у сфері знань із методики дистанційної освіти. Відповідно друга імплікація тісно пов'язана з першою, адже ми вважаємо, що доцільно взяти участь у семінарах МООС, присвячених навчанню студентів. Ці заняття проводяться онлайн і безкоштовно. Необхідно звернути увагу на ті питання, які викликали у викладачів труднощі і є просто необхідними під час дистанційного навчання: мотивація на відстані; оцінювання студентів; розвиток їхньої самостійності; захист психічного й емоційного стану викладачів і студентів.

Результати свідчать, що дистанційне навчання позитивно вплинуло на студентів-інтровертів і тих, які мали труднощі у навчанні. Відповідно напрошується педагогічна імплікація, що студенти-інтроверти можуть бути бенефіціарами дистанційного навчання і доцільно розглянути можливість, у разі потреби, продовження для них навчання в подібній формі й у майбутньому.

Деякі викладачі з підозрою поставилися до того, чи дійсно самостійно виконували студенти отримані завдання. Така непевність наштовхнула нас до формування нової імплікації, суть якої в тому, що викладачі повинні прагнути налагодити зі студентом взаємну довіру з метою реалізації результативного освітнього процесу.

1-го вересня 2020 року новий навчальний рік розпочався у звичному, традиційному форматі. Однак у новинах ми все частіше чуємо новий термін – гібридна освіта, яка полягає в поєднанні аудиторного та дистанційного навчання. У вищій освіті це означає, що лекції для великих студентських груп і надалі необхідно проводити онлайн, а семінарські заняття – в аудиторіях. Для викладачів така ситуація стала новим викликом, їм треба зрозуміти й дослідити, як гібридна освіта підтримує викладачів. Як ще одну імплікацію згадаємо, що викладачам необхідно засвоїти, як вирішувати логістичні й освітні питання, наприклад, як студенти можуть взяти на себе відповідальність за своє навчання для того, щоб продовжити освіту вже за межами закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Bauer-Wolf, J. (2020). Most college studentswouldreturnto campus ifallowed, pollfinds. *Education Dive, 16 July, 2020.* Retrieved 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). Teachingtime: 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., Misley, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.

Black, P. (2001). Formativeassessment and curriculum consequences. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and assessment*. Westport, CT: Ablex Publishing.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessmentforlearning*. New York: Open University Press.

Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Fransisco: John Wiley & Sons.

Davison, C. (2013). Innovationinassessment: Commonmisconceptions and problems. In K. Hyland & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and changein English languageeducation* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.

Gaud, W. S. (1999). Assessingtheimpact of web courses. *Syllabus,13*(4), 49-50.

Griffee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.

Herrmann, E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive, 11 May, 2020.* Retrieved from https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilinguallearners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjbh_mRv6U.

Holmberg, B. (1985). *The feasibility of a theory of teachingfordistanceeducation and a proposedtheory* (ZIFF Papiere 60). Hagen, West Germany: FernUniversität, Zentrales Institute fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich. (ERIC DocumentReproductionService No. ED290013)

Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distanceeducation*. (3rd ed.). London: CroomHelm.

Jaczkovits, J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved from http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wpcontent/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCl%C5%91knek.pdf.

Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-basedlearning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kristyf, Zs. (2020). International trends of remoteteachingorderedinlight of the Coronavirus (COVID-19) and its most popular video conferencingapplicationsthatimplementcommunication. *Central European Journal of Educational Research, 2*(2), 84-92. https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7917

Liebermann, M. (2020). Howtobalancein-person and remoteinstruction. *Education Week, 22 July, 2020.* Retrieved from https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/23/how-to-balance-in-person-and-remote-instruction.html?cmp=eml-enl-tl-news2&M=59632511&U=&UUID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f.

Márkus, E.,& Kozma, T. (Eds.) (2019). *Learning communities and social innovations*. Debrecen: CHERD & Debrecen University Press.

Modan, N. (2020). Is ittimeforproject-based curriculum toreplacetraditionalmodel?*Education Dive, 28 July, 2020.* Retrieved from https://www.educationdive.com/news/fast-forward-is-it-time-for-project-based-curriculum-to-replace-traditiona/582088/

Moulaert, F.,& MacCallum, D. (2019). *Advanced introduction to social innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Puchta, H. (2020). *We'real linth is together*. ZOOM interviewwith Herbert Puchtaon 5 July, 2020. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4_HDoLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4alDf30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk

Rothschild, N. (2020). *Students say they'll sacrificefun if they can return to campus*. Retrieved from https://www.axios.com/college-students-return-campus-poll-fc32654f-39e1-4d69-9e90-f2c54f8fba48.html

Schwartz, S. (2020). Round-the-clock communication is exhausting teachers. *Education Week, 30 July, 2020.* Retrieved from https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/22/round-the-clock-communication-is-exhausting-teachers.html?cmp=eml-enl-tu-news2&M=59631725&U=&UUID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learningat a distance: Foundations of distance education*. Fourthedition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern Uniersity.

Szűcs, A., &Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány.* Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Thornbury, S. (2020). *We'reall in this together*. ZOOM interview with Scott Thornburyon 2 August, 2020. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/12XsHlAmbRUGxKxNBLFHAlCKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU

REFERENCES

Bauer-Wolf, J. (2020). Most college studentswouldreturnto campus ifallowed, pollfinds. *Education Dive, 16 July, 2020.* Retrieved 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). Teachingtime: 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., Misley, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.

Black, P. (2001). Formativeassessment and curriculum consequences. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and assessment*. Westport, CT: Ablex Publishing.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessmentforlearning*. New York: Open University Press.

Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Fransisco: John Wiley & Sons.

Davison, C. (2013). Innovationinassessment: Commonmisconceptions and problems. In K. Hyland & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and changein English languageeducation* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.

Gaud, W. S. (1999). Assessingtheimpact of web courses. *Syllabus,13*(4), 49-50.

Griffee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.

Herrmann, E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive, 11 May, 2020.* Retrieved from https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilinguallearners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjbh_mRv6U.

Holmberg, B. (1985). *The feasibility of a theory of teachingfordistanceeducation and a proposedtheory* (ZIFF Papiere 60). Hagen, West Germany: FernUniversität, Zentrales Institute fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich. (ERIC DocumentReproductionService No. ED290013)

Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distanceeducation*. (3rd ed.). London: CroomHelm.

Jaczkovits, J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved from http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wpcontent/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCl%C5%91knek.pdf.

Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-basedlearning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kristyf, Zs. (2020). International trends of remoteteachingorderedinlight of the Coronavirus (COVID-19) and its most popular video conferencingapplicationsthatimplementcommunication. *Central European Journal of Educational Research, 2*(2), 84-92. https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7917

Liebermann, M. (2020). Howtobalancein-person and remoteinstruction. *Education Week, 22 July, 2020.* Retrieved from https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/23/how-to-balance-in-person-and-remote-instruction.html?cmp=eml-enl-tl-news2&M=59632511&U=&UUID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f.

Márkus, E.,& Kozma, T. (Eds.) (2019). *Learning communities and social innovations*. Debrecen: CHERD & Debrecen University Press.

Modan, N. (2020). Is ittimeforproject-based curriculum toreplacetraditionalmodel?*Education Dive, 28 July, 2020.* Retrieved from https://www.educationdive.com/news/fast-forward-is-it-time-for-project-based-curriculum-to-replace-traditiona/582088/

Moulaert, F.,& MacCallum, D. (2019). *Advanced introduction to social innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Puchta, H. (2020). *We'real linth is together*. ZOOM interviewwith Herbert Puchtaon 5 July, 2020. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4_HDoLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4alDf30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk

Rothschild, N. (2020). *Students say they'll sacrificefun if they can return to campus*. Retrieved from https://www.axios.com/college-students-return-campus-poll-fc32654f-39e1-4d69-9e90-f2c54f8fba48.html

Schwartz, S. (2020). Round-the-clock communication is exhausting teachers. *Education Week, 30 July, 2020.* Retrieved from https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/22/round-the-clock-communication-is-exhausting-teachers.html?cmp=eml-enl-tu-news2&M=59631725&U=&UUID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learningat a distance: Foundations of distance education*. Fourthedition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern Uniersity.

Szűcs, A., &Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány.* Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Thornbury, S. (2020). *We'reall in this together*. ZOOM interview with Scott Thornburyon 2 August, 2020. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/12XsHlAmbRUGxKxNBLFHAlCKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU