

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.18425>

Онлайн-обучение в современную цифровую эпоху: Программа дистанционного обучения для преподавателей греческого языка

Спиридон Бурас ¹, Панайотис Баркас ², Элени Грива ¹¹ Университет Западной Македонии, Флорина, Греция² Университет Экрема Чабежа, Гирокастро, Албания

АННОТАЦИЯ

Целью данного исследования, которое было частью более широкого исследования по образованию греческого меньшинства в Албании, была оценка программы обучения, адаптированной к потребностям учителей, которые преподают греческий язык в двуязычной/ межкультурной среде. В частности, исследование вносит вклад в разработку интегрированной структуры для обучения преподавателей языка в современном образовательном процессе.

Материалы и методы: Было проведено дистанционное обучение в современной и асинхронной среде с помощью учебной платформы. Согласно картированию потребностей учителей греческого языка в двуязычной образовательной среде по всей Албании и на основе спецификаций, продиктованных международной литературой, было разработано 10 тематических модулей с современными методами обучения греческому языку. Программа обучения была реализована для 43 учителей языка, реализующих образование греческого меньшинства в Албании из области Аргирокастро, Дельвино и Агиои Саранда. Для оценки программы использовались четыре формы, которые заполнялись на разных этапах программы: а) начальная, б) формирующая, в) заключительная и д) последующая оценка. Для сбора количественных данных на всех этапах программы обучения обучающимся были розданы четыре анкеты.

Результаты: Результаты показали эффективность программы обучения и подчеркнули активное участие обучающихся на всех этапах программы. Исследование продемонстрировало, что учителя развивают навыки принятия решений, направленные на оптимизацию повседневной учебной практики, с конечной целью обеспечения качественного языкового образования в двуязычной/ межкультурной среде. Практиканты, использующие цифровые методы обучения, развили умение внедрять инновационные языковые мероприятия в своих классах, тем самым создавая базу для формирования современного подхода к преподаванию языков.

Выводы: Сбор данных поможет внедрить более эффективные обучающие программы в регионе и улучшить применение современных методов преподавания среди учителей, работающих в двуязычной/ межкультурной среде.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образование греческого меньшинства, подготовка учителей, преподаватели греческого языка, двуязычная образовательная среда, программа дистанционного обучения

Для цитирования: Бурас С., Баркас П., & Грива Э. (2024). Онлайн-обучение в современную цифровую эпоху: Программа дистанционного обучения для преподавателей греческого языка. *Journal of Language and Education*, 10(2), 32-44. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.18425>

Контакты:

Спиридон Бурас,
spyrosbouras1@gmail.com

Получена: 26 ноября 2023

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



ВВЕДЕНИЕ

В современных образовательных реалиях профессиональная подготовка преподавателей является ответом на постоянно меняющиеся условия в сфере обучения (Sadeghi & Richards, 2021). Компетентный педагог не только использует и внедряет современные методологические подходы, но и критически анализирует про-

цесс преподавания и образовательную среду в целом (Al-Issa & Al-Bulushi, 2010). Профессиональная подготовка способна обеспечить педагогов необходимыми знаниями и навыками для модернизации образовательной деятельности в условиях современности, что способствует улучшению всей образовательной системы (Malik, 2018). Кроме того, образовательная деятельность представляет собой

краеугольный камень системы образования, она постепенно направляет педагога в сторону рефлексивного мышления (Korthagen, 2017), углубляя его понимание процессов и обеспечивая эффективное обучение языку.

Опираясь на инновационную педагогику (Kukulska-Hulme et al., 2020), подготовка преподавателей языка адаптируется к современным требованиям с помощью инновационных образовательных методик, которые можно обозначить термином «Модель смешанного обучения» (Blended Learning Model) (Crăciun, 2019). В частности, в условиях постоянно меняющегося социального, образовательного и культурного окружения новым явлением стало дистанционное обучение (Lassoued et al., 2020; Sadeghi, 2019; Zawacki-Richter, 2021). В условиях, способствующих развитию взаимодействия, сотрудничества и самостоятельного обучения в цифровой среде, возрастает вовлеченность педагогов в аутентичные учебные ситуации, а дистанционное обучение становится наиболее гибким подходом к профессиональному развитию (Simonson et al., 2019). В соответствии с требованиями Европейского Союза, программы подготовки преподавателей языка должны основываться на современных методах обучения, использующих преимущества информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное образование — это непрерывный и постоянно развивающийся процесс, который создает условия, устраняющие временные и пространственные ограничения. В этой связи подготовка педагогов становится вызовом для самих специалистов (Sert, 2021), а современная образовательная реальность выступает определяющим фактором, влияющим на роль и место программ подготовки в общей системе образования (Pokrovskaja et al., 2021). В частности, сочетание синхронных и асинхронных цифровых сред оказывает значительное влияние на формирование положительных установок у педагогов, повышая уровень их активности и вовлеченности, улучшает академическую успеваемость учащихся, а также делает преподавателей гибкими, креативными и эффективными (Blignaut et al., 2010; Crawford & Jenkins, 2018; Holmes & Prieto-Rodriguez, 2018). Такие педагоги разовьют у студентов навыки XXI в., способствуя созданию современного и научно обоснованного образовательного подхода к преподаванию языка.

Цели исследования: (1) Определение потребностей в обучении преподавателей греческого языка в системе образования для национальных меньшинств в Албании; (2) Учет их пожеланий и предложений по реализации и оценке программ подготовки; (3) Оценка вклада программы смешанного дистанционного обучения в развитие предметных знаний и навыков; (4) Оценка эффективности программы дистанционного обучения на основе отзывов преподавателей.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Понятие непрерывного обучения (Рисунок 1) относится к такому современному преподавателю, которого характеризуют следующие ключевые показатели: (а) разносторонняя образованность, (б) математическое мышление, (в) мульт

тикультурная осведомленность, (г) цифровая грамотность, (д) самообразование, (е) предпринимательское мышление, (ж) гражданственность (Al Khateeb, 2017). На практике для современного преподавателя важны следующие качества (European Commission, 2018): критическое мышление, способность решать проблемы, способность к сотрудничеству, метакогнитивные навыки, коммуникативные навыки, креативность и межкультурные навыки.

В последние годы необходимость в долгосрочных и хорошо организованных образовательных программах стала более острой, чем когда-либо (Floyd, 2022). В этом контексте преподаватели языков, работающие в билингвальных и межкультурных средах, стремятся к созданию организованной системы подготовки (Cortina & Earl, 2020), чтобы хорошо ориентироваться в современных методах преподавания и повысить свои педагогические навыки.

Действительно, подготовка преподавателей, которые будут работать в системе образования Албании и преподавать греческий язык, является сложной, поскольку она никогда не решалась комплексно и всестороннее в связи с тем, что вопрос подготовки преподавателей для обучения греческого меньшинства в Албании не был приоритетным для чиновников в сфере образования (Barkas, 2015). До сих пор подготовка преподавателей в этом регионе оставалась в основном личной инициативой каждого педагога и зависела от их стремления быть в курсе новейших методик преподавания языков. Учитывая недостаточную подготовку педагогов в системе образования греческого меньшинства в Албании, проведение данного исследования является особенно актуальным.

Из-за фрагментарного характера подготовки педагогов в системе образования греческого меньшинства в Албании проведение данного исследования представляется особенно необходимым. Систематический библиографический обзор показал отсутствие исследований, посвященных подготовке педагогов для системы образования греческого меньшинства в Албании, а также недостаточное внимание к теме преподавания греческого языка в билингвальных и межкультурных учебных средах, несмотря на активные международные исследования в области подготовки педагогов (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

В мировой литературе были найдены исследования, касающиеся подготовки преподавателей греческого языка в билингвальных/межкультурных средах (Anastasiadis & Manousou, 2016; Bikos, 2014; Bikos & Tzifopoulos, 2012), однако даже там наблюдается исследовательский пробел, связанный с разработкой, внедрением и оценкой программ подготовки преподавателей греческого языка в системе образования греческого меньшинства в Албании. Таким образом, настоящее исследование является оригинальным. Оно адресовано по большей части стажерам, преподающим в ином образовательном контексте, что требует применения различных техник и практик преподавания греческого языка в билингвальных/межкультурных средах.

Рисунок 1*Модель профессионального обучения (Европейская комиссия, 2018)*

Цель данного исследования заключается в разработке комплексного предложения, включающего оценку программы подготовки преподавателей греческого языка в системе образования греческого меньшинства в Албании. Конечная цель — внедрение концепции подготовки преподавателей греческого языка в систему образования меньшинств в Албании с учетом преимуществ и возможностей практического применения предлагаемых современных моделей подготовки.

В работе поднимаются актуальные вопросы о подготовке, предоставляемой преподавателям греческого языка, работающим в билингвальных и межкультурных средах в Албании. Также исследуются их потребности в обучении, связанные с теоретическими аспектами развития языка и современными подходами и методами преподавания греческого языка. Кроме того, определяют роль программы дистанционного обучения в развитии знаний, навыков, формировании моделей поведения, ценностей и установок преподавателей греческого языка. Исследование направлено на изучение эффективности программы дистанционного обучения как в синхронных, так и в асинхронных цифровых образовательных средах с точки зрения преподавателей греческого языка в системе образования греческого меньшинства в Албании.

Контекст преподавания греческого языка в современной Албании

Формальное образование

Система образования в Албании включает обязательное девятилетнее базовое образование, эквивалентное начальному и среднему образованию в греческой системе (Tigas, 2014). Следующий уровень — это среднее образование, которое

включает два типа школ: общеобразовательный лицей, где обучение длится три года, и профессиональный лицей, где обучение может длиться два года (первый уровень), три года (второй уровень) или четыре года (третий уровень), причем последний уровень позволяет поступать в высшие учебные заведения страны. В дополнение к основной структуре албанской системы образования существует система образования для греческого меньшинства. Государственные школы для греческого меньшинства функционируют в районах традиционного проживания греков, под эгидой албанского государства, в частности, в районах Аргирокастро, Дельвино и Айи-Саранда (Rapti, 2014).

Учебные программы школ для меньшинств, в зависимости от уровня, включают преподавание греческого языка как отдельного предмета либо полностью ведутся на греческом языке. Обучение греческому языку входит в программу обязательного девятилетнего образования, при этом количество учебных часов постепенно сокращается в старших классах. В средней школе греческий язык преподается два часа в неделю во всех школах, расположенных в зонах проживания меньшинства и посещаемых учениками греческого происхождения. Помимо государственных школ с преподаванием на греческом языке, в Албании также существуют частные школы, финансируемые Министерством иностранных дел и Министерством образования Греции. Это двуязычная школа «Омирос» в Корче и школа для греческого меньшинства «Омирос» в Химаре (Sotiroudas et al., 2020).

Неформальное образование

Учащиеся также могут изучать греческий язык в частных учебных заведениях, которые функционируют как в районах проживания греческого меньшинства, так и в других

регионах. Эти заведения отвечают на запросы разной аудитории, учитывая их ожидания, а также уровень владения греческим языком, будь то родной (L1) или второй (L2) язык.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основываясь на целях исследования и стремясь обеспечить более всестороннее и достоверное понимание проблемы участникам были предложены четыре анкеты: а) анкета потребностей преподавателей, б) анкета ожиданий преподавателей, в) анкета для итоговой оценки, г) последующая анкета. Таким образом, мы старались обеспечить более полное и объективное восприятие обсуждаемого вопроса, что способствует более всесторонней и глубокой оценке проблемы (Griva & Stamou, 2014).

Участники

Программа обучения была адаптирована под потребности 43 учителей, работающих в системе образования греческого меньшинства в районах Аргирокастро, Дельвино и Айи-Саранда в Албании (Таблица 1).

Применение модели ADDIE в данной программе обучения

Программа обучения была разработана на основе модели смешанного обучения, которая сочетает синхронные и асинхронные методы. В проекте, разработанном по методологии ADDIE, центром внимания стали участники процесса, была создана идеальная учебная среда, которая позволила адаптировать содержание программы под их потребности и

желания. Эта модель дала исследователю возможность разработать программу обучения поэтапно, с учетом непрерывной оценки ее хода (Dick & Carey, 2001). Стабильная структура модели способствовала созданию эффективного плана работы, направленного на достижение желаемых результатов в образовательном процессе. Согласно Branch (2009), модель ADDIE адаптируется к индивидуальным особенностям и потребностям каждого учащегося, учитывая содержание, учебное пространство и временные рамки. Учитывая потребности и предпочтения преподавателей, современные подходы к преподаванию языков и принципы образования взрослых, мы создали альтернативную программу обучения, основанную на самостоятельной работе, самооценке и рефлексии преподавателей в процессе обучения.

Платформа для обучения LearnWorlds

При выборе цифровой платформы LearnWorlds для нашей учебной программы мы руководствовались следующими критериями: а) удобство использования, б) гибкость, в) возможность развития, г) стабильность, д) безопасность среды, которую она предлагает, е) интерактивность и ж) удобный интерфейс. Дизайн платформы, ориентированный на образовательные цели (см. Palaigerogiou & Papadopoulou, 2019; Papadopoulou & Palaigeorgiou, 2016) сыграл ключевую роль в ее выборе для реализации нашей учебной программы. LearnWorlds предоставляет разнообразные услуги и функции, такие как интерактивные видео, игровая учебная среда, управление контентом, хранилище материалов, система наград и достижений, средства общения и множество других функций.

Таблица 1
Демографические характеристики участников обучения

Пол	Муж. 16,3 %	7	Жен. 83,7 %	36				
Возраст	21–30		31–40		41–50		50+	
	7,0 %	3	20,9 %	9	46,5 %	20	25,6 %	11
Стаж работы	1–5		6–10		11–20		20+	
	11,6 %	5	7,0 %	3	34,9 %	15	46,5 %	20
Должность	Директор школы		Преподаватель					
	16,3 %	7	83,7 %	36				
Бакалавриат	Кафедра греческого языка, литературы и греческой культуры		Академия греческих исследований		Факультет педагогических наук		Другое	
	69,8 %	29	11,6 %	5	16,3 %	7	4,7 %	2
Магистратура	Аспирантура		Другие программы бакалавриата		Кандидат наук		Другое	
	20,9 %	9	9,3 %	4	2,3 %	1	2,3 %	1

Цифровая учебная среда

Программа была построена вокруг десяти тематических модулей, включающих современные методы и стратегии преподавания языковых навыков, межкультурных коммуникативных навыков, а также подходы к оцениванию языковых знаний. Каждый модуль реализовывался в три этапа:

- Первый этап: «Время начинать!»
- Второй этап: «Примените на практике!»
- Третий этап: «Время творить!»

Первый этап: «Время начинать!»

На первом этапе участники смотрели видео, содержащее необходимую информацию по тематике модуля. Видео предоставляло как теоретические знания, так и полезные практические примеры их применения (Anastasiadis & Spantidakis, 2013). Основной целью было переосмысление подходов и методов преподавания языкового курса через современные педагогические и практико-ориентированные мероприятия.

Второй этап: «Примените на практике!»

На втором этапе участники выполняли закрытые задания, связанные с конкретными практическими аспектами, и получали немедленную обратную связь по результатам своей работы. В рамках этого этапа для каждого тематического модуля предлагались шесть категорий заданий, включая кроссворды, вопросы с выбором ответа и другие виды упражнений, по которым преподаватели получали обратную связь.

Третий этап: «Время творить!»

На этом этапе участникам предоставлялась возможность разработать план урока или выполнить творческое задание, которое затем загружалось на платформу. Это были значимые процессы создания учебных материалов, которые позволяли критически исследовать изучаемую тему в аутентичных учебных средах (Palloff & Pratt, 2013), используя альтернативные идеи и поиск информации, что способствовало их творческому самовыражению, соответствующему требованиям модернизации языкового курса.

Анализ данных

Анализ данных анкет

Данные, полученные из анкет, были проанализированы количественно с использованием программного обеспечения SPSS (версия 26), с помощью которого был проведен частотный анализ ответов участников. Обработка ответов как на закрытые, так и на открытые вопросы, полученных от учителей, участвовавших в опросе, была выполнена с использованием методов индуктивной статистики. В частности, с помощью

инструментов описательной статистики были распределены ответы учителей, работающих в системе образования греческого меньшинства в Албании, и построены соответствующие графики. Было проведено тщательное исследование для выявления корреляций между независимыми категориальными переменными четырех анкет в отношении каждого подвопроса или критерия, который представлял собой либо категориальную, либо порядковую переменную (по пятибалльной шкале Лайкерта). К категориальным переменным анкеты относились возрастные группы респондентов (21–30 лет, 31–40 лет, 41–50 лет и старше 50 лет), их стаж работы в сфере образования (1–5 лет, 6–10 лет, 11–20 лет и более 20 лет), а также их должность (учителя или директора учебных заведений). Для проверки независимости использовался критерий χ^2 (хи-квадрат).

Анкета для оценки потребностей учителей

Анкета для оценки потребностей учителей была распространена до начала планирования программы обучения, во время специального мероприятия, посвященного Всемирному дню греческого языка, на котором собрались все учителя системы образования греческого меньшинства в Албании. Мероприятие проходило на кафедре греческого языка, литературы и культуры в присутствии исследователя. Анкета включала 70 вопросов, сгруппированных в четыре тематические группы: а) опыт обучения, б) ожидания от программ обучения, в) потребности в обучении, г) предложения по будущим программам обучения.

Анкета ожиданий учителей

Анкета ожиданий учителей была разработана исследователями для выявления ожиданий от будущей программы обучения, которая будет реализована в регионе. Анкета состояла из 16 вопросов с фиксированными вариантами ответов, оцениваемых по пятибалльной шкале Лайкерта, а также двух открытых вопросов, предназначенных для выявления направлений обучения, которые учителя хотели бы освоить.

Анкета для оценки программы

Анкета для оценки программы, предложенная участникам в рамках итоговой оценки программы обучения, состояла из 46 закрытых вопросов и трех открытых вопросов, охватывающих следующие восемь тематических направлений: а) общая оценка, б) учебный материал, в) учебные мероприятия, г) тренер, д) организационные вопросы, е) общая оценка программы, ж) качество программы обучения, з) предложения по будущим программам обучения.

Последующая анкета

Последующая анкета была предложена участникам через шесть месяцев после завершения программы обучения, с учетом результатов итоговой анкеты и исследовательских

вопросов. Она состояла из 12 вопросов с закрытыми вариантами ответов и 4 вопросов с открытыми вариантами.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты анкеты для оценки потребностей учителей

Образовательные потребности учителей в области когнитивных дисциплин

Полученные результаты (Таблица 2) свидетельствуют, что большинство участников проявили высокий интерес к теоретическим вопросам, связанным с развитием языка, а также к стратегиям обучения в билингвальной среде (60,5 %). Сильная или очень сильная заинтересованность была отмечена в отношении стратегий улучшения навыков чтения и письма на греческом языке (по 39,5 % соответственно). Значительная часть участников выразила высокую заинтересованность к вопросам оценки языкового курса (41,9 %).

Результаты анкеты ожиданий учителей

Ожидания от программы обучения

Демографические данные участников совпадают с данными первой анкеты. В Таблице 3 представлены результаты, касающиеся ожиданий респондентов от программы обучения. Большинство учителей зафиксировали очень высокие ожидания по поводу получения знаний по преподаванию греческого языка (74,4 %), надеясь на то, что содержание программы будет актуальным для повседневной практики преподавания (86,0 %).

Результаты итоговой анкеты оценки программы

Общая оценка программы обучения

В таблице 4 приведены данные, касающиеся общей оценки программы обучения. В частности, большинство участ-

ников утверждают, что программа значительно помогла им понять современные методы и техники преподавания греческого языка (85,4 %), внедрить эти методы и техники (70,7 %), разработать соответствующие стратегии для улучшения навыков чтения и письма (73,2 %), а также навыков аудирования и говорения в их классах (73,2 %). Кроме того, участники отметили, что программа способствовала разработке планов уроков, адаптированных для эффективного удовлетворения конкретных потребностей их учеников (78,0 %), освоению новых методов оценки языковых уроков (75,6 %) и изменению подхода к преподаванию языкового курса (75,6 %).

Преимущества участия в программе обучения

Преимущества, которые, по мнению участников, они получили в результате участия в программе обучения, представлены в таблице 5. В частности, участники отметили совершенствование своих педагогических навыков (36,6 %), освоение современных методов и техник преподавания греческого языка (58,5 %), внедрение этих методов и техник (58,5 %), оптимизацию структуры уроков (12,2 %), улучшение владения греческим языком (12,2 %), применение соответствующих стратегий для улучшения навыков чтения и письма в классе (14,6 %), освоение методов преподавания греческого языка с использованием ИКТ (14,6 %) и повышение своей профессиональной компетентности (17,1 %).

Результаты итоговой анкеты обратной связи

Общая оценка программы обучения

В таблице 6 представлены данные общей оценки программы обучения. Из участников, ответивших на эти вопросы, 94,7 % указали, что после возвращения в школу они использовали знания и навыки, полученные в рамках программы. Они отметили, что было легко применять новые знания и навыки на практике в своих классах. Кроме того, они заявили, что после программы им стало проще внедрять современные методы и техники преподавания греческого языка, а также стратегии улучшения навыков чтения и письма.

Таблица 2
Ответы учителей в зависимости от заинтересованности в обучении коммуникативным и языковым стратегиям

Коммуникативные и языковые стратегии	Стратегии изучения языка в билингвальной среде		Стратегии чтения и письма на греческом языке		Оценка языковых навыков и стратегий	
	N	%	N	%	N	%
Очень сильная заинтересованность	26	60,5	17	39,5	17	39,5
Сильная заинтересованность	11	25,6	17	39,5	18	41,9
Умеренная заинтересованность	4	9,3	7	16,3	8	18,6
Низкая заинтересованность	2	4,7	2	4,7	0	0
Заинтересованность отсутствует	0	0	0	0	0	0

С другой стороны, 5,3 % участников не смогли дать четкого ответа. Все учителя (100 %) отметили, что после программы они с большей легкостью применяют в своих классах соответствующие стратегии для развития навыков аудирования и говорения.

Результаты индуктивной статистики

Результаты анкеты для выявления потребностей в обучении на основе индуктивной статистики

Статистическая проверка независимости, проведенная на основе анкеты для выявления потребностей в обучении, выявили следующие корреляции:

Различия в зависимости от стажа работы. В отличие от участников, имеющих от 6 до 10 лет стажа, участники, имеющие от 1 до 5 лет стажа, считают, что им требуется больше поддержки со стороны греческого государства ($p = 0,021 < 0,05$). По сравнению с участниками с меньшим стажем ра-

боты, преподаватели с более чем 20-летним стажем, а также те, у кого стаж составляет от 11 до 20 лет, считают, что содержание программы должно быть теснее связано с повседневной образовательной практикой ($p = 0,031 < 0,05$).

Различия в зависимости от возраста. Участники в возрасте 41–50 лет в большей степени предпочитают дистанционные программы обучения по сравнению с участниками в возрасте 21–30 лет ($p = 0,041 < 0,05$). Участники в возрасте 50 лет и старше выражают более высокую потребность в поддержке со стороны греческого государства, чем участники в возрасте 41–50 лет ($p = 0,001 < 0,05$).

Результаты шкалы ожиданий на основе индуктивной статистики

Тесты на независимость, касающиеся шкалы ожиданий, выявили следующие корреляции:

Таблица 3
Ожидания учителей в отношении приобретения навыков

Ожидания приобретения навыков	Вклад в приобретение знаний по преподаванию греческого языка		Предоставление идей для разработки учебных мероприятий	
	N	%	N	%
Очень высокие	32	74,4	37	86
Высокие	6	14	6	14
Умеренные	4	9,3	0	0
Низкие	1	2,3	0	0
Отсутствуют	0	0	0	0
Без ответа	0	0	0	0

Таблица 4
Ответы учителей в отношении общей оценки программы обучения

Общая оценка программы обучения	Понимание современных методов и техник преподавания греческого языка		Внедрение современных методов и техник при преподавании греческого языка		Разработка стратегий для улучшения навыков чтения и письма в классе		Разработка стратегий для навыков аудирования и говорения		Разработка планов уроков, адаптированных для удовлетворения потребностей учеников		Освоение новых методов оценки языковых уроков		Изменение подхода к преподаванию языкового курса	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Очень высокая	35	85,4	29	70,7	30	73,2	30	73,2	32	78	31	75,6	31	75,6
Высокая	5	12,2	9	22	10	24,4	10	24,4	7	17,1	9	22	10	24,4
Средняя	1	2,4	3	7,3	1	2,4	1	2,4	2	4,9	1	2,4	0	0
Низкая	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Отсутствует	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Различия в зависимости от стажа работы. В отличие от участников, имеющих от 1 до 5 лет стажа, участники, имеющие от 11 до 20 лет стажа и те, у кого стаж более 20 лет, в большей степени ожидают, что темп реализации программы обучения будет щадящим, ($p = 0,027 < 0,05$).

Различия в зависимости от должности. Директора школ придают большее значение включению тщательно подобранных примеров и приложений в критерии эффективности программы по сравнению с другими учителями ($p = 0,045 < 0,05$).

Различия в зависимости от возраста. Участники в возрасте 41–50 лет в большей степени хотят освоить новые методы преподавания греческого языка по сравнению с участниками в возрасте 21–30 лет ($p = 0,012 < 0,05$).

Результаты итоговой анкеты на основе индуктивной статистики

Различия в зависимости от стажа работы. Тесты на независимость, проведенные по итоговой анкете, выявили одну статистически значимую корреляцию: среди преимуществ программы участники с более чем 20-летним стажем в большей степени отметили укрепление своей профессио-

нальной компетенции по сравнению с участниками с меньшим стажем ($p = 0,027 < 0,05$).

Результаты последующей анкеты на основе индуктивной статистики

В результате статистической проверки независимости, проведенной по последующей анкете, статистически значимых корреляций выявлено не было.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В этом исследовании участники выразили значительное недовольство отсутствием согласованной политики в сфере образования, которая соответствовала бы их реальным потребностям и современным образовательным тенденциям. Эти результаты согласуются с предыдущими исследованиями по системе образования греческого меньшинства в Албании (Barkas, 2015; Hemming et al., 2012; Vouri & Kapsalis, 2003) и дают общее представление о ситуации с обучением в стране. Подавляющее большинство участников отметили отсутствие поддержки в обучении как серьезную проблему. В то же время в международных исследованиях подчеркивается, что участники часто придают большее значение

Таблица 5
Согласие учителей с преимуществами программы обучения

Преимущества участия в программе обучения	Да		Нет	
	N	%	N	%
а) совершенствование педагогических навыков	15	36,6	26	63,4
б) освоение современных методов и техник преподавания греческого языка	24	58,5	17	41,5
в) внедрение современных методов и техник преподавания греческого языка	24	58,5	17	41,5
г) оптимизация структуры языковых уроков	5	12,2	36	87,8
д) улучшение владения греческим языком	5	12,2	36	87,8
е) применение соответствующих стратегий для улучшения навыков чтения и письма в классе	6	14,6	35	85,4
ж) освоение методов преподавания греческого языка с использованием ИКТ	6	14,6	35	85,4
з) повышение своей профессиональной компетентности	7	17,1	34	82,9

Таблица 6
Ответы учителей в отношении улучшения методов преподавания

Оценка улучшения методов преподавания	Да		Нет		Не уверен/а	
	N	%	N	%	N	%
а) после завершения программы мне стало легче интегрировать современные методы и техники преподавания в мои уроки по греческому языку	36	94,7	0	0	2	5,3
б) после завершения программы мне стало легче внедрять стратегии для улучшения навыков чтения и письма на уроках	36	94,7	0	0	2	5,3
в) после завершения программы мне стало легче применять на своих уроках стратегии для улучшения навыков аудирования и говорения в классе	38	100	0	0	0	0

улучшению школьной инфраструктуры (Kanelloroulou & Darra, 2018; Sakkoulis & Vergidis, 2017). Этот вывод указывает на важность организации программ обучения для системы образования греческого меньшинства в Албании для обеспечения участников современными методиками преподавания греческого языка.

Интересно отметить, что различия во мнениях участников зависели от их опыта работы. Те, у кого был меньший стаж, ощущали большую потребность в поддержке со стороны греческого государства по сравнению с более опытными коллегами. В то же время более опытные преподаватели чувствовали себя лучше подготовленными к преподаванию греческого языка. Это указывает на то, что у молодых преподавателей существует необходимость обновлять свои знания и быть в курсе современных методик преподавания в условиях изменяющейся образовательной среды. Кроме того, большинство участников заявили, что они не чувствуют себя полностью готовыми к преподаванию греческого языка и нуждаются в дополнительном обучении современным методам преподавания, особенно в развитии продуктивных и рецептивных навыков. Mede и Atay (2017) обнаружили, что учителя иностранных языков также необходимо обучение методам преподавания продуктивных навыков, в то время как Vogt, Tsagarí и Spanoudi (2020) отметили, что учителя иностранных языков не испытывают такой потребности в обучении методам преподавания рецептивных навыков.

Учителя системы образования греческого меньшинства в Албании выразили желание приобрести теоретические знания по развитию продуктивных и рецептивных навыков, развитию речи и межкультурной коммуникации. Необходимо внедрить бесплатную программу дистанционного обучения, которая бы учитывала современные образовательные тенденции и способствовала автономии участников. Эти результаты соответствуют данным международных исследований (Konovalenko et al., 2021; Simonson et al., 2019), которые считают дистанционное обучение инновационным инструментом для современных программ подготовки учителей.

Программам дистанционного обучения больше отдавали предпочтение более возрастные участники программы, чем их менее опытные коллеги, в то время как молодые участники, знакомые с информационно-коммуникационными технологиями и недавно окончившие учебные заведения, предпочитали программы обучения в Университете Аргирокастро. Этот вывод отличается от данных других исследований (Adam & Metljak, 2022), но подчеркивает необходимость внедрения программ дистанционного обучения в регионе. Старшие участники могут воспринимать дистанционное обучение как вызов (Kraiger et al., 2022), в то время как молодые участники воспринимают более положительно программы, проводимые на базе университетов.

Учителя, участвовавшие в программе обучения, углубленно изучали современные методы преподавания греческого языка в актуальных образовательных контекстах (Bouras, 2020). Они сосредоточились на управлении классом, планировании уроков и разработке стратегий для обучения чтению, письму и развитию коммуникативных навыков с использованием новых педагогических методик. Также они освоили эффективные стратегии коммуникации и новые методы оценки языковых уроков. В литературе (Bouras & Griva, 2022; Griva & Stamou, 2014; Kubanyiova & Crookes, 2016; Raud & Orehhova, 2022) подчеркивается важность обучения преподавателей современным методам, особенно для билингвальных и межкультурных сред.

Большинство участников отметили необходимость в обновлении знаний, полученных в ходе бакалавриата, и внедрении инновационных методик в преподавание греческого языка. Программы обучения, которые помогают изучить и понять потребности студентов, эффективно меняют подход преподавателей к управлению уроками (Ramírez-Montoya et al., 2021). Программа обучения предоставила преподавателям греческого языка в Албании теоретические и практические знания, которые позволили им лучше отвечать новым образовательным требованиям. Желание реализовать инновационные методики меняет поведение участников (Charoensap-Kelly et al., 2016) и улучшает их педагогические навыки, позволяя успешно применять теоретические знания на практике (Harris & Sass, 2011).

Основным новшеством этого процесса стало внедрение программ дистанционного обучения, в которой были использованы как синхронные, так и асинхронные цифровые среды. Обучение проводилось на современной цифровой платформе (Fengfeng et al., 2016), простой для понимания интерфейс и общее удобство использования которой отметили участники программы. Они подчеркнули роль видеоконференций в улучшении коммуникации и совместной работы (Moumoutzis et al., 2018). Онлайн-встречи давали ценную обратную связь по учебным материалам и позволяли оперативно решать возникающие в ходе тематических сессий вопросы (Ramadani & Xhaferi, 2020), что, в свою очередь, позволяло полноценно обмениваться идеями, а не просто делиться планами. Современная учебная среда предоставила дополнительные стимулы, что способствовало более глубокому осмыслению и систематическому подходу к преподаванию греческого языка в билингвальных и межкультурных условиях (Brevik et al., 2019). Участники активно обсуждали и подбирали наиболее подходящие стратегии и методы для своих классов (Arghode & Wang, 2016). Поддерживающая цифровая среда способствовала переосмыслению ключевых аспектов преподавания и укрепила уверенность участников благодаря исследовательскому подходу (Sun et al., 2018).

В этом исследовании необходимо учитывать несколько ограничений. Количество участников в программе обуче-

ния было ограничено из-за небольшого размера выборки, поскольку число учителей в системе образования греческого меньшинства в Албании невелико. Фактически в этой программе обучения участвовало подавляющее большинство учителей греческого языка в регионе. Кроме того, отсутствие контрольной группы является еще одним ограничением; это связано с тем, что программа была пилотной и проводилась только с одной группой учителей (экспериментальной группой), что не позволило выявить возможные различия между группами. Наконец, исследователь исполнял двойную роль, одновременно выступая в качестве тренера программы. Чтобы снизить возможную предвзятость из-за этой двойной роли, на всех этапах программы проводилось анонимное анкетирование.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам этого исследования были предложены современные инновационные подходы к программам дистанционного обучения, предназначенным для преподавателей языка. Программа обучения, реализованная как в синхронных, так и в асинхронных цифровых форматах, получила высокую оценку участников. Участники были активно вовлечены в цифровые творческие мероприятия по преподаванию греческого языка в билингвальной среде, успешно справляясь с постоянными изменениями, с которыми сталкиваются педагоги в современном мире. Информационно-коммуникационные технологии предлагают разнообразие и гибкость в методах и процессах обучения. Реализация этой программы обучения служит основой для разработки и оценки будущих программ подготовки преподавателей языка в билингвальных и мультикультурных условиях. В будущем исследовании было бы полезно выявить и зафиксировать любые изменения в подходах к преподаванию, которые внедрили учителя после завершения программы обучения. Кроме того, оценка существующих учреждений, ориентированных на подготовку преподавателей языка в билингвальных и мультикультурных условиях, поможет создать полное представление об их работе и

выявить необходимые изменения для соответствия современным образовательным требованиям. Использование количественных и качественных методов для сбора и анализа данных позволит получить всестороннее понимание изменений, происходящих после завершения подобных программ подготовки преподавателей языка.

ВКЛАД АВТОРОВ

Спиридон Бурас: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Панайотис Баркас: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика.

Элени Грива: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Adam, T., & Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
- Al-Issa, A., & Al-Bulushi, A. (2010). Training English language student teachers to become reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 41–64. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.4>
- Al Khateeb, A. A. M. (2017). Measuring digital competence and ICT literacy: An exploratory study of in-service English language teachers in the context of Saudi Arabia. *International Education Studies*, 10(12), 38–51. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n12p38>
- Anastasiadis, P., & Spantidakis, I. (2013). Online Environments for students of greek language education in the diaspora: Basic design principles. In A. Lionarakis (Ed.), *Proceedings of the 5th International Open & Distance Education Conference*. Hellenic Open & Distance Education Network.
- Anastasiadis T., & Manousou, E. (2016). Design specifications for a distance professional development program for minority school teachers in Thrace. *Open Education-The Journal for Open Distance Education and Educational Technology*, 12(1), 60–75. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.18425>

- Arghode, V., & Wang, J. (2016). Exploring trainers' engaging instructional practices: A collective case study. *European Journal of Training and Development*, 40(2), 111–127. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2015-0033>
- Barkas, P. (2015). *Education in the mother tongue in the Albanian State for the National Greek Minority-status and proposals for its quality upgrade*. University of Argyrokastró.
- Barkas, P. (2016). *The travels of Figou*. Elikranon.
- Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Delen, I. (2021). Teacher professional development: Experiences in an international project on intercultural education. *Sustainability*, 13(8), 4171. <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- Bikos, K. (2014). Distance/electronic teacher training: an innovation that responds to the modern digital age. In Z. Papanoum & M. Liakopoulou (Eds.), *Supporting the professional development of teachers*. Ministry of Education and Religious Affairs.
- Bikos, K., & Tzifopoulos, M. (2012). Preservice teachers' reactions to academic digital learning environments: Utilization, familiarity, prospects for improvement. *Conferences of the Hellenic Scientific Association of Information & Communication Technologies in Education* (pp. 463–473). HSAITE.
- Blignaut, A. S., Hinostroza, J. E., Els, C. J., & Brun, M. (2010). ICT in education policy and practice in developing countries: South Africa and Chile compared through SITES 2006. *Computers & Education*, 55(4), 1552–1563. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.021>
- Bouras, S., & Griva, E. (2022). Teacher Training in Modern Era: The Implementation of a Distance Training Program for Teachers in Bilingual Environments. In the 1st International Conference “*Linguistic Perspectives in the Light of Social Developments. E-Learning Approaches to the Linguistic Acquisition*” (pp. 10–11). Fan S. Noli University.
- Bouras, S. (2020). The Greek Language Education in Albania: A professional development framework for Greek language teachers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 18–27. <https://doi.org/10.53935/2641-533x.v3i3.146>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Brevik, L., Gudmundsdottir, G., Lund, A., & Strømme, T. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Charoensap-Kelly, P., Broussard, L., Lindsly, M., & Troy, M. (2016). Evaluation of a soft skills training program. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 154–179. <https://doi.org/10.1177/2329490615602090>
- Cortina, R., & Earl, A.K. (2020). Advancing professional development for teachers in intercultural education. *Education Sciences*, 10(12), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci10120360>
- Crăciun, D. (2019). Training future language teachers to educate the digital generation. *Revista de Științe ale Educației*, 39(1), 90–107. <https://doi.org/10.35923/JES.2019.1.08>
- Crawford, R., & Jenkins, L. E. (2018). Making pedagogy tangible: Developing skills and knowledge using a team teaching and blended learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 127–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.8>
- Dick, W., & Carey, L. (2001). *The Systematic Design of Instruction* (5th ed.). Longman.
- Drexhage, J., Leiss, D., Schmidt, T., & Ehmke, T. (2016). The connected classroom – Using video conferencing technology to enhance teacher training. *Reflective Education*, 10, 70–88.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The teaching profession in Europe: Access, progression and support. eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Fengfeng, K., Sungwoong, L., & Xinhao, X. (2016). Teaching training in a mixed-reality integrated learning environment. *Computers in Human Behavior*, 62, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.094>
- Floyd, A. (2022). Investigating the PDR process in a UK university: Continuing professional development or performativity? *Professional Development in Education*, 48(2), 315–329. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696874>
- Griva, E., & Stamou, A. (2014). *Researching bilingualism in the school environment. Perspectives of teachers, students and immigrant parents*. Kyriakidis.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hemming, A., Kera, A., & Pandelejmoni, E. (2012). *Albania: Family, Society and Culture in the 20th Century*. LIT.
- Holmes, K., & Prieto-Rodriguez, E. (2018). Student and staff perceptions of a learning management system for blended learning in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 21–34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.2>
- Kanellopoulou, E. M., & Darra, M. (2018). The implementation of the lesson study approach to secondary education in Greece: The case of the literature lesson. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 94–105. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.6>

- Konovalenko, T. V., Yivzhenko, Y. V., Demianenko, N. B., Romanyshyn, I. M., & Yemelyanova, Y. S. (2021). The possibilities of using distance learning in the professional training of a future foreign language teacher. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 817–830. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1423>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kraiger, K., Fisher, S., Grossman, R., Mills, M., & Sitzmann, T. (2022). Online I-O graduate education: Where are we and where should we go? *Industrial and Organizational Psychology*, 15(2), 151–171. <https://doi.org/10.1017/iop.2021.144>
- Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100, 117–132. <https://doi.org/10.1111/modl.12304>
- Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Holmes, W., Mac Lochlain, C., Nic Giolla Mhichíl, M., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Sharples, M., & Whitelock, D. (2020). *Innovating pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. The Open University.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Malik, R. S. (2018). Educational challenges in 21st century and sustainable development. *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 2(1), 9–20. <https://ejournal.upi.edu/index.php/JSDER/article/view/12266/0#:~:text=https%3A//doi.org/10.17509/jsder.v2i1.12266>
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi*, 168, 43–60.
- Moumoutzis, N., Boukeas, G., Vassilakis, V., Pappas, N., Xanthaki, C., Maragkoudakis, I., Deligiannis, A., & Christodoulakis, S. (2018). Design, Implementation and evaluation of a computer science teacher training programme for learning and teaching of Python inside and outside school: Establishing and supporting code clubs to learn computer programming by self-contained examples. In *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning: Proceedings of the 11th IMCL Conference* (pp. 575–586). Springer International Publishing.
- Palaigeorgiou, G., & Papadopoulou, A. (2019). Promoting self-paced learning in the elementary classroom with interactive video, an online course platform and tablets. *Education Information Technology*, 24, 805–823. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9804-5>
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*. John Wiley & Sons.
- Papadopoulou, A., & Palaigeorgiou, G. (2016). Interactive video, tablets and self-paced learning in the classroom: Preservice teachers perceptions. *Proceedings of the 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (pp. 195–202). CELDA.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs : An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–57. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.190618>
- Pokrovskaja, N. N., Leontyeva, V. L., Ababkova, M. Y., Cappelli, L., & D'Ascenzo, F. (2021). Digital communication tools and knowledge creation processes for enriched intellectual outcome - Experience of short-term E-learning courses during pandemic. *Future Internet*, 13(2), 43. <https://doi.org/10.3390/fi13020043>
- Ramadani, A., & Xhaferi, B. (2020). Teachers' experiences with online teaching using the Zoom platform with EFL teachers in high schools in Kumanova. *SEEU Review*, 15(1), 142–155. <https://doi.org/10.2478/seeur-2020-0009>
- Ramírez-Montoya, María S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguese-Castro, M. (2021). Trends for the future of education programs for professional development. *Sustainability*, 13(13), 7244. <https://doi.org/10.3390/su13137244>
- Rapti, A. (2014). *Educational policy on issues of Greek language education in Albania: Investigation of teachers' and students' needs for the teaching/learning of the Greek language* [Master's thesis]. Thessaloniki: University of Macedonia.
- Raud, N., & Orekhova, O. (2022). Training teachers for multilingual primary schools in Europe: Key components of teacher education curricula. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1718678>
- Sadeghi, K., & Richards, J. (2021). Professional development among English language teachers: Challenges and recommendations for practice. *Heliyon*, 7(9), e08053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80–88.
- Sakkoulis, D., & Vergidis, D. (2017). In-service training needs of specialist teachers in primary education, in the region of Achaia, Greece. *Adult Education*, 39, 71–83.
- Sert, O. (2021). Transforming CA findings into future L2 teaching practices: Challenges and prospects for teacher education. In S. Kunitz, N. Markee, & O. Sert (Eds.), *Classroom-based conversation analytic research*. Educational Linguistics (vol. 46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_13

- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021) Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517–536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Sotiroudas, V., Tsakiridou, E., & Griva, E. (2020). The variety of Greek-language education in Albania. In M. Dimasi, E. Griva, & Z. Gavriilidou (Eds.), *The modern Greek language in the Far East and the Balkans: Research impressions and teaching approaches* (pp. 176–192). Saita.
- Sun, L. P., Siklander, P., & Ruokamo, H. (2018). How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic literature review. *Seminar.Net*, 14(1), 62–84. <https://doi.org/10.7577/seminar.2597>
- Tigas, I. (2014). *The three-dimensional institution of the education coordinator: A critical view of its role and perspectives* [Master's thesis]. Institutional Repository – Library & Information Centre.
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>
- Vogt, K., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020). What do teachers think they want? A comparative study of in-service language teachers' beliefs on LAL Training needs. *Language Assessment Quarterly*, 17(4), 386–409. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1781128>
- Vouri, S., & Kapsalis, G. (2003). *Greek language education in Albania*. E.DIA.M.ME.