

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ - СКОПЈЕ
ШКОЛА ЗА ДОКТОРСКИ СТУДИИ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ „БЛАЖЕ КОНЕСКИ“
Студиска програма: АНГЛИСКИ ЈАЗИК



**ПРОЕКТНОТО УЧЕЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО
СТРАНСКИ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА
МАКЕДОНИЈА**

Кандидат:

м-р Марија Стевковска

Ментор:

проф. д-р Солзица Поповска

септември, 2020

Скопје

ОДБРАНА НА ДОКТОРСКИ ТРУД

ПРОЕКТНОТО УЧЕЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА

Комисија за оцена на докторскиот труд:

1. проф. д-р Солзица Поповска

2. -----

3. -----

4. -----

5. -----

Кандидат:

м-р Марија Стевковска

Датум:

На моето семејство, за огромната поддршка

Со љубов

СОДРЖИНА:

РЕЗИМЕ	7
ABSTRACT	10
ВОВЕД.....	12
I. ПОИМ И ЗНАЧЕЊЕ НА МЕТОДОТ НА ПРОЕКТНО УЧЕЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	19
1. Дефинирање на поимот метод на проектнo учење	19
2. Видови на МПУ	22
3. Теориски основи на МПУ.....	25
4. Дефинирање на поимот англиски јазик како странски.....	31
4.1 Видови на англиски јазик	31
5. Како учат возрасните	38
6. Примена на МПУ во наставата по англиски јазик како странски во високото образование	40
6.1 Улогата на МПУ во наставата по АЈС во високото образование.....	41
6.2 Процесот на примена на МПУ во наставата по АЈС во високото образование.....	45
6.3 Предизвици за наставникот при употребата на МПУ	49
6.4 Ставови на студентите во врска со примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование	52
6.5 Споредба помеѓу МПУ и традиционалната настава	54
7. Преглед на досегашни истражувања за употреба на МПУ во наставата по АЈС во високото образование	60
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	67
1. Предмет на истражувањето.....	67
2. Цели на истражувањето.....	67

3. Задачи на истражувањето	68
4. Хипотези на истражувањето.....	68
5. Варијабли на истражувањето	69
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	69
7. Популација и примерок	72
8. Статистичка обработка на податоци	74
9. Организација и тек на истражувањето	75
9.1 Наставни материјали	77
9.2 Проекти	79
10. Методолошки ограничувања	87
11. Етички аспекти	88
III. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИ	90
1. Дескриптивна анализа	90
1.1 Дескриптивна анализа на резултатите од анализата на потребите на студентите	91
1.2 Дескриптивна анализа на резултатите од анкетата со наставници по англиски јазик од високообразовни институции во Р. С. Македонија	97
1.3 Дескриптивна анализа на податоците од преттестот и посттестот во првиот семестар	106
1.4 Дескриптивна анализа на податоците од преттестот и посттестот во вториот семестар	110
1.5 Дескриптивна анализа на резултатите од анкетата со студенти по учеството во студијата	130
1.6 Дескриптивна анализа на резултатите од прашалникот за наставникот по примената на МПУ	137
1.7 Мотивацијата за учење при примена на МПУ	141

2. Тестирање на истражувачките хипотези.....	142
2.1 Главна хипотеза	143
2.2 Потхипотеза 1	145
2.3 Потхипотеза 2	146
2.4 Потхипотеза 3	147
2.5 Потхипотеза 4	148
IV. ДИСКУСИЈА	149
V. ЗАКЛУЧОЦИ	158
1. Сумарен преглед на истражувањето и генерални заклучоци	158
2. Ограничувања.....	165
3. Придобивки од истражувањето	167
4. Препораки за идни истражувања	169
VI. ПЕДАГОШКИ ИМПЛИКАЦИИ	173
VII. ЗАКЛУЧОК	183
ЛИТЕРАТУРА	189
ПРИЛОЗИ	208
Прилог бр.1 Прашалник за анализа на потребите на студентите	208
Прилог бр. 2 Анкета со наставници по англиски јазик на високообразовни институции во Р. С. Македонија	211
Прилог бр.3 Self-Reflection on Project Work	215
Прилог бр.4 Self and Peer Evaluation	216
Прилог бр. 5 Open-ended Self-Evaluation and Peer Review	217
Прилог бр. 6 Прашалник за студентите по учеството во студијата	219
Прилог бр. 7 Прашалник за наставникот/ истражувачот по примената на МПУ	221

Прилог бр.8 Наставен план и програма за предметот англиски јазик 1	222
Прилог бр. 9 Наставен план и програма за предметот англиски јазик 2	225
Прилог бр. 10 Писмена согласност за учество во истражувањето	229

РЕЗИМЕ

Стевковска, М. (2020). *ПРОЕКТНОТО УЧЕЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА*. Докторски труд. Скопје: Филолошки факултет.

Вовед: Методот на проектно учење (МПУ) претставува наставен метод во кој учењето е организирано околу проекти што претставуваат сложени задачи, кои од студентите бараат тие да истражуваат, решаваат проблеми и да донесуваат крајни одлуки, а притоа се водени од наставниците. Основните карактеристики на овој метод се: решавање одреден проблем, кој треба да е сложен и автентичен; создавање краен производ во вид на проект; работа во тим; мултидисциплинарен приод; креативно и критичко мислење; автономија на ученикот; индивидуален пристап во наставата; комуникациски вештини; и нова улога на наставникот како насочувач, посредувач и помагач. Особеностите на МПУ го прават овој метод особено погоден за наставата по англиски јазик како странски (АЈС) во високото образование, затоа што и во фокусот се става студентот и неговите потреби. Иако во светот започнува да расте бројот на истражувања за употребата и ефикасноста на МПУ во наставата по англиски како немајчин јазик, во македонската средина овој метод сè уште не е доволно истражен.

Цел: Целите на ова истражување се а) да се истражи можноста за примена на методот на проектно учење во наставата по АЈС во високото образование во Р. Македонија со цел развивање на сите јазични компетенции, и б) да се утврди дали постои значителна разлика во ефикасноста на употребата на МПУ во наставата по АЈС во однос на традиционалната настава.

Методи: Беа вклучени 80 студенти од прва година од Меѓународниот балкански универзитет, кои беа поделени во контролна и експериментална група. Во втората група се користење МПУ. На сите студенти им беше даден преттест и посттест за сите 4 јазични вештини. Пред и по истражувањето, студентите и наставникот

пополнија прашалник. Податоците беа статистички обработени со MS Excel и SPSS v.20.0 и за нивната анализа се користеа *t*-тестот за големи зависни примероци и *t*-тестот за големи независни примероци. За статистички значајна разлика беше земена $p < 0,005$. Истражувањето траеше од февруари до мај 2019 година.

Резултати: Резултатите од статистичката анализа покажаа дека постои статистички значајна разлика помеѓу средната вредност на двата теста (преттест $M=79,97$, посттест $M=85,37$, $t=2,513$, $p=0,016$) кај експерименталната група, а не постои кај контролната група (преттест $M=77,52$, посттест $M=76,67$, $t=,672$, $p=0,505$). Во однос на секоја од вештините, посебно кај експерименталната група, статистички значајна разлика имаше кај вештините читање (преттест $M=19,77$, $SD=2,98$; посттест $M=22,62$, $SD=2,5$, $t=-8,365$, $p=.000$), пишување (преттест $M=20,1$, $SD=3,82$; посттест $M=21,52$, $SD=3,25$, $t=-4,481$, $p=.000$) и зборување (преттест $M=20,65$, $SD=3,01$; посттест $M=21,26$, $SD=2,76$, $t=-3,871$, $p=.000$), но не и кај вештината слушање (преттест $M=19,45$, $SD=3,5$, посттест $M=19,6$, $SD=3,88$, $t=-0,495$, $p=0,623$). Според резултатите од анкетата со студентите, тие позитивно се изразиле за примената на МПУ и мислат дека им помогнал во развивање на јазичните вештини (76% слушање, 82% зборување, 44% читање, 76% пишување). Како проблеми ги посочиле организирањето на времето, немањето доволно средби со групата и наставникот и малата слобода во изборот на темите. Наставникот, исто така, зборува за проблемите околу почитувањето на временските рокови и зголемениот дополнителен ангажман надвор од наставата.

Заклучок: Од истражувањето може да се заклучи следново: МПУ дава статистички подобри резултати во однос на вештините пишување и читање, делумно во однос на зборувањето, но не дава статистички значајни резултати во однос на слушањето. Методот на МПУ може успешно да се примени во наставата по АЈС во високото образование доколку се направи анализа на потребите на студентите и тие се подготват за работа во тим, самостојна работа и алтернативно оценување. Целосна примена на МПУ е возможна само ако студентите имаат барем Б1 познавање на англискиот јазик. Наставниот план и програма за настава по АЈС

во високото образование треба да содржи елементи од АЈАП и АЈФС. Неопходно е наставникот по АЈС да соработува со останатиот наставен кадар од соодветната катедра или факултет. Наставната програма по АЈС не може да се заснова само на МПУ поради 1) големиот број на студенти и 2) потребата од предавања за да им се даде инпут. Индивидуалната работа треба да биде застапена колку и работата во групи. Проектите треба повеќе да се вреднуваат за да може студентите сериозно да го сфатат МПУ. Постојано треба да се развиваат вештините за управување со времето, тимската работа, како и колективната одговорност кај студентите. Континуирано треба да се работи на мотивацијата, како кај студентите, така и кај наставниците.

Клучни зборови: проектно учење, англиски јазик како странски, јазични вештини, традиционална настава.

ABSTRACT

Stevkovska, M. (2020). PROJECT-BASED LEARNING IN EFL COURSES IN HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA. Doctoral thesis. Skopje: Faculty of Philology.

Introduction: Project-based learning (PBL) is a teaching method that organizes learning around projects, which are complex tasks where students explore, solve problems and bring final decisions while being monitored by their teachers. The basic features of PBL include: solving complex and authentic problems, creating final products in the form of projects, team work, multidisciplinary approach, creative and critical thinking, learners' autonomy, individual teaching approach, communication skills, and new teachers' roles. These characteristics of PBL make it particularly appropriate for teaching EFL in higher education, as it focuses on students and their needs. Although the number of studies related to PBL implementation in EFL classes has been increasing on a global level, this method has not been fully studied in the Republic of North Macedonia.

Aims: The aims of this research are twofold: 1) to study the possibility of using PBL in EFL classes in higher education in the Republic of North Macedonia in order to develop all four language skills; and 2) to test whether there is a statistically significant difference in the use of PBL in comparison to traditional language teaching.

Methods: 80 first-year students from the International Balkan University in Skopje participated in the study. They were divided in a control and experimental group. PBL was used in the experimental group. All students were given a pre- and a posttest in all four language skills. The students and the teacher did a survey before and after the study. The obtained data were statistically processed in MS Excel and SPSS v.20.0. They were later analyzed with the dependent *t*-test and the independent *t*-test. The $p < 0,005$ was taken as statistically significant. The study was conducted from February to May 2019.

Results: Results have shown that there is a statistically significant difference between the mean values of the tests (pretest $M=79,97$, posttest $M=85,37$, $t= 2,513$, $p=0,016$) in the experimental group, but not in the control group (pretest $M=77,52$, posttest $M=76,67$,

$t=,672$, $p=0,505$). Regarding each language skill in the experimental group there was a statistically significant difference in reading (pretest $M=19,77$, $SD=2,98$; posttest $M=22,62$, $SD=2,5$, $t= - 8,365$, $p= .000$), writing (pretest $M=20,1$, $SD=3,82$; posttest $M=21,52$, $SD=3,25$, $t= - 4,481$, $p= .000$) and speaking (pretest $M=20,65$, $SD=3,01$; posttest $M=21,26$, $SD=2,76$, $t= - 3,871$, $p= .000$), but not in listening (pretest $M=19,45$, $SD=3,5$, posttest $M=19,6$, $SD=3,88$, $t=-0,495$ $p=0,623$). According to results of the survey with the students at the end of the study they had a positive opinion of the PBL and said that it helped them develop their language skills (76% listening, 82% speaking, 44% reading, 76% writing). They identified three main problems: time management, insufficient number of meetings with the group and the teacher, and lack of freedom in the choice of topics. The teacher also reported about students having problems with meeting deadlines, and increased workload outside the classroom.

Conclusion: The following conclusions can be drawn from the study: PBL yields statistically significant better results in reading and writing, partially in speaking, but not in listening. PBL may successfully be implemented in EFL classes in higher education provided a students' needs analysis has been conducted and students have been prepared for team work, autonomous learning and alternative assessment. PBL can fully be used if students have a minimum of B1 level. EFL curricula and syllabi in higher education should include elements of EAP and ESP. Teachers need to cooperate with colleagues from other departments or faculties. EFL syllabi cannot be realized through PBL exclusively because of the big number of students and the need for input. Both individual and group work should be used. More credits should be given to project assessment so that students would have a more serious approach towards PBL. Much time should be spent on developing time management skills, team work, and raising students' collective awareness. Activities should be performed to increase both students' and teachers' motivation.

Key words: *Project-learning, EFL, language skills, traditional teaching.*

ВОВЕД

Конфучие и Аристотел се првите што се залагале за ‚учење преку практична работа‘ (learning by doing), термин што го вовел Џон Дјуи уште на почетокот на минатиот век. Сократ понудил модел на учење преку поставување прашања и критичко мислење, односно стратегии, кои и денес се многу значајни за наставата во која се применува методот на проектно учење. Многу подоцна, Џон Дјуи, значаен американски теоретичар и филозоф од сферата на образованието од почетокот на 20 век, го ставил под знак прашање традиционалното сфаќање за ученикот како пасивен примач на знаењето, а наставникот како пренесувач на одреден број факти. Дјуи се залагал за активно искуство, кое ќе го подготви ученикот за учење во модерниот динамичен свет.

Влијанието на Дјуи се забележува во конструктивизмот, социјалниот конструктивизам на Виготски и Пијаже, конструкционизмот, како и педагошката филозофија на Монтесори. Теориските основи на конструктивизмот се засноваат на следниве три филозофски гледишта за тоа како нашиот ум знае или разбира нешто: а) разбирањето доаѓа од нашата интеракција со околината; б) когнитивните конфликти или проблеми претставуваат поттик за учење и тие се оние од кои зависи организацијата и природата на наученото; и в) знаењето еволуира преку социјалните контакти и преку проценка на практичноста на индивидуалните погледи и знаења. Во социјалниот конструктивизам на Лев Виготски, најголемо значење се придава на третото гледиште, односно на социјалната медијација. Тој го воведува терминот поддржување‘ (scaffolding), кој во контекст на наставата се однесува на помошта што ученикот ја добива од наставникот или од соучениците, преку која ученикот успева да го создава и пресоздава знаењето (Виготски, 1988). За разлика од Виготски, Пијаже не ја споменува важноста на интеракцијата со средината, особено не интерактивноста во наставата. Сепак, Пијаже тврди дека учењето е активен и динамичен процес во кој учениците, во зависност од возраста, минуваат низ неколку фази на активно конструирање на знаењето преку постојано создавање и тестирање на своите теории за светот околу нив, што претставува една од клучните карактеристики на проектното учење (Пијаже, 1988). Идеите на

Пијаже лежат во основата на конструктивистичкиот приод во образованието, во кој учениците учат преку поставување прашања, истражување, интеракција со другите и евалуирање на сите тие искуства.

Конструкционизмот на Папер, кој се базира на конструктивизмот на Пијаже, исто така ја нагласува активната улога на ученикот, кој не го прима готовото знаење од наставникот, туку самиот го создава во процесот на учење преку изработка на нешто конкретно, кое потоа го споделува со околината и на тој начин учењето се одвива во реален контекст (Harel, 1991).

Според учењето на Марија Монтесори, која во првата половина на 20 век започнала своевидно меѓународно движење со нејзиниот пристап кон учењето на рана возраст, образовниот процес опфаќа два клучни и неопходни елементи: детето како индивидуа и околината (Gutek, 2004:45). Таа покажала дека до учење доаѓа само преку искуства, а не преку слушање зборови. Монтесори била првата што се залагала за средина за учење, која создава индивидуи способни да се адаптираат и да решаваат проблеми.

Она што е заедничко за сите овие движења е тврдењето дека учењето настанува само доколку постои интеракција со средината. Таа интеракција е применета во методот на проектно учење (МПУ). Според Вурдингер, овој метод претставува

наставен метод во кој наставниците ги водат учениците низ процесот на решавање одреден проблем, при што учениците го одредуваат проблемот, развиваат план, го тестираат планот во реални услови и го оценуваат истиот, истовремено минувајќи и низ процесот на дизајнирање и завршување на еден проект. (Wurdinger et al., 2007:151).

Основните карактеристики на овој метод се: решавање одреден проблем, кој треба да е сложен и автентичен; создавање краен производ во вид на проект; работа во групи; користење мултидисциплинарен приод; креативно и критичко мислење; автономија на ученикот; индивидуален пристап во наставата; користење на

комуникациски вештини; и нова улога на наставникот како насочувач, посредувач и помагач.

Особеностите на МПУ несомнено го прават овој метод особено погоден за наставата по англиски јазик како странски (АЈС) во високото образование, пред сè, затоа што и во наставата по АЈС, во фокусот се става ученикот и неговите потреби (Hutchinson & Waters, 1987).

Во последните дваесетина години, методот на проектно учење станува сè попопуларен меѓу наставниците ширум светот. Иако на почетокот овој метод се користел кај студентите по медицина, инженерство и економија, денес тој се употребува на сите нивоа на образование и во сите предмети. Наставата по АЈС, исто така, ги следи најновите трендови во педагогијата, па оттаму и потребата да се проучува употребата на методот на проектно учење (МПУ) во наставата по англиски јазик како странски во високото образование.

Иако во светот започнува да расте бројот на истражувања за употребата и ефикасноста на МПУ во АЈС во основното, средното и во високото образование (Mamakou, 2009; Anthony & Kadir, 2012; Noom-ura, 2013; Bolsunovskaya et al. 2015; Alsamani & Daif-Allah, 2016; Indrasari, 2016), во македонската средина овој метод сè уште не е доволно истражен.

Во светски рамки, досегашните истражувања за употребата на МПУ во наставата по АЈС во високото образование се однесуваат на одредени аспекти од наставата (мотивација на учениците, автентичност на материјалите, улогата на наставникот, дизајнирање наставни материјали) или на севкупната примена на методот воопшто. Сите тие ги прикажуваат предностите на овој метод. Меѓутоа не е доволно разработено прашањето на споредба помеѓу наставата базирана во најголем дел на МПУ и традиционалната настава, за да се утврди дали предностите на методот на проектно учење се поголеми во однос на традиционалната настава. Вториот вид настава доминира на високообразовните институции во Р. С. Македонија каде што се предава АЈС.

Во македонската научна литература од областа на педагогијата и англистиката недостасуваат истражувања за примена на методот на проектно учење во наставата по АЈС во македонското високо образование, така што трудот претставува обид да се збогати научната мисла во тој поглед.

Предмет на овој труд е примената на методот на проектно учење при дизајнирање на наставната програма по англиски јазик како странски во високото образование. Посебно внимание се посветува на самата изработка на програмата, предизвиците што ќе произлезат од нејзиното креирање и примена во наставата, промените и адаптациите што се потребни да се извршат на моделот на методот на проектно учење, како и споредбата со постоечкиот наставен приод во наставата по АЈС во високото образование.

Во трудот ќе се користат следниве клучни термини: *метод на проектно учење (МПУ) англиски јазик како странски (АЈС), англиски како немајчин јазик (АЈС), англиски јазик за академски потреби (АЈАП), англиски јазик во функција на структурата (АЈФС), општ англиски (ОА), традиционална настава, наставна програма и проектна задача.*

метод на проектно учење (МПУ) – метод во кој студентите треба да изработат проект во вид на прашање или проблем што треба да го решат во одреден временски период.

англиски јазик како странски (АЈС) – назив на предметот што се предава на нематичните факултети. Во високообразовните институции во Р. С. Македонија, англискиот јазик како немајчин јазик што се предава во рамките на предметот АЈС може да биде англиски за општи потреби (АОП), англиски за академски потреби (АЈАП) или англиски јазик во функција на структурата (АЈФС). Во овој труд, терминот АЈС се однесува на настава, која претставува комбинација од сите три вида на англиски јазик, во која преовладува англискиот за академски потреби.

англиски како немајчин јазик (АНЈ) – јазикот кој не е мајчин јазик на говорителот се нарекува немајчин јазик. Кога англискиот се користи за комуникација во одреден регион или заедница или, пак, тој е навистина странски затоа што не се користи директно во локалната средина или во државата како официјален јазик, тогаш се нарекува АНЈ (Mitchell & Myles, 2004:5).

англиски јазик за академски потреби (АЈАП) – англиски како немајчин јазик, кој ги задоволува специфичните потреби на студентите што треба да следат настава на англиски јазик во високообразовна институција поврзана со одредена професија. Иако АЈАП според општата поделба на англискиот јазик на а) англиски за општи потреби (English for General Purposes) и б) англиски јазик во функција на структурата или скратено АЈФС (English for Specific Purposes) спаѓа во втората група, во овој труд дека границата помеѓу АЈАП и АЈФС е многу тенка. Поради тоа ќе се користи дефиницијата на АЈАП, која содржи и елементи на АЈФС.

традиционална настава – во фокусот на предавањата се граматичките правила, вокабуларот и точноста, а не флуентноста во зборувањето; постои слаба интеракција помеѓу самите учениците, како и помеѓу наставникот и учениците.

наставна програма – училиштен документ, во кој, во вид на табела, се прикажани содржините и редоследот на наставниот материјал што треба да се совлада во една учебна година (Вилотијевиќ, 1999). За изработка на наставната програма за АЈС во високото образование неопходно е прво да се изврши анализа на потребите на самите студенти, за да се земат предвид јазичните специфичности поврзани со соодветната студиска програма.

учење преку проектни задачи – усвојување немајчин јазик преку употреба на автентичен јазик во реалистични ситуации, при што акцентот се става на крајниот исход, а не на јазичната прецизност во исказот.

Главниот дел на трудот се состои од четири поглавја. Во првото поглавје насловено *Поим и значење на методот на проектно учење*, детално се опишува МПУ, неговите теоретски основи и поврзаноста со АЈС во високото образование. Потоа следува приказ на постапките за примена на МПУ во наставата по АЈС во

високото образование, дефинирање на проблематичните области кога МПУ се користи во наставата по АЈС, како и споредба со традиционалната настава. На крајот се прикажуваат резултати од претходни слични истражувања за употреба на МПУ во високото образование.

Второто поглавје е насловено *Методологија на истражувањето* и претставува опис на предметот и целите на истражувањето, дефинирање на хипотезите, варијаблите, опис на испитаниците, научно-истражувачки методи и специфични постапки, техники и инструменти, кои ќе се користат за собирање податоци (анализа на потребите, компаративен метод, анкета, интервју, забелешки, преттест и посттест, тест за одредување на нивото на познавањето на јазикот), како и за обработка и анализа на добиените податоци. На крајот се наведуваат етичките аспекти и методолошките ограничувања на истражувањето.

Во третото поглавје *Анализа на резултатите* и во четвртото, насловено *Дискусија*, прикажани се и анализирани добиените резултати. Се проверува хипотезата за успешноста на примената на моделот на проектно учење во наставата по англиски јазик, и таа се споредува со традиционалната настава, со цел понатаму да можат да се извлечат заклучоци, кои ќе помогнат за поуспешна настава по АЈС во високото образование. Истовремено, добиените резултати се споредуваат со слични студии за примена на МПУ во наставата по АЈС во високото образование, како и со резултатите од анкетата спроведена со наставниците што предаваат АЈС на високообразовни институции ширум Р. С. Македонија.

Петтото поглавје е насловено *Заклучоци*. Во него се дава сумарен преглед на истражувањето и се наведуваат придобивките и препораките за примената на методот на проектно учење во наставата по АЈС во високото образование.

Во шестото поглавје - *Педагошки импликации* - наведени се педагошките импликации од спроведеното истражување, кои се однесуваат на планирањето на самата настава, како и на подготовката на студентите, наставниците и универзитетите за настава со промена на МПУ.

На крајот следува делот наречен *Прилози*, во кој се приложени анкетните листови за анализа на потребите и за евалуација на наставата, анкетата со наставници по АЈС во високообразовни институции, формуларите за евалуација на проектите, самооценување и врсничко оценување, прашалник за студентите по учеството во студијата, прашалник за наставникот по примената на МПУ, наставните планови и програми за предметот англиски јазик 1 и англиски јазик 2, како и писмена согласност за учество во истражувањето.

Ова истражување претставува значаен придонес кон науката за јазикот, особено за областа методика на наставата по англиски како немајчин јазик, поконкретно наставата по АЈС во високото образование, затоа што е прво од ваков тип во Р. С. Македонија. Преку нудење пример за успешна примена на МПУ во наставата по АЈС, со што се осовременува наставата и учениците добиваат образование преку кое ги стекнуваат вештините за успешно професионално дејствување во 21 век, истражувањето ќе може да најде практична примена во организирањето и водењето на часовите по англиски јазик како странски во високото образование.

I. ПОИМ И ЗНАЧЕЊЕ НА МЕТОДОТ НА ПРОЕКТНО УЧЕЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Идејата за МПУ потекнува од прагматизмот, кој се заснова на дејствување и практична примена на стекнатото знаење во секојдневниот живот (Fried-Booth & Diana, 2002). Според Коти (2008), примената на МПУ се базира на педагошкиот принцип учење преку практична работа, според кој, ученикот стекнува знаење откако ќе искуси или ќе направи нешто ново. Основата на овој метод се проектите, кои претставуваат сложени задачи во вид на прашања или проблеми (Mergendoller & Thomas, 2010). За да ги решат, учениците треба да истражуваат, решаваат проблеми и да донесуваат одлуки. Во оваа глава детално е прикажан МПУ, неговите теоретски поставки и поврзаноста на овој метод со наставата по АЈС во високото образование, како и досегашните истражувања во врска со употребата на МПУ во наставата по АЈС во високото образование.

1. Дефинирање на поимот метод на проектно учење

Во литературата не постои единствена дефиниција на методот на проектно учење. Подолу ќе разгледаме неколку начини на дефинирање на овој поим.

Томас (2000) го дефинира МПУ како модел во кој учењето е организирано околу проекти. Проектите претставуваат сложени задачи, во чија основа лежат прашања или проблеми кои од студентите бараат тие да истражуваат, решаваат проблеми и да донесуваат крајни одлуки. Притоа студентите работат релативно самостојно одреден временски период и на крајот го претставуваат своето решение во вид на финален производ, публикација или презентација. (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997; Thomas, Mergendoller, & Michaelson, 1999 во Thomas, 2000).

Според Столер (2006), МПУ се одликува со следниве десет карактеристики:

1. постоење процес и производ;
2. студентите делумно го имаат проектот под своја контрола;

3. проектот трае одреден период, кој варира од неколку дена, недели до неколку месеци;
4. се интегрираат повеќе вештини;
5. преку комбинирање на јазикот и содржината, студентот успева подобро да ја разбере темата;
6. студентите работат самостојно, но и соработуваат со другите;
7. студентите ја преземаат одговорноста за сопственото учење преку собирање, обработка и приказ на податоците што ги собрале од материјалите или од изворите на странскиот јазик;
8. студентите, како и наставниците, добиваат нови улоги и задолженија;
9. се создава конкретен краен производ; и
10. формативно се оценува процесот, додека производот се оценува сумативно (Stoller, 2006).

Институтот за образование Бак (Buck Institute for Education), во својата Рамка за висококвалитетно проектно учење¹, тврди дека МПУ најчесто се дефинира од аспект на наставникот. Поради таа причина, во Рамката МПУ е опишан од ученичка перспектива и, според неа, секој квалитетен проект треба да ги исполнува следниве шест критериуми:

1. интелектуален предизвик и успех – проектите не треба да бидат само забавни и практични. Потребно е учениците критички да размислуваат за некој сложен проблем или прашање што има повеќе можни одговори. Треба да ги поттикнеме учениците да создадат колку што е можно поквалитетен производ и истовремено да ги водиме и да ги поддржуваме низ целиот тој процес.

2. автентичност – учениците треба да работат на проекти што се значајни за нив затоа што се однесуваат на нивниот живот, култура, професија и иднина, воопшто.

¹High Quality Project Based Learning www.hqpbll.org

3. јавен производ – работата на учениците јавно се прикажува, дискутира и се оценува и од други лица, освен од наставникот. Ваквата јавна презентација ги поттикнува учениците да го подобрат квалитетот на сработеното и истовремено може да се увиди што знаат и можат учениците.

4. соработка – учениците соработуваат со другите соученици, како и со стручни лица. Дел од проектите се работат самостојно, но денес, во и надвор од работното место, потребно е да се работи и во тимови.

5. менаџирање на проектот – за да можат успешно да го изработат проектот, учениците минуваат низ процесот на менаџирање на проектот. Како во приватниот живот, така и на работното место, учениците работат или ќе работат на одредени проекти. На тој начин учат како успешно да управуваат со своето време, задачи и ресурси.

6. самокритичност – во текот на проектот, учениците размислуваат за својата работа и за тоа што научиле. Преку самоевалуација на она што го сработиле, учениците подолго ќе ги помнат содржините и вештините што ги стекнале, и ќе развијат чувство на контрола врз своето образование, како и поголема самодоверба.

Методот на проектно учење има општи цели, независно од наставниот предмет во кој се користи. Според досегашната литература, авторите ги наведуваат следниве цели:

- развивање на внатрешната мотивација за учење;
- поттикнување на учениците да решаваат проблеми;
- развој на индивидуална и групна работа;
- развивање на критичкото мислење;
- самостојно донесување одлуки, како и
- продлабочено проучување и учење на наставната материја (Berliner, 1992; Blumenfeld, Marx and Soloway, 1994).

Можеме дека заклучиме дека МПУ претставува активно учење, кое го поврзува учењето на јазикот со употреба на јазикот (Fried-Booth, 1997). Притоа учениците се ставаат во ситуации во кои е потребна автентична употреба на јазикот за да можат да комуницираат. Кога се работи во групи, односно во тимови, учениците мора да планираат, организираат, преговараат, да ги бранат своите ставови, да заклучуваат и да донесуваат заеднички одлуки. Ваквата автентична комуникација може да се одвива и со ученици на пониско јазично ниво. Она што е заедничко за сите дефиниции за МПУ е премисата дека проектите треба да се поврзани со животот на студентите и да имаат влијание и надвор од училиштата (Buck Institute for Education, 2003). Истовремено, МПУ го става ученикот во центарот на вниманието, ги зема предвид неговите потреби и интереси, како и интересите и можностите на училиштето и пошироката заедница, за на крајот да ги спои сите овие фактори со целите на наставните планови и програми.

2. Видови МПУ

Основната форма на МПУ има две главни карактеристики:

- 1) нема класични предавања или слични форми на пренесување знаење, и
- 2) од учениците се бара да решат лошо поставени проблеми, што претставува почеток на проектното учење (Cho et al., 2015).

Хмело-Силвер предлага три наставни методи во однос на форматот и алатките што се користат (Hmelo-Silver во Cho et al., 2015), и тоа:

- 1) МПУ;
- 2) настава со користење на информатичко-комуникациска технологија (ИКТ); и
- 3) учење преку решавање проблеми.

Бароус вели дека самостојноста и структурирањето на проблемите се двете основни варијабли во МПУ од кои зависи форматот во кој МПУ ќе се примени (Barrows во Cho et al., 2015). Врз основа на дводимензионалниот спектар на овие

варијабли, Ханг тврди дека МПУ е „спектар на различни приоди, од чист МПУ до предавања со активности за решавање проблеми“ (Hung во Cho et al., 2015: 350), што претставува многу широка дефиниција на МПУ. Според таксономијата на Бароус, во која се користат овие две варијабли, МПУ може да се подели во шест категории (Barrows, Hung, 2011: 534):

- 1) чист МПУ;
- 2) хибриден МПУ;
- 3) настава со ИКТ;
- 4) метод на проектно учење;
- 5) метод на учење преку студии на случај; и
- 6) предавања со активности за решавање проблеми.

Највисоко ниво на самостојност има при примена на чист МПУ, додека, пак, учениците се најмалку независни во предавањата со активности за решавање проблеми. Проблемите се движат од добро структурирани активности за МПУ, кој се заснова на предавања со решавање проблеми, сè до лошо структурирани активности за чистиот МПУ. Од друга страна, Јонасен (2011a) го поддржува тврдењето дека кога се учи да се решаваат проблеми, тоа, всушност, претставува учење преку решавање проблеми, па дава многу потесна дефиниција на МПУ само како „стратегија за предавање со која е започнато во медицинските училишта“ (Jonassen, 2011a:xx), која може само да биде дел од учењето преку решавање проблеми. МПУ „не е само метод во кој само се решаваат проблеми“, па затоа МПУ не може да се сведе единствено на проблемите и на сè што подразбира решавањето проблеми. (Savin-Baden, 2000:5) Различните дефиниции и сфаќања за МПУ укажуваат на фактот дека МПУ се сфаќа од чист МПУ сè до различните модели на истиот. Како што е општоприфатено во литературата за МПУ, овој метод е корисен, како за усвојувањето знаење што е специфично за одредена област, така и за развојот на најважните вештини во денешницата – решавање проблеми, мислење од повисок ранг, самостојно учење и соработка (Cho et al., 2015; Boothe & Vaughn, 2015). Дел од наставниците и истражувачите што се

занимаваат со МПУ (Hung et al., 2008; Jonassen, 2011) признаваат дека подобрувањето на вештините за решавање проблеми е една од најголемите предности на овој метод. Други автори сметаат дека развојот на вештините за решавање проблеми се главната цел на МПУ, додека, пак, трети тврдат дека формата на директна настава е подобар начин за да се постигне тоа (Walker et al., 2015).

Во однос на структурираноста, проблемите најчесто се движат од добро структурирани до лошо структурирани (Jonassen, 2011). Првите се проблеми какви што најчесто се среќаваат во формалното образование, на крајот од лекциите во учебниците или на тестови. Тие ги содржат сите информации што се потребни за да бидат решени и подразбираат примена на ограничен број правила и принципи што можат да се предвидат или се веќе дадени на прескриптивен начин. Ваквите проблеми во себе ги содржат точните одговори и предложени постапки за нивно решавање (Wood во Jonassen, 2011). Според Ханг и др. (2008), во МПУ учењето треба да е водено од автентични и лошо структурирани проблеми, чија главна карактеристика треба да биде да наликуваат на проблемите со кои студентите би се сретнале во секојдневниот живот или на работа, кога еден или повеќе елементи од проблемот се непознати. Тоа не се затворени проблеми, туку се повеќедисциплинарни, и можат да имаа повеќе решенија, или, пак, да немаат решение (Jonassen, 2011). Јонасен и Ханг (2008) нагласуваат дека проблемите треба да се лошо структурирани, но, сепак, да имаат одредена структура, која ќе биде доволно сложена да го мотивира ученикот и да го разбуди неговиот интерес. Проблемите, исто така, треба бидат прилагодени на претходното знаење на ученикот или студентот и на неговиот когнитивен развој. И на крајот, проблемите треба да се лошо структурирани за да можат да им овозможат на студентите самостојност во нивното решавање. Од ова произлегува дека многу сложени и добро структурирани проблеми не се соодветни за успешна примена на МПУ.

Важно е да се објасни разликата помеѓу методот на проектно учење и методот на учење преку решавање проблеми. Иако и во двата метода учениците

усвојуваат знаење поврзано со одредена содржина, како и вештини за решавање проблеми додека бараат различни решенија за истражувачките прашања, според Бак институтот за образование (2003), разликата е во следново: проектното учење е општ термин, кој се однесува на наставен метод во кој основниот начин на предавање се проектите во најразлични дисциплини. Проектите најчесто произлегуваат од автентичен контекст, се однесуваат на контроверзни или значајни прашања и можат да се развиваат во непредвидлива насока (Moss, 1997:15). За разлика од МПУ, учењето преку решавање проблеми користи реалистични сценарија, кои ги водат учениците преку претходно внимателно испланирани чекори до предвидени крајни исходи.

Видот на МПУ што се користи во истражувањето за потребите на овој труд претставува метод на проектно учење, кој не е чист МПУ, туку е комбинација на предавања и работа на проекти, со поголема застапеност на второто, за што подетално ќе стане збор во глава 3 подолу. Ваквиот избор се должи на самите услови во кои се изведува наставата. Прво, поради административни, но и просторни причини наставата по АЈС се изведува еднаш неделно, во амфитеатар, во кој неизбежно е да има елементи на фронтално предавање за да може да се менаџира поголема група студенти. Второ, со оглед на фактот дека студентите вклучени во истражувањето се Б1 и Б2 ниво, потребно е да им се даде јазичен инпут во однос на вокабуларот, граматиката и одредени стратегии на читање и пишување што треба да ги применат. И на крајот, студентите претходно немале предмет АЈАП, туку само општ англиски, што подразбира дека наставникот мора да ги упати во одредени академски вештини.

3. Теориски основи на МПУ

Иако во 1990 година, Фрид-Бут тврдеше дека сè уште не е целосно утврдено како луѓето учат, а пред сè „како се усвојува немајчин јазик (J2) во училишни

услови и потоа се користи надвор од училищата“ (Fried-Booth, 1990: 11), оттогаш наваму дојде до големи промени во сфаќањата за ова прашање.

Во последниве децении се јавуваат голем број теории за учење што се применуваат во изучувањето странски јазици. Сите тие можат да се поделат во три основни групи: бихејвиористички, когнитивистички и конструкционистички. Сите овие теории се разгледувани, а нивната примена е ставана под знак прашалник. Се појавуваат нови парадигми за учење јазици што ги заменуваат претходните. Бихејвиоризмот, барем во однос на усвојувањето јазик, во најголемиот дел се смета за застарена теорија. Според когнитивистичките теории, доколку човековиот мозок работи интензивно, луѓето подобро ги помнат нештата. Социо-конструктивистичките теории, за кои подетално ќе стане збор подолу, тврдат дека учењето јазик претставува динамичен социјален процес во кој учениците учат преку меѓусебна интеракција (Dale & Tanner, 2012). Согласно теориите за инпут при усвојување, Ј2 јазичниот инпут треба да биде целисходен, релевантен и реалистичен. Слично на нив, теориите за аутпут велат дека учениците треба да продуцираат јазик за да можат да го научат истиот, и што е уште поважно, тие треба да експериментираат на часовите по англиски, да бидат креативни и притоа да прават грешки. Овие теории укажуваат на тоа дека учењето јазик се состои од извлекување значење од новиот материјал и комбинирање на истото со претходното знаење. До усвојување на јазикот доаѓа кога учениците самите го извлекуваат значењето од она што го учат, што значи дека активностите во училищата треба да се поврзат со вистинскиот живот за да може да им се овозможи да го пренесат сопственото искуство (Dale & Tanner, 2012: 12). Како резултат на ваквите теории се појавија неколку нови методи, а повеќето од нив произлегуваат од методот на комуникативно подучување јазици (Richards, 2006). Такви се методите КЛИЛ² и МПУ, кои имаат многу допирни точки, за што ќе стане збор подолу.

И покрај сè, ако се земат предвид најсовремените трендови во врска со употребата на новата технологија во наставата по немајчин јазик, не можеме да негираме дека дури и денес, сè уште преовладуваат дел од традиционалните инструктивистички

² Методот КЛИЛ, или во оригинал Content and Language Integrated Learning (CLIL) се однесува на употребата на J2 во наставата по предмети кои не се поврзани со немајчин јазик, при што целата настава се одвива на J2 (Dalton-Puffer, 2007).

теории за учење јазици кои се засновани на моделот на пренесување на знаењето од наставникот на учениците. Ова изгледа изненадувачки, особено поради фактот што во последниве години многу се дискутира (барем на теоретско ниво) за конструктивизмот како соодветна подлога за новите приоди во подучувањето и усвојувањето јазици (Rüschhoff & Ritter, 2001). Според конструктивизмот, и како што тврдат Пијаже (1960) и Брунер (1990), сè што продира во умот, поединецот мора да го конструира преку откривање на знаењето и притоа акцентот се става врз процесите на асимилација и прилагодување на знаењето.

Иако постојат повеќе тврдења за тоа што точно се подразбира под учење во конструктивизмот, општоприфатено е мислењето дека учењето претставува активен процес на конструирање, а не само на усвојување на знаењето (Hung, 2001). Меѓутоа, според други теоретичари и педагози, потребен е интегративен пристап во учењето јазици (Mudur et al., 2005).

Основната теорија на која се заснова МПУ е социо-културната конструктивистичка теорија. Нејзин основач е Лав Виготски (1866-1934), а од 80-тите години на минатиот век до денес, нејзиниот најпознат поддржувач е Џејмс Лантоф. Според социо-културната теорија, јазикот се сфаќа како средство за медијација што се користи во сите ментални човекови активности. Најважните поими што Виготски ги воведува се: медијација, управување, поддржување и зона на поддржан развој (ЗПР).

Медијација – кога се усвојува немајчин јазик, учењето јазик само по себе е процес на медијација, при што ученикот користи одредени средства за медијација. Ученикот учи и преку медијација со средината, кога решава проблеми со други лица или кога води дискусии. Медијацијата може да се објасни преку процесите на управување, ЗПР и поддржување.

Управување – кај учениците тоа претставува управување од страна на наставникот или од друг соученик. За да можат учениците да станат посамостојни во употребата на јазикот, т.е. да дојдат до самоуправување, фаза во која со малку или без помош можат да извршуваат различни јазични активности, ученикот мора да помине низ фаза на дијалог со лицето што му помага. Овој процес се нарекува поддржување. Целите на овој процес се: да го поттикне интересот за поставената задача, да ја поедностави задачата, да ја одржува мотивацијата за да се постигне целта, односно да се реши проблемот, да ја контролира фрустрацијата додека трае решавањето на проблемот и да ја покаже идеалната верзија на крајното решение (Wood et al., 1976)

Зоната во која учењето е најпродуктивно се нарекува *Зона на поддржан развој* (ЗПР). ЗПР го опфаќа доменот на знаење или владеење со одредена вештина, во кој ученикот сè уште не може сосема самостојно да работи, но може да го постигне саканиот резултат ако добие помош во вид на поддржување. ЗПР, всушност, претставува разлика помеѓу она што ученикот може да го направи сам и со помош од друго лице, односно со медијација.

Доколку преку социо-културната теорија се обидеме да го објасниме изучувањето на англискиот како немајчин јазик, пред сè во однос на медијацијата, тогаш неминовно се наметнува прашањето: Колку Ј2 може да се користи за да ја услови нашата ментална активност? Јазикот се употребува за да го регулираме нашето ментално функционирање преку нашиот внатрешен говор. Според Виготски, внатрешниот говор не мора да биде целосно синтаксички точен, како што е тоа случај кај соговорниците што делат многу заедничко знаење. Целта на

внатрешниот говор не е интерпретација на туѓите искази, затоа што тој е насочен кон самиот ученик.

Процесот на интернализација е подеднакво важен при усвојувањето на Ј2. Тоа е реорганизирање на врските на ученикот со неговата социјална средина, што резултира со усвојување на Ј2. Преку интернализацијата може да се објасни нераскинливата врска помеѓу социјалната комуникација и менталната активност, бидејќи таа претставува механизам со кој го контролираме мозокот, кој претставува биолошки орган за размислување.

Виготски вели дека интернализацијата се заснова на уникатната способност на луѓето да ги имитираат активностите на другите. Тоа не е автоматско имитирање, онака како што го сфаќаат бихејвиористите, туку когнитивна активност, чија цел е трансформација на првичниот модел. Виготски тврди дека „развојот кој се заснова на соработка и имитирање е извор на сите човечки одлики на свест кои се развиваат кај детето, и како таква имитацијата е извор на влијание на инструкциите врз развојот“ (Vygotsky, 1987: 210-211).

Припадниците на социо-културната теорија подлежат на критика бидејќи јазикот го сфаќаат како автономен апстрактен систем и не нудат одговор за самата природа на јазикот и комуникацијата. Студиите за развој на јазикот во рамките на ЗПР се занимаваат само со одредени морфо-синтаксички или лексички единици, како што се опишани во традиционалните дескриптивни граматика.

Социо-културната теорија е сè уште актуелна поради нејзината поврзаност со наставата по Ј2. Идеите на Виготски се интересни за наставниците бидејќи концептот на ЗПР нуди нови и интересни интерпретации на процесот на усвојување Ј2, и нуди нови можности за развој во училишни услови преку односот наставник–ученик и ученик–ученик, за комуникативни задачи, решавање проблеми, развивање стратегии за учење и фокусирање на формата.

Поттикнати од социо-конструктивизмот, теоретичарите постојано се обидуваат да воведат педагошки реформи и понапредни модели за да се подобри

процесот на учење. Од истражувањата на неколку автори произлегуваат следниве педагошки иновации на кои треба да се засноваат современите наставни методи (Edgerton, 2001; Chickering & Gamson, 1987; Kuh, 2001):

1. активно вежбање, употреба на техники за активно учење на учениците во процесот на учење – т.н. интерактивен ангажман (Smith, Sheppard, Johnson & Johnson, 2005) или како што вели Едгертон (2001) „да се подучува значи да се активираат учениците во учењето“;
2. конструктивизам и социјален конструктивизам (Raptis & Rapti, 2002);
3. давање брз и содржаен фидбек (Novak, Patterson, Garvin & Christian, 1999; Raptis & Rapti, 2002);
4. мотивација за нови нешта и за понатамошно истражување;
5. индивидуализирано учење, пристап во кој ученикот е во центарот на вниманието, при што се почитуваат индивидуалните разлики во способностите и стратегиите за учење;
6. учење преку решавање проблеми;
7. соодветен модел за предавања во големи групи
8. поттикнување контакт помеѓу студентите и факултетите (Chickering & Gamson, 1987);
9. развивање реципроцитет и соработка помеѓу студентите; и
10. поставување високи стандарди и очекувања.

Горенаведените принципи се главниот придонес на конструктивизмот кон дебатата за учење (Rüschhoff & Ritter, 2001). Тие овој период го нарекуваат „учење преку процеси“, што е многу слично со тврдењето на Волф (1994), кој се залага за „ориентирање на учениците преку процеси и автономија на ученикот“. Во овој труд се обидуваме да ја провериме хипотезата дали учењето преку проекти е ефективен

метод, затоа што ги исполнува основните принципи и ги става во пракса теоретските поставки на конструктивизмот. Но, имајќи предвид дека конструктивизмот ја нагласува индивидуалната страна на спознанието (Hung, 2001), во овој труд го поддржуваме социоконструктивизмот, бидејќи како ќе се интерпретира и конструира знаењето зависи од културниот и од социолошкиот аспект и контекст во кој се дејствува. Ова особено важи за студентите што треба да ги развиваат своите академски и професионални јазични вештини преку соработка со други лица. Од тие причини, социоконструктивизмот се чини дека е најсоодветна теоретска подлога за изучувањето на АЈС во високото образование во модерниот свет.

Во однос на концептуалниот приод, овој труд се заснова на современите конструктивистички и социокултурни сфаќања за учењето според кои: учењето претставува процес на создавање на значењето, а не на негово пренесување; тоа е дијалог, односно процес на внатрешно и социјално преговарање (Jonassen & Land, 2012). Ваквите теории за учењето ја даваат подлогата за средина во која ученикот е во центарот, со јасен акцент врз учењето на ученикот, и тие претставуваат алтернатива за наставата во која има само пренос на знаење. Токму МПУ е пример за таква средина (Anthony, 2010; Jonassen & Land, 2012).

Откако ја разгледавме теориската основа на МПУ во однос на изучувањето на англискиот како Ј2, следува детален приказ на неколкуте видови англиски јазик кога институционализирано се учи како Ј2. Оттука ќе произлезат причините зошто токму овој метод е избран за наставата по АЈС во високото образование.

4. Дефинирање на поимот англиски јазик како странски

Во дисциплината усвојување на немајчин јазик спаѓа областа што се занимава со проучување на усвојувањето на англискиот јазик како странски (УАЈС). Во зависност од целта поради која се усвојува англискиот, тој се дели на неколку групи. Во ова поглавје ќе биде разгледана класификацијата на различните видови англиски јазик.

4.1 Видови англиски јазик

Во областа УАЈС постои поделба на англискиот јазик на две основни групи:

- 1) англиски за општи потреби (English for General Purposes);
- 2) англискиот јазик во функција на структурата (English for Specific Purposes).

Првиот се подучува во основното и во средното образование, и тој не е поврзан со некоја конкретна професија. Тука се става подеднаков акцент на сите четири јазични вештини: рецептивните слушање и читање, и продуктивните вештини зборување (говорна продукција и говорна интеракција) и пишување.

За разлика од него, англискиот јазик во функција на структурата (АЈФС) претставува поширок поим, кој се однесува на подучувањето англиски за студенти или ученици кои јазикот го учат поради својата сегашна или идна професија, или затоа што им е потребен за студирање (Barnard & Zemach, 2003). Во АЈФС спаѓаат најразлични содржини, како што се бизнис, економија, право, медицина, инженерство, уметност, односно сите области од академскиот или професионалниот живот за кои е потребен англискиот јазик.

Манби (1978), наставата по АЈФС ја дефинира како „курсеви во кои наставната програма и материјалите целосно зависат од претходно извршената анализа на комуникативните потреби на учениците“ (Munby, 1978:2).

Други двајца автори даваат уште попрецизна дефиниција, според која, „АЈФС претставува приод, а не производ. АЈФС не е конкретен вид јазик или методика, ниту, пак, се состои од одреден наставен материјал“ (Hutchinson & Waters, 2002:19). Во суштина тој претставува приод кон подучувањето јазици, кој се заснова на потребите на учениците.

Бастуркмен и Елдер (2004), исто така, велат дека „АЈФС најчесто се однесува на подучување и истражување на јазикот во однос на комуникативните потреби на говорителите на немајчиниот јазик, кои произлегуваат од работното

место, односно академската или професионалната средина“. Од ова произлегува дека АЈФС е приод кон наставата по англиски јазик во кој најважни се потребите на ученикот.

За Хајланд (2005), знаењето и вештините на учениците од нивното поле на интерес, работа или студии треба да прераснат во свесност за специфичностите на јазикот. Преку користење на методот на откривање на учениците им помагаме да ја подигнат нивната т.н. реторичка свест. Овој автор посветил особено внимание на стилот на лексичките единици и граматичко-синтаксичките конструкции кога го правел квантитативното истражување во врска со фреквенцијата на формите и лексиката и кога ги дизајнирал задачите за кои е потребно да се истражуваат автентични материјали (најчесто текстови) за да можат да се разберат конвенциите за одредена научна дисциплина или професија. Оваа дефиниција е критикувана затоа што, иако материјалите можат да бидат автентични, самата задача не мора да биде. Според импликациите што произлегуваат од ова, во врска со подучувањето и учењето јазик, јасно е дека овој автор предлага да се учи исклучиво јазик што е поврзан со областа, без да се создаваат врски помеѓу овој јазик и одредени академски и професионални културни потреби што ќе се појават во нивното понатамошно студирање или работење. Според овој приод, наставникот по АЈФС треба да ги вложи своите напори во подучувањето на формата, жанрот, јазичните одлики и вештини на пишување, или во карактеристиките на дискурсот на областа која ја студираат или во која работат. Првиот начин се нарекува ‚широк агол‘ (општи вештини кои важат за повеќето студенти и дисциплини), а вториот е т.н. тесен агол (специфично за одредена област). Според него, АЈФС е јазично прашање кое подразбира анализа и истражување на јазикот во конкретни околности. Ваквите погледи, 20 години подоцна, се чини дека се слични со дефиницијата на Стривен (1988) за АЈФС, според која подучувањето АЈФС треба да се фокусира на јазик соодветен за одредени активности, поточно на неговата синтакса, лексика, дискурс и семантика, како и анализа на тој дискурс. Слично на тоа, Дадли Еванс и Сент Џон (1998), кои по десет години ја модифицираа дефиницијата на Стривенс, ја задржаа оваа непроменлива карактеристика на АЈФС, иако не се согласуваат со

перспективата од ‚тесен агол‘ која ја поддржуваат Стривенс и Хајланд, кои подоцна, во 2005 година, ќе речат дека во однос на содржината АЈФС е поврзан со одредени дисциплини, занимања и активности. Наспроти тоа, Дадли Еванс и Св. Џон (1998) тврдат дека АЈФС не мора секогаш да е поврзан со одредена дисциплина (широк агол). Според нас, нема ништо во перспективата од тесен или широк агол што не е во согласност со социјалниот конструкционизам. Како што тврди Хајланд (2005), според оваа теоретска перспектива дисциплините генерално се создаваат и се одржуваат преку различните начини на кои членовите заеднички го создаваат погледот кон светот низ своите дискурси.

Важно е да се потенцира дека природот што го става ученикот или учењето во центарот во наставата по АЈФС не треба да подразбира само набљудување на јазичните потреби на учениците, барања, желби и интереси, и потоа да бараме од учениците постојано да ја набљудуваат и продуцираат формата; напротив, дефиницијата треба да се прошири и да вклучиме соодветни начини на кои учениците ќе можат на поприроден начин да го усвојат јазикот што е поврзан со содржината, дисциплината и целта.

Оттука произлегува и основната разлика помеѓу англискиот за општи потреби и АЈФС, а тоа е дека целите и потребите за учење англиски имаат клучна улога во АЈФС, што не е случај со АОП. Имено, она што е заедничко за сите курсеви по АЈФС е што изборот на содржините и наставниот метод зависи од потребите на самите ученици. Според тоа, „анализата на потребите е многу поважна во овој вид настава, за разлика од часовите по англиски за општи потреби“ (Barnard & Zemach во Tomlinson 2003:306). Сепак, според Барнард и Земах (2003), АЈФС не треба да се смета како целосно издвоена гранка на наставата по англиски како странски јазик, туку „само како област (со нејасни граници), во која наставата е пофокусирана на целите и се обработува потесен репертоар на теми,... и дека во суштина сите подгрупи на АЈФС имаат заедничка основа, а тоа е токму англискиот за општи потреби.“ Ова тврдење е земено предвид при дизајнирањето на проектните активности за потребите на истражувањето во овој труд. Имено, пред

почетокот на наставата беше направена анализа на потребите на студентите за да се утврди нивниот интерес и реалните потреби.

Дадли-Еванс и Сент Џон (1997: 4-5) АЈФС го дефинираат преку апсолутни и променливи карактеристики.

Во апсолутни карактеристики спаѓаат:

1. АЈФС ги задоволува специфичните потреби на одредена група ученици или студенти;
2. АЈФС користи методологија и активности што се карактеристични за академската област/занимањето; и
3. АЈФС е насочен кон јазикот што е соодветен за таквите активности во однос на граматиката, вокабуларот, стилот, видот на дискурс, жанрот и вештините на учење.

Според променливите карактеристики АЈФС може да:

- е поврзан со или, пак, наменски дизајниран за конкретни дисциплини (на пр. медицински англиски);
- користи, во одредени наставни ситуации, различна методологија од онаа за англискиот за општи потреби;
- е наменет за возрасни лица, студенти на високообразовна институција, вработени професионалци или, пак, средношколци;
- е наменет за лицата што имаат претходни познавања од англискиот јазик на средно или повисоко рамниште; и
- е наменет за лица што имаат основни претходни познавања на јазичните системи. (Laurence, 1997: 10)

Ентони (1997) се согласува дека поделбата на АЈФС на апсолутни и променливи карактеристики може да биде многу корисна кога се дебатира што спаѓа или не спаѓа во АЈФС особено затоа што „АЈФС може, но и не мора секогаш да биде поврзан со конкретна дисциплина, ниту, пак, мора да биде наменет за

конкретна возрасна група или ученици со одредено ниво на познавање на англискиот јазик“ (Anthony, 1997:2). Тој го потенцира тврдењето на Хачинсон и Вотерс (1987), според кое, „АЈФС претставува приод кон подучувањето јазичи, во кој сите одлуки во врска со содржината и наставните методи зависат од причините поради кои ученикот го изучува јазикот“ (Hutchinson & Waters, 1987:19).

Откако го дефиниравме АЈФС, можеме да зборуваме за поделбата на АЈФС на две главни подгрупи:

- 1) англиски јазик за потребите на професијата (АЈПП) (English for Occupational/ Professional/ Vocational Purposes), кој му овозможува на студентот успешно да го користи англискиот на работното место. Па, така постои англиски за доктори, медицински сестри, инженери, хотелски персонал, електричари и слично; и
- 2) англиски јазик за академски потреби (АЈАП), со кој студентите стекнуваат јазични вештини потребни за следење настава во високото образование, и/или правење презентации, истражување или објавување академски текстови.

АЈАП претставува широка област во рамките на УАЈС и е една од најчестите форми на АЈФС. Наставните планови и програми за АЈАП вклучуваат содржини што ги покриваат основните научни области, кои можат да се сретнат во високото образование, но, исто така, наставата по АЈАП може да биде насочена кон конкретни јазични потреби на одредена област, како на пример предмети од областа на економијата или правото. Наставата може да се одвива пред започнување со универзитетските предавања или, пак, истовремено со нив. Во првиот случај, главната цел на наставата по АЈАП е да го подигне општото познавање на англискиот на студентите, за да можат подоцна да се запишат на факултет и да следат настава на англиски јазик³.

Наставата по АЈАП, која се одвива во текот на студиите, може да биде наменета а) само за развивање на вештината академско пишување; б) да го користи методот

КЛИЛ, при што се користат материјали од другите наставни предмети, или в) како посебен предмет, избран или задолжителен, кој претставува комбинација на англиски за општи потреби и АЈАП, каде што целта е да се развијат сите четири јазични вештини.

³Во Република Северна Македонија постои ваков тип настава, кој се нарекува подготвителна школа за англиски јазик, која функционира во рамките на Меѓународниот балкански универзитет во Скопје. Наставата се одвива една или две учебни години. Потребното ниво што студентите треба да го постигнат, според ЗЕРР, е Б1+ за да можат да се запишат на студии. Во Велика Британија потребно е да имаат најмалку оцена 6 на тестот на IELTS. Во САД, потребно е да освојат минимум 80 поени на тестот TOEFL или повеќе од 4 на iTEP.

Истражувањето направено за потребите на овој труд е спроведено во рамките на наставата по задолжителниот предмет англиски јазик за студентите од прва година од сите факултети на Меѓународниот балкански универзитет во Скопје, кој во суштина е АЈАП. Со оглед на фактот дека студентите доаѓаат од различни факултети, дел од проектните задачи и наставни материјали се земени од учебници за АЈФС, за да се задоволат јазичните потреби на студентите од различни катедри.

Целта на наставата по АЈАП, која се одвива за време на студиите, не е само да ги развива јазичните вештини на студентите во однос на англискиот јазик, туку и да им помогне да ги развијат своите вештини на учење и потребните академски вештини. Како и во наставата по англиски за општи потреби, така и овде се предава вокабулар, граматика и четирите јазични вештини (читање, пишување, слушање и зборување), но тие најчесто се поврзуваат со самата област во која студентите студираат. На пример, доколку се работи за вештината пишување, се учат правилата за пишување различни видови есеи, а не на деловни писма. Деловната кореспонденција се работи на часовите по АЈФС. Исто така, и вокабуларот произлегува од академски текстови. Доколку АЈАП се предава на универзитет каде што англискиот е службен јазик, како што е тоа случај со спроведеното истражување во овој труд, студентите честопати се од различни националности, или доаѓаат од различни земји, што значи дека наставниците мора да се справуваат

и со културолошките разлики, како што се различните ставови кон препишување или плагијаторство.

Можеме да заклучиме дека наставата по АЈФС ги има следниве карактеристики: има за цел да ги подготви учениците успешно да го користат јазикот во својата професија или образование; се заснова на анализата на потребите на учениците и се изработува по мерка за да може ги задоволи нивните потреби; и честопати се разликува од наставата по англиски за општи потреби во однос на изборот на вештини, теми, ситуации, функции, јазик и методика на наставата. Истите карактеристики важат и за АЈАП, како подвид на АЈФС.

5. Како учат возрасните

Со оглед на фактот дека учесниците во истражувањето кое е дел од овој труд се студенти, а тие спаѓаат во млади возрасни ученици, во ова поглавје ќе бидат разгледани клучните прашања во образованието за возрасни за да може да се извлечат принципите и начелата за соодветна методологија за подучување на АЈАП со оваа возрасна група. Сифакис (2003) предлага интегративен модел за дизајнирање на наставна програма за АЈФС, поврзувајќи го АЈФС со образованието за возрасни. Моделот ги опфаќа следниве два аспекта:

1. Наставникот по АЈФС треба да биде свесен за карактеристиките на возрасните ученици (менаџмент, мотивација и циклусите на учење);
2. Потребни се одредени комуникативни стратегии карактеристични за наставата по англиски како немајчин јазик, кои се составен дел од наставата по АЈФС, како што се: техники на самостојно учење и дополнување на улогата на наставникот со улогите на советник, посредувач и набљудувач.

Хабермас (1978) наведува три карактеристики на возрасните ученици, кои треба да се земат предвид при планирањето на наставата по АЈФС од методолошки и педагошки аспект:

1. Возрасните ученици се стремат кон личен (професионален) развој.

2. Тие имаат поголема способност да прават проценки и да донесуваат одлуки, благодарение на претходното искуство; најчесто возрасните се сериозни во она што го преземаат и сакаат да бидат сфатени сериозно.

3. Имаат автономија, која ги прави одговорни при донесувањето одлуки, и мотивација (или степен до кој доброволно учествуваат и лично се вложуваат), која претставува основен предуслов за учење.

Роџерс (1996) го воведува поимот „договор за учење“, кој претставува клучен елемент во образованието за возрасни. Тој се однесува на одредена форма на образовна средба помеѓу наставникот и студентот. Според овој договор за учење:

- 1) треба да постои правилна комуникација помеѓу наставникот и студентот;
- 2) процесот на учење претставува целосен циклус, учениците треба да си заминат со чувство на исполнетост и задоволство дека научиле нешто корисно;
- 3) процесот на учење е праволиниски и кумулативен, се заснова на претходното знаење, што е во согласност со конструктивизмот;
- 4) процесот на учење е доброволен и целисходен, што значи дека студентот треба да биде свесен за методолошките принципи и целите што лежат во основата на самиот процес на подучување; и
- 5) активното учество на ученикот во процесот на планирање ја зголемува неговата мотивираност и посветеност (Herzberg, 1972).

Со оглед на одликите на возрасниот ученик, очигледно е дека способноста да донесува одлуки врз основа на претходно стекнатото знаење и искуство воопшто, а во комбинација со неговата автономија и потреба за поставување јасни цели, целосно можат да се применат во наставата по англискиот јазик како странски во високото образование. Од тие причини, неопходно е ваквиот ученик да го направиме активен учесник во процесот на учење, а тоа може да се стори преку

употреба на методот на проектно учење. Младите возрасни студенти што учествуваа во истражувањето спроведено за потребите на овој труд требаше да го искористат своето претходно стекнато знаење на англискиот јазик и да го надградат преку работата на проекти. Поради тоа мораше да имаат барем Б1 ниво на познавање на англискиот за да може МПУ да биде спроведлив во наставата со ваквите студенти.

6. Примена на МПУ во наставата по англиски јазик како странски во високото образование

МПУ за првпат се употребува во 1960-тите, кога Мекмастер универзитетот во Канада го применил МПУ во рамките на наставата на медицинскиот факултет. Овој метод за првпат се употребил во високото образование, но неговата употреба е многу поголема во основното и во средното образование. Паскарела и Теренцини (2005) укажуваат на фактот дека, иако конструктивистичките приоди за подучување и учење стануваат сè поактуелни во високото образование во последните дваесетина години, моделот на фронтална настава сè уште преовладува. Од друга страна, пак, постојат повеќе истражувања направени во сферата на високото образование што се насочени кон историјатот на примена на МПУ (Donnelly & Fitzmaurice, 2005; Savery, 2006). Савин-Баден (2000), во својата книга за теоријата и практичната примена на МПУ на универзитетите во Велика Британија тврди дека МПУ треба да има многу поважна улога во високото образование. Во областа на медицината, МПУ доминира уште од кога за првпат бил воведен на Мекмастер универзитетот во 1969 година, како и во другите природни науки (Barrows, 1994, 1996; Donner & Bickley, 1993; Neville 2009).

Иако расте употребата на МПУ во различни дисциплини (Beuno et al., 2015; Foshay & Kirkley, 2003, Balanescu, 2015), во општествените и во хуманистичките науки примената на МПУ не е толку честа. Бекет (2002) тврди дека во споредба со општото образование нема многу истражувања за употребата на МПУ во наставата по немајчин јазик.

Во наставата по АЈС во високото образование, МПУ полека почнува да станува сè попопуларен, а постепено расте и неговата употреба во наставата по АЈАП. Како доказ за ова тврдење се зголемениот број на статиите што говорат за истражувањата и искуствата од примената на МПУ во АЈАП (Anthony, 2010; Larsson, 2001; Li, 2013; Coffin, 2011). За повеќе статии види точка 1.7 подолу.

Столер (2006) вели дека интересот за овој метод и неговата интеграција во наставата по АЈС во високото образование расте на светско ниво затоа што МПУ е погоден поради:

- а) автентичната употреба на јазикот;
- б) фокусот на јазикот на ниво на дискурс наместо на реченично ниво;
- в) автентичните задачи; и
- г) фактот што студентот се става во центарот на наставата.

Сите овие карактеристики се типични и за АЈФС (Robinson, 1991, Fried-Booth, 2002). Сепак, како што ќе заклучат Ентони и Кадир (2012), употребата на МПУ во наставата по АЈАП е сè уште „неизоден пат“ (Anthony & Kadir, 2012: 51). Кофин (2011) истакнува дека многу наставници не разбираат што точно претставува МПУ и им недостига соодветна обука за да го користат. Прифаќањето на овој метод бара „значителна посветеност кон иновативноста, која многу наставници и професори не сакаат да ја преземат“ (Jonassen, 2011: 180).

6.1 Улогата на МПУ во наставата по АЈС во високото образование

Кога зборуваме за предностите на МПУ во наставата по англиски јазик како странски, МПУ е особено корисен метод затоа што претставува врска помеѓу учењето англиски во училища и употребата на англискиот во реални ситуации, особено во средини поврзани со полето на интерес/студирање. (Brush & Saye, 2008)

Нашата хипотеза е дека методот на проектна работа е особено погоден за наставата по АЈС во високото образование, поконкретно наставата по АЈАП.

Откако ја разгледавме теоретската основа на МПУ, јасно е дека вниманието треба да се префрли од јазичните форми кон задачите, односно проектите што треба да се направат. Студентите не го учат јазикот сам за себе, туку учат содржини преку јазикот. Затоа треба да се пренасочиме од чисто јазичните потреби на студентите кон нивните вистински потреби за успешно и природно усвојување на предвидените наставни содржини. Наместо да им се пренесува јазичното знаење, треба да се изнајдат ефикасни и автентични начини со кои ќе им се помогне да го усвојат јазикот во зависност од нивната цел.

Интеграцијата помеѓу јазикот и содржината одамна се поддржува како ефикасен наставен метод. Според Шепард и Столер (1995), овој метод е особено погоден за АЈФС, односно за АЈАП, затоа што лесно може да има (а) автентична употреба на јазикот, (б) акцентот се става врз јазикот во дискурсот наместо на реченично ниво, (в) има автентични задачи, и (г) во фокусот се става студентот (Robinson, 1991). Наставникот не се ограничува само на предавањето вокабулар поврзан со одредена област, текстови, вештината зборување или слушање, затоа што проектната работа подразбира активности што вклучуваат повеќе јазични вештини и кои се во врска со одредена тема на интерес, а не со конкретна јазична задача (Haines, 1989).

Образовната и когнитивната психологија, исто така, даваат убедливи аргументи во корист на комбинирањето на наставата по АЈС и МПУ во високото образование:

- 1) тематски организираните наставни единици полесно се помнат и се учат (Singer, 1990);
- 2) презентирањето на кохерентни и значајни податоци водат до подлабоко процесирање и до подобро учење (Anderson, 1990);
- 3) постои поврзаност помеѓу мотивацијата кај студентите и нивниот интерес, што се всушност и најчестите цели, како и способноста на

студентите да преработуваат потежок материјал, да ги запомнат податоците и да образложуваат (Alexander, Kulikowich & Jetton, 1994);

4) познавањата од одредена тема се продлабочуваат кога студентите повторно го инвестираат своето знаење во серија на сè посложени задачи (Bereiter & Scardamalia, 1993), нешто што отсуствува во традиционалната настава по немајчин јазик, која е ограничена на одредени правила и малку време се посветува на темите кои површно се разработуваат и не се меѓусебно поврзани.

Од аспект на теоријата на учење и педагогијата, комбинацијата од методот на проектно учење и АЈС е во согласност со новиот социоконструктивистички модел затоа што тој го развива критичкото мислење и тимската работа; ја развива самодовербата и мотивацијата; и ги подготвува студентите да станат самостојни, одговорни и да ја поддржуваат филозофијата за доживотно учење. Успехот на овој метод се базира на фактот што студентите ги минуваат содржините предвидени со наставната програма преку автентичен проблем од кој произлегува потребата да се познава материјалот.

Како што беше споменато погоре во 1.3, постои одредена поврзаност помеѓу методот КЛИЛ и МПУ. Според Деил и Танер (2012) КЛИЛ претставува предавање на содржината од одреден предмет на некој немајчин јазик, во нашиот случај тоа е англискиот како Ј2. Според овие двајца автори, КЛИЛ во основа се базира на подучување на наставниот материјал, но тој истовремено се користи и во јазични цели, односно за подучување на Ј2. Овие две цели се идентични со целите на МПУ, барем што се однесува до употребата на МПУ во наставата по англиски како Ј2. Тоа значи дека студентите имаат двојна добивка од двата метода, односно се развиваат мотивацијата, когнитивните и комуникациските способности, како и висока меѓукултуролошка свест. КЛИЛ и МПУ се погодни за студентите со различни стилови на учење, па како последица на тоа „студентите што посветуваат подеднакво време на употребата на јазикот (формата) и на она што се кажува (значењето), побргу напредуваат во изучувањето на јазикот“ (Dale & Tanner,

2012:12). Овие автори, исто така, тврдат дека постои поврзаност помеѓу примената на КЛИЛ и зголемената соработка помеѓу наставниците по стручните предмети и наставниците по јазик, што може да придонесе за започнување проекти во кои се вкрстуваат повеќе предмети. Како што е случај со МПУ, така и во КЛИЛ не постои само еден општоприфатен педагошки модел на КЛИЛ, што го прави КЛИЛ многу флексибилен во однос на методиката кога се користи во најразлични контексти (Coyle et al., 2010). Тоа значи дека кога наставниците по англиски јазик се обидуваат да го користат општоструктурираниот МПУ во наставата, наидуваат на истите предизвици како и наставниците што го користат методот КЛИЛ и си ги поставуваат следниве прашања:

- Како да ја активирам содржината?
- Како да го активирам јазикот?
- Како да го проценам нивото на материјалите што ги користам?
- Како да го одредам нивото на тежина на текстовите?
- Каков мултимодален инпут можам да им дадам на студентите и како да им помогнам да го разберат?
- Како да изберам на кои јазични аспекти да се фокусирам?
- Како да го работам новиот вокабулар и како да им помогнам на студентите да го запомнат?
- Каков вид активности за пишување треба да работам со студентите?
- Како да ги оценам содржината и јазикот?

Одговорите на овие прашања при примената на кој било од двата метода, КЛИЛ или МПУ, лежат во познавањето на основните суштински прашања и образовни концепти, споменати во точка 3 погоре, како што се успешната примена на ЗПР на Виготски; поддржување на ученикот преку употреба на најразлични стратегии за учење со кои наставните содржини и јазикот ќе станат подостапни, на

пр. со употреба на Блумовата таксономија; и на крајот, познавања на рубриците за оценување и фидбек (Dale& Tanner, 2012).

Можеме да заклучиме дека МПУ има свое место во наставата по АЈС во високото образование, пред сè поради начинот на кој јазикот се поврзува со реалните потреби на студентите во однос на нивните студии и идната професија. При неговата примена во наставата по АЈС, овој метод покажува сличности со методот на КЛИЛ, за чие успешно спроведување потребни се соодветни педагошки познавања.

6.2 Процесот на примена на МПУ во наставата по АЈАП

Според Бекет и Слејтер (2005), секој проект поврзан со изучувањето на англискиот јазик се состои од три главни дела: јазик, содржина и вештини. Во наставата по АЈФС, односно по АЈАП, содржината што им е најдобро позната на студентите е онаа поврзана со нивните идни професии, и тие го стекнуваат и го споделуваат знаењето во текот на проектот преку користењето на англискиот јазик. Во вештините потребни за завршувањето на проектот спаѓаат различни вештини на учење и комуникација. Студентите треба да соберат податоци, односно содржини, преку читање или слушање автентични материјали. Тие треба да употребат одредени академски вештини за да можат да го спроведат истражувањето, да ги соберат податоците, потоа нив да ги организираат, обработат, да ги претстават и да изведат заклучоци врз основа на добиените обработени податоци.

При развивањето еден проект, потребно е да се има проектна рамка, која на наставникот ќе му овозможи соодветно планирање на проектот и подготовка за истиот (АЕЕР/РЕЕР, 1997:10). Според таа рамка, секој проект:

- зависи од претходно сработеното;
- ги интегрира сите четири јазични вештини (читање, пишување, слушање и зборување);

- подразбира соработка, тимска работа, решавање проблеми, преговарање и други интерперсонални вештини;
- ги мотивира студентите да работат независно;
- ги поттикнува студентите да го користат англискиот јазик во автентични ситуации, како и во нов или различен контекст надвор од училищата;
- ги развива стратегиите за доживотно учење;
- ги вклучува студентите во избирање на она што ќе биде во фокусот на проектот, како и во самиот процес на планирање;
- ги ангажира студентите во активности во кои треба да дојдат до нови информации што им се важни;
- има јасно дефинирани крајни цели;
- вклучува самооценување, соученичко оценување и наставничко оценување; и
- им помага на студентите да развијат вистински животни вештини.

Наставата по АЈФС ги подготвува студентите да пренесуваат информации од нивната струка, а МПУ им помага да ги усвојат и да ги користат академските вештини, како што се спроведување на истражување, сумирање и презентирање на англиски јазик. Поради тоа, Нум-ура (2013) нагласува дека МПУ и АЈФС се совршен пар затоа што главните компоненти на МПУ и основните карактеристики на АЈФС можат заедно да го подобрат усвојувањето на јазикот и да помогнат во постигнување на повисоко јазично ниво. Кога се интегрира проектното учење во наставата по АЈФС, потребни се неколку развојни фази за да може да има успех. Столер (2006) и Диб-Хениа (1999) предлагаат различни чекори што ги водат наставниците во процесот на развивање на проектната работа во училищата. Тие предлагаат едноставен и корисен опис на проектната работа и потребните чекори за нејзина успешна примена во наставата по АЈФС. Овој модел се состои од 11 чекори:

1. дефинирање на темата
2. одредување на крајниот исход

3. структурирање на проектот
4. одредување на јазичните вештини и стратегии
5. собирање информации и размена на материјали
6. анализирање на информациите
7. пишување/создавање на првата верзија
8. усна презентација
9. пишување/создавање на конечната верзија на проектот
10. крајна презентација на проектите
11. оценување

Ваквиот модел овозможува лесно менаџирање на проектите и со него се создава опуштена атмосфера за учење, во која студентите работат заедно со наставниците и создаваат интересни проекти преку кои се развива ефективно учење на предвидените содржини.

При првичното планирање на проектите, наставникот секогаш треба да го земе предвид и мислењето на студентите и преку дискусии да ги вклучи во одредувањето на темите или прашањата што треба да се истражуваат. Треба да се избераат проекти преку кои ќе можат да се остварат наставните цели, а истовремено студентите ќе можат да ги покажат своите способности и јазичен напредок.

Проектите треба да ги поттикнат студентите да се обидат да направат поголем исчекор во однос на нивните верувања што можат да направат со нивниот англиски јазик. Активностите не треба да бидат претешки, но треба да бидат така дизајнирани што ќе им помогнат на студентите да напредуваат едно ниво погоре. Самостојната работа им овозможува на студентите да работат сами, со сопствено темпо и на свој начин. Така ќе се зголеми нивната автономија. Покрај самостојната работа, потребна е и тимска работа, затоа што таа, пак, им овозможува на

студентите да комуницираат со своите врсници преку споделување информации, преговарање, договарање и меѓусебна поддршка.

Во однос на оценувањето, пред почетокот на проектот студентите треба да ги знаат критериумите според кои ќе бидат оценувани. Најдобро е тие да бидат напишани во вид на изјави, во прво лице еднина, на пр. Можам да ги лоцирам и да ги кажам имињата на земјите во Европа на географска карта.

Спроведувањето на проектите може да биде многу сложено. Од тие причини, потребна е голема флексибилност од страна на наставникот. Учењето преку проекти е фокусирано на студентот. Наставникот има улога на помагач, додека студентите се тие што ја имаат главната улога. Поради тоа, понекогаш може да се појават непредвидени проблеми. Проектот може да отиде во друга насока од првично планираната. Јазикот што ќе се научи произлегува од потребите за комуникација, кои се специфични за секој проект. Како помагач, наставникот треба да биде подготвен да им помогне на студентите во развивањето на јазичните вештини потребни за задачите што ќе ги извршуваат.

На крајот, важно е да им се даде на студентите можност да ја оценат својата работа. Способноста критички да се погледне кон својата работа претставува стратегија за доживотно учење. На тој начин на студентите им се дава глас и се развива самостојното дејствување. Преку МПУ, наставниците и студентите можат да воспостават критериуми за оценување на покажаните јазични способности (АБЕР/РЕЕР, 1997: 11-12).

Савин Баден (2000) тврди дека МПУ е многу флексибилен и може да има различни варијанти во зависност од дисциплината во која се употребува. Процесот на имплементација на МПУ во наставата по АЈС во високото образование се одвива на следниов начин. Прво, студентите се делат во мали работни групи или, пак, работат самостојно. Процесот на учење започнува со презентирање на проблемот, за кој се дискутира со наставникот за да се добијат дополнителни информации. Потоа студентите прават дополнително истражување за да соберат уште податоци. По неколку дена се собираат за да го споделат она што го научиле, да ги разгледаат идеите и да дојдат до нови. Можат да користат табла или постери

за да се води евиденција на идеите. Тие им помагаат на студентите да имаат систематски пристап кон решавањето на проблемот. Кога студентите почнуваат да дискутираат за проблемот, тие го активираат нивното претходно знаење, со што се подготвуваат за учење. Подоцна тие треба да ги образложат своите решенија или идеи на другите членови во групата, доколку работат во групи, и да ги слушнат туѓите аргументи. На крајот студентите соопштуваат што научиле и кои решенија ги пронашле.

Треба да се нагласи дека успешната примена на МПУ зависи од подготовките пред започнувањето со проектот, самите студенти, но и од волјата и успешноста на наставникот да ги преземе новите улоги (Mathews-Aydinli , 2007: 1-5).

6.3 Предизвици за наставникот при употребата на МПУ

Употребата на МПУ носи свои предизвици за наставниците. Бекет (2002) укажува на фактот дека, за разлика од другите предмети, наставниците по странски јазици се многу претпазливи кога се работи за примена на МПУ во наставата. Иако тие позитивно го оценуваат ваквиот метод поради успешната интеграција на наставните содржини, јазични вештини и социјалните и когнитивните вештини, сепак наставниците, како и самите студенти, се судираат со одредени културолошки, филозофски и јазични бариери.

Првиот предизвик е смислувањето на главниот проблем, кој треба да е интересен, предизвикувачки и да е поврзан со студиите или животот на студентите (Larsson, 2001). За другите предмети, проблемите во МПУ најчесто се средство за да се разбере одредена област или содржина од предметот. Но, во наставата по АЈС, проблемите првично служат како средство за целисходна комуникација со цел да се подобрат комуникативните способности на англиски јазик. Проблемите не мора секогаш да се поврзани со содржините и не се неопходни детални претходни познавања од одредена област. Тие можат да бидат интердисциплинарни, поврзани со нивните студии, идна професија или иднина воопшто. Тоа ќе им овозможи да научат како да се изразуваат во ситуации во кои најверојатно ќе се најдат во

понатамошниот живот. Целта тука е да се подобрат конкретни вештини, како што се аргументирање, резонирање, решавање проблеми или донесување одлуки на Ј2, а не да се научи самата содржина. Најважно е да им се понудат проблеми што ќе ги стават студентите во реалистични ситуации, и кои ќе го направат учењето на англискиот целисходно.

Друг поголем предизвик претставува фактот што овој метод бара од студентите да го користат англискиот како работен јазик за решавање проблеми. Се разбира, потребно е повеќе време за да се изразат идеите, особено поради недостиг од вокабулар, што не е случај кога тоа се прави на мајчин јазик. „Доколку студентите не го владеат јазикот доволно добро за да можат да ја сработат зададената задача, за очекување е да има пад во креативноста и ентузијазмот, и може да дојде до фрустрации и разочарување“ (Larsson, 2001: 5). Според тоа, МПУ не е препорачлив за студентите со почетно ниво на познавање на англискиот јазик затоа што решавањето проблеми на Ј2 може да биде уште една пречка за учење. Препорачливо е овој метод да се користи кај повисоките нивоа на познавање на англискиот. Стравот што постои кај наставниците дека студентите ќе го користат мајчиниот јазик наместо англискиот кога работат во групи е оправдан. Но, според друг автор, тоа не треба да се смета како голема пречка, туку како нормална појава бидејќи крајниот производ, сепак, е на англиски јазик (Hutchinson, 1992).

МПУ може да се користи во рамките на традиционалната наставна програма, така што ќе се променат некои нејзини делови, со што ќе се добие хибрид, или, пак, основа за целиот наставен план и програма. Најразумен избор би било да се започне полека, и постепено да се воведуваат елементите на МПУ, а подоцна, откако ќе се изврши проценка, наставникот да се обиде да направи целосен пресврт. За наставниците што немаат претходно искуство со овој метод, полесно е да се примени дел од МПУ во веќепостоечката програма. Тоа би било помалку стресно, како за наставникот, така и за студентите.

Останатите предизвици при употребата на МПУ во наставата по АЈС се однесуваат на:

а) фактот што се потребни методи на алтернативно оценување (Doppelt, 2009);

б) употреба на иновативни техники за менаџирање на класот за да може да се одржува дисциплината и да се контролира текот на информациите (Baumgartner & Zabin, 2008);

в) овој метод одзема многу време и бара од наставникот големи напори затоа што подразбира целосна промена на структурата на училиницата, како и промена на улогите на наставникот и на студентите (Bradley-Levine et al., 2010).

Особено е тешко за наставниците, контролата да им ја предадат на послабите студенти. Во тој случај, потребно е во текот на наставата студентите да се подготват да бидат одговорни, да не се оставаат настрана, туку да се вклучат во кооперативните групи или да се поработи и индивидуално со нив, затоа што наставникот сега има уште една нова улога, а тоа е улогата на помагач.

Последниот предизвик е поврзан со поправањето на јазичните грешки на студентите. Наставникот треба да одлучи во која фаза од проектот е поважна точноста во исказите, а во која флуентноста (Haines, 1989). Хајнес укажува на фактот дека една од главните цели на МПУ е токму да се работи на зголемување на јазичната самодоверба на студентите, а пречестото поправање на јазичните грешки има сосема спротивен ефект.

Постојат примери за неуспешна примена на МПУ (Bradley-Levine et al, 2010). На пример, МПУ одзема многу време, и тешко е да се постигне соодветна рамнотежа помеѓу истовременото давање поддршка и независност на студентите. МПУ подразбира целосна промена на структурата на училиницата, преориентирање на улогите на наставниците и шеми за алтернативно оценување. Како и да е, преку примената на МПУ во наставата по АЈС, поголеми се потенцијалните добивки отколку недостатоците, бидејќи главните компоненти на МПУ и основните белези

на АЈАП и АЈФС заедно можат да го подобрат процесот на усвојување на јазикот и постигнувањето јазична компетенција на повисоко ниво.

6.4 Ставови на студентите во врска со примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование

Она што секој наставник треба да го земе предвид е дека ставовите и очекувањата на студентите секогаш не се исти со оние на наставниците (Beckett, 2002; Beckett & Slater, 2005).

Браш и Саје (2008) тврдат дека МПУ позитивно влијае врз мотивацијата на студентите и нивната ангажираност во активностите во училищата. Вилхелм (1999) пишува дека општо земено, студентите позитивно реагираат на МПУ. Бекет и Слејтер (2005) направиле студија со 57 студенти. Голем дел од нив, дури 79 отсто, изјавиле дека МПУ придонел за позитивен развој на нивното познавање на англискиот како Ј2.

Според истражувањето на Скот Вурдингер (2016), кое го направил со студенти по педагогија што следеле настава за употребата на МПУ во времетраење од 16 недели, кај студентите дошло до многу поголемо развивање на осум животни вештини: управување со времето, одговорност, решавање проблеми, самостојно учење, соработка, комуникација, креативност и деловна етика.

Сепак, Ејринг (1989) доаѓа до сосема спротивен заклучок во една студија, во која споредува група студенти што работеле според МПУ и две групи што не користеле проекти во рамките на наставата по АЈС. Според Ејринг, студентите што работеле на проекти, ги планирале проектите, направиле истражување во библиотека, разговарале со родени говорители на англискиот јазик, ги средиле и ги обработиле податоците, ги презентирале резултатите, но не биле задоволни со МПУ за усвојување на АЈС затоа што не мислеле дека вредело да се исполнат сите овие

задачи како дел од часовите по англиски јазик. До слични резултати дошол и Бекет (1999), како и Молтон и Холмс (2000). Во студијата со средношколци што учеле АЈС, Бекет дошла до заклучок дека на помалку од една петтина од вкупно 73 учесници им се допаднал МПУ. Една четвртина од учениците не биле сигурни, додека останатите 57 отсто имале негативен став. Тие изјавиле дека активностите не им дозволувале да го научат она што тие мислеле дека треба да го знаат за да го надградат своето знаење, особено англиската граматика и вокабуларот. Во извештајот за 16-неделниот ‘Capstone проект’, чија цел била да се интегрираат вештините за истражување, пишување и презентирање, кои се потребни за успех во академската средина, Молтон и Холмс забележале дека, иако студентите што го завршиле курсот рекле дека имале корист од МПУ, бројот на студенти што редовно ја посетувале наставата бил низок (Moulton & Holmes, 2000:28). Според овие автори, многу студенти се откажале затоа што некои од нив мислеле дека предметот е премногу тежок, „додека, пак, другите се повлекле затоа што според нив часовите по англиски јазик требало да се фокусираат на учењето на самиот јазик и не сакале да решаваат нејазични проблеми“ (Beckett, 2002).

Причините поради кои учениците и студентите не се задоволни со употребата на МПУ во наставата по АЈС се сложени, и се резултат на различни филозофски, културолошки и јазични убедувања на сите учесници во наставниот процес (Beckett 1999). Една од можните причини е верувањето дека наставата по англиски јазик е наменета за учење јазични компоненти, како што се вокабулар, граматика, зборување и пишување, а не за развивање вештини поврзани со истражување и соработка. Од тоа произлегува дека наставниците и студентите имаат различни сфаќања за намената на часовите по англиски јазик, како и различни цели за учење воопшто, а посебно за МПУ. Наставниците треба да бидат свесни дека ваквите разлики во целите и сфаќањата можат да доведат до конфликти, па поради тоа мора да се поработи на нив пред да се започне со проектната работа. Во спротивно, и покрај одличните задачи и методи кои наставниците ги применуваат за да постигнат значајни образовни цели, ваквите идеи може да не успеат бидејќи самите ученици не ја разбираат вредноста на

ваквите задачи. Со цел да се избегнат потенцијални конфликти и разлики, Бекет и Вилхелм (1999) предлагаат на студентите да им се објаснат целите и ресурсите поврзани со МПУ пред да се започне со примена на овој метод.

6.5 Споредба помеѓу МПУ и традиционалната настава

Во методиката на наставата по немајчин јазик не постои директен одговор на прашањето кој метод, приод, постапка или техника гарантира најголем успех во усвојувањето немајчин јазик. Според Хармер (2015а), наставниците по јазик постојано се обидуваат да најдат одговор на прашањето како се учат јазици и како наставниците можат најдобро да им помогнат на учениците. И Хајне (2010) вели дека во „наставата по немајчин јазик, идеалниот наставен метод сè уште е како еден вид свет грал по кој се трага“ (Heine, 2010:189). Според тоа, наставниците треба постојано да се во потрага по начини со кои ќе се олесни учењето јазици затоа што постојаното барање нови идеи „не тера да продолжиме, ја поттикнува љубопитноста, а токму љубопитноста и истражувањето се душевна храна за вредните наставници“ (Harmer, 2015a:7).

Веројатно најважниот услов за успешно учење јазик е давање многу можности за содржајна комуникација на немајчиниот јазик (Belcher, 1999; Harmer, 2015a). Меѓутоа, разбирливиот инпут или пристапот до немајчиниот јазик дава „најдобри резултати ако студентите се изложени на автентични текстови, како пример за вистинска комуникативна употреба на јазикот, а не материјали што се создадени единствено за педагошки цели (како што се традиционалните механички вежби, вежби со пополнување празни места, или измислени дијалози), кои сè уште можат да се најдат во многу учебници“ (Belcher, 1999:254).

Larsson (2001) го критикува подучувањето немајчин јазик кога учениците се сметаат за пасивни приматели на информации и кога целта на учењето во моментот кога се одвива самото учење станува нејасна. Во таков случај, на учениците им недостасува мотивација и тие не се активни ученици. Па така, „наместо да развијат

чувство за тоа кога и како да користат одреден вокабулар, тие ги учат сите зборови што им се потребни за испитот следната недела, а потоа веднаш ги забораваат“ (Larsson, 2001:3). „Комбинацијата од предавања и домашни задачи во вид на текстови оди во прилог на тврдењето дека многу од наставните содржини претставуваат само збирка на неотповикливи факти кои не се многу поврзани со секојдневниот живот на студентите“ (Boothe & Vaughn, 2011:329). Доколку се користи МПУ и студентите имаат можност да се сретнат со материјал што е длабоко поврзан со контекстот на самите проблеми, наместо да им се дава материјал само колку да се рече дека е на немајчиниот јазик, тогаш студентите можат да станат мотивирани и активно да се вклучат во процесот на учење. Средината во која се применува МПУ е активна, ги поттикнува студентите да „дискутираат и да дебатираат, при што интелектуалната љубопитност е движечката сила за учењето“ (Boothe & Vaughn, 2011: 329). Затоа е потребно да се реформира наставата по немајчин јазик преку воведување МПУ, со кој учениците можат да научат критички да размислуваат и да се трансформираат во активни конструктори на знаењето.

Учењето немајчин јазик многу се разликува од учењето други предмети затоа што јазикот што се изучува, истовремено се користи и како средство за комуникација. Тука не се работи за усвојување одредено знаење, како на пример во општествените науки, што најчесто е и главната причина поради која се користи традиционалниот наставен метод во вид на предавања. Генерално, додека се учи немајчиниот јазик, акцентот е врз вештините, како што се слушање, читање, пишување и зборување на тој јазик. Учењето се дополнува со развивање дополнителни вештини, пред сè решавање проблеми, соработка и самостојно учење. Усвојувањето на знаењето за одредена тема може да се замени со решавање проблеми преку употреба на Ј2. Многу теории за усвојување немајчин јазик ја запоставуваат социјалната природа на учењето (Zhao, 2013) и затоа се контрадикторни на идеите за современите теории за учење инспирирани од конструктивизмот. Иако социјалната природа на употребата на јазикот е општоприфатена, учењето јазик се третира како индивидуален процес, во кој

ученикот го интернализира инпутот од надворешниот свет додека наставниците му помагаат така што му даваат разбирлив инпут и можност да го примени (Zhao, 2013). Меѓутоа, јазикот е социјална активност, па затоа е потребен и социјален пристап кон учењето. Не може кон учениците да се однесуваме како кон „независни машини за обработка, туку како кон социјални суштества“ (Zhao, 2013:45). Во оваа нова рамка, учењето јазик се одвива „преку заемно учество на учениците и лицата кои одлично го владеат Ј2. Знаењето не се пренесува или открива од некој надворешен извор, туку ученикот е тој што го конструира преку импровизација додека директно учествува во продуктивни активности во социјалната заедница“ (Zhao, 2013:45). На тој начин, подучувањето нема за цел да даде инпут, туку да ги ангажира студентите во таква образовна средина која им овозможува да се во интеракција едни со други и со средината. Како што тврди Хармер (2015a), студентите учат подобро кога се во интеракција. Токму МПУ овозможува таква целесходна социјална интеракција и комуникација во која студентите учат едни од други. Притоа се потпираме на социјалните аспекти на конструктивизмот, кога студентите го конструираат знаењето во рамките на заедницата, и се помотивирани и посамоуверени.

Бут (1997) зборува за два приода кон учењето: длабински и површински. Во првиот, студентите имаат за цел да разберат, и затоа се фокусираат на основната цел на проектната задача или наставна содржина преку организирање и интегрирање на наставниот материјал. Во површинскиот приод, ученикот има за цел да репродуцира, па затоа целосно е насочен кон задачата или материјалот и се обидува да го запомни и меморира. Првонаведениот приод е карактеристичен за МПУ, додека површинскиот приод за традиционалната настава.

Иако честопати наставниците и во традиционалната настава се обидуваат да вметнат елементи од комуникативниот приод, тие поаѓаат од неговата основна претпоставка дека „учењето на јазикот ќе се случи само по себе“ (Harmer, 2015b). Но, како што укажува Хармер (2015a), ако само ставиме акцент врз активности во кои студентите работат на комуникативни задачи, тоа нема секогаш да даде

резултати. Потребно е понекогаш да се укаже на некои јазични особености од страна на наставникот за да има успешно учење на јазикот. Според Хармер (2015а) „студентите подобро ќе разберат и ќе научат некои работи ако им посветат внимание и се фокусираат на нив“ (Harmer (2015a: 52). Од друга страна, пак, Стивен Крашен е еден од оние лингвисти кои верувале дека за успешно усвојување јазик, доволно е учениците да бидат изложени на големо количество разбирлив инпут во опуштена атмосфера (Harmer, 2015a). Прашањето дали учењето јазик да биде експлицитно или имплицитно, сè уште останува неодговорено во областа на усвојувањето немајчин јазик и е проследено со „делумна согласност дека укажувањето одредени јазични форми им помага на учениците“ (Harmer, 2015a:43). Иако разбирливиот инпут им помага на учениците да напредуваат „учениците може да дојдат до степен кога не гледаат дека напредуваат во однос на некои особености на J2, освен ако не добиваат јасни инструкции“ (Lightbown & Spada во Harmer, 2015a:43). Според тоа, МПУ не гарантира успех ако постои само имплицитно учење на јазикот. Напротив, треба да има одредени експлицитни инструкции во врска со граматиката или вокабуларот за да се постигнат подобри резултати, што спаѓа во традиционалниот метод на подучување јазици. Затоа кога МПУ се користи во наставата по немајчин јазик, не треба да се претпостави дека е доволно само учениците да комуницираат на J2, туку може да се земат и елементи од традиционалната настава, односно да има предавања на кои наставникот ќе им објасни на студентите одредени граматички структури или вокабулар.

Иако МПУ не се користи често во наставата по немајчин јазик, многу автори зборуваат за неговите предности. На пример, Ентони и Кадир (2012) пишуваат за позитивните ставови на студентите и наставниците кон овој метод. Тврдат дека МПУ ги прави студентите поактивни, расте нивната мотивација, самодоверба и способност да развиваат нови вештини, кои се неопходни за во иднина. Освен тоа, се зголемува употребата на англискиот јазик помеѓу самите студентите и надвор од училиницата „за разлика од претходните традиционални методи во кои студентите многу ретко имаат можност да го користат јазикот во училиницата затоа што наставникот е тој што најмногу зборува“ (Anthony & Kadir, 2012:69). Некои

автори одат дотаму што МПУ го нарекуваат „најзначајниот изум за наставните планови во историјата на образованието“ (Jonassen, 2011:153).

Традиционалниот наставен метод на предавање е критикуван затоа што „ја потиснува мотивацијата за учење кај студентите, а наспроти тоа го пренагласува меморирањето податоци и го игнорира развивањето на вештините“ (Li, 2013:xi). Спротивно на тоа, за МПУ се тврди дека ја зголемува ученичката мотивација и ги развива сите вештини така што отвора нов начин на перцепирање на знаењето и учењето. (Li, 2013). „Наместо метод во кој наставникот е во центарот, а подучувањето и учењето не се ставени во контекст, МПУ претставува метод во кој ученикот е во центарот, се работи на дефинирање и решавање проблеми во даден контекст, со цел учениците да се подготват за предизвиците во вистинскиот свет“ (Cho et al., 2015:75).

Во традиционалната настава, главниот акцент се става врз усвојувањето на наставната материја. Но, на тој начин студентите не можат да научат како да решаваат проблеми со кои ќе се сретнат во реалниот живот. Целта на МПУ е, исто така, и да им помогне на студентите да ги развијат најважните вештини на 21 век – решавање проблеми, самостојно учење и соработка, за што традиционалната настава не е ефективна (Cho et al., 2015). Според тоа, МПУ е метод кој им овозможува на студентите и квалитативно да се развиваат како личности.

Се разбира, не можеме во секој поглед да тврдиме дека МПУ е подобар избор за подучување немајчин јазик во споредба со традиционалниот метод. Во наставата по странски јазици, сè уште остануваат неодговорени неколку суштински прашања, како што се: дали експлицитното објаснување е поефикасно од имплицитното, кога студентите го усвојуваат јазикот преку целисходни активности? Што е потребно за успешно учење на немајчин јазик? Кој приод, метод, процедура или техника е најдобра и ги задоволува сите потреби на студентите? Според Хармер, „би било навистина корисно доколку можеме да прочитаеме некое истражување и да истражиме за да дознаеме како да предаваме и

кои методи би биле најкорисни“ (Harmer, 2015a:41). За жал, ваквите прашања се контроверзни и за нив немаме директни одговори.

Според Ричардс и Ренандја (2002), „истражувањата во областа на усвојувањето немајчин јазик и педагогијата, речиси секогаш даваат резултати кои се отворени за интерпретација и не нудат јасни докази“ (Richards & Renandya, 2002:11). Тоа би значело дека кога истражувањата даваат различни толкувања за успешно учење, постојат два можни начина за наставниците: или да продолжат со подучувањето на истиот начин како и претходно или да пробаат нешто ново (Harmer, 2015a). Првиот избор треба да се избегнува затоа што „тоа би било нефер, не само за студентите, кои не секогаш реагираат исто како и пред да се проба нешто ново, туку и за наставниците, кои имаат голема полза од тоа постојано да се преиспитуваат за она што го работат“ (Harmer, 2015a:41). Втората опција вреди да се проба затоа што МПУ може да се употреби како иновативен метод во високото образование (Anthony, 2010; Boothe & Vaughn, 2011; Perumal, 2015).

Истражувачите и наставниците во високото образование го нагласуваат значењето на развивањето на критичкото мислење и вештините за решавање проблеми, кои спаѓаат во најважните компетенции за да можат студентите да бидат успешни во своите студии, иден живот и кариера. И двата вида компетенции се преклопуваат затоа што секогаш одат заедно. Критичкото размислување е неопходно во ситуации кога треба да решаваме проблеми, да донесеме одлуки и да решиме во што треба да веруваме и како да постапиме. Развивањето вакви вештини може да придонесе да ги направиме студентите способни да „ги проценат сами туѓите аргументи, да решаваат конфликти и да дојдат до добро промислени решенија на сложени проблеми“, како и да можат да станат „одговорни граѓани“ (Behar-Horenstein & Niu, 2011: 25). Вдовина (2013) тврди дека доколку доволно се развие критичкото мислење, тоа ќе им помогне на студентите поуспешно да комуницираат, да усвојуваат нови знаења и да се справуваат со ставови, идеи и верувања кога јазикот игра важна улога.

Некои автори укажуваат на тоа дека наставните методи треба да се променат, односно, наместо да се инсистира на тоа што да мислиме, треба да се

работи на тоа како да мислиме (Behar-Horenstein & Niu, 2011; Bueno et al., 2015), па затоа се очекува решавањето проблеми да се инкорпорира во сите наставни програми (Cho et al., 2015; Foshay & Kirkley, 2003; Jonassen, 2011). Дебатата за тоа дали вештината на критичкото мислење може да се развие во рамките на образованието продолжува, но веќе има голем број докази што докажуваат дека способноста за ефективно размислување може да се подобри ако се воведат наставен метод што го поттикнува тоа (Halpern, 2014). МПУ овозможува да преминеме од чисто фокусирање на факти и учење преку меморирање, кое го претставува најниското когнитивно ниво, кон учење како да се решаваат проблеми. Според Кохонен и др. (2014), учењето немајчин јазик „не се одвива во социјален вакуум“ и затоа е потребно преориентирање поради „поопштата цел да се развиваат јазични и комуникациски вештини“ (Kohonen et al., 2014: 1-2). Тоа би потпомогнало во личниот развој на студентите, кои би се подготвиле за живот во свет кој многу бргу се менува и би развиле сложени вештини за учење и мислење (Kohonen et al., 2014). Килинг и Херш (2011) тврдат дека вистинските вештини за учење од повисок ранг подразбираат подготовка за критичко и креативно мислење, решавање проблеми, преземање одговорност, разбирање сложени прашања, подготовка за аналитичко резонирање – учење што ги подготвува студентите да одговорат на предизвиците на работното место, но и во животот воопшто. На тој начин, од обичен наставник по англиски јазик во високото образование, наставникот сега добива улога на некој што е подготвен да ги развие или унапреди сеопштите интеркултурни и лични компетенции на студентот за да може тој да се развие како личност.

Можеме да заклучиме дека МПУ е одличен избор за наставата по АЈС во високото образование, за разлика од традиционалната настава, затоа што ги ангажира студентите и им помага да развијат важни вештини, како за своето учење, така и за личниот развој. МПУ, исто така, нуди поголема разновидност за наставниците и за различниот вид студенти, за кои се потребни и разновидни наставни методи и стратегии на учење.

7 Преглед на досегашни истражувања за употреба на МПУ во наставата по АЈС во високото образование

Бројот на студиите што зборуваат за примена на МПУ во наставата по АЈФС и АЈАП во високото образование не е многу голем (Ayman Sabry Daif-Allah, 2016; Kavlu, 2015; Zhang, 2015; Shiraz, M. P., & Larsari, E. E. 2014; Poonpon, 2011; Simpson, 2011; Mejang, 2008; Srikrai, 2008; Foss et al. 2004; Willie, 2001; Stoller, 1997, Alsamani, Abdul-AzizSaleh,; Fried-Booth, 1997; Sheppard & Stoller, 1995). Во оваа потточка ќе бидат прикажани резултатите од девет студии, од кои седум се спроведени во рамките на предметот АЈАП и една студија за предметот англиски за општи потреби на високообразовни институции, како и една студија за предметот АЈС јазик во средно училиште. Студиите се прикажани по хронолошки редослед.

Фос и др. (2004) направиле истражување на катедрата по наука и технологија на еден јапонски универзитет со цел да ги утврдат ставовите на студентите во однос на примената на МПУ во наставата по АЈАП. Вклучиле 65 студенти со положен ТОЕФЛ тест (Ц1 ниво) од втора година, кои работеле на 4 различни проекти во текот на еден семестар и на крајот сите биле задоволни од употребата на овој метод.

Мејанг (2008) направила студија на Наресуан универзитетот, во Фитсанулок, Тајланд. Целите на оваа студија биле да се утврди 1) дали МПУ е ефикасен за развивање на вештината читање, и 2) дали овој метод влијае позитивно врз мотивацијата кај студентите. Студијата била спроведена со 61 студент по медицина од прва година, во рамките на предметот АЈАП. Нивото на студентите било Б1. Наставата се одвивала во текот на еден семестар во времетраење од 6 недели, со три часа неделно и вкупно 48 часа. Резултатите покажале дека имало подобрување во вештината читање, а особено во усвојувањето академски вокабулар. Речиси сите студенти имале позитивен став кон МПУ и биле мотивирани за учење. Освен тоа, ги развиле и нивните интерперсонални вештини.

Поонпон (2011) го употребила МПУ во наставата по АЈАП на еден факултет за информатички науки во Тајланд, со цел да го испита мислењето на студентите за овој метод и дали со неговата употреба може подобро да се развиваат сите 4 јазични вештини. Четириесет и седум студенти од втора година со Б1 ниво на познавање на англискиот учествувале во студијата. Наставата се одвивала еден семестар, со вкупно 45 часа. Повеќето студенти изјавиле дека МПУ треба да се користи во наставата по АЈАП затоа што им бил корисен бидејќи можеле да го комбинираат своето познавање на англискиот со знаењето што го имаат од областа на информатичката технологија. Во однос на јазичните вештини, повеќето студенти изјавиле дека МПУ им помогнал во развивање на читањето, пишувањето и зборувањето, но не и во вештината слушање.

Милер и др. (2012) спровеле студија на Природно-математичкиот факултет во Хонг Конг со цел да го истражат мислењето на студентите за МПУ. Биле вклучени 67 студенти што го слушале предметот АЈАП, во текот на еден семестар од 13 недели, со три часа неделно, односно вкупно 39 часа по АЈАП. За студентите, проектната работа во вид на снимање на 10-минутен документарец, кој го поставиле на Јутјуб, било нешто ново, различно од претходно и возбудливо. Позитивно се изјасниле и за автентичноста на задачите, можноста за развивање на сите јазични вештини, како и развивање на тимскиот дух и меѓусебната соработка. Проблемите кои студентите ги споменале се однесувале на временските рокови и употребата на информатичко-комуникациската технологија (ИКТ).

Шираз и Ларсари (2014) направиле студија на англискиот институт Киш во Рашт, Иран. Целта било да се истражи врската помеѓу МПУ и вештината читање во рамките на предметот АЈАП и споредба на истиот со традиционалната настава. Сто и дваесет студенти со средно ниво на познавање на англискиот јазик, т.е Б1 ниво биле поделени во две експериментални и една контролна група. Резултатите што ги добиле покажале дека МПУ позитивно влијае врз развивањето на вештината читање. Не постоела значителна разлика помеѓу двете експериментални групи, што значи дека не е важен видот на активноста кога се користи МПУ, туку самата

негова употреба. Послабите резултати на контролната група укажуваат на фактот дека МПУ води до подобри резултати во однос на традиционалната настава.

Занг Јијинг (2015) направил студија на Факултетот за странски јазици при Југозападниот Петролеум универзитет во Ченгду, Кина, како дел од предметот Вештините слушање и зборување на АЈАП. Целите на оваа студија биле да се истражи ефикасноста на методот МПУ во однос на традиционалната настава, како и ставовите на студентите. Наставата траела 10 недели. Резултатите покажале дека кај студентите се зголемила мотивацијата и автономијата во учењето англиски. Исто така, студентите развиле вештини како да усвојуваат, анализираат и синтетизираат податоци. Проблемите што ги наведува авторот вклучуваат менаџирање на групите, учество на студентите, оценување и критериуми за оценување, како и правилно организирање на времето. Една четвртина од студентите изјавиле дека наставата била интересна, а останатите две третини дека можеле да научат работи што не се во учебникот по англиски јазик, како и дека биле мотивирани да работат. Речиси сите студенти изјавиле дека проектната работа им одзела многу време. На крајот од семестарот, сите студенти покажале подобрување во сите четири јазични вештини, пред сè слушањето и зборувањето, но и развојот на нивните социјални вештини.

Кавлу (2015) го применила МПУ во наставата по англиски како немајчин јазик со цел да утврди дали со овој метод ќе се подобри вештината читање и усвојување вокабулар, а потоа го споредила со традиционалната настава. Работела со 42 студенти од прва година на Педагошкиот факултет Ишик во Ербил, Ирак, кои биле на основно, А2 ниво и поделени во две групи, контролна и експериментална. Студијата траела два месеца, со вкупно 80 часа по англиски јазик. Резултатите покажале дека во експерименталната група има значителен напредок во двете вештини (средната вредност од 77 на преттестот се покачила на 87,6 на посттестот), а за студентите овој метод бил поефикасен, но и позабавен. Во контролната група, пак, традиционалниот приод имал негативно влијание врз вештината читање (средната вредност од 77,9 паднала на 69,76). Причините што

Кавлу ги наведува за ваквиот пад се недостигот од мотивација за читање, како и потценување на важноста на развивање на оваа вештина од страна на студентите.

Султана и Заки (2015) направиле студија во едно женско средно училиште во Карачи, Пакистан, за да ја споредат ефикасноста на МПУ во споредба со традиционалната настава по англиски како немајчин јазик. Учествувале 140 ученички од четврта година поделени во контролна и експериментална група. Студијата траела 12 недели. Резултатите покажале дека ученичките од експерименталната група биле помотивирани да учат англиски и имале подобри резултати на посттестот.

Индрасари (2016) направила студија на универзитетот Раден Интан во Лампунг, Индонезија, за да ја истражи ефикасноста на МПУ и ставовите на студентите. Работела со 100 студенти по англиски јазик од втора година, кои посетувале настава по АЈФС. Студентите како идни наставници требало да дизајнираат учебник по АЈФС од областа што сами ја избрале, и тоа секоја група по една лекција. Резултатите покажале дека студентите успеале да ја спојат теоријата со праксата благодарение на МПУ и речиси сите студенти имале позитивен став кон МПУ.

Од горенаведените студии и нивните резултати можеме да заклучиме дека во однос на ставовите на студентите и учениците, МПУ е генерално добро прифатен, и тие се мотивирани да работат затоа што за нив МПУ е нешто ново, различно и забавно и мислат дека напредуваат во усвојувањето на англискиот јазик. Резултатите што ги наведуваат наставниците покажуваат дека МПУ дава подобри резултати во развивањето на сите четири јазични вештини во однос на традиционалната настава, но и дека МПУ помага во развивањето на социјалните и други академски вештини. Најчестите проблеми со кои се соочуваат наставниците и студентите се факторот време, односно неправилното менаџирање на времето, оценувањето и делумно проблеми со ИКТ.

Во првата глава го дефиниравме поимот метод на проектно учење, како модел на настава во која учениците работат на проекти во кои изнаоѓаат одговор на одредено прашање, при што го комбинираат претходното познавање од одредена област со знаењето по англиски јазик.

Теориските основи на МПУ лежат во социоконструктивизмот, според кој, учењето претставува процес во кој знаењето се создава и пресоздава преку активно учење и интеракција со средината. МПУ се комбинира со АЈАП, кој според поделбата на англискиот јазик во наставата по англиски како немајчин јазик спаѓа во АЈФС. Во оваа комбинација се става акцент врз вештините што се неопходни за 21 век, како што се размислување од повисок ранг, решавање проблеми, самонасочено учење, комуникациски вештини и соработка. Токму тоа го прави МПУ уникатен и затоа треба да биде сè позастапен во наставата по АЈАП, во високото образование наместо традиционалната наставата. МПУ води до целисходна и автентична комуникација, која е од особена важност за процесот на учење и им дозволува на студентите да преминат од репродуктивна кон креативна и значенска употреба на англискиот јазик, со што се зголемува и нивната мотивација. МПУ им дава флексибилност на студентите да го изберат од јазичните ресурси она што мислат дека е релевантно за учење, а не од она што им го нуди наставникот. Ставањето на студентите во различна позиција во процесот на учење, каде што имаат можност да добијат нова перспектива, може да ја зголеми и нивната самодоверба и да го направи забавно учењето англиски. Освен тоа, МПУ им помага на студентите да бидат поуспешни во ситуации кога мора да дејствуваат како тим и да решаваат проблеми на англиски јазик, нешто што најверојатно ќе мора некогаш да го прават во својот иден професионален или личен живот. Примената на МПУ подразбира дека студентите се слободни да го искажат своето мислење, да преземат иницијатива и да имаат поголема одговорност за сопственото учење. МПУ дозволува повеќе време за самонасочено учење, за разлика од традиционалната настава, која е често здодевна затоа што студентите се помалку ангажирани.

МПУ претставува нов начин на перцепирање на учењето, како и на улогите на студентите и на наставниците. Го стеснува јазот помеѓу учењето и реалниот свет, затоа што вистинскиот свет станува дел од процесот на учење. Кога на студентите не им се наметнува да се фокусираат на усвојување на знаење, туку длабоко се инволвираат во решавањето проблеми, тие добиваат повеќе можности да ја развијат вештината на решавање проблеми. На крајот, МПУ овозможува да се задоволат потребите на современото општество во однос на потребните вештини.

Процесот на примена на овој метод подразбира одреден број чекори, кои треба да се следат за да има успешна примена. Се разбира, МПУ носи свои предизвици, како за наставниците, така и за учениците. Иако овој метод одзема многу време за планирање и подготовка, како и зголемен ангажман на студентите, МПУ е флексибилен во неговата употреба. Тој ги поттикнува наставниците критички да размислуваат за тоа што го работат. Освен тоа, МПУ им помага и да се справат со проблемите, како што се мотивирање на студентите и развивање автономија. Овој метод е особено погоден за работа со студентите што имаат повисоко ниво на познавање на англиски јазик.

Во последните дваесетина години направени се десетина студии за примена на методот на МПУ во наставата по англиски јазик во високото образование. Сите тие зборуваат за позитивни искуства од употребата на МПУ, пред сè за поголема мотивација и напредок на студентите во јазичните вештини во споредба со традиционалната настава, но и за потребата од усовршување техники за управување со и организирање на времето.

Во следната глава ќе биде прикажана методологијата на спроведеното истражување, која го вклучува предметот, целите, задачите, хипотезите и начинот на истражувањето.

2 МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во оваа глава ќе се даде целосен приказ на истражувачката методологија што се користеше за истражувањето спроведено за потребите на овој труд. Имено, 80 студенти од прва година учествуваа во лонгитудинална студија, чија цел беше да се утврди ефикасноста на методот на проектно учење во однос на традиционалната настава. Во следните потточки детално ќе се дефинираат предметот на истражување, неговите цели и задачи, поставените хипотези, како и начинот на кој беше спроведено истражувањето.

1. Предмет на истражување

Предмет на овој труд е примената на методот на проектно учење при дизајнирањето наставна програма по англиски како странски јазик во високото образование. Посебно внимание се посветува на самата изработка на програмата, предизвиците што произлегуваат од нејзиното изготвување и примена во наставата, промените и адаптациите што ќе бидат потребни да се извршат на моделот на методот на проектно учење, како и споредбата со постоечкиот наставен приод во наставата по АЈС.

2. Цели на истражувањето

Истражувањето има две цели.

- Првата е да се истражи можноста за примена на методот на проектно учење во наставата по АЈС во високото образование во Р. С. Македонија, од што произлегуваат соодветни препораки за дизајнирање на наставна програма за АЈС, и на тој начин се збогатува областа методика на наставата по АЈС.
- Втората цел е да се спореди ефикасноста на употребата на МПУ во наставата по АЈС во високото образование во однос на традиционалната настава.

3. Задачи на истражувањето

- да се види дали може МПУ да се примени во наставата по АЈС во високото образование;
- да се утврди со каков модел може МУ да се примени; и
- да се утврди дали постои статистички значајна разлика во резултатите на студентите што следеле настава со МПУ и тие што не следеле.

4. Хипотези

Главната хипотеза е дека примената на методот на проектно учење (МПУ) во наставата по англиски како странски јазик ќе даде статистичко значајни подобри резултати во споредба со традиционалната настава. Од главната хипотеза на трудот произлегуваат следните потхипотези:

Потхипотеза бр.1 вештината слушање статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.

Потхипотеза бр. 2 вештината читање статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.

Потхипотеза бр. 3 вештината зборување статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.

Потхипотеза бр.4 вештината пишување статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.

5. Варијабли на истражувањето

- Независна варијабла во истражувањето претставува употребата на методот на проектно учење, затоа што во секоја експериментална студија, интервенцијата од страна на наставникот, т.е. употребата на одреден метод се користи за да се провери дали тој метод има ефект врз учењето на J2 (Hinkle, Wiersma & Jurs, 2003:8). Независната варијабла е од видот на „присуство или отсуство на методот“ (Johnson & Christensen, 2010:286), односно во конкретниот случај МПУ не се користеше во контролната група, а се користеше во експерименталната група во вториот семестар.
- зависна варијабла – резултатите на студентите на посттестот (квантитативна), која ќе биде мерена со јазичен тест, кој ги вклучува сите 4 јазични вештини.
- зависна варијабла – разликата помеѓу средните вредности на прет- и посттестот кај студентите од експерименталната група (квантитативна), која ќе биде мерена со јазичен тест кој ги вклучува сите 4 јазични вештини.
- зависна варијабла – разликата помеѓу средните вредности на прет- и посттестот кај студентите од експерименталната група (квантитативна) и студентите од контролната група, која ќе биде мерена со истиот јазичен тест, кој ги вклучува сите 4 јазични вештини.

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Истражувањето е применето, емпириско и експериментално, во вид на лонгитудилна студија, која е спроведена за да се провери главната хипотеза. Во

него се застапени квантитативни, но и квалитативни елементи, кои се карактеристични за истражувањата од областа на усвојувањето јазик. Моделот на истражување е во вид на преттест и посттест за контролната и експерименталната група, кои беа формирани по случаен избор.

Истражувањето се засноваше на три општи научни **методи**: анализа (на методите во наставата по англиски јазик како странски во високото образование), синтеза (на резултатите добиени од примената на МПУ) и компаративен метод (преку споредба на МПУ и традиционалната настава).

Во текот на истражувањето се користеа следниве **техники**: експеримент (преку формирање контролна и експериментална група); тестирање, анкетање, интервјуирање, оценување, самооценување и врсничко оценување.

Следниве **инструменти** се користеа за собирање податоци:

- Тест за одредување на јазичното ниво. Се користеше Брзиот Оксфорд-тест за утврдување на јазичното ниво (Quick Oxford Placement Test) во издание на Oxford University Press, со кој се тестира вокабулар, граматика, читање и пишување. Максималниот број поени на тестот е 120, а поените соодветствуваат на шесте нивоа според Заедничката европска референтна рамка за јазици (ЗЕРРЈ), од А1 до Ц2. Според тоа студентите требаше да имаат минимум 51 поен за да го имаат бараното Б1 ниво.
- Анкетен лист за анализа на потребите на студентите (Прилог 1). Анкетата се состоеше од 16 прашања, од кои две беа од отворен тип, додека останатите 14 прашања беа од затворен тип. Прашањата вклучуваа податоци за пол, возраст, образование, како и јазичните потреби, искуства и ставови на студентите во врска со наставата по АЈС, АЈАП и АЈФС, наставни методи, материјали, начин на оценување. Анкетата беше составена од авторот на овој труд.
- Анкета со наставници (Прилог 2). Анкетниот лист се состоеше од 26 прашања, од кои првите седум беа општи прашања во врска со професијата наставник по АЈС,

додека останатите 19 се однесуваа на примената на МПУ. Сите прашања се од затворен тип.

- Прашалници за самоевалуација на проектната активност и врсничко оценување. (Прилог 3, 4 и 5). Самоевалуацијата (Прилог 3) се состоеше од три дела: основни податоци за проектот, лично мислење за завршената активност и мислење за самиот проект. Врсничката евалуација (Прилог 4) се состоеше од 2 прашања од затворен тип и едно од отворен тип. Прашањата се однесуваа на придонесот на врсниците во проектната работа. Отворената самоевалуација и врсничка евалуација (Прилог бр.5) се состоеше од по три исти прашања за секој од учесниците во проектите што се работеа индивидуално и во група. Првото прашање беше од затворен тип, а вторите две од отворен тип. Сите три прашалници беа составени како компилација од различни извори и делови додадени од авторот на овој труд.

- Прашалник за студентите по учеството во студијата (Прилог бр. 6). Студентите пополнија анкетен лист, кој содржеше 20 прашања во врска со работата во тимови, автентичноста и ефикасноста на задачите поврзана со нивните јазични и други вештини, мотивацијата и самооценувањето од страна на студентите за наученото (види прилог 3). Анкетните прашања беа поделени во два дела. Првиот дел се состоеше од 15 прашања од затворен тип, и студентите го изразија своето мислење преку Ликертова скала. Во вториот дел имаше 5 прашања од отворен тип. Прашалникот беше компилација од различни извори и делови додадени од авторот на овој труд.

- Прашалник за наставникот по примената на МПУ (Прилог бр. 7). Се состоеше од 7 прашања од отворен тип. Прашалникот беше составен како компилација од прашалникот на Ли и др. (2014:34) и делови додадени од авторот на овој труд.

- Сумативен преттест и посттест за утврдување на наученото. Тестот што се користеше беше адаптација на тестот од книгата за наставникот, која следува заедно со учебникот што се користеше во текот на наставата (*Language Leader*, Cotton et al., 2008.). За да може да се тестира вештината зборување се искористи

форматот за делот зборување од меѓународниот испит за познавање на англиски јазик B2 First Cambridge English. Тестот се состои од 4 дела, со кои се тестираат говорна продукција и говорна интеракција.

- Белешки на наставникот. Во текот на целата студија наставникот водеше лични белешки за учесниците и за личното искуство со користењето на МПУ.

Заклучоците од истражувањето се изведоа со помош на општите научни методи индукција и дедукција, со кои се утврдија, обопштија и се споредија добиените резултати, со што можеше да се проверат поставената хипотеза и потхипотези во врска со ефикасноста на употребата на МПУ во наставата по англиски јазик како странски во високото образование.

7. Популација и примерок

Во студијата учествуваа вкупно 80 редовни студенти од прва година на Факултетот за инженерство (катедра по архитектура и компјутерско инженерство) и Факултетот за уметност и дизајн (катедра по графички дизајн и катедра по визуелни уметности) при Меѓународниот балкански универзитет во Скопје. Студентите беа на возраст од 19 до 22 години, 55 од нив беа машки, а 25 женски студенти. Студентите беа од неколку националности: Македонци, Албанци, Турци, Босанци и Црногорци. Речиси сите потекнуваа од градска средина и сите претходно имаа учено минимум 8 години англиски јазик. Јазичното ниво на студентите беше Б1-Б2. Студентите го слушаа предметот Англиски јазик 1 во првиот семестар, и Англиски јазик 2 во вториот семестар. И двата предмета се задолжителни. Наставата се одвиваше во амфитеатар. Студентите претходно имале многу малку или воопшто немале искуство со примена на методот на проектно учење во наставата по англиски јазик во текот на нивното основно и средно образование.

Составот на двете групи е прикажан на табелата подолу.

Табела бр.1 Состав на контролна и експериментална група

		контролна група	експериментална група
вкупен број на студенти		40	40
студенти од женски пол		13	12
студенти од машки пол		27	28
националност	Албанци	25	24
	Македонци	4	5
	Босанци	2	2
	Црногорци	2	1
	Турци	7	8
кагедре	компјутерско инженерство	16	18
	архитектура	10	9
	графички дизајн	10	11
	визуелни уметности	4	2

Она што е важно да се напомене за учесниците во студијата е што сите тие се родени по 1980, израснати со дигитална технологија, или како што се нарекуваат ‚нет генерација‘ (Oblinger & Oblinger, 2005), односно ‚родени во дигиталната ера‘ (Prensky, 2001). Ваквите студенти имаат поинаков пристап кон употребата на технологијата за комуникација и учење. За нив технологијата претставува ‚стожер околу кој тие го организираат и го насочуваат учењето‘ (Conole, 2008:138). Следствено на тоа, универзитетскиот академски кадар треба ‚радикално да го преосмисли начинот на кој се изработува наставната програма за предметите‘ (Conole, 2008:138). Во 21 век, студентите не ги следат само пасивно медиумите, напротив тие сега знаат и можат своите дела да ги споделат онлајн. Интернет-заедницата за нив претставува неформална заедница каде што можат да учат, да споделуваат искуства со други луѓе со кои делат исти или слични интереси. Од тие причини, начинот на учење кај овие студенти многу се разликува од тој на претходните генерации. Овие студенти очекуваат и од самите наставници да користат информатичко-комуникациска технологија (ИКТ) во предавањата и оценувањето. Сите 80 студенти што учествуваа во истражувањето студираат области кои се директно поврзани со дигиталната технологија (архитектура,

компјутерско инженерство, графички дизајн, визуелни уметности), така што и проектите кои за нив беа дизајнирани, речиси во целост ја поддржуваа употребата на ИКТ при нивната реализација (види точка 2.4.3 подолу). Проектите што се засноваат на употребата на интернет нудат многубројни предности при изучувањето странски јазици: автентична комуникација, голем избор на теми, како и развивање колаборативно учење (Kitao & Kitao, 2001).

Во врска со јазичното ниво на студентите, нивоата Б1 и Б2 беа избрани како доволно високи за да можат студентите успешно да ги користат изворите од интернет, каде што најчесто ги наоѓаат потребните информации. Има неколку причини за изборот на овие јазични нивоа. Прво, самите студенти во прашалникот што се користеше за анализа на потребите, своето познавање го оценија со Б1 (34%), Б2 (55%) и Ц1 (11%), а резултатите од тестот за одредување на јазичното ниво ги потврдија овие резултати (Б1 - 40%, Б2 – 50% и Ц1-10%). Студентите што имаа Ц1 ниво не беа вклучени во истражувањето поради тоа што живееле повеќе од една година во земја од англиско говорно подрачје (САД, Австралија и Велика Британија). Второ, анкетата со наставници по англиски јазик од високообразовни институции, исто така, покажа дека 75 отсто од наставниците сметаат дека Б1 е минималното јазично ниво за успешно проектно учење. Трето, претходните студии за употреба на МПУ во наставата по АЈС во високото образование се направени најчесто со минимум Б1 ниво (види глава 1, точка 1.7 погоре). На крајот, со оглед на фактот дека интернет-изворите најчесто се оригинални текстови, изворно напишани на англиски јазик, во формален (Ц1, Ц2) или поедноставен, неформален стил (Б1, Б2), изборот на јазичното ниво за истражувањето е во согласност со хипотезата за инпут на Крашен (i+1). Според неа, нивото на јазик треба да биде малку над моменталната јазична компетенција за да има напредок во усвојувањето на јазикот (Krashen, 1985).

8. Статистичка обработка на податоците

Податоците од истражувањето беа поделени по групи и прикажани преку табели и графикони. Статистичката обработка и анализа беше направена со MS

Excel и статистичкиот софтвер SPSS v.20.0; SPSS Inc., Chicago, IL, USA. Резултатите беа прикажани во вид на проценти и апсолутни броеви. Главната хипотеза беше тестирана со *t*-тестот за големи независни примероци, а потхипотезите беа тестирани со *t*-тестот за големи зависни примероци и *t*-тестот за големи независни примероци. При тестирањето, како ниво на значајност, беше земена $p < 0,005$.

9. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето е спроведено во училишни услови, во период од седум месеци, во рамките на наставата по АЈС во зимскиот и летниот семестар од учебната 2018-2019 година, со студенти од два факултети (три студиски групи) од прва година на Меѓународниот балкански универзитет во Скопје.

Првата фаза од истражувањето се одвиваше во период од три месеци, односно во зимскиот семестар од учебната 2018-2019 година, кога студентите беа запознаени со методот на проектно учење, изработија неколку проектни задачи во вид на индивидуална и групна работа и на тој начин се запознаа со овој метод. Во оваа фаза, студентите следеа настава во која не се користеше МПУ, т.е. доминираше традиционална настава. На почетокот од семестарот беше спроведена анализа на потребите на студентите во врска со предметот АЈС (види прилог бр. 1), по што студентите беа тестирани за да се одреди нивното ниво на познавање на англискиот јазик според Заедничката европска референтна рамка за јазици (ЗЕРР). Минималното ниво што студентите требаше да го покажат е Б1. Осумдесет студенти го постигнаа тоа ниво, и на крајот од првиот семестар тие беа поделени во две еднакви групи, контролна и експериментална. Поделбата беше направена по случаен избор, односно преку влечење ливчиња, на кои претходно беше напишано името на групата (контролна, односно експериментална).

Втората фаза од истражувањето се одвиваше во летниот семестар од учебната 2018-2019 година. Контролната група следеше традиционална настава, додека експерименталната група следеше настава во која преовладуваше методот

на проектно учење. Во оваа фаза се контролираа следниве четири фактори, односно независни варијабли:

1. изложеност на англискиот јазик за академски потреби во текот на наставата (времето, количеството и видот на јазичен инпут ги контролира наставникот на самите часови);
2. возраста на студентите (сите учесници се возрасни ученици);
3. средината во која се собираат податоците (училишна, а не природна средина, затоа што Северна Македонија не е земја од англиско говорно подрачје); и
4. наставниот метод (примена или отсуство на МПУ).

Во вториот семестар во експерименталната група се контролираше и варијаблата ефикасност на методот на проектно учење во усвојување на АЈС, на тој начин што студентите во оваа група работеа на 8 различни проекти во текот на летниот семестар. За разлика од нив, студентите во контролната група ги следеа класичните предавања и имаа домашни задачи во вид на есеи или вежби од работната тетратка, кои ги покриваа вештините читање, пишување, слушање и зборување.

Во летниот семестар, наставата се одвиваше еднаш неделно по три часа, во текот на 14 недели, или вкупно 42 часа. Истиот предавач ја држеше наставата во првиот семестар, како и во контролната и во експерименталната група во вториот семестар. На почетокот и на крајот на двата семестри студентите од двете групи (контролна и експериментална) добија тест за содржините, кои се предвидени со наставната програма за соодветниот семестар. Со статистички пресметки се утврди дали и колку студентите во контролната и во експерименталната група ги усвоиле предвидените содржини за двата семестри. Потоа, преку компаративен метод беа споредени резултатите од тестовите од двете групи за да се утврди дали постои статистичка значајна разлика помеѓу нив. На тој начин се проверија главната

хипотеза и потхипотезите за успешноста на МПУ во споредба со традиционалната настава.

На крајот од истражувањето се користеше квантитативниот метод преку употреба на анкета за учесниците во студијата.

По извршената анализа на наставната програма и нејзината реализација во наставата (преку интервју со предавачот, набљудување на часови, белешки, оценување на проектите), можеа да се дадат соодветни заклучоци и препораки за потребните промени во моделот на проектно учење, кога тој се користи во наставата по англиски јазик како странски во високото образование.

За да се добие поцелосна слика за наставата во високообразовните институции, во Р. С. Македонија се спроведе анкета со 25 наставници по англиски јазик на пет различни универзитети, за да се утврди дали и колку таму се користи методот на проектно учење.

9.1 Наставни материјали

Задолжителната литература што се користеше во рамките на предметите Англиски јазик 1 и 2 се состоеше од:

- учебник по англиски јазик *Language Leader* (Cotton et al., 2008), Б2 ниво, за општ и академски англиски наменет за студенти на универзитет;
- учебник за развивање на вештината пишување *Ready to write more, from paragraph to essay writing* (Blanchard & Root, 2004); и
- скрипта за развивање академски вокабулар *Academic English*.

Во првиот семестар се обработија лекција 1-6, а во вториот 7-12 лекција од учебникот *Language Leader*. Останатите две книги се користеа во текот на двата семестри.

Двата предмети го носат називот англиски јазик, а учебниците што се користат се наменети за општ и академски англиски. Со оглед на фактот дека според тогашната акредитирана програма студентите немаа можност за избор на предмет АЈФС, наставната програма за вториот семестар вклучуваше и делови од

AJФС. Ова беше направено за да им се овозможи на студентите да се запознаат со стручна терминологија, или да ги прошират своите познавања затоа што наставата на универзитетот и онака се одвива исклучиво на англиски јазик.

Во прилог 8 и 9 се прикажани целосните наставни планови и програми за предметите англиски јазик 1 и англиски јазик 2. Од прилозите може да се забележи дека вештината слушање не е вклучена во наставната програма. Причината за тоа е од техничка природа. Имено, наставата се изведува во голем амфитеатар со околу 80 студенти, во кој озвучувањето е многу слабо и поради тоа користењето аудиоматеријали е многу ограничено. Сепак, наставникот, свесен за важноста на вештината слушање, се обидуваше да внесе содржини со кои ќе се развива и оваа вештина, како во контролната, така и во експерименталната група. Токму поради тоа, во проектите на кои работеа студентите од експерименталната група требаше сами да користат аудиоматеријали и надвор од наставата.

Наставниот план и програма за предметот англиски јазик 1 беа наменети за сите студенти, додека во вториот семестар беа изработени наставен план и програма за англиски јазик 2, кои се користеа, како за контролната, така и за експерименталната група. Разликата е во нивното реализирање, односно дневното и тематското планирање на часовите. Имено, во експерименталната група, секоја лекција е проследена со една или со две проектни активности, односно вкупно 8 такви активности што студентите треба да ги реализираат. Работата на ваквите проекти во голем дел се одвива надвор од часовите, освен дебатата, која се води на самиот час. Проектите се претставуваат на часовите, или, пак, студентите можат да ги видат завршените проекти на интернет. Единствено изложбата на фотографии се одвива надвор од училищата. Проектите, всушност, се работат како домашни задачи, но тековните проверки, претставувања и евалуации се прават во текот на предавањата. Во контролната група отсутствуваат таков вид проектни задачи, а домашните задачи што се задаваат, иако имаат исти цели со оние во експерименталната група, сепак се разликуваат од проектите за експерименталната група во однос на а) автентичноста на задачите, б) видот на интеракција, в) комуникација со средината, и г) вештините што се развиваат.

Во табелата подолу прикажани се домашните задачи за контролната група и задачите, односно проектите за експерименталната група. Проектните задачи во целост се прикажани во потточка 9.2 подолу.

Табела бр.2 Домашни задачи за контролната група и проектни задачи за експерименталната група

Број на домашна/ проектна задача	Контролна група	Експериментална група
1	Пишување: опис на зграда	текст за Википедија/фотографии за Гугл имиџис.
2	/	писмен предлог за дизајн на приземје во една од зградите на кампусот
3	Дебата во групи според сценарио во учебникот	дебата во групи според сценарио по избор на студентите и сумирање на дебатата
4	Опис на фотографија/ уметничко дело	изложба со фотографии
5	Примери за цитирање на користена литература	Пауер поинт презентација со библиографија
6	Статија за весник	статија за електронски весник
7	Есеј за изразување мислење, граматички вежби	интервју со студенти за веб-страната на МБУ
8	Статија за весник, граматички вежби	есеј за изразување мислење и усна презентација

Како што може да се види од табелата, домашните задачи за контролната група не се автентични, се работат индивидуално, со исклучок на дебатата, која се работи во групи. Задачите и темите се исти за сите студенти, бидејќи се користат зададените задачи од учебникот, и на студентите не им се дава слобода во изборот на темите. Речиси сите задачи се од ист тип, односно се фокусираат на вештината пишување. За разлика од нив, проектите за експерименталната група се од ист тип за сите студенти, но се разликуваат во самите теми, што зависи од катедрата на

која студираат. Проектите ги опфаќаат сите четири јазични вештини и стилови на учење.

9.2 Проекти

Проектните задачи за експерименталната група беа така дизајнирани што ги следеа основните принципи на проектното учење:

- да имаат централна улога во учењето на студентите;
- се засноваа на одреден проблем;
- студентите беа вклучени во конструктивно истражување;
- студентите ја презедоа одговорноста за сопственото учење; и
- крајните производи на проектите беа реалистични (Wurdinger et al., 2007, Thomas, 2000).

Како листа за проверка при дизајнирањето на задачите се користеше ревидирана верзија на листата за проверка со клучните елементи на МПУ издадена од Бак институтот за образование (Larmer & Mergendoller, 2015:2). Изборот на сите проектни задачи беше направен во консултации со професори од соодветните факултети и со самите студенти. На тој начин беа постигнати две цели: 1) да се покрие дел од АЈФС и 2) задачите да соодветствуваат со интересите, знаењата и со способностите на студентите. Како резултат на тоа, се очекуваше да се зголеми и нивната мотивација за изучување на англискиот во рамките на предметот англиски јазик како странски.

Студентите работеа на следниве проекти:

Проект бр. 1: Текст за на интернет-енциклопедијата Википедија/фотографии на Гугл имиџис.

Википедија претставува една од најпосетуваните веб-страници, која сите студенти ја користат како прв извор за кое било истражување. Студентите добро се запознаени со оваа страница, која претставува „бесплатна енциклопедија во која секој може да додава“ (Wikipedia, 2006). Кога се работи за фотографии, најголемата база на вакви податоци е токму Гугл имиџис, која истовремено претставува

најпопуларен пребарувач за слики. На тој начин, студентите, покрај јазични, користеа и компјутерски вештини. Она што би требало да биде навистина мотивирачки е што студентите можат да ги споделат информациите што сами ги напишаа со целиот свет. Ова го прави ваквиот проект автентичен и значаен за студентите.

Тема	Архитектура	
Наслов	Студенти по архитектура	Балканска архитектура
	Студенти по компјутерско инженерство	Безбедносни системи во Р.М.
	Студенти по графички дизајн	Дизајнирање брошура за продажба на зграда по нивен избор
Интеракција	индивидуална работа	
Времетраење	Една недела	
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - развивање на вештината пишување параграф - развивање на вештината екстензивно читање и сумирање - опис на станбен објект - усвојување вокабулар од областа на архитектурата - користење пасив за опис на дејства - развивање на вештината поставување текст/фотографија на интернет 	
Вештини	Пишување и читање	
Презентација на проектот	Пауер поинт презентација и линк за сите студенти	

Проект бр. 2: Писмен предлог за дизајн на приземје во една од зградите на универзитетскиот кампус

Оваа задача е избрана поради фактот што во моментот додека траеше наставата, односно истражувањето, се одвиваше градбата на третата од вкупно петте згради што треба да бидат дел од кампусот на Меѓународниот балкански универзитет. Иако само една четвртина од студентите (т.е. 19) се идни архитекти, внатрешното уредување на просторот во кој се одвива наставата ги засега студентите од сите студиски програми и тие имаат мотивација да го изработат

проектот, кој директно се однесува на нивните потреби. Она што го прави проектот пореалистичен и целисходен е тоа што на крајот секоја група, својата идеја ја претстави пред професори-архитекти, кои навистина можат да ги земат предвид нивните идеи при изведбата на универзитетските згради.

Тема	Архитектура	
Наслов	Студенти по архитектура	Изработка на нацрт-план на приземјето
	Студенти по компјутерско инженерство	Изработка на нацрт-план на приземјето
	Студенти по графички дизајн	Изработка на нацрт-план на приземјето
Интеракција	Работа во групи	
Времетраење	Една недела	
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - развивање на вештината зборување (изразување потреби, учтиво прифаќање и одбивање идеи) - усвојување вокабулар поврзан со архитектура - користење едноставни програми за проектирање/ цртање 	
Вештини	Зборување и слушање	
Презентација на проектот	Усна презентација пред професори-архитекти од катедрата по архитектура	

Проект бр. 3: Дебата во групи според сценарио по избор на студентите и сумирање на дебатата

Студентите избраа теми по свој избор, кои требаше да бидат поврзани со нивната област на студирање за да можат да го збогатат и стручниот вокабулар. Дебатата се одвиваше пред поголема публика и беше од натпреварувачки карактер затоа што студентите што беа дел од публиката, гласаа за најдобриот тим. Овој вид задача беше избран како подготовка на студентите за нивните идни јавни настапи во вид на дебати, кои се организираат од страна на МБУ во рамките на самата настава, студентски натпревари и годишниот студентски конгрес. Дебатите се снимаа и потоа секој од студентите напиша кратко резиме на дебатата во која учествуваше.

Тема	Глобализација	
Наслов	Студенти по архитектура	Што е поважно: локалната или глобалната архитектура? Кој тренд да се следи?
	Студенти по компјутерско инженерство	Дали интернетот донесе повеќе добро или нанесе штета на човештвото?
	Студенти по графички дизајн	Дали глобализацијата влијае позитивно или негативно врз креативноста на дизајнерите?
Интеракција	Работа во групи	
Времетраење	Две недели	
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - развивање на вештината зборување (дебатирање, учтиво прекинување, изразување мислење) - изразување на каузативни дејства со употреба на конструкцијата <i>have something done</i> - усвојување вокабулар поврзан со глобализација - сумирање на дебата 	
Вештини	Зборување, слушање, читање и пишување	
Презентација на проектот	Дебата на час	

Проект бр. 4: Изложба со фотографии

Студентите се од катедри кои директно или индиректно се поврзани со уметноста. Самите факултети по инженерство и по уметност и дизајн организираат редовни годишни изложби со дела изработени од студентите. Изложбата со фотографии претставуваше еден вид подготовка за ваквите официјални настани. Темата на изложбата беше студентскиот живот на МБУ, затоа што директно се однесува на студентите, кои секако располагаат со модерна технологија за правење полупрофесионални и професионални фотографии. Овој проект беше навистина реалистичен затоа што студентите ја развиваа својата креативност преку фотографирање, што е вообичаена активност за сите нив, како и поради тоа што на крајот од проектот фотографиите беа оценувани и наградувани од стручни лица.

Тема	Уметност	
Наслов	Студенти по архитектура	Фотографирање, опис на фотографии
	Студенти по компјутерско инженерство	Фотографирање, опис на фотографии
	Студенти по графички дизајн	Организирање на изложба, советување на другите студенти
Интеракција	индивидуална работа и работа во група	
Времетраење	Две недели	
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - развивање на вештината зборување (опишување уметнички дела) - користење описни придавки за опис на фотографии - организирање изложба - давање и прифаќање конструктивна критика 	
Вештини	Пишување, зборување, слушање, читање	
Презентација на проектот	Изложување на фотографиите пред поширока публика во рамките на студентска изложба	

Проект бр. 5: Пауер поинт презентација со библиографија

Без разлика на областа која студентите ја избрале како идна професија, а и во животот воопшто, сите ќе имаат потреба од основни познавања од психологијата, во конкретниот случај психологија на работното место. Проектот се работеше самостојно за да може на секој студент да му се овозможи сам да истражи, да се ангажира надвор во заедницата преку интервјуирање стручни лица од областа на психологијата, како и да научи како се цитира користена литература, вештина која ќе му биде неопходна во текот на студиите и понатаму.

Тема	Психологија	
Наслов	Студенти по архитектура	Дали и како е поврзана психологијата со архитектурата?
	Студенти по компјутерско инженерство	Дали е вештачката интелигенција корисна за човештвото?
	Студенти по графички дизајн	Дали и како е поврзана психологијата со графичкиот дизајн?
Интеракција	Индивидуална работа	
Времетраење	Една недела	

Цели	- развивање на вештината пишување (пишување библиографија според различни стилови) - дефинирање поими со употреба на односни реченици и слични конструкции - усвојување вокабулар од областа на психологијата - развивање на вештината зборување - водење интервју со психолог
Вештини	Пишување, читање, зборување
Презентација на проектот	Презентација пред сите студенти од контролната и експерименталната група

Проект бр. 6: Статија за електронски весник

Кога студентите треба да создадат свој весник, тие ги развиваат, не само новинарските вештини, туку и се вклучуваат во заедницата, ги развиваат вештините за тимска работа и за критичко размислување (Tal & Rishpi, 1998). Со ваквата проектна задача, студентите ги развиваат сите четири јазични вештини многу подобро отколку само преку обични писмени или усни вежби во училиницата (Schmetzer, 2000). Овој проект ги мотивира студентите затоа што тие можат да комуницираат на Ј2 со светот надвор од училиницата преку производ што го создале во неа. Ваков вид проекти се многу флексибилни затоа што во весникот можат да се вклучат теми од најразлични области, интердисциплинарни, како и текстови од различни нивоа, од Б1 до напредно ниво. Студентите ги развиваат сите јазични вештини додека истражуваат, интервјуираат, пишуваат и ги уредуваат своите текстови. Дизајнирањето на весникот, пак, им овозможи да ги применат или да ги развијат своите дизајнерско-компјутерски вештини. Овој проект, всушност, се надврзува на претходниот проект затоа што студентите треба во вид на статија да го пренесат она што претходно го сработиле.

Тема	Психологија	
Наслов	Студенти по архитектура	Дали и како е поврзана психологијата со архитектурата?
	Студенти по компјутерско инженерство	Дали е вештачката интелигенција корисна за човештвото?
	Студенти по графички дизајн	Дали и како е поврзана психологијата со графичкиот дизајн?
Интеракција	Индивидуална работа	

Времетраење	Две недели
Цели	- Развивање на вештината пишување статија за весник - развивање на вештините слушање и зборување преку правење интервју - употреба на односни реченици
Вештини	Пишување, читање (екстензивно, скенирање и скиминг на текст)
Презентација на проектот	Списание во електронска форма

Проект бр. 7: Интервју со студенти за веб-страната на МБУ

Она што е карактеристично за универзитетот на кој се спроведуваше истражувањето е мултикултурната и мултиетничка средина. Половина од студентите доаѓаат од Р.С.М., но има и многу студенти од соседните балкански земји, како и студенти од Западна Европа, кои доаѓаат преку програмите за мобилност на Ерасмус. Ваквиот состав на студентите нуди многу можности за запознавање со други култури. Затоа беше логично студентите да ги интервјуираат своите врстници од други земји, а информациите што ги ставија на веб-страната на МБУ беа искористени од медиумскиот центар на МБУ за промотивните материјали на универзитетот, во кои, меѓу другото, се наведуваат и искуствата на студентите.

Тема	Култура	
Наслов	Студенти по архитектура	Културолошки разлики со посебен осврт на разликите во архитектурата
	Студенти по компјутерско инженерство	Културолошки разлики со посебен осврт на разликите во ИКТ
	Студенти по графички дизајн	Културолошки разлики со посебен осврт на разликите во дизајнот, маркетингот и рекламите
Интеракција	Индивидуална работа	
Времетраење	Две недели	
Цели	- развивање на вештината зборување (поставување прашања во интервју) - развивање на вештината пишување статија за весник - пренесување туѓи зборови преку употреба на индиректен говор.	
Вештини	Зборување, пишување	

Презентација на проектот	Постирање на текстовите на веб-страната на универзитетот
--------------------------	----------------------------------------------------------

Проект бр. 8 Есеј за изразување мислење и усна презентација

Темата на последната лекција во учебникот по англиски јазик е технологија. Темата плагијаторство беше избрана поради нејзината актуелност и потреба студентите и наставниците да се информираат за неа и за начините на откривање и справување со плагијаторство. Студентите работеа во парови за презентацијата, а секој посебно напиша есеј. На крајот, студентите презентираа пред своите колеги од прва година. За овие студенти темата е од особено значење, со оглед на фактот дека голем дел од нив не се запознаени со плагијаторството како појава, иако честопати свесно или несвесно користат информации од други лица за задачите што ги имаат во текот на студиите.

Тема	Технологија	
Наслов	Студенти по архитектура	Плагијаторство во архитектурата
	Студенти по компјутерско инженерство	Начини за проверка и спречување на плагијаторство
	Студенти по графички дизајн	Плагијаторство во дизајнот
Интеракција	Работа во групи	
Времетраење	Една недела	
Цели	<ul style="list-style-type: none"> - развивање на вештината пишување - развивање на вештината зборување - зборување за реални, хипотетички и нереални ситуации - усвојување вокабулар од областа на технологијата 	
Вештини	Пишување, зборување, читање	
Презентација на проектот	Пред самите студенти	

10. Методолошки ограничувања

Истражувањето има три методолошки ограничувања.

Првото е релативно малиот број студенти, односно по 40 студенти во секоја од групите. Доколку истражувањето се спроведе на ниво на целиот универзитет или на повеќе различни универзитети во Р. С. Македонија, ќе се добијат повалидни резултати. Добиените резултати се однесуваат само на 80 студенти кои истражувачот беше во можност да ги вклучи во студијата.

Второто ограничување се однесува на изборот на студиските групи. Истражувачот имаше можност да работи со студенти од Факултетот по инженерство и Факултетот по уметност и дизајн при МБУ во Скопје, каде што е вработена како наставник по англиски јазик. Овие студенти имаат афинитети кон работата со компјутери. Доколку проектите се спроведат со студентите од други факултети може да се очекуваат поинакви резултати и проблеми на кои би наишле студентите, како што се недоволно познавање или немање пристап до соодветна информациско-комуникациска технологија.

Третото ограничување е начинот на оценување. Истражувањето се одвиваше во рамките на редовната настава од практични причини: поради релативно долгиот временски период, ниеден студент не би прифатил да учествува во истражување кое не е во текот на учебната година, особено затоа што дел од студентите не се од Скопје или од Р. С. Македонија. Како редовни студенти сите мора да посетуваат редовна настава (минимум 72%) и да полагаат писмен колоквиум на средината од семестарот и писмен испит на крајот од секој семестар. Оценувањето е комбинација од формативно и сумативно, иако преовладува сумативното (40 кредити од колоквиум, 40 кредити од крајниот испит и само 20 кредити од проекти, домашни задачи и активност на час). Поради тоа студентите од експерименталната група мораа да полагаат завршен испит, исто како и студентите од контролната група. Времетраењето на тестот беше 80 минути со дополнителни 10 минути за делот зборување. Усниот дел од испитот се изведуваше со по двајца студенти, а се следеше форматот на B2 First испитот (Cambridge English: First, 2018). На почетокот од двата семестри, студентите решаваа тест, кој се користеше како преттест, а завршниот испит од двата семестри беше посттестот за двете групи. Од разбирливи причини, форматот на двата теста беше ист (читање = 25 поени,

слушање = 25 поени, пишување = 25 поени и зборување = 25 поени, на Б2 ниво) со мали измени во содржината, затоа што завршниот тест не смее да биде претходно даден на студентите. Поради тоа, оценувањето на проектите беше дел од истражувањето, но оценките беа описни и нивниот удел во крајната оцена беше само 20 отсто. Поради тоа можеме да претпоставиме дека самооценувањето и соученичкото оценување не беа доволно сериозно сфатени од страна на студентите.

11. Етички аспекти

Со оглед на фактот дека истражувањето се спроведува на приватна високообразовна институција, со студенти што се полнолетни, беше побарано и издадено писмено одобрение за спроведување на истражувањето од страна на ректорот на Меѓународниот балкански универзитет. Сите 80 студенти што беа учесници во истражувањето потпишаа писмена согласност за нивно доброволно учество (Прилог бр.10).

Откако го објаснивме начинот на кој беше спроведено истражувањето, во следната глава следува детален приказ на резултатите и нивна анализа.

III. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИ

1. Дескриптивна анализа

Во третата глава се прикажани резултатите од спроведеното истражување во вид на лонгитудинална студија со 80 студенти. На почетокот се дадени резултатите од анализата на потребите на студентите и анкетата со наставници по англиски јазик, кои се обработени во MS Excel. По нив следуваат обработените податоци од анкетата спроведена со наставници по англиски јазик во високообразовни институции во Р. С. Македонија, кои, исто така, се обработени со помош на програмата MS Excel. Потоа се прикажани податоците добиени од прет- и пост-тестовите со експерименталната и контролната група. Сите податоци од прет- и посттестовите се статистички обработени со помош на две софтверски апликации: MS Excel и статистичкиот пакет за општествени науки SPSS v.20.0; SPSS Inc., Chicago, IL, USA. Главната хипотеза и сите четири потхипотези беа тестирани со а) *t*-тестот за големи зависни примероци за споредба на податоците во рамките на секоја од групите, и б) *t*-тест за големи независни примероци за споредба на податоците од експерименталната со оние од контролната група. Притоа нивото на значајност беше $p < 0,05$.

Откако ќе биде даден целосен дескриптивен приказ на резултатите од прет- и посттестовите следуваат резултатите од анкетата со студентите по учеството во

студијата, како и со наставникот, т.е. истражувачот, кој ја држеше наставата во двете групи.

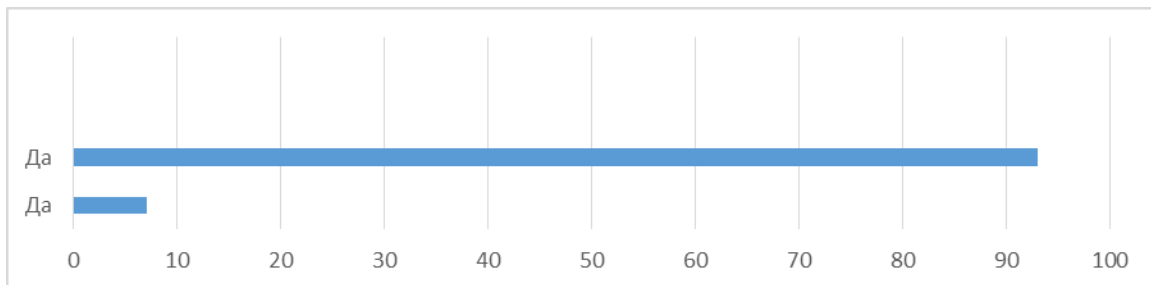
За да се исполни условот за триангулација⁴, сите резултати се дискутираат од гледна точка на: студентите, истражувачот, други наставници по англиски јазик во Р. С. Македонија, и наставници по англиски јазик од други земји кои веќе имаат направено слични истражувања.

⁴Според Кохен и Манион (2000), триангулацијата се дефинира како ‚обид поцелосно да се објасни богатството и сложеноста во човековото однесување преку негово проучување од повеќе од едно гледиште‘ (Cohen and Manion, 2000:254)

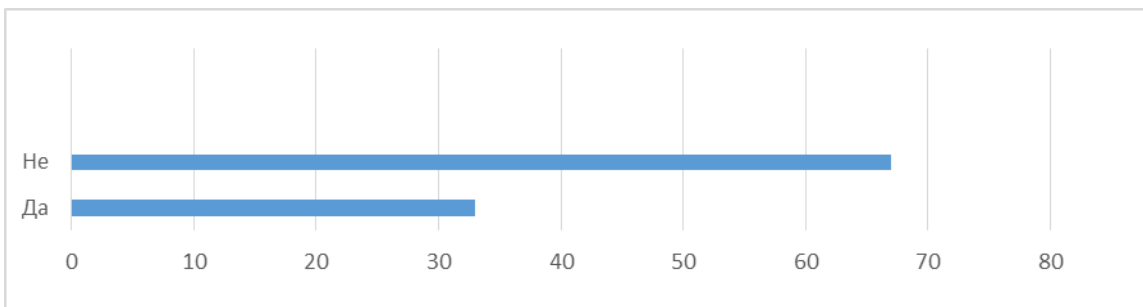
1.1 Дескриптивна анализа на резултатите од анализата на потребите на студентите

Пред почетокот на истражувањето беа анкетирани 80 студенти, кои подоцна беа поделени во две групи, контролна и експериментална. На сликите подолу прикажани се резултатите од анкетата.

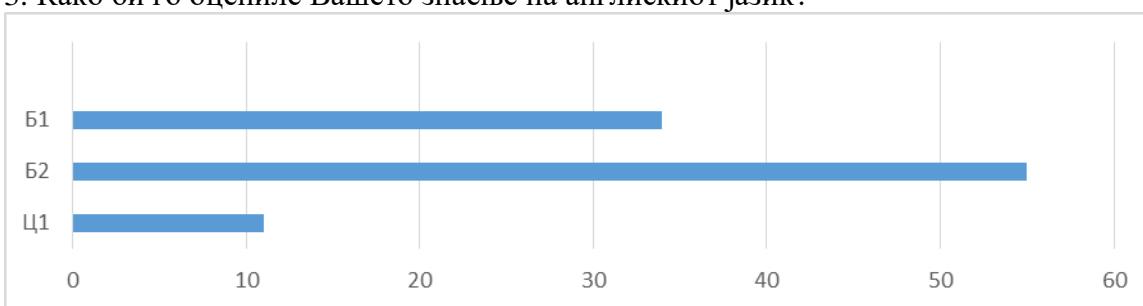
1. Дали мислите дека е потребен предметот *Англиски јазик во функција на структурата*?



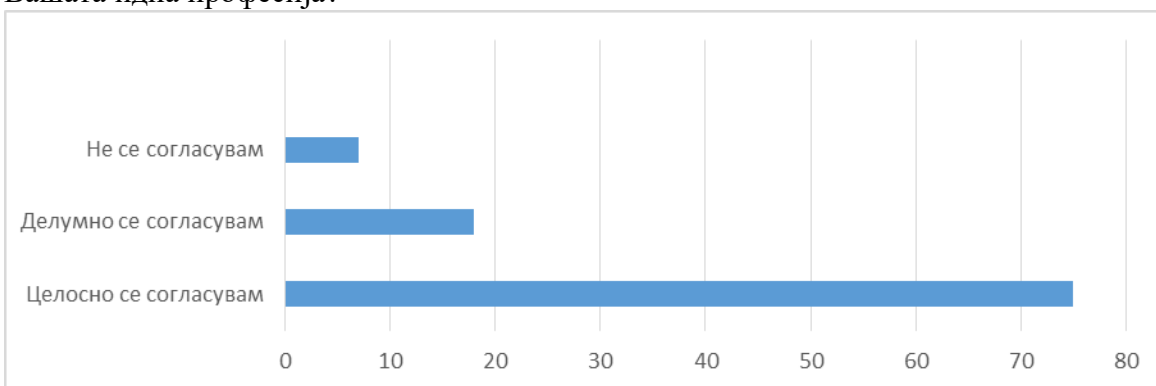
2. Дали претходно сте учеле *Англиски јазик во функција на структурата*?



3. Како би го оцениле Вашето знаење на англискиот јазик?



4. Дали мислите дека англискиот во функција на струката ќе Ви биде потребен во Вашата идна професија?

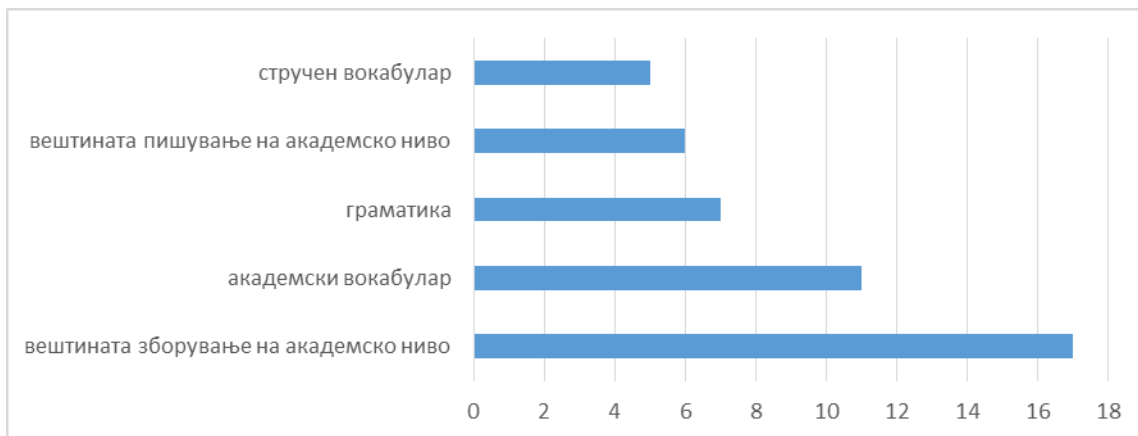


5. Што очекувате да научите најмногу од предметот *Англиски јазик како странски*?

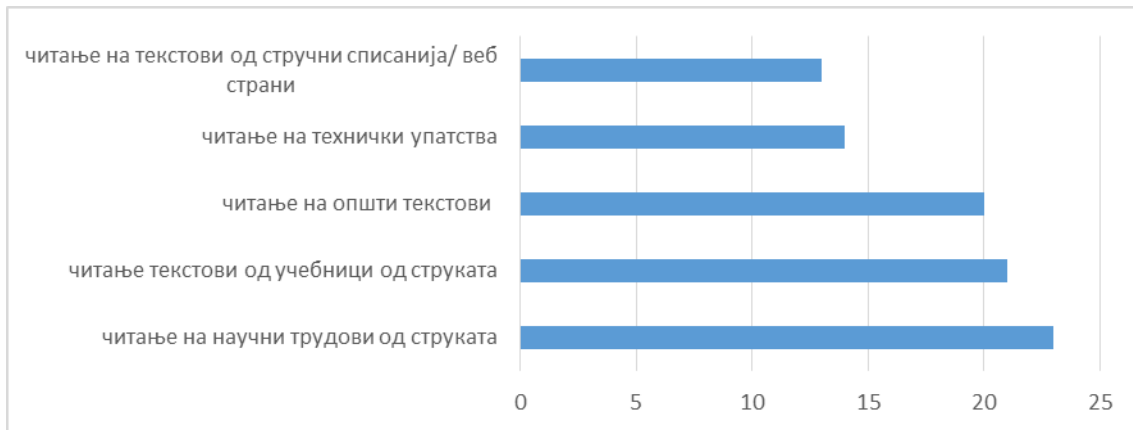


6. Кои се Вашите приоритети, односно што Вие би сакале најмногу да научите од овој предмет?

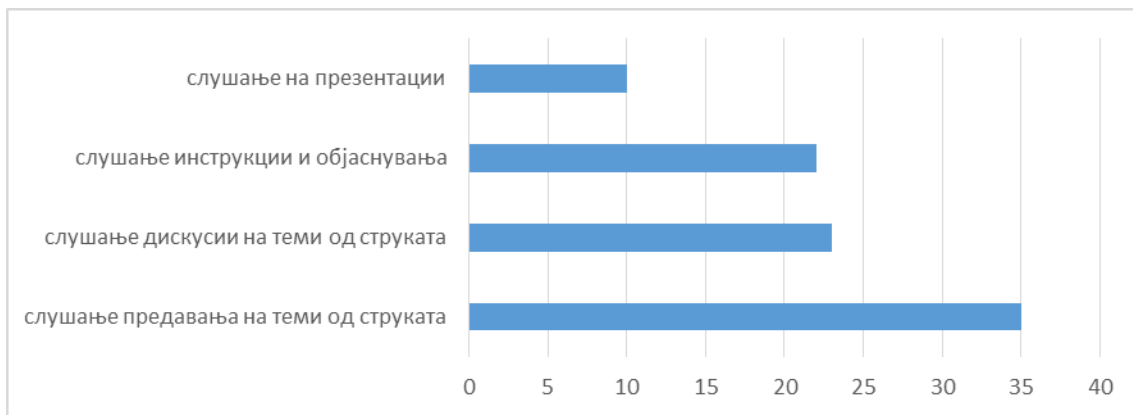
Ова прашање е од отворен тип. Одговорите што ги дале студентите се изразени во бројки, не во проценти. Само 45 студенти дале одговор на ова прашање.



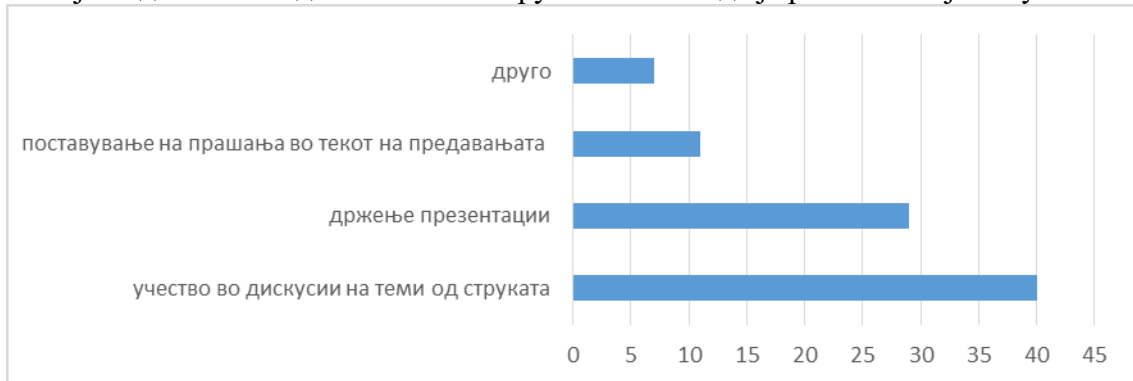
7. Која подвештина од вештината читање сакате да ја развиете најмногу?



8. Која подвештина од вештината слушање сакате да ја развиете најмногу?

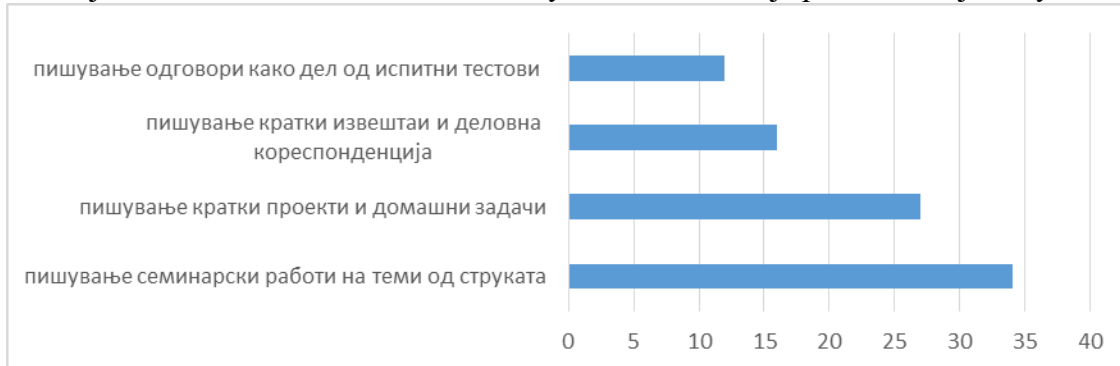


9. Која подвештина од вештината зборување сакате да ја развиете најмногу?

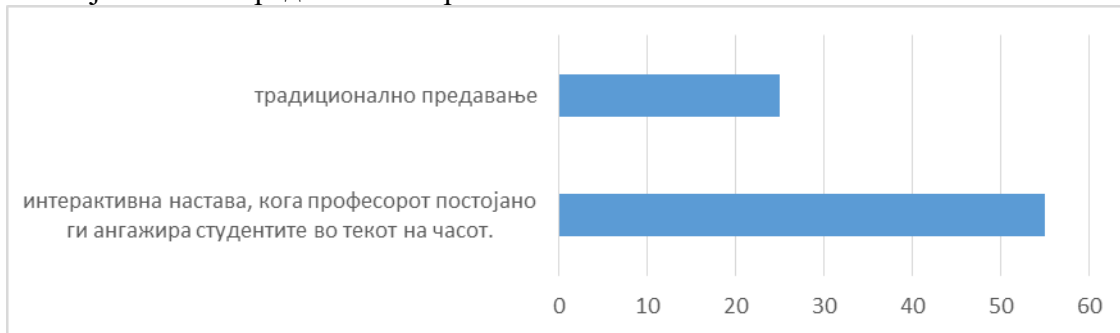


Под друго студентите навеле: да давам инструкции на други лица на работното место; и да разговарам на актуелни теми.

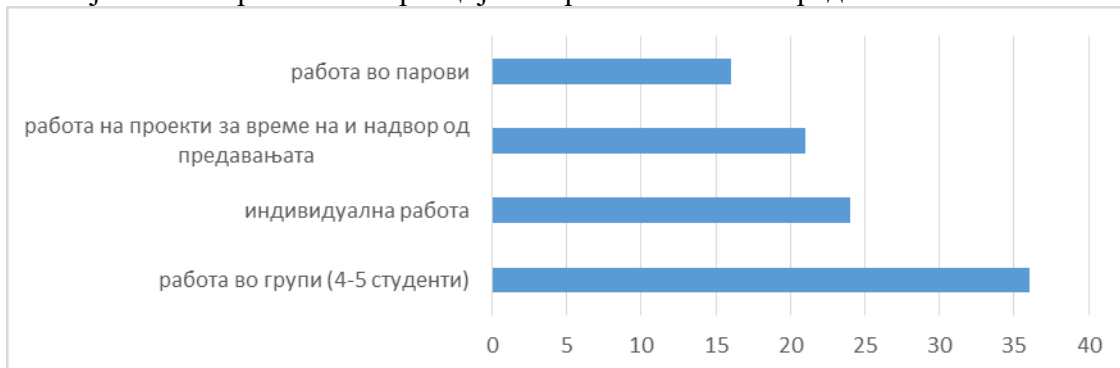
10. Која подвештина од вештината пишување сакате да ја развиете најмногу?



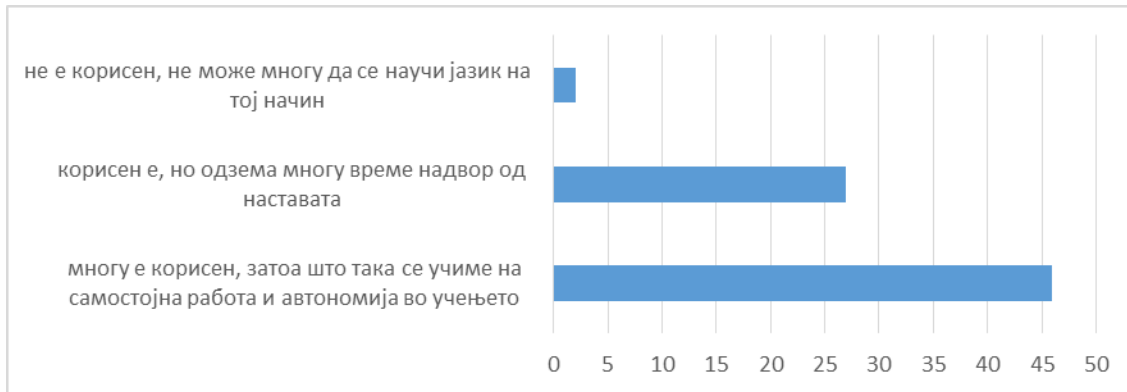
11. Кој начин на предавање го претпочитате?



12. Кој начин на работа/интеракција го претпочитате на предавањата?



13. Што мислите за начинот на учење јазик преку проекти?



14. Каков вид наставни материјали сакате најчесто да се користат во наставата по англиски јазик како странски?



15. Кој начин на оценување мислите дека е најсоодветен за овој предмет?



16. Дали имате предлози за наставата по предметот англиски јазик како странски?

Студентите ги дадоа следниве предлози: да има што повеќе интеракција помеѓу наставникот и студентите и помеѓу самите студенти; да имаат можности да разговараат со родени говорители на англискиот јазик; да работат на проекти надвор од училищата; и да имаат повеќе вежби за вокабулар.

Резултатите покажаа дека речиси сите студенти сметаат дека предметот АЈС во вид на АЈФС е потребен за нивното високо образование и идна професија, затоа што никој од нив претходно немал учено АЈФС. Триесет и четири отсто од студентите, своето познавање на англискиот јазик го оцениле со Б1 ниво, 55 отсто со Б2, а само 11 отсто со Ц1. Очекуваат најмногу да научат академски вокабулар и стручна терминологија, како и да ги развијат вештините зборување и академско пишување. Во однос на подвештините на поединечните јазични вештини, студентите сакаат да ги развијат следниве подвештини: читање – општа и стручна литература; слушање – предавања на теми од структурата; зборување – учество во дискусии на теми од структурата; пишување – семинарски работи и кратки проектни задачи. Она што е најважно е дека дури 70 отсто од студентите претпочитаат интерактивна настава, наспрема 30 отсто, кои повеќе сакаат традиционална настава. Што се однесува до интеракцијата на часот, 45 отсто сакаат да работат во групи, 30 отсто преферираат индивидуална работа, додека, пак, дури 25 отсто повеќе би сакале да работат на проекти за време, но и надвор од предавањата. Речиси 60 отсто од студентите сметаат дека МПУ е многу корисен затоа што се учат на самостојна работа и на автономија во учењето. Студентите сакаат настава во која се користат аудио-визуелни материјали, како и учебници по општ англиски јазик, а нивното знаење речиси половина од студентите сакаат да се проверува преку писмен испит, или, пак, преку комбинирано оценување (формативно и сумативно), според 26 отсто од студентите.

1.2 Дескриптивна анализа на резултатите од анкетата со наставници по англиски јазик од високообразовни институции во Р. С. Македонија

Резултатите од анализата на потребите на студентите беа надополнети со спроведената анкета со наставници по англиски јазик, за да се добие поцелосна слика за примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование во Р. С. Македонија. Анкетата беше направена со 20 наставници по англиски јазик од следниве државни и приватни универзитети во Р. С. Македонија: „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, „Гоце Делчев“ во Штип, „Св. Климент Охридски“ во Битола, Универзитет во Тетово, Меѓународен Балкански универзитет во Скопје, ФОН универзитет во Скопје, Универзитет Американ колеџ во Скопје и Универзитет на југоисточна Европа во Тетово.

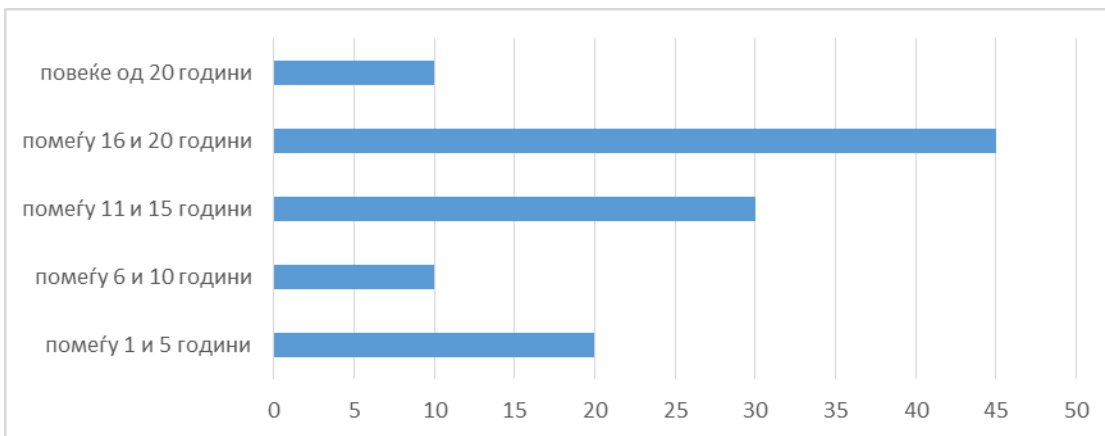
Четири од наставниците ги одговориле само општите прашања затоа што не го користат МПУ. Подолу се прикажани резултатите од анкетата со наставниците.

ПРВ дел

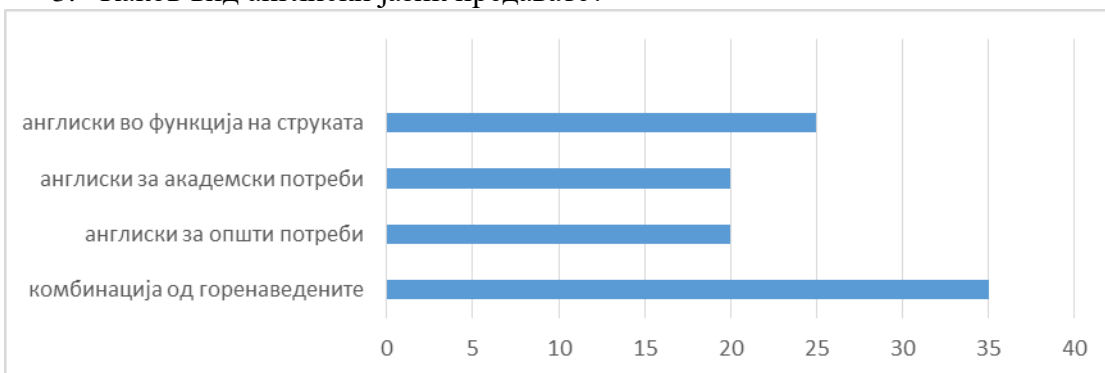
1. На кој универзитет предавате?

Меѓународен Балкански универзитет во Скопје - 4 наставници
Универзитет на југоисточна Европа во Тетово - 4 наставници
Универзитет во Тетово - 4 наставници
„Св. Кирил и Методиј“ во Скопје - 2 наставници
„Гоце Делчев“ во Штип - 2 наставници
ФОН универзитет во Скопје - 2 наставници
„Св. Климент Охридски“ во Битола – 1 наставник
Универзитет Американ колеџ во Скопје -1 наставник

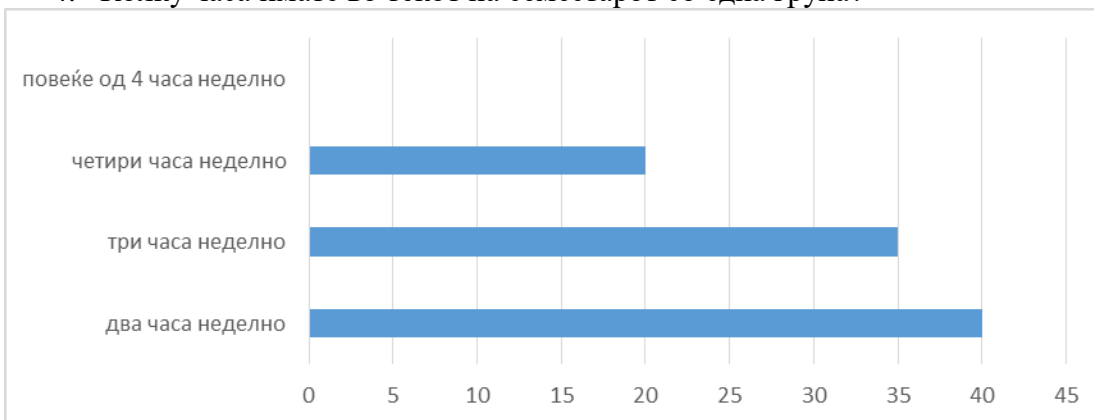
2. Колку време предавате англиски јазик на високообразовна институција?



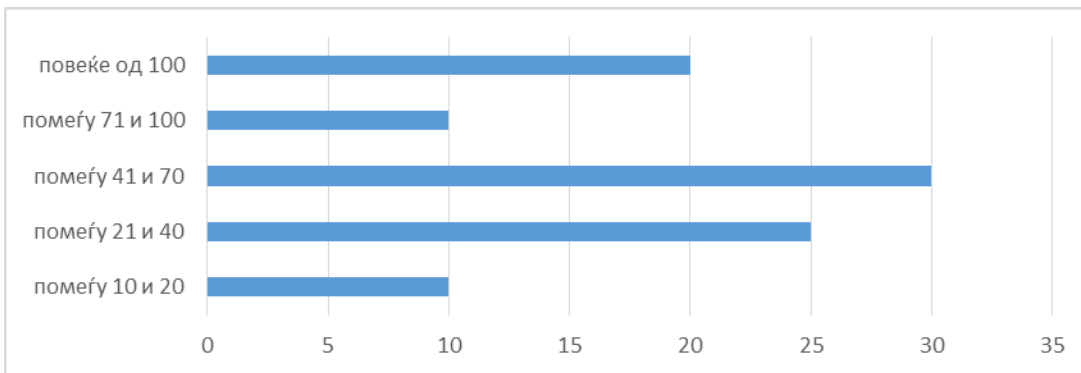
3. Каков вид англиски јазик предавате?



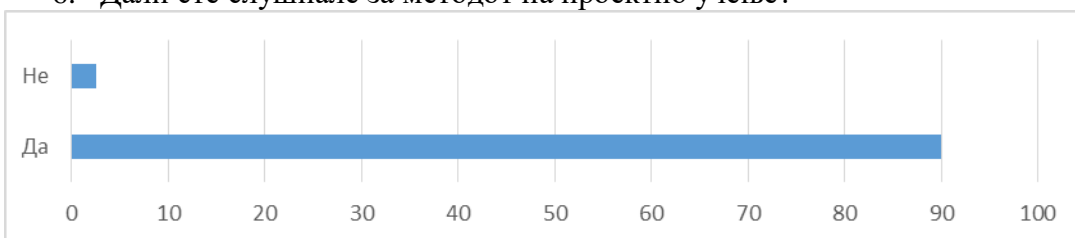
4. Колку часа имате во текот на семестарот со една група?



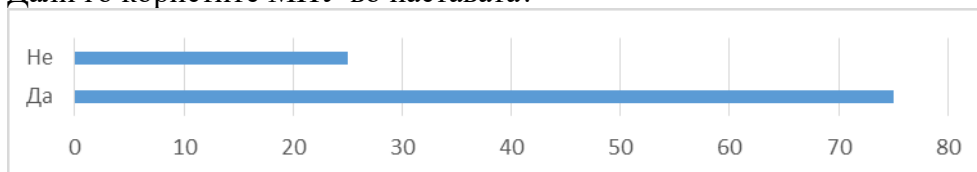
5. Во просек колку студенти има во групите во кои предавате?



6. Дали сте слушнале за методот на проектно учење?

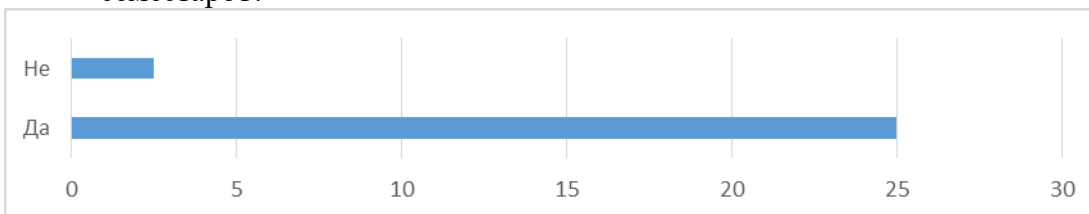


7. Дали го користите МПУ во наставата?

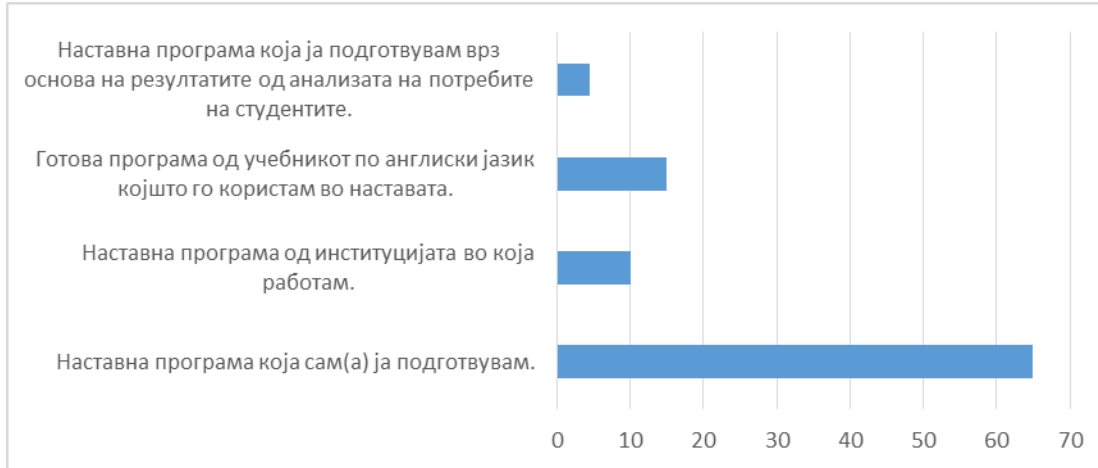


ВТОР ДЕЛ

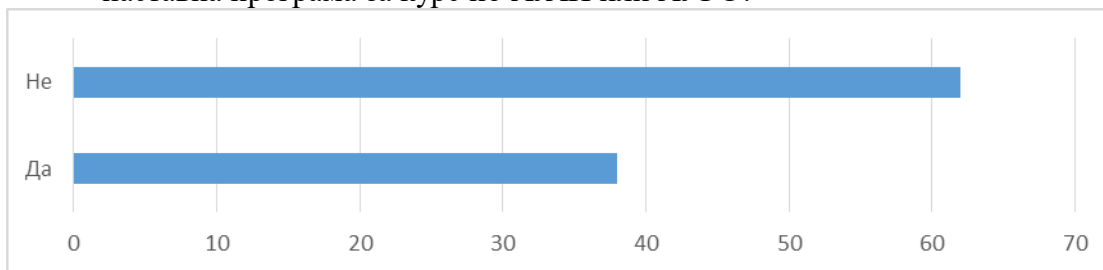
8. Дали правите анализа на потребите на студентите на почетокот од семестарот?



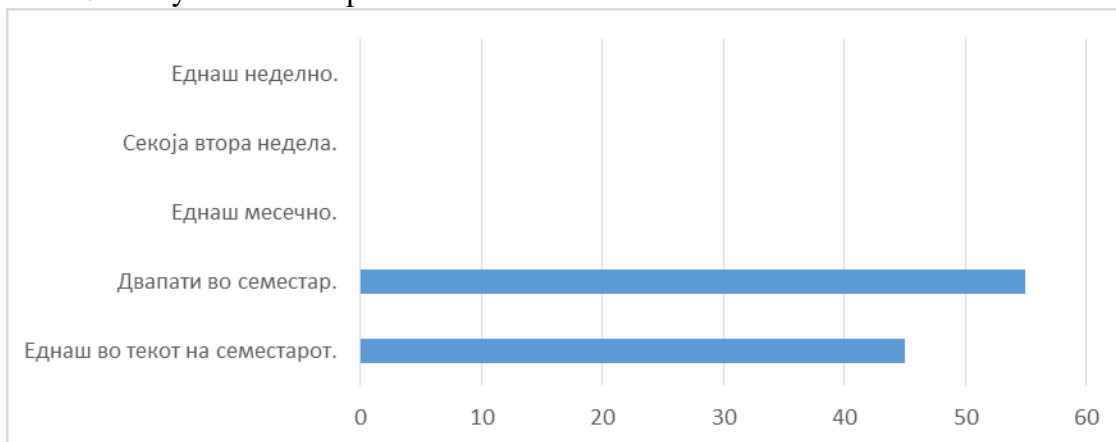
9. Каков вид наставна програма користите?



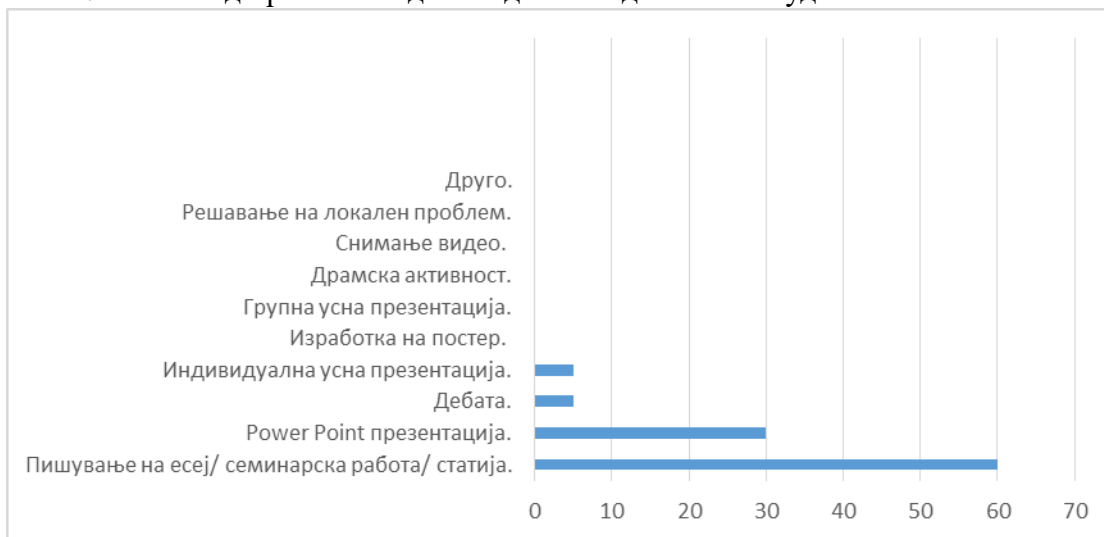
10. Дали се советувате со колегите од другите катедри кога изготвувате наставна програма за курс по АЈАП или АЈФС?



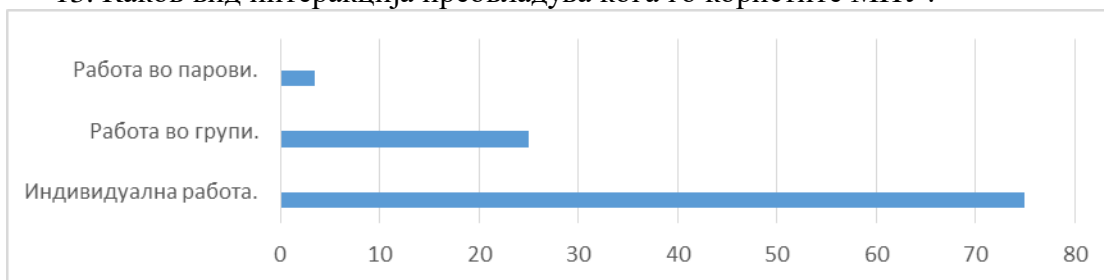
11. Колку често го користите МПУ?



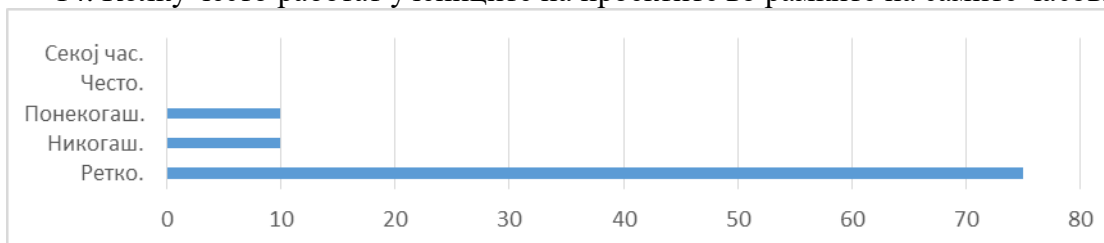
12. Каков вид проектна задача/задачи им давате на студентите?



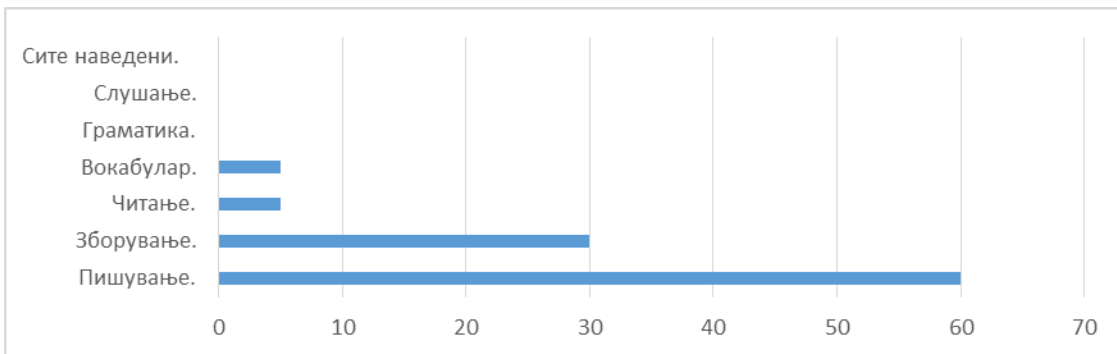
13. Каков вид интеракција преовладува кога го користите МПУ?



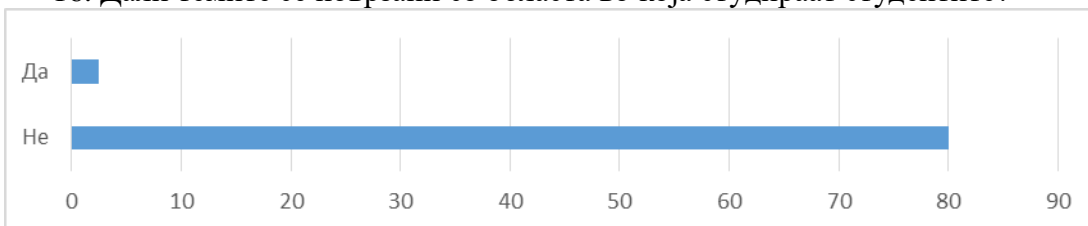
14. Колку често работат учениците на проектите во рамките на самите часови?



15. За која вештина/вештини најчесто се наменети проектите?



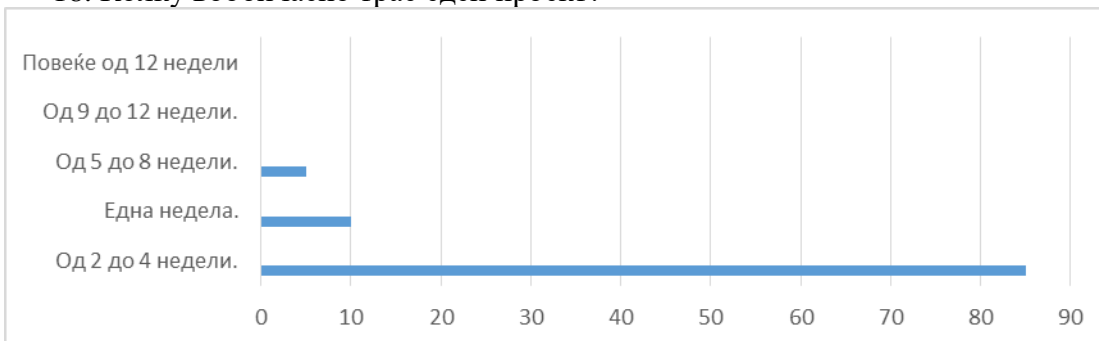
16. Дали темите се поврзани со областа во која студираат студентите?



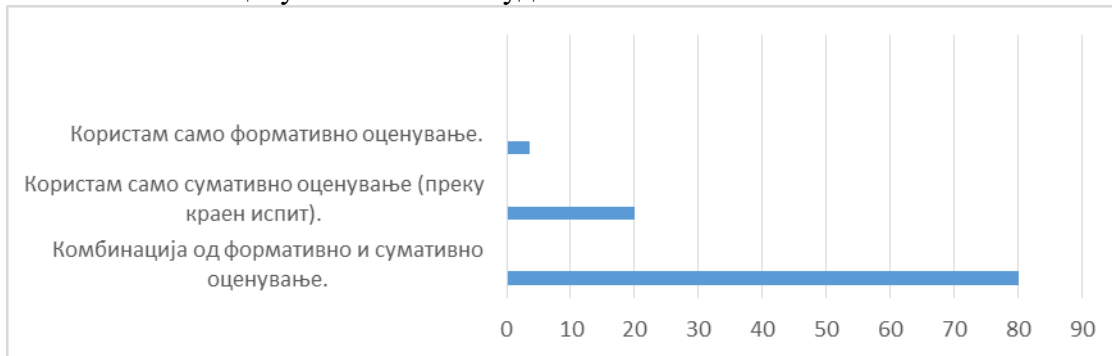
17. Како ги одредувате темите/ истражувачките прашања?



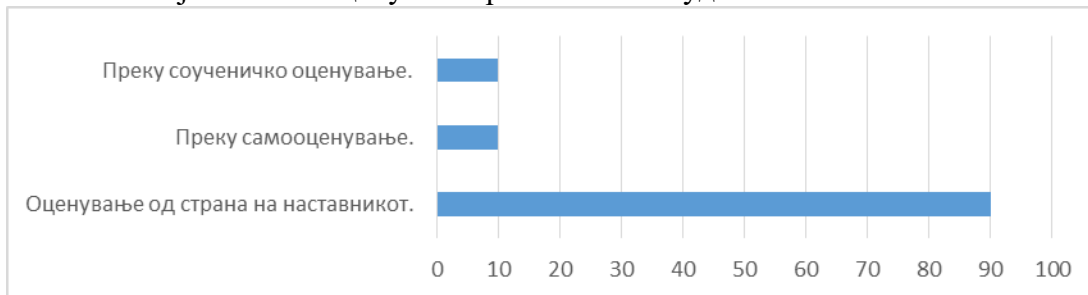
18. Колку вообичаено трае еден проект?



19. Како ги оценувате Вашите студенти?



20. На кој начин ги оценувате проектите на студентите?



21. Според Вас, кој е најголемиот недостаток на МПУ за наставниците?



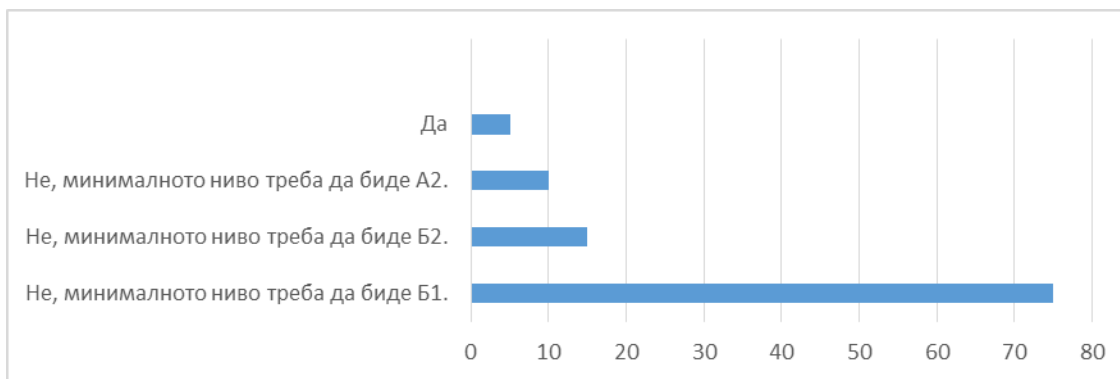
22. Според Вас, кој е најголемиот недостаток на МПУ за студентите?



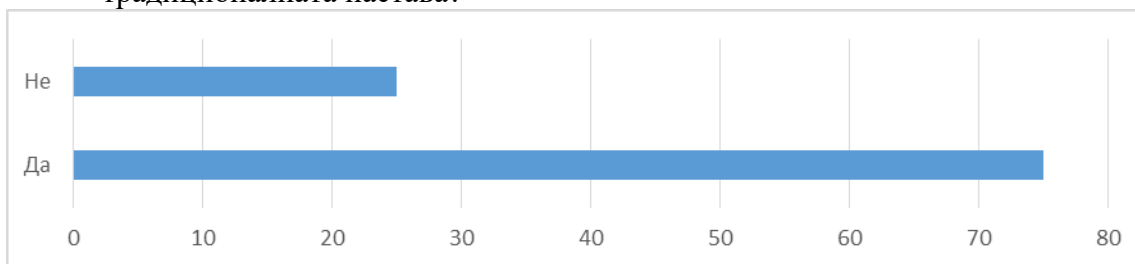
23. Според Вас, која е најголемата предност на МПУ?



24. Дали мислите дека МПУ може да се користи со студенти од сите нивоа на познавање на англискиот како странски јазик?



25. Дали мислите дека МПУ е поефикасен метод на подучување јазици од традиционалната настава?



26. Дали мислите дека може да се дизајнира наставна програма, која ќе се базира само на МПУ?



Според добиените статистички резултати, само 25 отсто од наставниците прават анализа на потребите на студентите на почетокот од семестарот и најчесто користат наставна програма што сами ја подготвуваат, за која само 38 отсто се консултираат со колеги од другите катедри. МПУ го користат еднаш или двапати

во текот на семестарот. Најчестите проектни задачи што им ги даваат на студентите се во вид на пишување есеј или семинарска работа или, пак, презентација во Пауер поинт, кои речиси никогаш не ги работат во рамките на самите часови. Вештините што се развиваат преку ваквите проекти се зборување и пишување. Студентите најчесто сами избираат општи теми, кои не се поврзани со нивните студии. Притоа студентите работат индивидуално (75%), или во групи (25%). Просечното времетраење на проектите е од 2 до 4 недели. Оценувањето на проектите на студентите најчесто го прават самите наставници по англиски јазик. Наставниците како најголем недостаток на МПУ за наставниците го наведуваат фактот што тој не може да се користи со ученици од сите нивоа на познавање на јазикот, додека, пак, најголемиот недостаток на МПУ според студентите е што одзема многу време.

Според анкетата, најголемата предност на МПУ е тоа што ја зголемува мотивацијата за учење кај студентите. Седумдесет и пет отсто од наставниците мислат дека минималното ниво на студентите со кои се користи МПУ треба да биде Б1.

Дури 75 отсто мислат дека МПУ е поефикасен метод на подучување јазици од традиционалната настава, но ниеден од наставниците не мисли дека може да се дизајнира наставна програма што ќе се базира само на МПУ, без разлика на јазичното ниво на студентите. Напротив, сите сметаат дека МПУ треба да се користи во комбинација со други наставни методи.

Резултатите од анкетата покажаа дека, иако поголемиот дел од наставниците по англиски јазик се запознаени со МПУ и мислат дека е поефикасен во споредба со традиционалната настава, многу малку го користат во наставата по АЈС (еднаш или двапати во семестар).

Доколку се споредат резултатите добиени од анкетата со наставници со анализата на потребите на студентите, во однос на МПУ, има неколку дискрепанци помеѓу едните и другите. Имено, студентите најмногу очекуваат да усвојат академски и стручен вокабулар, а потоа да ги развијат вештините на зборување, кои им се на

второ место, и академско пишување, на трето место. Наставниците, пак, задаваат проекти, кои најчесто ја развиваат вештината пишување, а по неа следува вештината зборување. Втората разлика е што дури 45 отсто од студентите претпочитаат работа во групи, додека само 25 отсто од наставниците најчесто користат ваков вид интеракција меѓу студентите. Во однос на начинот на оценување и ефикасноста на МПУ, не постојат значајни разлики помеѓу искуствата на наставниците и студентите.

1.3 Дескриптивна анализа на податоците од преттестот и посттестот во првиот семестар

Собраните податоци од преттестот и посттестот во првиот семестар беа обработени со програмата MS Excel и беа претставени во вид на дескриптивна статистика.

На почетокот и на крајот на првиот семестар, на студентите им беше даден прет- и посттест за проверка на нивните знаења. Тестот се состоеше од 4 дела: читање, слушање, пишување и зборување. Секој дел носеше по 25 поени, а вкупниот број поени беше 100. Истиот формат на тест се користеше во првиот и во вториот семестар, кога студентите беа поделени во контролна и во експериментална група. Важно е да се напомене дека во првиот семестар сите студенти, кои подоцна учествуваа во контролната, односно експерименталната група, заедно следеа традиционална настава. Има две причини поради кои на студентите им беше даден преттест и посттест пред да се поделат во групи и да започне експерименталното истражување. Првата е фактот што за успешно спроведување на МПУ потребно е студентите претходно да се запознаат со овој метод и со неговите основни карактеристики, во кои спаѓа работата во парови/ групи, колаборативно учење и критичко размислување. Наставникот не може да знае какво е претходното образовно искуство на студентите, па ова е обид да се хомогенизираат групите. Втората причина е да може да се направи посеопфатна споредба помеѓу успешноста на МПУ и традиционалната настава. На тој начин

може да се споредат резултатите од тестовите на студентите од експерименталната група, не само со контролната група, туку и со тестовите кога истите тие студенти не биле подложени на МПУ.

Подолу се прикажани резултатите од двете групи (види табели 3-6) за да се утврди дали контролната и експерименталната група би биле споредливи пред да се започне со истражувањето. Земени се предвид поените од тестовите само на оние студенти кои дури во вториот семестар ќе учествуваат во студијата. Поените се собрани кумулативно, без да се навлегува подетално во секоја вештина, бидејќи влијанието на МПУ врз секоја од четирите јазични вештини е предмет на проучување на истражувањето во вториот семестар. Податоците се обработени со MS Excel и се прикажани во вид на дескриптивна статистика.

А) Преттест и посттест кај експерименталната група

Врз основа на податоците од табела 3 подолу, може да се забележи следново:

- просечната вредност на освоени бодови на преттестот и посттестот се зголемила за помалку од 1 поен, односно на преттестот $M=79,87$; $SD=13,62$, а на посттестот $M=80,40$; $SD=9,45$. Минималниот број освоени поени на преттестот е 48, а максималниот 97, додека кај посттестот, минималниот број поени е малку поголем – 56, но максималниот број освоени поени е речиси ист – 98 поени. Тоа покажува дека студентите во просек имале речиси ист број поени на преттестот и на посттестот, односно не покажуваат напредок.

Експериментална група	N	Минимум	Максимум	M	SD
Преттест	40	48	97	79,15	13,62
Посттест	40	56	98	80,40	9,45

Табела 3: Дескриптивна статистика за прет- и посттестот во првиот семестар за експерименталната група

Б) Преттест и посттест кај контролната група

И кај студентите, кои во вториот семестар ќе бидат во контролната група, се забележуваат слични резултати, како и кај оние од експерименталната. Просечниот број на освоени бодови на преттестот и посттестот се зголемил за помалку од 1 поен, односно на преттестот $M=76,8$; $SD=7,25$, а на посттестот $M=77,50$; $SD=8,75$.

Минималниот број освоени поени на преттестот е 59, а максималниот 93, а кај посттестот поените се речиси исти – минималниот број на поени е 58, а максималниот број на освоени поени е речиси ист како на преттестот – 95 поени. И овде може да се забележи дека студентите во просек имале речиси ист број на поени на двата теста, односно не покажале статистички значаен напредок.

Контролна група	N	Минимум	Максимум	M	SD
Преттест	40	59	93	76,87	7,25
Посттест	40	58	95	77,50	8,75

Табела 4: Дескриптивна статистика за прет- и посттестот во првиот семестар за контролната група

В) Споредба помеѓу преттестот во контролната и експерименталната група

Доколку се споредат просечниот број поени на преттестот кај студентите, кои во вториот семестар ќе бидат поделени во контролна и во експериментална група, може да се забележи дека не постои статистички значајна разлика. Кај контролната група, просечниот број освоени поени на преттестот е за само 2-3 поени помал од оној на експерименталната (контролна група $M=76,87$, $SD=7,25$; експериментална група $M=79,87$, $SD=7,25$).

Група	N	Минимум	Максимум	M	SD
-------	---	---------	----------	---	----

Контролна	40	59	93	76,87	7,25
Експериментална	40	48	97	79,15	13,62

Табела 5: Дескриптивна статистика за преттестот во првиот семестар за контролната и експерименталната група

Г) Споредба помеѓу посттестот во контролната и експерименталната група

Ист е случајот и со освоените бодови на посттестот, каде што просечниот број поени во експерименталната група е за речиси 3 поени поголем од оној во контролната (контролна група $M=77,50$, $SD=8,75$; експерименталната група $M=80,40$, $SD=9,45$).

Група	N	Минимум	Максимум	M	SD
Контролна	40	58	95	77,50	8,75
Експериментална	40	56	98	80,40	9,45

Табела 6: Дескриптивна статистика за посттестот во првиот семестар за контролната и експерименталната група

Просечната вредност на освоени поени е за 2-3 поени повисока кај експерименталната група, а со тоа максимумот на освоени поени на двата теста е за 3-4 поени повисок кај експерименталната. Но, од друга страна, минималниот број освоени поени кај експерименталната група е понизок (9 помалку на преттестот, и само 2 помалку на посттестот). Поради тоа, и стандардната девијација е поголема кај експерименталната група, на преттестот $SD=13,62$, а на посттестот $SD=9,45$ (види табела 5 и 6 погоре).

Може да се заклучи дека сите студенти кои во првиот семестар следеле традиционална настава по АЈС ги постигнале речиси истите резултати на преттестот и на посттестот. Тоа би значело дека многу малку напреднале во однос на усвојувањето на јазикот. Причините во врска со ова подетално ќе бидат

разгледани во следната глава, кога ќе се направи споредба помеѓу МПУ и традиционалната настава и дали МПУ ги развива подеднакво сите јазични вештини на студентите.

1.4 Дескриптивна анализа на податоците од преттестот и посттестот во вториот семестар

Валидноста на резултатите од тестовите, која претставува ,основен постулат на експерименталниот метод' (Davis & Bremner, 2006:73) беше постигната на два начина. Првиот е што учесниците во групите не беа доброволци, туку беа избрани по случаен избор. Неколку автори истакнуваат дека пристрасноста при избирањето на учесници во студијата, особено ако е на доброволна основа, може да ја намали валидноста на резултатите (Rosenthal & Rosnow, 2008; MacWhinney, 200; Bryman, 2004). Вториот начин е вклучувањето на контролната група, за да може податоците од експерименталната група да се споредат со контролната. На тој начин се намалува влијанието на одредени контекстуални фактори, како што се личното созревање на студентите, намалувањето или зголемувањето на мотивацијата за учење, и изложеност на Ј2 надвор од училищата (Rosenthal & Rosnow, 2008:211; VanPatten & Cadierno, 1993; Delandshere, 2004; Mackey & Gass, 2005).

Согласно главната хипотеза на која се заснова истражувањето, нултата хипотеза гласи: примената на методот на проектно учење во наставата по англиски како странски јазик нема да даде статистичко значајни подобри резултати во споредба со традиционалната настава.

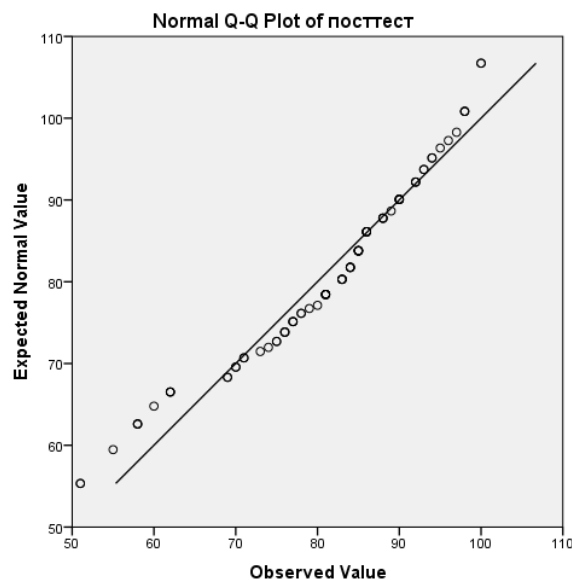
Подолу се прикажани резултатите со кои се тестира нултата хипотеза. На почетокот е дадена дескриптивната статистика за експерименталната и за контролната група. Потоа се споредуваат средните вредности од двете групи, прво од преттестот, а подоцна од посттестот со помош на параметриски *t*-тест за големи независни примероци за да утврди дали постои статистички значајна разлика помеѓу поените освоени на двата теста кај двете групи. Се споредуваат средните вредности од секоја јазична вештина посебно за да може да се тестираат сите 4

потхипотези. Доколку постои статистички значајна разлика ќе може да се потврди главната хипотеза, односно потхипотезите.

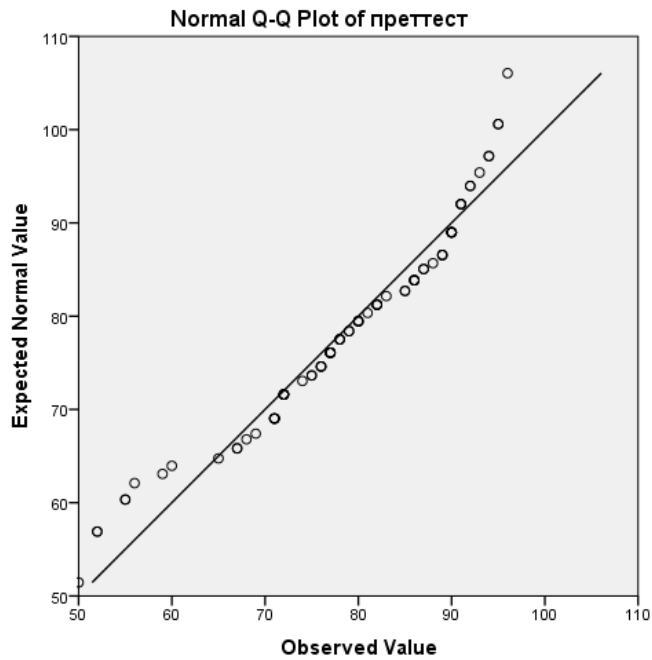
На крајот се споредуваат средните вредности во рамките на секоја од групите, и тоа вредностите за целиот тест и за секоја вештина посебно. Ова се прави со помош на t -тест за големи зависни примероци за да се провери дали постои статистички значајна разлика помеѓу бодовите на секој студент на прет- и пост-тестот во рамките на секоја од групите. Ако средната вредност на поените на пост-тестот кај експерименталната група е поголема од онаа во контролната група и доколку таа разлика е статистички значајна, ќе може да се потврди главната хипотеза и потхипотезите, доколку кај сите јазични вештини се забележи истиот тренд.

Пред да започнеме со статистичката обработка на добиените податоци, потребно е да се утврди дали има нормална дистрибуција на поените од преттестот и посттестот, која ќе се провери со три непараметриски тестови: Normal Q-Q plot, хистограми и Шапиро-Вилкс тестот со $p < 0,05$. Ова е неопходен услов за спроведување на двата t -теста.

Како што покажуваат резултатите од Normal Q-Q plot, постои нормална дистрибуција кај двете групи (Табела 7 и 8).

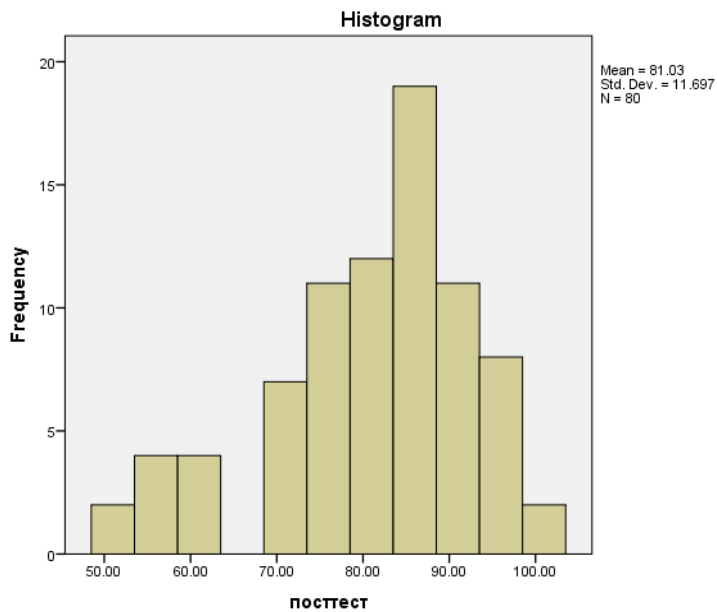


Табела 7: Normal Q-Q plot за посттестот кај експерименталната и контролната група



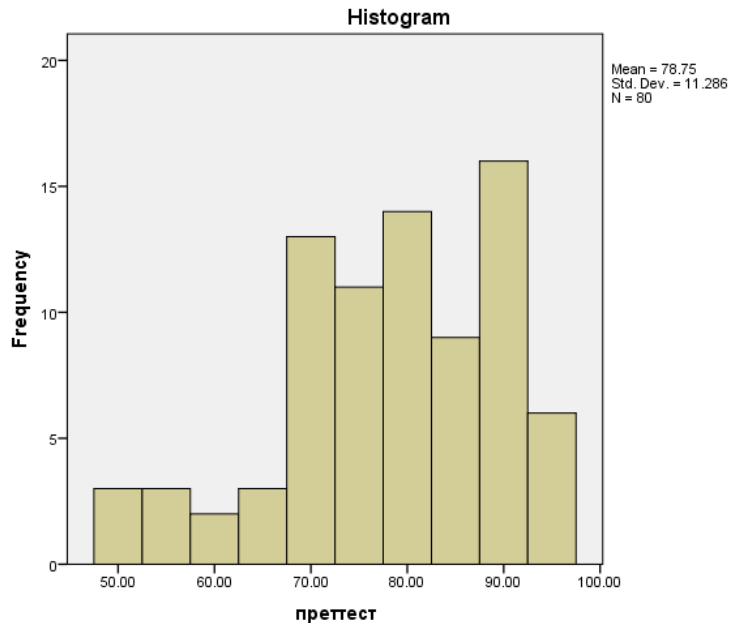
Табела 8: Normal Q-Q plot за преттестот кај експерименталната и контролната група

Нормалната дистрибуција се потврдува и со хистограмот за посттестот кај двете групи (Табела 9).



Табела 9: Хистограм за посттестот кај контролната и експерименталната група

За разлика од посттестот, хистограмот за преттестот кај двете групи заедно не покажува нормална дистрибуција (Табела 10).



Табела 10: Хистограм за преттестот кај контролната и експерименталната група

До истиот заклучок доаѓаме и со Шапиро-Вилкс тестот прикажани во табела 11, од која се гледа дека за преттестот $p < 0,05$, односно изнесува $p = 0,002$. Штом $p < 0,05$ можеме да ја побиеме нултата хипотеза и да тврдиме дека постои статистички значајна разлика помеѓу преттестот и нормалната дистрибуција. Од ова следува дека резултатите од преттестот не се нормално дистрибуирани, што се гледа и од хистограмот во табела 10 погоре. За разлика од преттестот, резултатите од посттестот се нормално дистрибуирани затоа што $p = 0,172$, а тоа значи дека не ја одбиваме нултата хипотеза, односно не постои статистички значајна разлика помеѓу резултатите од посттестот и нормалната дистрибуција, како што се гледа и на хистограмот погоре (Табела 9).

	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Посттест	80	9,46	,172

- Вештина пишување

Средната вредност на преттестот $M=20$; $SD=3,82$, додека на посттестот $M=21,52$; $SD=3,25$. Најнискиот број на освоени поени на преттестот е 9, а највисокиот 25. На посттестот минималниот број на освоени поени е 14, а максималниот 25. Се забележува пораст на средната вредност на поени за околу 1,5 поен.

	N	Минимум	Максимум	<i>M</i>	<i>SD</i>
Слушање	40	10,0	25,0	19,450	3,5945
Зборување	40	14,0	25,0	20,650	3,0175
читање	40	12,0	25,0	19,775	2,9827
Пишување	40	9,0	25,0	20,100	3,8217
Вкупно преттест	40	52,0	96,0	79,975	11,8549
слушање	40	8,0	25,0	19,600	3,8882
зборување	40	15,0	25,0	21,625	2,7613
читање	40	15,0	25,0	22,625	2,5083
Пишување	40	14,0	25,0	21,525	3,2580
Вкупно посттест	40	55,0	100,0	85,375	11,0586

Минимум = најмалку освоени поени на тестот, Максимум = најмногу освоени поени на тестот, M =средна вредност, SD =стандардна девијација

Табела 12. Дескриптивна статистика за прет- и посттестот кај експерименталната група

Б) Дескриптивна анализа на податоците од контролната група

Според податоците прикажани во табела 13 подолу, просечниот број на освоени поени на целиот преттест $M=77,52$ и стандардното отстапување изнесува $SD=10,69$. Најнискиот број на освоени поени е 50, а највисокиот 94. На посттестот, студентите во просек освоиле $M=76,67$ поени, $SD=10,77$. Најнискиот број на освоени поени е 51, а највисокиот 90. Се забележува намалување на средната вредност на поени за речиси еден поен.

Следува опис на средните вредности на поените за секоја од четирите јазични вештини посебно.

- Вештина слушање

Средната вредност останува речиси непроменета – на преттестот $M=19,35$; $SD=3,89$, додека на посттестот $M=19,1$; $SD=4,03$. Најнискиот број на освоени поени на преттестот е 10, а највисокиот 25. На посттестот минималниот број на освоени поени е 9, а максималниот 24. Средната вредност на поени на делот од тестот за вештината слушање останува речиси непроменета.

- Вештина зборување

Средната вредност на освоени поени на преттестот $M=19,92$; $SD=2,55$, додека на посттестот $M=20,25$; $SD=2,71$. Најнискиот број на освоени поени на преттестот е 14, а највисокиот 25. И на посттестот, минималниот број на освоени поени е 14, а максималниот 25. Во делот од тестот за вештината слушање се забележува стагнирање на средната вредност на поените.

- Вештина читање

Средната вредност на преттестот $M=19,95$; $SD=2,85$, додека на посттестот $M=19,3$; $SD=3,18$. Најнискиот број на освоени поени на преттестот е 10, а највисокиот 25. На посттестот, минималниот број на освоени поени е 11, а максималниот 25. Овде средната вредност на поени во делот за вештината слушање се намалила за околу половина поен.

- Вештина пишување

Средната вредност на преттестот $M=18,3$; $SD=3,85$, додека на посттестот $M=18,05$; $SD=3,62$. Најнискиот број на освоени поени на преттестот е 11, а највисокиот 25. На посттестот, минималниот број на освоени поени е 8, а максималниот 23. Се забележува дека средната вредност на поени останува непроменета.

	N	Минимум	Максимум	<i>M</i>	<i>SD</i>
Слушање	40	10,0	25,0	19,350	3,8931

Зборување	40	14,0	25,0	19,925	2,5559
читање	40	10,0	25,0	19,950	2,8550
Пишување	40	11,0	25,0	18,300	3,8511
Вкупно преттест	40	50,0	94,0	77,525	10,6962
слушање	40	9,0	24,0	19,100	4,0370
зборување	40	14,0	25,0	20,225	2,7126
читање	40	11,0	25,0	19,300	3,1881
Пишување	40	8,0	23,0	18,050	3,6229
Вкупно посттест	40	51,0	90,0	76,675	10,7713

Табела 13. Дескриптивна статистика за прет- и пост тестот кај контролната група

В) Дескриптивна анализа на *t*-тест за големи независни примероци за преттестот во експерименталната и контролната група

Со помош на *t*-тест за големи независни примероци се обработија податоците од преттестот во експерименталната и контролната група и истите се споредија за да се провери дали постои статистички значајна разлика во средните вредности на поените на преттестот помеѓу двете групи. Од табела 14 подолу се забележува следново:

- студентите од експерименталната група во просек имаат повисок број на поени на преттестот ($M=79,97$; $SD=11,85$) во споредба со студентите од контролната група ($M=77,52$; $SD=10,69$); и

- во сите јазични вештини, средната вредност секогаш е поголема кај експерименталната група (слушање во експерименталната група $M=19,45$, $SD=3,59$ наспроти $M=19,35$, $SD=3,89$ во контролната група; зборување $M=20,65$ $SD=3,01$

наспрема $M=19,92$, $SD=2,55$; и пишување $M=20,1$, $SD=3,82$ наспрема $M=18,3$, $SD=3,85$), освен кај вештината читање, каде што средната вредност е поголема во контролната група ($M=19,77$, $SD=2,98$ наспрема $M=19,95$, $SD=2,85$).

		N	M	SD
слушање	1,0	40	19,450	3,5945
	2,0	40	19,350	3,8931
зборување	1,0	40	20,650	3,0175
	2,0	40	19,925	2,5559
читање	1,0	40	19,775	2,9827
	2,0	40	19,950	2,8550
пишување	1,0	40	20,100	3,8217
	2,0	40	18,300	3,8511
Вкупно преттест	1,0	40	79,975	11,8549
	2,0	40	77,525	10,6962

1,0 – експериментална група, 2,0 – контролна група

Табела 14. Дескриптивна статистика за преттестот во контролната и експериментална група

	Левеновиот тест за еднаквост на варијанси		<i>t</i> -тест за еднаквост на средни вредности		
	F	Sig.	t	df	<i>p</i>
слушање	,970	,328	,119	78	,905
зборување	1,693	,197	1,160	78	,250
читање	,666	,417	-,268)	78	,789
пишување	,450	,504	2,098	78	,039

Вкупно преттест	,651	,422	,970	78	,335
-----------------	------	------	------	----	------

Табела 15. Резултати од t -тест за големи независни примероци за преттестот во експерименталната и контролната група

Левеновиот тест за еднаквост на варијанси за средната вредност на вкупно освоениите поени на преттестот покажува дека е исполнета претпоставката за хомогеност на варијанси ($F=0,65$, $p=0,422$). Штом $p>0.05$ можеме да ги интерпретираме резултатите од параметричкиот t -тест.

Доколку ги разгледаме истите мерки за секоја вештина посебно, можеме да го забележиме следново:

- Вештина слушање ($F=0,97$, $p=0,328$)
- Вештина зборување ($F=1,693$, $p=0,197$)
- Вештина читање ($F=0,666$, $p=0,417$)
- Вештина пишување ($F=0,450$, $p=0,504$)

Кај сите 4 вештини $p>0.05$, што значи дека и за секоја вештина посебно е исполнета претпоставката за хомогеност на варијанси и можеме да ги интерпретираме резултатите од параметричкиот t -тест.

Доколку ги разгледаме резултатите од t -тестот за еднаквост на средните вредности за вкупниот број поени на преттестот, исто така забележуваме дека групите се еднакви (многу мала $t=0,970$, $p=0,504$). И овде $p>0.05$, што значи дека се потврдува непостоењето на статистички значајна разлика.

Да ги разгледаме резултатите од секоја вештина посебно.

- Вештина слушање ($t=0,119$, $p=0,905$)
- Вештина зборување ($t=1,160$, $p=0,250$)
- Вештина читање ($t=-0,268$, $p=0,789$)
- Вештина пишување ($t=2,098$, $p=0,39$)

Кај сите 4 вештини, вредноста на t е мала и $p > 0.05$, што значи дека е исполнета претпоставката за хомогеност на варијанси и можеме да ги интерпретираме резултатите од параметричкиот t -тест.

Г) t -тест за големи независни примероци за посттестот во експерименталната и контролната група

Преку t -тест за големи независни примероци се обработија податоците од посттестот во експерименталната и контролната група, а потоа се споредија за да се провери дали постои статистички значајна разлика во средните вредности на поените на посттестот помеѓу двете групи. Од табела 16 подолу се забележува следново:

- студентите од експерименталната група во просек имаат 5,5 поени повеќе на посттестот ($M=85,37$; $SD=11,05$) во споредба со студентите од контролната група ($M=76,67$; $SD=10,77$); и

- во сите 4 јазични вештини, средната вредност секогаш е поголема кај експерименталната група (слушање во експерименталната група $M=19,6$, $SD=3,88$ наспроти $M=19,1$, $SD=4,03$ во контролната група; зборување $M=21,62$, $SD=2,76$ наспроти $M=20,22$, $SD=2,71$; читање $M=22,62$, $SD=2,5$ наспроти $M=19,3$, $SD=3,18$, и пишување $M=21,52$, $SD=3,25$ наспроти $M=18,05$, $SD=3,62$).

		N	<i>M</i>	<i>SD</i>
слушање	1,0	40	19,600	3,8882
	2,0	40	19,100	4,0370
зборување	1,0	40	21,625	2,7613
	2,0	40	20,225	2,7126
читање	1,0	40	22,625	2,5083
	2,0	40	19,300	3,1881
пишување	1,0	40	21,525	3,2580
	2,0	40	18,050	3,6229
Вкупно посттест	1,0	40	85,375	11,0586
	2,0	40	76,675	10,7713

1,0 – експериментална група, 2,0 – контролна група

Табела 16. Дескриптивна статистика за посттестот во експерименталната и контролната група

Преку *t*-тест за големи независни примероци се обработија податоците од посттестот во експерименталната и контролната група, а потоа се споредија за да се провери дали постои статистички значајна разлика во средните вредности на поените на посттестот помеѓу двете групи. Од табела 17 подолу се забележува следново:

Левеновиот тест за еднаквост на варијанси за средната вредност на вкупно освоените поени на преттестот покажува дека е исполнета претпоставката за хомогеност на варијанси ($F=0,006$, $p=0,938$). Штом $p>0.05$ можеме да ги интерпретираме резултатите од параметричкиот *t*-тест.

Доколку ги разгледаме истите мерки за секоја вештина посебно, можеме да го забележиме следново:

- Вештина слушање ($F=1,207$, $p=0,275$)
- Вештина зборување ($F=0,060$, $p=0,807$)

- Вештина читање (F=5,184, p=0,279)
- Вештина пишување (F=0,570, p=0,453)

Кај сите 4 вештини $p > 0.05$, што значи дека и за секоја вештина посебно е исполнета претпоставката за хомогеност на варијанси и можеме да ги интерпретираме резултатите од параметричкиот t -тест.

	Левеновиот тест за еднаквост на варијанси		t -тест за еднаквост на средни вредности		
	F	Sig.	t	df	p
слушање	1,207	,275	,564	78	,574
зборување	,060	,807	2,287	78	,025
читање	1,189	,279	5,184	78	,000
пишување	,570	,453	4,511	78	,000
Вкупно преттест	,006	,938	3,564	78	,001

Табела 17. Резултати од t -тест за големи независни примероци за посттестот во експерименталната и контролната група

Доколку ги разгледаме резултатите од t -тестот за еднаквост на средните вредности за вкупниот број на поени на посттестот, забележуваме дека групите не се еднакви (голема вредност на $t=3,564$, $p=0,001$). Овде $p < 0.05$, што значи дека постои статистички значајна разлика.

Да ги разгледаме резултатите од секоја вештина посебно.

- Вештина слушање ($t=0,564$, $p=0,574$)
- Вештина зборување ($t=2,287$, $p=0,025$)
- Вештина читање ($t=5,184$, $p=.000$)
- Вештина пишување ($t=4,511$, $p=.000$)

Кај вештините зборување, читање и пишување, вредноста на t е голема и $p < 0.05$, што значи дека постои статистички значајна разлика во средните вредности на бодовите од секоја вештина посебно, односно групите не се еднакви во овие три јазични вештини по интервенцијата, т.е. употребата на МПУ. За разлика од нив, кај вештината слушање, вредноста на t е мала ($t=0,564$) а $p > 0.05$, што значи дека резултатите не се статистички значајни за да се анализираат понатаму.

Д) t -тест за големи зависни примероци за експерименталната група

Со t -тестот за големи зависни примероци за експерименталната група ќе утврдиме дали постои статистички значајна разлика помеѓу средните вредности на прет- и посттестот кај студентите од експерименталната група.

По направениот t -тест, за големи зависни примероци за експерименталната група се потврди постоењето на статистички значајна разлика помеѓу преттестот и посттестот ($t=5,515$, $p= .000$)

Како што се гледа од табела 18, средната вредност на поените на посттестот ($M=87.375$, $SD=11,05$) е повисока од онаа на преттестот ($M=79.975$, $SD=11,05$) за речиси 5,5 поени.

Во однос на секоја вештина поединечно се забележува следново:

- Вештина слушање: речиси нема промена (преттест $M=19,45$, $SD=3,5$; посттест $M=19.6$, $SD=3,88$)
- Вештина зборување: зголемување од само еден поен на посттестот (преттест $M=20,65$, $SD=3,01$; посттест $M=21,26$, $SD=2.76$)
- Вештина читање: зголемување за околу 3 поени (преттест $M=19,77$, $SD=2,98$; посттест $M=22,62$, $SD=2,5$)
- Вештина пишување: зголемување од речиси 1,5 поен (преттест $M=20.1$, $SD=3,82$; посттест $M=21.52$, $SD=3,25$)

Резултатите од секоја вештина посебно покажаа, освен кај вештината слушање ($t = -495$, $p = 0.623$) кај другите три вештини постои статистички значајна разлика помеѓу

преттестот и посттестот, односно студентите напреднале во вештините зборување, читање и пишување.

- Вештина зборување ($t = -3,871$, $p = .000$)
- Вештина читање ($t = -8,365$, $p = .000$)
- Вештина пишување ($t = -4,481$, $p = .000$)

Од ова може да се утврди дека освен во вештината слушање, студентите направиле статистички значаен напредок во вештините зборување, читање и пишување, а најголем бил напредокот во вештината читање.

		N	M	SD	t	p
Пар 1	слушање	40	19,450	3,5945	-,495	,623
	слушање	40	19,600	3,8882		
Пар 2	зборување	40	20,650	3,0175	-3,871	,000
	зборување	40	21,625	2,7613		
Пар 3	читање	40	19,775	2,9827	-8,365	,000
	читање	40	22,625	2,5083		
Пар 4	пишување	40	20,100	3,8217	-4,481	,000
	пишување	40	21,525	3,2580		
Пар 5	Вкупно преттест	40	79,975	11,8549	-5,515	,000
	Вкупно посттест	40	85,375	11,0586		

Табела 18. Дескриптивна статистика за t -тест за големи зависни примероци за експерименталната група

Во следната табела (табела 19) се гледа корелацијата помеѓу прет- и посттестот. Корелацијата помеѓу средните вредности на вкупниот број поени е висока ($r=0,872$) и $p=,000$, што значи дека постои голема позитивна корелација помеѓу употребата на МПУ и зголемениот број поени на посттестот во споредба со поените на преттестот.

Истото се забележува и кај секоја од вештините поединечно, односно секаде има висока корелација и $p<0,05$.

- Вештина слушање: $r=0,872$, $p=,000$
- Вештина зборување: $r=0,852$, $p=,000$
- Вештина читање $r=0,705$, $p=,000$
- Вештина пишување $r=0,850$, $p=,000$

	N	<i>r</i>	<i>p</i>
Пар 1 слушање (преттест) и слушање (посттест)	40	,872	,000
Пар 2 зборување (преттест) и зборување (посттест)	40	,852	,000
Пар 3 читање (преттест) и читање (посттест)	40	,705	,000
Пар 4 пишување (преттест) и пишување (посттест)	40	,850	,000
Пар 5 Вкупно преттест и вкупно посттест	40	,856	,000

r -корелација

Табела 19. *t*-тест на корелации

Г) *t*-тест за големи зависни примероци за контролната група

Со t-тестот за големи зависни примероци за контролната група ќе утврдиме дали постои статистички значајна разлика помеѓу средните вредности на прет- и посттестот кај студентите од контролната група.

Како што се гледа од табела 20, просечниот број на поени на посттестот ($M=76,67$, $SD=10,77$) е понизок од оној на преттестот ($M=77,52$, $SD=10,69$) за речиси еден поен, а $t= ,672$, $p= .505$. $p>0,05$ што значи дека разликите не се статистички значајни.

Во однос на секоја вештина поединечно се забележува следново:

- Вештина слушање: речиси нема промена (преттест $M=19,35$, $SD=3,89$; посттест $M=19,1$, $SD=4,03$, $t= 9,444$, $p= .351$)
- Вештина зборување: речиси непроменет број на поени (преттест $M=19,92$, $SD=2,55$; посттест $M=20,22$, $SD=2.71$, $t= - 1260$, $p= .215$)
- Вештина читање: на посттестот има намалување за половина поен (преттест $M=19,95$, $SD=2,85$; посттест $M=19,3$, $SD=3,18$, $t=1,510$, $p= .139$)
- Вештина пишување: нема промена во средната вредност на поените (преттест $M=18.3$, $SD=3,85$; посттест $M=18.05$, $SD=3,62$, $t= ,432$, $p= .668$)

Од ова може да се утврди дека студентите не покажале статистички значаен напредок во ниедна од четирите јазични групи кога следат традиционална настава по АЈС.

		N	M	SD	t	p
Пар 1	слушање	40	19,350	3,8931	,944	,351
	слушање	40	19,100	4,0370		
Пар 2	зборување	40	19,925	2,5559	-1,260	,215
	зборување	40	20,225	2,7126		
Пар 3	читање	40	19,950	2,8550	1,510	,139
	читање	40	19,300	3,1881		
Пар 4	пишување	40	18,300	3,8511	,432	,668
	пишување	40	18,050	3,6229		
Пар 5	Вкупно преттест	40	77,525	10,6962	,672	,505
	Вкупно посттест	40	76,675	10,7713		

Табела 20. Дескриптивна статистика за *t*-тест за големи зависни примероци за контролната група

Во следната табела (табела 21) прикажана е корелацијата помеѓу прет- и посттестот кај контролната група. Корелацијата помеѓу средните вредности на вкупниот број на поени е висока ($r=0,723$, $p=,000$) што значи дека постои голема позитивна корелација помеѓу употребата на традиционалната настава и број на поени на посттестот, кој е речиси ист во споредба со поените на преттестот.

Истото се забележува и кај секоја од вештините поединечно, односно секаде има висока корелација и $p < 0,05$.

- Вештина слушање: $r=0,911$, $p = ,000$
- Вештина зборување: $r=0,852$, $p = ,000$
- Вештина читање $r=0,705$, $p = ,000$
- Вештина пишување $r=0,850$, $p = ,001$

		N	<i>r</i>	<i>p</i>
Пар 1	слушање (преттест) и слушање (посттест)	40	,911	,000
Пар 2	зборување (преттест) и зборување (посттест)	40	,838	,000
Пар 3	читање (преттест) и читање (посттест)	40	,599	,000
Пар 4	пишување (преттест) и пишување (посттест)	40	,521	,001
Пар 5	Вкупно преттест и вкупно посттест	40	,723	,000

Табела 21. *t*-тест на корелации кај контролната група

На крајот од статистичките анализи ќе направиме споредба помеѓу резултатите од преттестот и посттестот кај експерименталната група во првиот и вториот семестар. На тој начин, експерименталната група можеме да ја третираме како контролна група во првиот и експериментална во вториот семестар. Дизајнот на нашето истражување е да имаме две различни групи, како контролна и експериментална, за да се зголеми валидноста на резултатите. На тој начин само сакаме да утврдиме дали кај самите студенти постои разлика кога следат традиционална настава по АЈС и кога истите тие следат настава со примена на МПУ.

Дескриптивната статистика покажува дека нема значајни разлики во минималниот и максималниот број поени на сите тестови (Табела 22). Просечната вредност на преттестот во двата семестри е речиси иста ($M = 79,15$ во првиот семестар, $M = 79,97$ во вториот семестар). Но, постои разлика во однос на посттестот, за кој $M = 80,40$ во првиот и $M = 85,37$ во вториот семестар. Порастот од 5,4 поени за сите вештини кумулативно е показател дека МПУ води до подобри

результати во споредба со традиционалната настава, каде што имаше дури и намалување на средната вредност.

Важно е да се напомене дека *SD* во вториот семестар останува речиси непроменета (*SD* = 11,85 на преттестот и *SD* = 11,05 на посттестот), што значи дека студентите генерално исто напредувале, односно МПУ им помага на повеќето студенти, без разлика на различните стилови на учење.

Експериментална група во прв семестар	N	Минимум	Максимум	M	SD
Преттест	40	48	97	79,15	13,62
Посттест	40	56	98	80,40	9,45
Експериментална Група во втор семестар	N	Минимум	Максимум	M	SD
Преттест	40	52	96	79,97	11,85
Посттест	40	55	100	85,37	11,05

Табела: 22 Дескриптивна статистика за прет – и посттестот во првиот и вториот семестар за експерименталната група

Добиените резултати од истражувањето се валидни, иако внатрешната/интерна валидност може да биде намалена поради следниве причини:

1. Специфичноста на карактеристиките на наставата по јазик во училиница ,којашто не се одвива во вакуум’ (Cohen et al., 2011). Наставникот се разбира не може во секој момент да ги манипулира или да ги контролира варијаблите или училишниот контекст (van Lier, 1988).
2. Кога тестирањето се повторува, односно истиот или речиси истиот тест се дава како преттест и посттест, постои опасност студентите да се сетат на претходно зададените вежби (Ellis, 1994; Cook & Campbell, 1979). Во нашиот случај, периодот помеѓу прет- и посттестот е релативно долг, речиси четири месеци, со што се намалува можноста студентите да се сетат на содржината на преттестот. Освен тоа, посттестот е модифициран (тоа се несусштински промени), затоа што тој тест се користи за полагање на завршниот испит по предметот АЈС 2 .

Од друга страна, како што е случај со сите истражувања во областа на усвојувањето на англискиот како немајчин јазик, и надворешната/екстерна валидност на резултатите е делумно намалена поради:

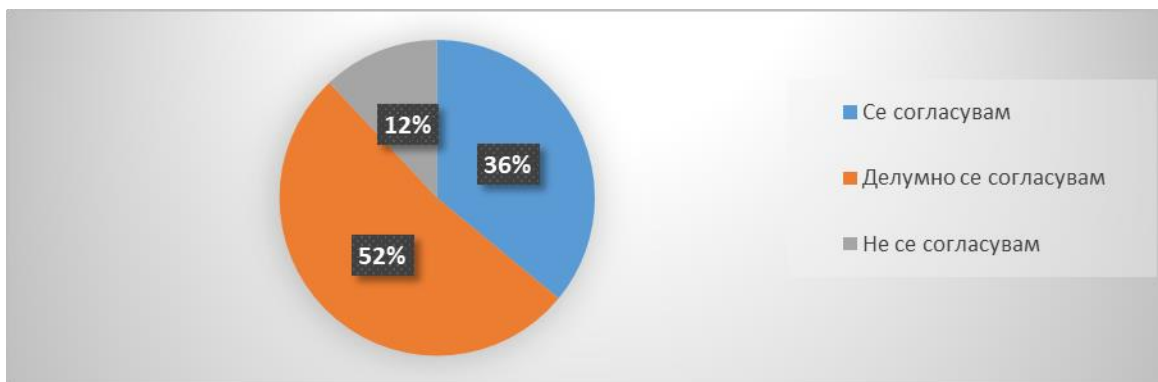
1. Неможноста да се генерализираат резултатите (Cook & Campbell, 1979); и
2. Потребно е реплицирање на истражувањето за да се види дали ќе се добијат исти или слични резултати со други студенти.

Валидноста на резултатите добиени со статистички анализи е дополнета со квалитативни елементи, за да може подобро да се објасни каузалноста (Goldstein & Blatchford, 1998; Howe, 2004; Raudenbush, 2005). За таа цел се направи анкета со студентите и наставникот по учеството во студијата, а резултатите од нив ќе бидат прикажани во следната потточка.

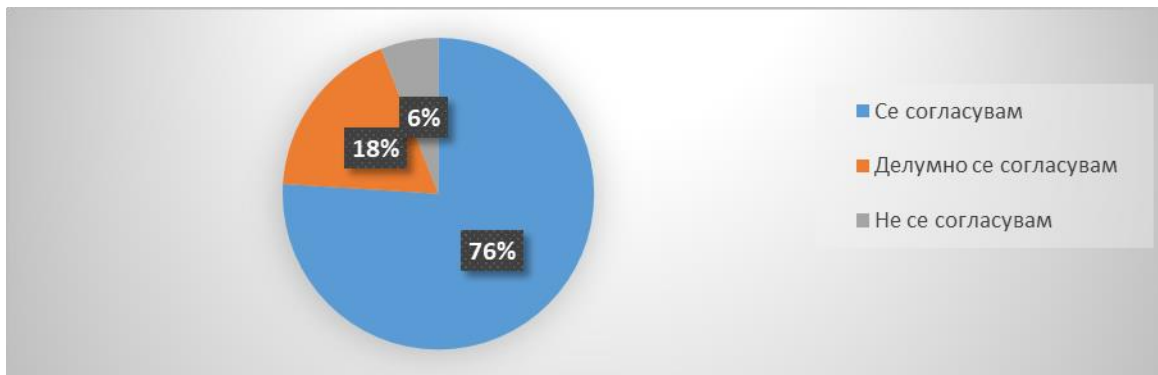
1.5 Дескриптивна анализа на резултатите од анкетата со студенти по учеството во студијата

По завршувањето на истражувањето, студентите пополнија анкетен лист во кој го дадоа своето мислење за искуството со учење јазик преку МПУ (Прилог 6). Подолу се прикажани резултатите од анкетата со студентите по нивното учество во студијата.

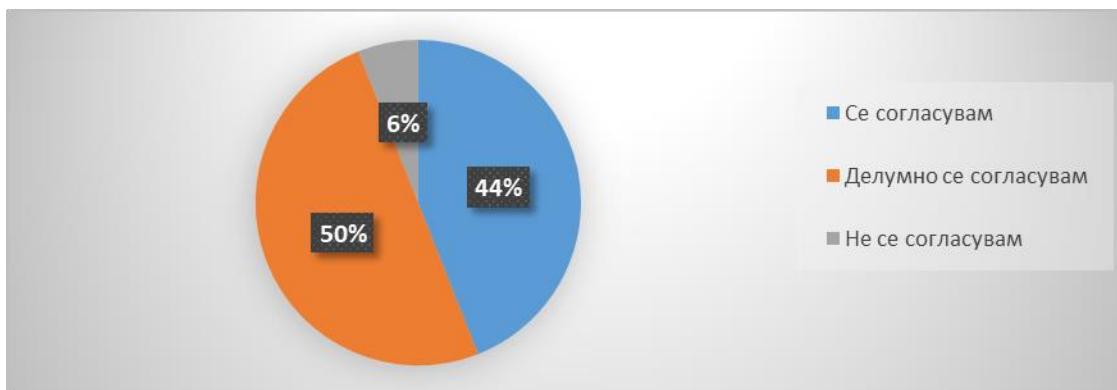
1. Повеќе сакам да работам во група отколку самостојно.



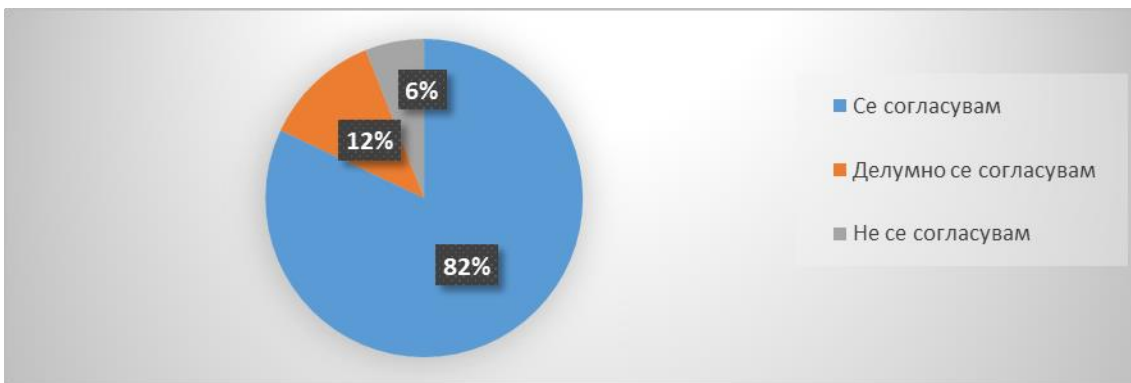
2. МПУ ми помогна да ја развијам вештината слушање многу повеќе во споредба со традиционалната настава.



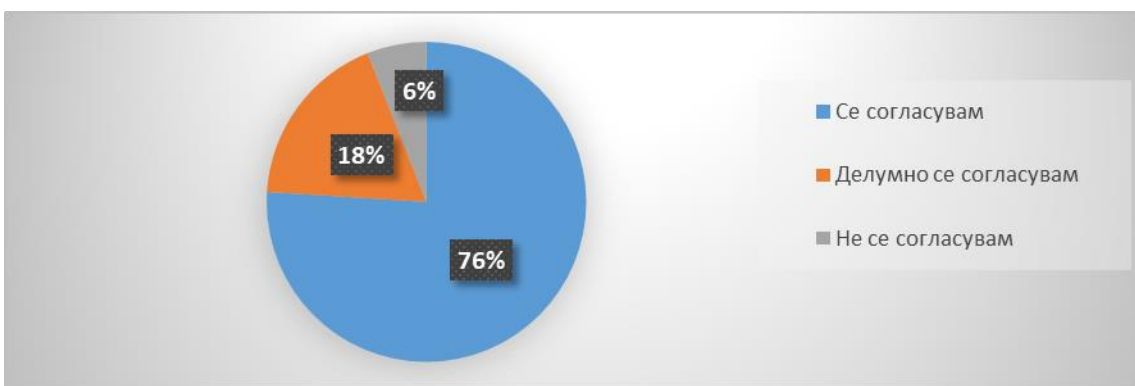
3. МПУ ми помогна да ја развијам вештината читање многу повеќе во споредба со традиционалната настава.



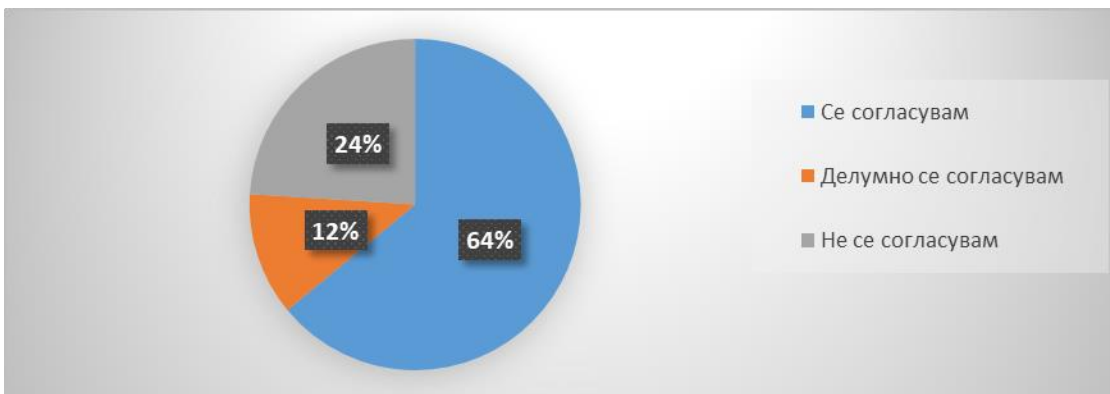
4. МПУ ми помогна да ја развијам вештината зборување многу повеќе во споредба со традиционалната настава.



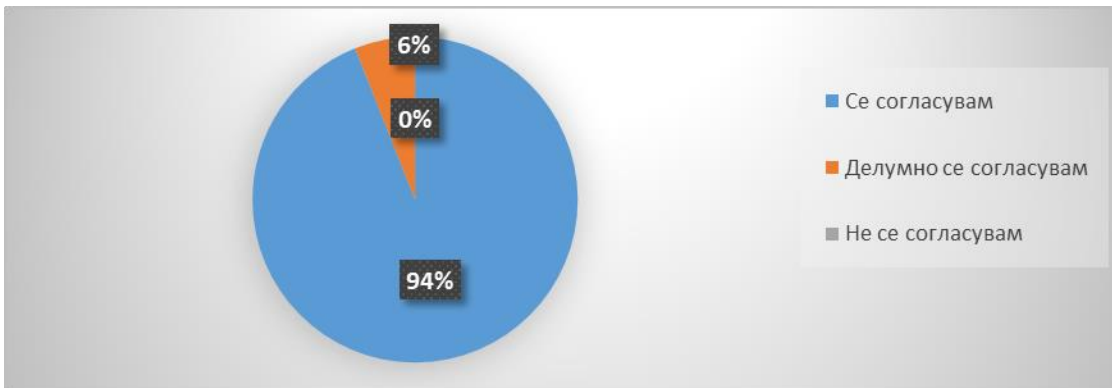
5. МПУ ми помогна да ја развијам вештината пишување многу повеќе во споредба со традиционалната настава.



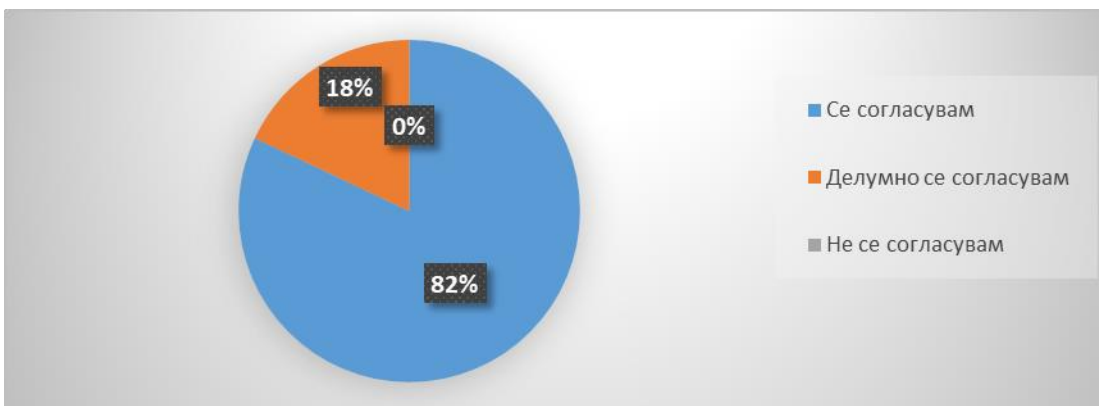
6. МПУ ми помогна да ги развијам вештините за управување со времето.



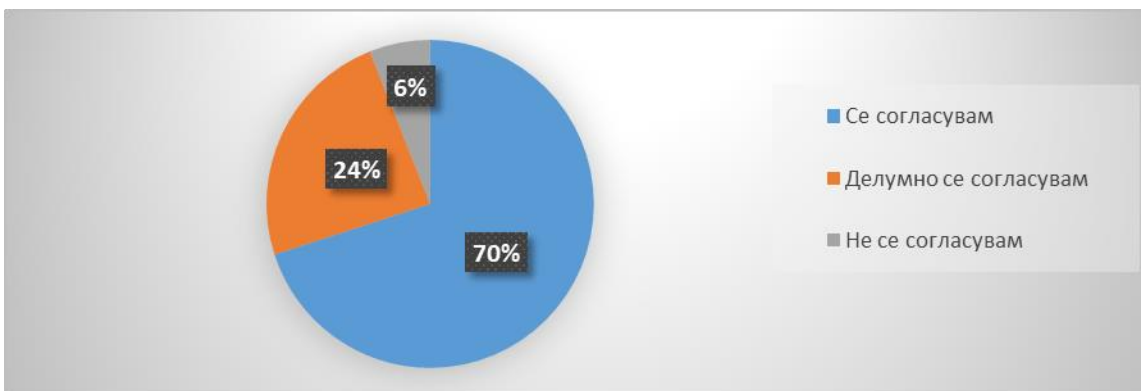
7. МПУ ми помогна да ги подобрам моите презентациски вештини.



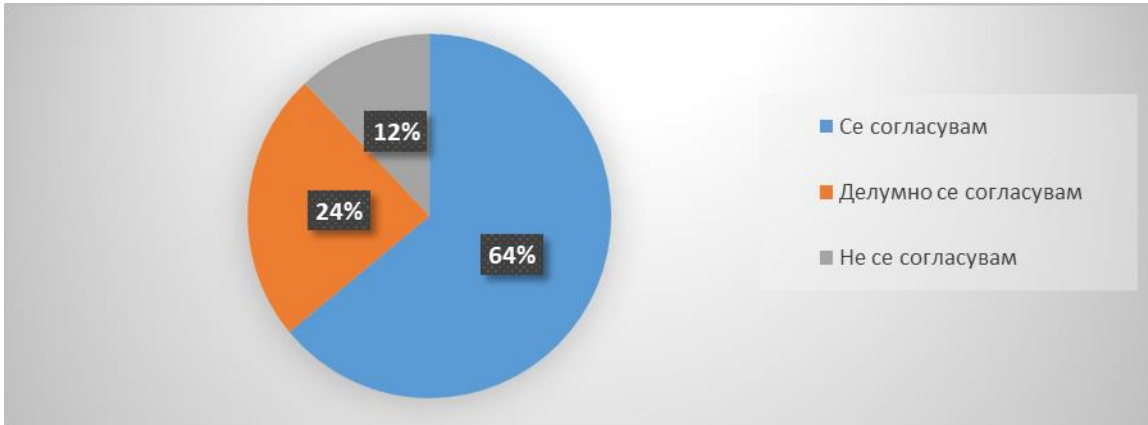
8. МПУ ми помогна да ги подобрам моите истражувачки вештини.



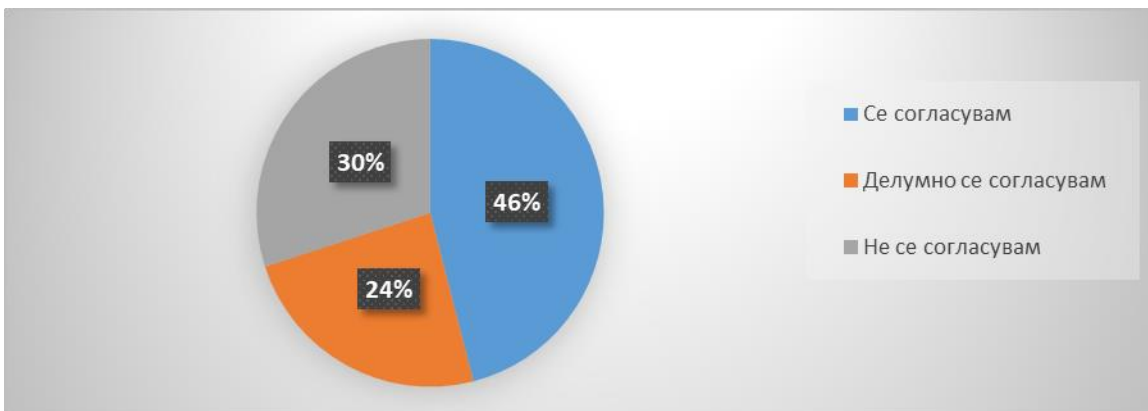
9. МПУ подобро ја поврзува теоријата со праксата отколку традиционалната настава.



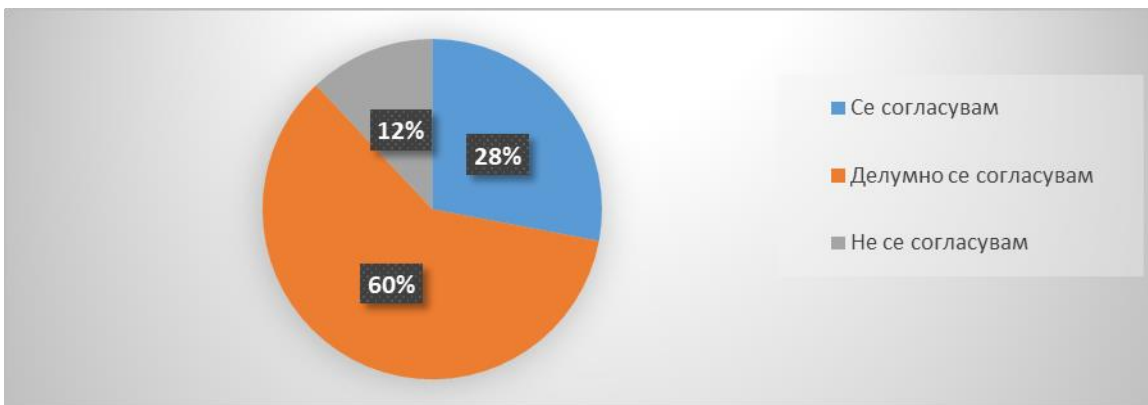
10. Лесно беше да се работи во дадените временски рокови.



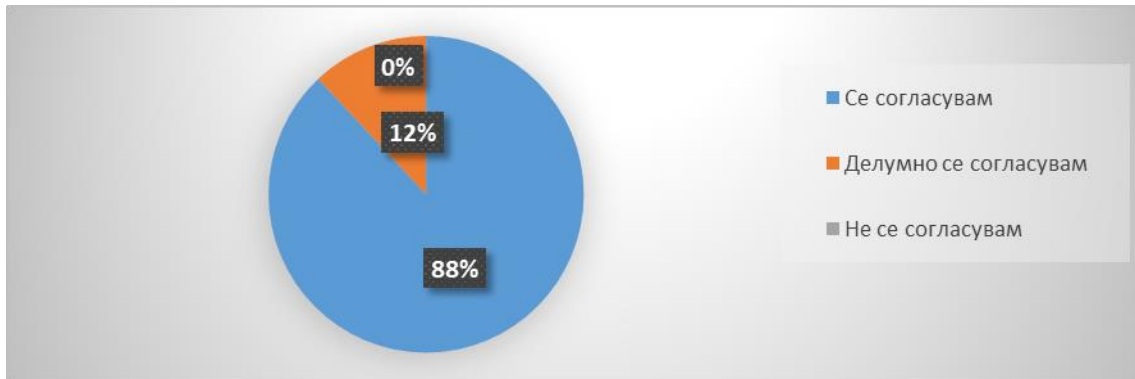
11. МПУ ми одзеде голем дел од слободното време.



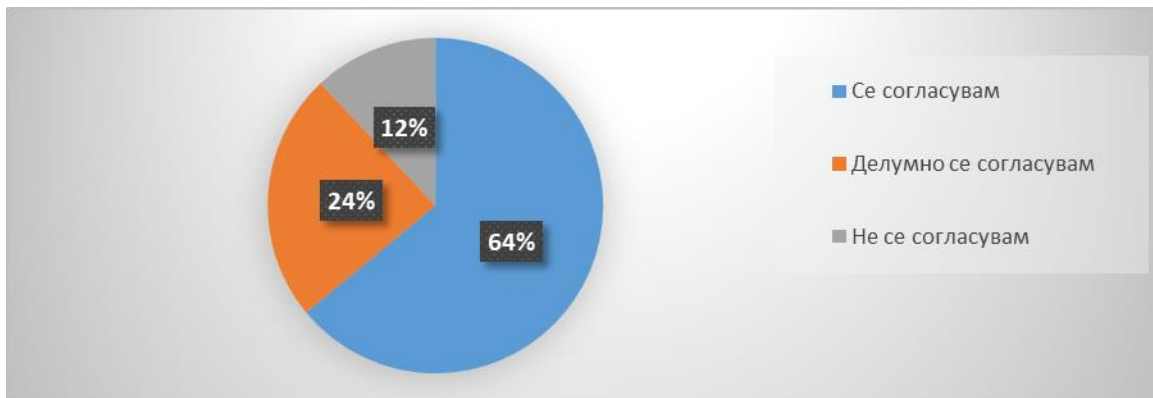
12. Лесно беше да се дојде до потребните информации за сите проекти.



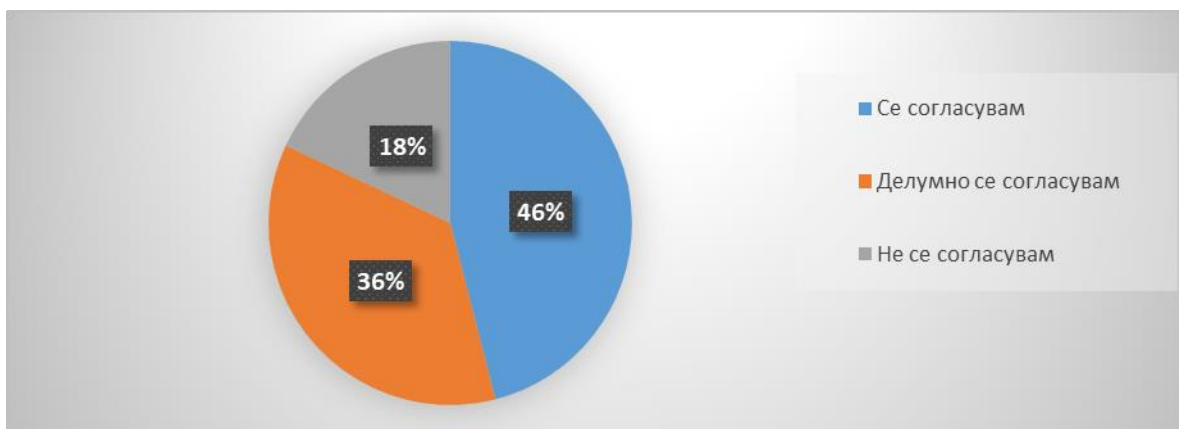
13. Немав технички проблеми додека работев на проектните задачи (пристап до интернет, проблеми со ИКТ)



14. МПУ ме мотивираше да учам англиски многу повеќе од традиционалната настава.



15. Мојот англиски значително се подобри поради употребата на МПУ.



Вториот дел се состоеше од 5 прашања од отворен тип, а резултатите се прикажани подолу.

1. Која задача Ви беше најинтересна?

За најинтересна задача беше избрана втората: изработка на нацрт-план на приземјето, по што следуваа изложбата со фотографии, дебатите и интервјуирањето на студентите и професорите.

2. Која задача Ви беше најмалку интересна?

Најголем дел од студентите (70%) изјавиле дека сите задачи им биле интересни, додека останатите одговори се поделени речиси подеднакво помеѓу сите осум задачи.

3. Која задача Ви беше најтешка?

Интересно е што задачата што студентите ја избраа за најинтересна – изработка на нацрт-план на приземјето, истовремено им била и најтешка. По неа следуваат поделени мислења за сите останати задачи.

4. Која задача Ви беше најкорисна?

За најкорисна, 65 отсто од студентите ја избраа задачата интервјуирање студенти на темата културолошки разлики.

5. Дали имате предлози за употребата на МПУ во наставата по англиски јазик?

Педесет отсто од студентите на ова прашање одговориле со позитивен коментар дека немаат што да додадат бидејќи им се допаднал начинот на кој била спроведена студијата и би сакале овој наставен метод што почесто да се применува бидејќи ги мотивира да учат.

Околу една третина (32%) го одговориле ова прашање со давање предлози, а 18 отсто од нив не дале никаков одговор. Предлозите најчесто се однесуваат на зголемување на кратките временски рокови, и потребата од почести средби надвор од наставата за да може наставникот да има поголема контрола врз работата на студентите, особено кога се работи во групи. Во однос на изборот на темите и задачите, студентите предлагаат да им се даде поголема слобода во нивниот избор.

Слични мислења на студенти се добиени од други сродни студии. Доколку се споредат мислењата на студентите со резултатите од студијата на Поонпон (2011), и таму студентите во интервјуата со истражувачот го наведуваат факторот време како еден од главните проблеми. Недостигот од време поради други обврски околу студиите, како и кусите рокови, биле причина за дел од студентите да не бидат целосно задоволни со крајниот проект.

Мејанг (2008) пишува дека најголемиот дел од студентите во интервјуата со истражувачот изјавиле дека им се допаднал МПУ затоа што ги мотивирал да учат и да го поврзуваат АЈС со областа во која студираат (медицина). Според студентите, вештините што најмногу ги развиле биле читањето, зборувањето и делумно пишувањето, а МПУ особено им помогнал во усвојувањето на академскиот вокабулар и медицинската терминологија.

Милер и др. (2012) направиле истражување со 67 студенти по природни науки во рамките на предметот АЈАП за да утврдат дали МПУ позитивно влијае врз

развирањето на јазичните вештини. Во анкетите и интервјуата, студентите изјавиле дека најмногу ја развиле вештината зборување (73%) и изговорот (67%). Во однос на другите вештини, 51 отсто забележале напредок и во вештината слушање, а 44 отсто изјавиле дека напреднале и во останатите две вештини, пишување и читање. Студентите позитивно се изјасниле и за автентичноста на проектите, како и за можноста да ги развијат вештините за работа во тим и за соработка. Како тешкотии, и во оваа студија студентите ги навеле проблемите со недостиг од време, лоша координација во тимовите и со употреба на информатичко-комуникациската технологија. Студентите, исто така, дале два предлога: поголем избор на теми за проектите и техничка поддршка.

1.6 Дескриптивна анализа на резултатите од прашалникот за наставникот по примената на МПУ

Авторот на овој труд беше истовремено и истражувачот и наставникот што ја држеше наставата и во контролната и во експерименталната група. По завршувањето на истражувањето, наставникот одговори на 7 прашања од отворен тип (види прилог бр. 7). Подолу се прикажани нејзините размислувања во однос на имплементацијата на методот на проектно учење во наставата по англиски јазик.

1. Дали по завршувањето на проектните задачи студентите успеаја да дадат одговор на водечкото прашање?

Да. Студентите успешно ги завршија сите проектни задачи. Дадоа креативни одговори за кои беше потребно да истражуваат, не само на интернет, туку и во нивното непосредно опкружување, притоа развивајќи го критичкото мислење и креативноста.

2. Дали задачите може да се променат за да бидат поинтересни/поуспешни?

Да. Изборот на темите беше направен во консултација со професори од матичните катедри и со самите студенти. Во иднина, студентите би можеле да имаат поголем избор во дефинирањето на темите, особено кога работат индивидуално. На тој начин ќе бидат и помотивирани за поактивно да се вклучат во проектите.

3. Дали и какви проблеми имаа студентите и наставникот додека работеа на проектите?

Најголемиот проблем беше непочитувањето на временските рокови. Студентите имаа време од една до три недели, во зависност од проектната задача. Голем дел од студентите честопати не ги почитуваа кратките рокови од една недела. Презафатеност со обврски околу другите предмети беше нивното делумно оправдување. Претпоставувам дека овој вид тешкотија се должи на фактот што студентите се прва година и првпат се среќаваат со задолженија во кои одговорноста за учењето и менаџирањето на времето за учење е целосно нивна задача. Ваквите вештини се учат во подолг временски период, и само доколку постои конзистентност од страна на наставниците. Преминот од средно кон високо образование го открива токму овој недостаток, кој започнува од уште од основното образование и се провлекува понатаму. Бос и др. (2015) препорачуваат при правење на временската рамка секогаш да се зема предвид 20 отсто доцнење во однос на предвидениот рок, за да може сите проекти навреме да се завршуваат и да се избегнат фрустрациите и незадоволството кај студентите, но и кај самите наставници.

Во однос на изнаоѓањето соодветни материјали, особено кога се работи за теми тесно поврзани со струката, дел од студентите, но и самиот наставник бараше помош од професорите од нивните катедри.

Работата во групи, исто така, беше предизвик за студентите, а мониторингот на овој вид работа одземаше многу време и за наставникот. Некои студенти имаа проблеми со делењето на обврските, особено поради непочитување на временските рокови. Ова е показател дека тимската работа треба да се практикува што почесто и да се менува составот на групите за да можат студентите да се навикнат успешно да соработуваат.

Дополнителен товар за наставникот беше организацискиот дел (контакти со други професори, со администрација, изнаоѓање простории), кој одземаше многу време.

4. Дали имаа доволно основно познавање за да ги изработат проектите?

Да. Прашањата беа така дефинирани за истовремено да бидат на познати теми, поврзани со нивната струка, но и да има недостиг од информации за да може проектите да бидат предизвик за студентите.

5. Што им беше најзабавно на студентите?

Задачите во кои не е толку потребно да се истражува на интернет, туку да се комуницира со вистински луѓе (интервјуирање и фотографирање други студенти или професори). Токму ова укажува на важноста задачите да бидат автентични.

6. Што најмалку им се допадна?

Активностите во кои доминира вештината пишување, затоа што нема многу интеракција со другите студенти и затоа што треба да се фокусираат на точноста во јазичниот исказ.

7. Дали универзитетот или заедницата беа заинтересирани за нивните проекти?

Во најголемиот случај, да. Се обидов сите задачи да добијат публицитет и надвор од училницата, така што крајните производи беа претставувани пред поширока публика (други студенти, професори, веб-страница на универзитетот, изложба на фотографии). Темите беа привлечни и релевантни, не само за студентите од нивните студиски групи, туку и за сите други студенти, професори и млади луѓе, воопшто.

Искуството на наставникот во врска со спроведеното истражување и употребата на МПУ ќе го споредиме со она на други професори. Ли и др. (2014) ги прикажуваат искуствата на 8 професори од различни научни области од Универзитетот Индијанополис во САД. Меѓу нив бил и еден професор по англиски јазик, кој предавал академско пишување. Сите професори зборуваат за три области кои за нив претставувале предизвик и извор на тешкотии:

1. наоѓање партнер-институција за соработка за да може проектите да бидат автентични;

2. успешна соработка помеѓу студентите при работа во групи, особено при запазување на временските рокови; и

3. успешно алтернативно, односно формативно оценување (Lee et al., 2014:24-26).

Професорот по англиски јазик го нагласува фактот дека моделот понуден од страна на Бак институтот не може во целост да се прелика во високото образование, и додава дека сфаќањето за МПУ зависи од 'дисциплината во која се применува' (Lee et al., 2014:27). И Равиц (2009) зборува за потребата од истражувања за примената на МПУ во различни научни дисциплини во високото образование.

Што се однесува до предизвикот студентите подеднакво да се вклучат во тимска работа, резултатите од повеќе студии (како за основно и средно, така и за високо образование) покажуваат дека ова е многу чест проблем (Ertmer & Simons, 2006).

Ли и др. (2014) додаваат дека некои предизвици се карактеристични за високото образование, односно проектните активности треба постепено да се воведуваат од самиот почеток на наставата, пред да се започне со целосна примена на МПУ. Имено, на студентите им е потребно време да се навикнат на ваквиот начин на настава. Овој вид постојаност е поприсутен во ,универзитетски услови, затоа што студентите се во средина во која можат да научат за очекувањата од нивното работење во рамките на неколку предмети, и на тој начин постепено ќе успеат да ги рedefинираат улогите на студентите и професорите' (Lee et al., 2014:28)

Оценувањето, исто така, претставува проблем за сите наставници што го применуваат МПУ, без разлика на нивото на образование, особено кога станува збор за оценување на групна работа (Zhang, 2015; Frank & Barzilai, 2004; Ward & Lee, 2002).

Во факултетски услови, Ли и др. ги изнесуваат мислењата на наставниците, кои велат дека можат успешно да ги оценат знаењата на студентот кога се работи за познавање на предметната содржина, пред сè со користење на добро познатите

стратегии како што се писмени задачи, тестови, испити, семинарски работи. Меѓутоа многу е потешко да се оценат други аспекти кои се типични за МПУ, пред сè работа во групи, работна етика или, пак, презентациски вештини. На тој начин се поместува границата за тоа што значи ‚студентот добро да ја познава материјата‘. (Lee et al, 2014:28)

Калабзова (2015) ја следела работата на 15 наставници по англиски јазик кои го примениле МПУ и утврдила седум проблематични области: 1) оценување, 2) процедурата за спроведување на МПУ, 3) мотивација, 4) некооперативност, 5) непочитување на временските рокови, 6) негативен став на учениците, но и на некои колеги, и 7) проблеми со ИКТ. Освен тоа, додава дека особено е важно менаџирањето на времето и дека наставниците треба да се свесни за намалувањето на првичната мотивација кај студентите.

1.7 Мотивацијата за учење при примена на МПУ

Иако предмет на ова истражување не беше мотивацијата и дали таа се зголемува при употребата на МПУ, сепак резултатите од анкетите и самоевалуациите покажаа дека МПУ позитивно влијаел врз зголемувањето на мотивацијата за учење кај студентите од експерименталната група.

Според анкетата со наставниците по АЈС во високообразовни институции во Р. С. Македонија, на прашањето бр. 23 (Според Вас која е најголемата предност на МПУ за учениците?), дури 70 отсто од нив одговориле дека МПУ ја зголемува мотивацијата за учење кај нивните студенти. Ова е само мислење на наставниците, кое произлегува од нивното искуство, но не е поткрепено со конкретни податоци од спроведени истражувања.

Мислењето на наставниците ќе го дополниме со резултатите од анкетата со студентите што учествуваа во истражувањето, а е направена по завршувањето на истото. На прашањето бр. 14 (МПУ ме мотивира повеќе да учам англиски во

споредба со традиционалната настава), 64 отсто од студентите одговориле дека се согласуваат со ова тврдење, 24 отсто делумно се согласуваат, а само 12 отсто не се согласуваат. Забележуваме речиси ист процент на наставници и студенти што мислат дека МПУ позитивно влијае врз мотивацијата за учење АЈС. Се разбира, мотивацијата беше еден од споредните производи од примената на МПУ, и не беше во фокусот на вниманието на истражувачот. За посеопфатна анализа потребни се дополнителни истражувања.

2. Тестирање на истражувачките хипотези

За да може да се потврди главната хипотеза, потребно е да се забележи пораст на поените кај експерименталната група на посттестот во однос на преттестот, и стагнирање или намалување на поените кај контролната група. За да се потврдат четирите потхипотези, кои се однесуваат на секоја јазична вештина посебно, исто така е потребно средната вредност на поените на посттестот за соодветната вештина да биде поголема од средната вредност на поените на преттестот кај експерименталната група, додека кај контролната група средната вредност треба да остане иста или да е помала.

2. 1 Главната хипотеза е дека *примената на методот на проектно учење (МПУ) во наставата по англиски како странски јазик ќе даде статистичко значајни подобри резултати во споредба со традиционалната настава.*

Врз основа на податоците од табела 23, може да се заклучи дека постои разлика помеѓу средната вредност на двата теста (за преттест $M = 79,97$, за посттест $M = 85,37$). Тоа значи дека во просек студентите добивале по 5,4 поени повеќе на посттестот, што за некои од нив би значело и една оцена повисока на испитот од онаа што би ја добиле според поените на преттестот. SD останува речиси непроменета, што значи дека студентите во просек исто напредувале затоа што не постојат многу големи разлики помеѓу средната вредност на прет- и посттестот кај студентите.

Експериментална група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест	40	52	96	79,97	11,85	2,513	0,016
Посттест	40	55	100	85,37	11,05		

Табела: 23: Дескриптивна статистика за прет- и посттестот во вториот семестар за експерименталната група

За да се утврди дали напредокот на студентите во нашето истражување навистина е статистички значаен, се пресмета јачината на ефектот со помош на *t*-тестот за големи зависни примероци ($t = 2,513$, $p = 0,016$, $p < 0,05$) (Табела 23). Јачината на ефектот е 0,29, вредност која е малку над 0,2, па според класификацијата на Кохен, јачината на ефектот е на долната граница од ефект со средна големина (Cohen, 1988). Тоа значи дека кај речиси 20 отсто од студентите МПУ има ефект. Една петтина од вкупниот број на студенти, сепак, не е мала бројка, и тоа го прави проектното учење метод што вреди да се примени во наставата по АЈС.

Врз основа на овие податоци, можеме да ја потврдиме главната хипотеза. Тоа значи дека со примена на методот на проектно учење, студентите напредуваат во однос на усвојувањето на АЈС.

Да ги разгледаме податоците за контролната група.

контролна група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест	40	50	94	77,52	10,69	,672	0,0505
Посттест	40	51	90	76,67	10,77		

Табела 24: Дескриптивна статистика за прет- и посттестот во вториот семестар за контролната група

Кај контролната група, разликата помеѓу просечната вредност на двата теста е минимална (за преттест $M = 77,52$, $SD = 10,69$ за посттест $M = 76,67$, $SD = 10,77$). Она што е особено значајно да се спомене е фактот што оваа вредност дури и се

намалува на посттестот, иако тоа е за само незначителни 0,85 поени (Табела 24), а и SD останува речиси непроменета. Откако беше спроведен t -тестот за контролната група, се покажа дека придобивката е $t = ,672$, а $p = 0,505$ (Табела 24), p -вредноста е многу поголема од прифатената гранична вредност од 0,05, што ги прави податоците да не бидат статистички значајни.

Јачината на ефектот (effect size) е само ,079, што значи дека поените на посттестот се помали отколку што е стандардното отстапување во однос на поените од преттестот. Поради многу ниската вредност на јачината на ефектот, истиот е премногу мал за да се смета за значаен. Според Кохен, вредностите под 0,2 се сметаат за ниска јачина на ефект (Cohen, 1988).

Врз основа на овие податоци, можеме да ја потврдиме главната хипотеза. Тоа би значело дека со примена само на традиционална настава, студентите не напредуваат во усвојувањето на АЈС. Со тоа се потврдува малата ефикасност на традиционалната настава при усвојувањето на АЈС.

Да заклучиме дека согласно статистичката обработка на податоците за контролната и експерименталната група можеме да ја потврдиме главната хипотеза.

2.2 Потхипотеза бр.1 гласи: *вештината слушање статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.*

Експериментална група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест - слушање	40	10	25	19,45	3,59	-,495	,623
Посттест - слушање	40	8	25	19,6	3,88		

Табела 25: Дескриптивна статистика за делот слушање на прет- и посттестот за експерименталната група

Од табелата се забележува дека средната вредност останува речиси непроменета на прет- и посттестот, што значи дека студентите не ја развиле дополнително оваа вештина, и покрај примената на МПУ. Според добиеното, $t=-0,495$ $p=0,623$ ($p>0,05$)

што значи дека разликата не е статистички значајна, т.е се прифаќа нултата хипотеза и се отфрла истражувачката потхипотеза.

Контролна група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест - слушање	40	10	25	19,35	3,89		
Посттест - слушање	40	9	24	19,10	4,03	,944	,351

Табела 26: Дескриптивна статистика за делот слушање на прет- и посттестот за контролната група

Табела 26 покажува дека средната вредност останува речиси непроменета на прет- и посттестот, што значи дека студентите не ја развиле дополнително оваа вештина со примената на традиционалната настава. Според добиеното, $t=-0,944$ $p=0,351$ ($p>0,05$), што значи дека разликата не е статистички значајна, т.е се прифаќа нултата хипотеза и се отфрла истражувачката потхипотеза.

Од добиените резултати може да се заклучи дека студентите што следат настава со примена на МПУ, не се разликуваат статистички значајно во развивањето на вештината слушање од студентите што следат традиционална настава.

2.3 Потхипотеза бр.2 гласи: *вештината читање статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.*

Експериментална група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест – читање	40	12	25	19,77	2,98		
Посттест - читање	40	15	25	22,62	2,5	-8,365	,000

Табела 27: Дескриптивна статистика за делот читање на прет- и посттестот за експерименталната група

Од табелата се забележува дека средната вредност на посттестот се зголемува за околу три поени во однос на преттестот, што значи дека студентите покажале

напредок во оваа вештина. Според добиеното, $t=-8,365$, $p=,000$ ($p<0,05$) што значи дека разликата е статистички значајна, т.е се потврдува потхипотезата бр.2.

Табела 28 покажува дека средната вредност останува речиси непроменета на прет- и посттестот, што значи дека студентите не ја развиле дополнително оваа вештина со примената на традиционалната настава. Според добиеното, $t=1,510$, $p=0,139$ ($p>0,05$) што значи дека разликата не е статистички значајна.

Контролна група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест - читање	40	10	25	19,95	2,85		
Посттест - читање	40	11	25	19,3	3,18	1,510	,139

Табела 28: Дескриптивна статистика за делот читање на прет- и посттестот за контролната група

Од добиените резултати може да се заклучи дека студентите што следат настава со примена на МПУ се разликуваат статистички значајно во развивањето на вештината читање од студентите што следат традиционална настава.

2.4 Потхипотеза бр.3 гласи: *вештината зборување статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.*

Експериментална група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест – зборување	40	14	25	20,65	3,01		
Посттест - зборување	40	15	25	21,62	2,76	-3,871	,000

Табела 29: Дескриптивна статистика за делот зборување на прет- и посттестот за експерименталната група

Табелата 29 покажува дека средната вредност на посттестот се зголемила за еден поен, што значи дека студентите делумно ја развиле дополнително оваа вештина со

примената на МПУ. Според добиеното, $t=-3,871$, $p=,000$ ($p<0,05$) што значи дека разликата е статистички значајна, т.е. делумно се потврдува потхипотезата.

Табела 30 покажува дека средната вредност на прет- и посттестот останала речиси непроменета, што значи дека студентите не ја развиле дополнително оваа вештина со примената на традиционалната настава. Според добиеното, $t=-1,260$, $p=0,215$ ($p>0,05$), што значи дека разликата не е статистички значајна.

Контролна група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест - зборување	40	14	25	19,92	2,55		
Посттест - зборување	40	14	25	20,22	2,71	-1,260	,215

Табела 30: Дескриптивна статистика за делот зборување на прет- и посттестот за контролната група

Од добиените резултати може да се заклучи дека студентите што следат настава со примена на МПУ се разликуваат статистички значајно во развивањето на вештината зборување од студентите што следат традиционална настава. Со ова делумно се потврдува хипотезата бр.3.

2.5 Потхипотеза бр.4 гласи: *вештината пишување статистички подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава.*

Експериментална група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест – пишување	40	9	25	20,1	3,82		
Посттест - пишување	40	14	25	21,52	3,25	-4,481	,000

Табела 31: Дескриптивна статистика за делот пишување на прет- и посттестот за експерименталната група

Табелата 31 покажува дека средната вредност на посттестот се зголемува за околу 1,5 поени во однос на преттестот, што значи дека студентите покажале напредок во оваа вештина. Според добиеното, $t=-4,481$, $p=,000$ ($p<0,05$) што значи дека разликата е статистички значајна, т.е. се потврдува потхипотезата бр.4.

Според табела 32, средната вредност останува речиси непроменета на прет- и посттестот, што значи дека студентите не ја развиле дополнително оваа вештина со примената на традиционалната настава. Според добиеното, $t=,432$, $p=0,668$ ($p>0,05$), што значи дека разликата не е статистички значајна.

Контролна група	N	Минимум	Максимум	M	SD	t	p
Преттест - пишување	40	11	25	18,3	3,85	,432	,668
Посттест - пишување	40	8	23	18,05	3,62		

Табела 32: Дескриптивна статистика за делот пишување на прет- и посттестот за контролната група

Од добиените резултати следува дека студентите што следат настава со примена на МПУ се разликуваат статистички значајно во развивањето на вештината пишување од студентите што следат традиционална настава. Со ова ја потврдуваме хипотезата бр.4.

Во третата глава беа прикажани резултатите од сите мерни инструменти што се користеа за потребите на ова истражување. Во четвртата глава следува дискусија на резултатите.

IV. ДИСКУСИЈА

Според добиените резултати, главната хипотеза и потхипотезите бр.2 и 4 беа потврдени, потхипотезата бр.3 беше делумно потврдена, додека потхипотезата бр.1 не беше потврдена, односно не беше статистички значајна. Во оваа глава ќе се дискутираат добиените резултати од истражувањето за да можат да се извлечат соодветни заклучоци и педагошки импликации.

Според главната хипотеза, која се потврди, МПУ даде статистички значајни подобри резултати во однос на традиционалната настава. Но, средната вредност на поените од прет- и посттестовите во двете групи е кумулативна и се однесува на сите четири јазични вештини заедно. Тоа не значи дека МПУ имал влијание врз развојот на сите вештини подеднакво. Доколку се разгледаат средните вредности за

секоја вештина посебно, резултатите покажуваат дека МПУ позитивно влијаел врз развојот на вештините читање и пишување, делумно на зборувањето, но не и на вештината слушање.

Во литературата има примери за студии за примена на МПУ во наставата по АЈС, но поголемиот дел од нив се направени во основни и средни училишта. Нивото на познавање на англискиот варира од почетно до напредно ниво, и има големи разлики во истражувачката методологија. Дел од студиите вклучуваат помал број испитаници и недостасуваат контролни групи, што ја намалува валидноста на резултатите. Поради тоа тешко беше да се најдат студии во кои, во најголем дел се реплицираат условите во кои беше спроведено нашето истражување. Ќе ги споредиме нашите резултати со три студии кои ја тестирале ефикасноста на МПУ во наставата по АЈС во однос на повеќе јазични вештини.

Првата е на Фос и др. (2008), кои направиле студија со 65 студенти на еден јапонски универзитет. Учесниците биле студенти од втора година по наука и технологија, кои следеле настава по АЈС во период од еден семестар, со вкупно 50 наставни часови. Студентите полагале TOEFL® тест за утврдување на нивото на познавање на англиски јазик и сите биле Б2 и Ц1 ниво. Истражувањето било квалитативно, и на крајот студентите и наставникот зборуваат за позитивно искуство со МПУ во однос на развивањето на сите 4 јазични вештини. Сепак, овде недостасуваат објективни квантитативни податоци, затоа што може да се случи тестовите да покажат зголемување на средните вредности, но тие да не бидат статистички значајни. Тоа е случај со следната студија на Ке (2010).

Овој автор направил истражување со 183 кинески студенти по географија и менаџмент на туризам од втора година. Студентите биле со Б1-Б2 познавање на англискиот јазик. Биле поделени во две групи, контролна и експериментална. Истражувањето траело 10 недели, во рамките на предметот Англиски јазик за академски потреби (АЈАП). Го тестирал влијанието на МПУ врз усвојувањето на АЈАП. За статистичката обработка се користел *t*-тестот за големи независни примероци, кој покажал статистички значајни разлики помеѓу двете групи во однос

на средната вредност ($t=2.174$, $p=0.031$). Како и во нашето истражување, ако ги гледаме резултатите кумулативно, МПУ има позитивно влијание врз усвојувањето на АЈАП. Но, откако ги разгледал резултатите за секоја вештина поединечно, Ке заклучил дека статистички значајни разлики постојат само кај вештината слушање ($t=2.051$, $p=0.042$) и усвојување на вокабулар ($t=3.048$, $p=0.003$), додека кај вештината читање ($p=0,145$) и пишување ($p=0,430$) разликата не била статистички значајна. Експерименталната група имала $M=77,56$, $SD= 18,57$ во делот слушање за разлика од контролната група која имала $M=71,29$, $SD= 22,55$. Во делот вокабулар, експерименталната група имала $M=110,85$, $SD=19,55$ во споредба со контролната група која имала $M=100,35$, $SD= 26,48$. Тоа значи дека студијата на Ке покажува дека МПУ позитивно влијаел врз развивањето на вештината слушање и усвојување на вокабулар. Интересно е што иако $p>0,005$ во деловите читање и пишување, средните вредности кај експерименталната група се поголеми од оние кај контролната, а и самите наставници и студенти во интервјуата изјавиле дека забележале напредок и во овие две вештини. Веројатно напредокот во читање и пишување бил многу голем само кај мал број студенти, оттаму и разликата во средните вредности, како и големото стандардно отстапување за овие две вештини. Разликите во добиените резултати помеѓу нашата студија и онаа на Ке (2010) се должат на фактот што неговите студенти од експерименталната група имале чести средби со наставникот и со другите студенти надвор од часовите, а со тоа варијаблата изложеност на јазикот не може да се контролира, па овие студенти слушале повеќе англиски од студентите во контролната група. Тоа позитивно влијаело врз развивањето на вештината слушање и усвојувањето вокабулар во експерименталната група.

Третата студија е на Милер и др. (2012), кои направиле истражување со 67 студенти по биологија, хемија и математика на возраст од 20 години, во период од 13 недели, односно еден семестар, со 3 часа неделно. Истражувањето било дел од наставата по предметот Англиски јазик за академски потреби и целта била да се тестира влијанието на МПУ врз развивањето на вештините пишување и зборување, пред сè говорната продукција, преку примена на ИКТ. Истражувањето било

квалитативно, со формативно оценување на проектите на студентите. Ставовите на студентите во врска со МПУ биле позитивни и тие се изјасниле дека со овој метод напреднале повеќе во вештините пишување и давањето усни презентации. Во оваа студија недостасува контролна група и статистички податоци за да можат резултатите да бидат повалидни.

И во нашето истражување, доколку ги разгледаме резултатите од анкетите со студентите по завршувањето на студијата, можеме да заклучиме дека студентите мислат дека најмногу ја развиле вештината зборување (82%), а потоа следуваат вештината слушање и пишување (76%) и читање (44%). Ова укажува на фактот дека одговорите на студентите се субјективни, односно со анкетите ние добиваме резултати за ставот на студентите за употребата на МПУ, затоа што самиот МПУ им дава можност за поголема јазична продукција, како и поголем јазичен инпут во вид на слушање, за разлика од традиционалната настава. Веројатно под импресија студентите сами оценуваат дека токму зборувањето и слушањето ги развиле повеќе од читањето. Овде треба да се истакне фактот дека се работи за АЈАП и АЈФС, и студентите имаат многу поголема можност да читаат и пишуваат стручни и академски текстови. Веројатно, нивната перцепција е дека овие две вештини помалку ги развиле затоа што помалку ги користат и не се толку воочливи, за разлика од зборувањето и слушањето, кои секако се јазични вештини кои први се усвојуваат и најчесто се користат (Гооде,2017). Што се однесува до пишувањето, истиот број на студенти мислат дека подеднакво ја развиле вештината пишување како и слушањето (по 76% за двете вештини). Пишувањето е продуктивна вештина и лесно може да се забележи напредокот кога е во писмена форма со јасно дадени инструкции и чеклисти. Проектните задачи беа така дизајнирани да можат подеднакво да ги вклучат сите 4 вештини (види глава II точка 9.2 погоре).

Потхипотезата бр. 1 не беше потврдена, односно резултатите покажаа дека не постои статистички значајна разлика кај вештината слушање. Ниту во контролната, ниту во експерименталната група немаше напредок во оваа вештина, иако

половина од студентите од експерименталната група (51%) изјавиле дека МПУ им помогнал да ја развијат оваа вештина.

Во литературата нема многу студии за вештината слушање конкретно. Симсон (2011) спровела студија со 30 тајландски студенти по туризам на Б1 до Ц1 ниво во период од 4 месеци, во рамките на предметот АЈС. Целта била да се провери дали и ако МПУ влијае врз развивањето на вештините слушање, зборување и пишување. Сите студенти биле вклучени во една експериментална група, па затоа користела *t*-тест за големи зависни примероци. Според статистичката обработка, студентите не покажале напредок во вештината слушање.

До истите резултати дојдовме и во нашето истражување. Можно е тоа да се должи на фактот што кај повисоките нивоа на познавање на англискиот (Б2 и нагоре), оваа вештина е веќе многу развиена, така што напредокот е многу мал и оттаму и статистички незначаен. Сепак, се работи за рецептивна вештина, која полесно се развива доколку студентите имаат голема изложеност на јазикот, а нашето истражување беше спроведено на универзитет каде што наставата се одвива исклучиво на англиски јазик. Се поставува прашањето, зошто студентите не напреднале во вештината слушање, и покрај големата изложеност на јазикот? Причините за тоа можеби лежат во видот на јазикот што го слушаат. Тестот содржеше вежби за слушање, кои содржеа АЈАП и АЈФС, и веројатно на студентите ќе им треба повеќе време да ја развијат оваа вештина бидејќи се прва година и во овој семестар за првпат се сретнаа со ваков вид на јазик. Претходното нивно искуство со слушање англиски било поврзано со Англиски за општи потреби. Доколку ваквиот тест со слушање се спроведе на крајот од нивните студии, во четврта година, можеме да претпоставиме дека студентите би покажале поголем напредок во оваа вештина.

Потхипотезата бр.2 беше потврдена затоа што резултатите покажаа дека постои статистички значајна разлика во средната вредност за вештината читање кај експерименталната група.

Резултатите од нашето истражување ќе ги споредиме со три студии во кои се тествирала ефикасноста на МПУ во развивањето на вештината читање, а кои покажале слични резултати.

Првата студија е на Шираз и Ларсари (2014), кои направиле истражување со 120 ирански студентки на Б1 ниво. Студентите биле поделени во две експериментални и една контролна група, со по 40 студенти во секоја од групите. Истражувањето траело месеци. Го користеле параметрискиот тест еднонасочна анализа на варијанси - АНОВА и докажале дека постои значајна позитивна корелација помеѓу употребата на МПУ во наставата по АЈС и развивањето на вештината читање ($F = 26,266$).

Кај првата експериментална група на преттестот $M = 24,575$, додека на посттестот се забележува зголемување на оваа вредност за речиси 12 поени, односно $M = 36,32$. Речиси исти резултати се добиени и кај втората експериментална група, каде што на преттестот $M = 23,925$ а на посттестот $M = 36,90$.

Кај контролната група на преттестот и посттестот за тестирање на вештината читање покажале напредок (за преттестот $M = 23,35$, за посттестот $M = 32,15$). Сепак, тој напредок е многу помал во споредба со напредокот на двете експериментални групи.

Втората студија е на Мејанг (2008), која работела со 30 тајландски студенти по медицина на ниво од А2 до Б2. Истражувањето траело 4 месеци како дел од наставата по предметот АЈАП. Го користела t -тестот за големи зависни примероци и покажала дека придобивката е голема ($t = 4,66$, $p < 0.05$) во однос на тестирањето на вештината читање. Кај студентите, кои биле на ниво од А2 до Б2, се забележува дека МПУ позитивно влијаел врз развојот на вештината читање затоа што од $M = 11,97$ на преттестот средната вредност се зголемила на $M = 14,41$ на посттестот. Во ова истражување недостасува контролна група.

Мејанг, исто така, го применил МПУ за да ја провери хипотезата дали овој метод помага во усвојување на академски вокабулар. Вклучил 120 студенти и ја потврдил хипотезата. Резултатите покажале зголемување на средната вредност од $M = 53,03$ на преттестот на $M = 62,82$ на посттестот, ($t = 7,27$, $p < 0.05$). И овде постоела само една експериментална група.

Третата студија со која ќе направиме споредба се добиените податоци од студијата на Кавлу (2015), која направила истражување со 45 ирачки студенти од прва година, со А2 ниво. Сите испитаници студирале англиски јазик и истражувањето траело во период од еден семестар во рамките на предметот АЈС. Кавлу го користела *t*-тестот за големи независни примероци. Контролната група имала слични резултати, како и нашата контролна група. И таму дошло до намалување на средната вредност на посттестот во споредба со онаа на преттестот, односно на преттестот $M=77,905$ а на посттестот $M=69,702$. Со ова Кавлу покажува дека традиционалната настава не помага за развивање на вештината читање. Кај експерименталната група, средната вредност се зголемила од $M=77,905$ на преттестот на $M=87.619$ на посттестот, со што ја потврдила хипотезата дека МПУ ја подобрува вештината читање.

Потхипотезата бр.3 беше делумно потврдена затоа што, иако има напредок кај експерименталната група кој е статистички значаен, сепак во пракса средната вредност се зголемила за само еден поен. Но, дури 82 отсто од студентите се изјасниле дека оваа вештина најмногу ја развиле со примената на МПУ. Ваквото мислење на нашите студенти можно е да се должи на фактот што поради МПУ студентите добиваат повеќе можности за говорна продукција и интеракција, пред сè затоа што првпат се наоѓаат во образовна средина во која најголемиот дел од комуникацијата се одвива на англиски јазик, а со тоа се зголемува и нивната самодоверба. Афективниот филтер е многу понизок и поради тоа што го надминуваат стравот од зборување мислат и дека подобро зборуваат.

Во литературата, поголемиот број студии што го проучуваат влијанието на МПУ врз развивањето на вештината зборување се направени со средношколци. Само Симсон (2011), која е спомената погоре, ја вклучила и оваа вештина заедно со вештината пишување. Таа немала контролна група и користела *t*-тест за големи зависни примероци. Резултатите покажале дека нејзините 30 студенти по туризам на Б1 до Ц1 ниво покажале напредок во вештината зборување и пишување.

Гонзалез и Кардона (2017) направиле истражување со 15 колумбиски студенти по англиски јазик од прва и од втора година, на Б1-Б2 ниво, во период од три семестри. Истражувањето било во рамките на наставата по АЈАП. Ги поделиле студентите во две експериментални групи и забележале напредок во вештината зборување.

Вака Торес и Родригез (2017) направиле истражување со 30 колумбиски ученици од средно училиште. Учениците биле на 15-годишна возраст, со А2 ниво. Постоела само една експериментална група. Овие два автори пишуваат дека се забележал напредок во вештината зборување.

Каунанг (2017) направила студија со 25 индонезиски ученици на 16-годишна возраст, во траење од 2 месеца, како дел од предметот АЈС. Учениците биле на ниво А1-А2 и сите биле вклучени во една експериментална група. Им бил даден преттест и два посттеста. Средната вредност на преттестот од 49,12 пораснала на 66,4 на првиот посттест и на 70,48 на вториот посттест..

Сариџобан и Бакла (2016) вклучиле 24 турски средношколци на возраст од 17 години од А2 ниво. Проектот траел три недели, немало контролна група. Авторите забележале развивање на вештините зборување и пишување.

Сепак, дел од студиите за влијанието на МПУ врз развојот на вештина зборување не даваат многу валидни резултати, поради малиот број учесници и непостоењето на контролна група.

Потхипотезата бр.4 беше потврдена, што значи дека вештината пишување се развила во експерименталната група под влијание на примената на МПУ. Од сите четири вештини, оваа вештина најмногу се развила (од преттестот со $M=20,1$ на посттестот $M=21,52$), а и 76 отсто од студентите се изјасниле дека ја развиле оваа вештина. Студентите веројатно првпат се среќаваат со детални чеклисти за проверка на напишаното. Иако самооценувањето и врсничкото оценување е релативно ново за нив, студентите имаа позитивна перцепција за напредокот во оваа вештина. Освен тоа, студентите за првпат имаа можност да пишуваат видови

на текстови какви претходно не пишувале, што значеше учење нови работи, а со тоа и неминовно беше да напредуваат во оваа вештина. Пишувањето е вештина што претходно најмалку ја користеле, но уште од почетокот на првиот семестар имаа можност да ја развиваат поради тоа што севкупната настава, писмените колоквиуми и писмените испити се одвиваат на англиски јазик.

Студиите што се однесуваат токму на вештината пишување, најчесто не вклучуваат и контролна група, со што се намалува валидноста на нивните резултати. Како што споменавме погоре, Симсон (2011) покажала дека нејзините студенти покажале напредок во вештината пишување. Сритивонг (2000) пишува за напредок во пишување на неговите студенти, но и тој има само една експериментална група. Сидман-Таво (2005) направиле истражување со 27 возрасни канадски ученици на А1 и Б1. Учениците биле поделени во две експериментални групи, една А1 ниво и една Б1 ниво. И кај двете групи се забележал напредок во вештината пишување.

Што се однесува до мотивацијата, која се покажа како спореден производ од истражувањето, Мејанг (2008) во својата студија направила интервјуа со студентите, кои изјавиле дека биле мотивирани да учат затоа што она што се работело во училища било поврзано со проектите на кои работеле надвор од училищата, успеале да ги развијат своите интерперсонални и компјутерски вештини, да наоѓаат информации од различни извори, и генерално им било забавно додека работеле на проектите.

Лиу (2016) направил истражување за да испита дали и како со примената на МПУ може да се зголеми мотивацијата за учење деловен англиски во високото образование во Кина. Дошол до заклучок дека доколку МПУ правилно се имплементира во наставата (врз основа на хиерархијата на Маслов за човекови потреби) и се задоволат потребите за припадност, почит и самоостварување, доаѓа до зголемување и на мотивираноста на студентите.

Калабзова (2015) ги проучувала искуствата со МПУ на 15 наставници, од кои половина изјавиле дека во однос на мотивацијата поголем проблем било да се одржи мотивацијата кај учениците отколку почетната мотивираност за работа на проектите. Таа предлага редовни контроли од страна на наставникот, односно состаноци на кои учениците ќе го информираат наставникот до каде се, и поголема поддршка во моментите кога ќе се соочат со проблеми при работењето на проектните задачи.

Уште неколку автори тврдат дека МПУ има позитивно влијание врз ученичката мотивација (Zhang, 2015; Brush & Saye, 2008; Beckett & Slater, 2005; Wilhelm, 1999).

Можеме да заклучиме дека наставникот треба добро да ги запознае своите ученици, да ги открие нивните интереси и способности, за да може полесно да избере или да им предложи соодветни теми и задачи. На тој начин ќе успее, покрај првичната внатрешна мотивација на која се заснова МПУ, да ја одржува истата во моментите кога студентите ќе почнат да го губат интересот и желбата да продолжат со започнатите проекти.

V. ЗАКЛУЧОЦИ

Во оваа глава ќе бидат сумирани податоците добиени од истражувањето, неговите ограничувања и придобивките и ќе се дадат препораки за идни истражувања.

1. Сумарен преглед на истражувањето и генерални заклучоци

Истражувањето беше спроведено со 80 студенти од прва година на возраст од 19 до 22 години кои го усвојуваат англискиот јазик како странски во училишна средина, во земја која не е од англиско говорно подрачје. Учесниците во студијата

беа поделени во две групи, контролна и експериментална, а МПУ беше применет во втората група во текот на еден семестар. Истражувањето е прво од ваков тип во Р. С. Македонија, но постојат слични студии за примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование или за МПУ во високото образование воопшто, кои се направени во други земји (Mejang, 2008; Poonpon, 2011; Miler at al, 2012; Lee at al., 2014; Shiraz & Larsari, 2014; Kavlu, 2015; Zhang, 2015).

Целта на истражувањето беше да се проверат главната хипотеза и потхипотезите според кои МПУ применет во наставата по англиски јазик како странски во високото образование ќе даде статистички значајни подобри резултати во сите четири јазични вештини во споредба со традиционалната настава. Од добиените резултати можат да се донесат следниве заклучоци:

- Потребно е да се направи анализа на потребите на студентите пред почетокот на наставата за да може наставникот да биде сигурен дека изготвената наставна програма, наставниот план и планираните наставни методи ќе ги задоволат нивните потреби.

Анализата покажа дека повеќето студенти мислат дека:

- предметот АЈС во вид на АЈФС им е потребен;
- минималното ниво на познавање на англискиот јазик им е Б1;
- очекуваат да го подобрат академскиот вокабулар и стручната терминологија, како и вештините академско пишување и зборување;
- 70 отсто од студентите преферираат интерактивна настава;
- половината од нив сакаат да работат во групи;
- речиси 60 отсто од студентите сметаат дека МПУ е многу корисен за нив;
- претпочитаат настава во која се користат аудио-визуелни материјали и учебници по општ англиски јазик,
- во однос на оценувањето, половина од студентите го избрале писмениот испит, или, пак, комбинирано оценување (формативно и сумативно).

Овие податоци му помогнаа и на истражувачот да заклучи дека планираната наставна програма и методот на проектно учење одговараат на потребите на студентите.

Споредбата помеѓу резултатите од анализата на потребите на студентите и мислењата на наставниците покажа одредени несогласувања. Имено, студентите како приоритет го навеле усвојувањето на академски и стручен вокабулар, по што следуваат вештините зборување, и академско пишување на трето место. За разлика од нив, наставниците задаваат проекти кои најчесто ја развиваат вештината пишување, а по неа следува вештината зборување. Потоа има разлики во работата во групи: 45 отсто од студентите сакаат да работат во групи, но само 25 отсто од наставниците го употребуваат овој вид интеракција.

Токму затоа е потребно првата средба со студентите да започне со анализа на потребите. На овој начин, на студентите им се дава до знаење дека тие се во центарот на вниманието, односно наставата, и така им покажуваме дека нивните потреби, мислења и ставови им се важни на наставниците. Истовремено, студентите стануваат посвесни за наставните содржини, методи и цели на предметот, како и поодговорни за сопственото учење.

- За да се примени МПУ, потребно е студентите постепено да се запознаваат со основните одлики на овој метод. Треба да им се даде одреден период за да можат да работат на проекти (индивидуално, во парови и во групи) со поголема почетна контрола од страна на наставникот (Lee at al., 2014), да се запознаат со техниките на самооценување и врсничко оценување и да истражуваат самостојно. Студентите што беа вклучени во истражувањето имаа период од еден семестар со времетраење од 13 недели да пробаат да работат на проекти според принципите на МПУ. Во спротивно, би било речиси невозможно студентите да ги реализираат проектите и да ги исполнат наставните цели, затоа што нема да бидат подготвени за задачи во кои се бара многу самостојна работа, правилно управување

со времето, критичко размислување, но и интерперсонални вештини (лидерство, комуникација, изразување несогласување, убедување, давање и прифаќање критика).

- Примената на традиционалната настава по предметот АЈС кај студенти со минимално ниво Б1 не води до подобрување на англискиот јазик во однос на сите јазични вештини. До овој заклучок доаѓаме благодарение на резултатите од првиот семестар, во кој сите 80 студенти што подоцна учествуваа во истражувањето следеа традиционална настава по АЈС. На студентите им беше даден преттест и посттест, а резултатите покажаа дека средната вредност останала речиси непроменета (види табела 3 и 4 погоре) и кај студентите кои во вториот семестар ќе бидат во контролната група (на преттестот $M=76,87$, а на посттестот $M=77,50$) и кај оние кои подоцна ќе бидат во експерименталната група (на преттестот $M=79,15$, а на посттестот $M=80,40$). Овој заклучок не е во целост аргументиран затоа што е всушност обратна верзија на главната хипотеза на која се заснова овој труд. Во првиот семестар, сите 80 студенти спаѓаат во една група која се тестира со преттест и посттест по АЈС. Независната варијабла е примената на традиционалната настава, а зависната варијабла е разликата во успехот на студентите на преттестот и на посттестот. За да бидат резултатите повалидни, потребно е да има поголем број студенти, кои би биле поделени барем во две групи, контролна и експериментална. Тоа се направи во вториот семестар. Минималната разлика во преттестовите и посттестовите не доведува до заклучок дека кај повисоките нивоа (да не забораваме дека според Oxford Placement тестот студентите беа Б1-Б2 ниво) традиционалната настава не дава повисоки резултати во однос на развивањето на јазичните вештини читање, пишување, слушање и зборување. Но, тоа не мора да значи дека традиционалната настава не води до развој на АЈС кај студенти од А0-А2 ниво. Тоа би можело да биде предмет на друго истражување.

- Примената на методот на проектно учење во наставата по АЈС во високото образование води до статистички значајни подобри резултати во споредба со

традиционалната настава. Ова е всушност потврдување на главната хипотеза и се заснова на следниве аргументи:

а) Во првиот семестар, како што е кажано погоре, може да се воочи дека не постои голема разлика помеѓу двете групи во однос на освоените бодови на преттестот и посттестот во првиот семестар, кога сите студенти следеа традиционална настава и не беа поделени во контролна и експериментална група. Тоа зборува дека студентите не напреднале во своите познавања на АЈС во текот на тринаесетте недели на традиционална настава.

б) Во вториот семестар, статистичката обработка на податоците, исто така, покажа дека разликата помеѓу просечната вредност на посттестот помеѓу двете групи е значителна, затоа што за контролната група $M=76,67$, за експерименталната $M=85,37$ (Табела 26).

- Примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование дава статистичко значајни подобри резултати во споредба со традиционалната настава во однос на вештините читање и пишување.

- Примената на методот на проектно учење во наставата по АЈС во високото образование делумно води до статистичко значајни подобри резултати во споредба со традиционалната настава во однос на вештината зборување.

- Примената на методот на проектно учење во наставата по АЈС во високото образование не дава статистички значајни подобри резултати во споредба со традиционалната настава во однос на вештината слушање. Потребно е повеќе време за да се доразвие оваа вештина кај студенти со повисоки познавања на англискиот јазик (Б1 и повисоко).

- МПУ може целосно да се примени само доколку студентите имаат барем Б1 познавање на англискиот јазик затоа што за да се изработат проектите кои секогаш вклучуваат и АЈАП и АЈФС, потребно е одредено знаење на англискиот, кој истовремено се користи како средство за комуникација и како содржина што треба да се научи. Ова е особено важно во нашиот случај затоа што според социо-

културната теорија на Виготски и Лантолф, јазикот претставува средство за медијација. Студентите што учествуваа во истражувањето се Б1-Б2 ниво, а и 75 отсто од анкетираниите наставници по АЈС во високото образование изјавиле дека Б1 е минималното потребно ниво за да може МПУ да се примени во целина, и исто така како најголем недостаток на МПУ за наставниците е наведен токму фактот дека овој метод не може да се користи со пониски нивоа на познавање. Од ова не треба да изведеме заклучок дека МПУ не може да се користи со почетници и студенти со А1-А2 ниво. МПУ би можел да се користи, но во некоја поедноставена форма, што би можело да биде предмет на некое друго истражување.

- При изготвување на наставниот план и програма за настава по АЈС во високото образование, неминовно треба да се вклучат елементи од АЈАП и АЈФС, затоа што самите студенти во анализата на потребите укажаа на важноста на АЈАП и АЈФС. На овој начин, МПУ мора да се комбинира со методот КЛИЛ, кој подразбира користење на англискиот како странски за усвојување на други наставни содржини од стручни предмети, со што доаѓаме до потребата од вклучување на АЈАП и АЈФС во наставата по АЈС во високото образование. Можеме да заклучиме дека проектно учење како метод речиси во целост може да ги задоволи овие потреби на студентите затоа што преку дизајнирањето проекти поврзани со областа во која студираат, тие, покрај општиот англиски, неминовно мора да користат АЈАП и АЈФС.

- Дизајнирањето на наставната програма подразбира блиска соработка на наставникот по АЈС со останатиот наставен кадар од соодветната катедра или факултет. Само на тој начин ќе може да се направи програма и да се планираат проекти во кои англискиот јазик во академска средина ќе биде ставен во функција на структурата.

- Креирањето на наставната програма подразбира комбинација на методот на проектно учење со традиционалната настава, а се разбира не се исклучува можноста да се применуваат и други современи методи, кои не се предмет на ова истражување. Можеме да заклучиме дека наставната програма по АЈС во високото

образование не може да се заснова исклучиво на МПУ од практични причини, односно поради големиот број студенти. Потребни се и предавања за да им се даде инпут на поголема група студенти. Иако некои автори тврдат дека при примена на чист МПУ не треба да има класични предавања (Cho et al., 2015), во нашиот случај не е така затоа што моделот на чист МПУ не е применлив во наставата по АЈС во високото образование.

- Моделот на МПУ применет во универзитетски услови со големи групи мора да претрпи одредени промени. Иако проектното учење најчесто подразбира работа во групи или парови, индивидуалната работа треба да биде подеднакво застапена. Половина од проектите кои беа дел од истражувањето (проектите бр.1, 5, 6 и 7) се работеа индивидуално. Сепак се работи за високо образование и секој поединец треба да се оспособи да размислува самостојно и да се изразува на академско ниво, затоа што во случајот на предметот АЈС, јазикот истовремено претставува и содржина и медиум за комуникација.

Во врска со моделот на МПУ, кој е применлив во наставата по АЈС во високото образование, истражувањето покажа дека најсоодветен модел е хибридниот модел на МПУ (види глава I точка 2. Видови на МПУ, стр.22). Една од основните варијабли од кои зависи изборот на моделот на МПУ е самостојноста на студентите. Хибридниот модел е втор по самостојност, по чистиот МПУ (Hutchinson & Waters, 2002).

- Оценувањето на проектите треба да добие повеќе на значење за да може студентите сериозно да го сфатат МПУ.

- Според тешкотиите за кои пишуваат студентите и самиот истражувач потребно е во континуитет да се работи на подобрување на вештините за правилно организирање на времето, како и работењето во тим и развивање колективна одговорност кај студентите, која е неопходна за тимската работа.

- Иако авторите на некои студии (Liu, 2016; Mejang, 2008), како и 70 отсто од анкетираниите наставници во истражувањето ја наведуваат мотивацијата за

учење како најголема предност на МПУ, постојано треба да се работи на мотивацијата, не само кај студентите, туку и кај наставниците. На вторите исто така им е потребна мотивација за да ги мотивираат немотивираните студенти.

Со оглед на фактот дека студентите се на Б1-Б2 ниво, а програмата во вториот семестар е Б2-Ц1 ниво, и покрај малите разлики во прет- и посттестовите во корист на посттестовите, сепак може да заклучиме дека се работи за напредок. Во МПУ, напредокот не се забележува само во јазичните, туку и во другите вештини (тимска работа, решавање проблеми, критичко мислење, комуникативни способности, управување со времето), кои не можат квантитативно да се измерат со сумативно оценување во вид на тестови, туку само со формативно наставничко, но и врсничко оценување и самооценување.

На крајот можеме да заклучиме дека со ова истражување се потврди главната хипотеза со што може да тврдиме дека:

а) примената на проектното учење во наставата по АЈС во високото образование има позитивно влијание врз развивањето на јазичните вештини, пред сè на вештините читање и пишување, делумно на зборување, но не и на вештината слушање; и

б) е поефикасен наставен метод во споредба со традиционалната настава.

Освен тоа, се покажа и дека МПУ ја зголемува мотивацијата за учење кај студентите.

2. Ограничувања

Истражувањето имаше четири ограничувања, кои се однесуваат на:

- **вкупниот број студенти** кои беа вклучени во истражувањето, односно по 40 во контролната и 40 во експерименталната група. Резултатите што се добиени се однесуваат само на 80 студенти од универзитетот кои учествуваа во истражувањето. Доколку вакво истражување се спроведе на ниво на целиот

универзитет или, пак, на неколку други универзитети во државата, добиените резултати би биле повалидни. Поради работниот ангажман на истражувачот на универзитетот, ова беше максималниот број на студенти кој можеше да се вклучи во истражувањето. Освен тоа, заклучоците од ова истражување се однесуваат само на примена на МПУ во наставата по АЈС, предмет кој во високото образование секогаш треба да биде комбинација од АЈС, АЈАП и АЈФС;

- **студиските групи од кои доаѓаат студентите**, а тоа се: од катедрите по архитектура и компјутерско инженерство од Факултетот по инженерство, и од катедрите по графички дизајн и по визуелни уметности од Факултетот по уметност и дизајн при МБУ во Скопје. Со вакви студенти тргнуваме од претпоставката дека тие имаат доволно основни и/или понапредни познавања од информатичко-комуникациската технологија, што би значело дека тие не би наишле на посериозни проблеми со ИКТ, или, пак, дури и да имаат недоволно познавање од ИКТ, полесно ќе можат да најдат некој од другите студенти кој може да им помогне. Ако МПУ се примени кај студенти од други катедри, други факултети или други универзитети во Р. С. Македонија, проектите би требало да се сменат делумно или во целост. Целта на МПУ кога се применува во наставата по АЈС е токму адаптацијата на наставната програма, за да може да ги задоволи потребите на студентите во врска со АЈС, но и со нивната струка. Притоа може да се очекуваат поинакви резултати, но и различни проблеми, како што е недоволно познавање на ИКТ. Во претходно споменатите студии, истражувачите пишуваат токму за проблемите поврзани со технологијата (Kalabzova, 2015; Miller et al., 2012; Roopron, 2011), но од друга страна, авторите што ги дефинираат видовите на МПУ, тврдат дека неминовна е употребата на ИКТ во наставата во која се применува МПУ (Cho et al., 2015);

- **оценувањето на работата на студентите**. Поради фактот што истражувањето се одвиваше во рамките на редовната настава, сите учесници мораа да полагаат колоквиум на средината и писмен испит на крајот од семестарот. Оценувањето е претежно сумативно затоа што колоквиумот и испитот на крајот од семестарот вредат максимум по 40 кредити, а за активностите во текот на наставата

се добиваат само 20 кредити. Истражувачот го промени форматот на колоквиумот и на крајниот испит додавајќи го усниот испит, за да може да се добијат валидни податоци кои се користеа за да се провери потхипотезата бр. 3, според која вештината зборување подобро ќе се развива преку МПУ во споредба со традиционалната настава. Проектите кои беа дел од истражувањето беа оценувани од страна на наставникот (8 проекти x 2,5 кредити = 20 кредити), како и од самите студенти преку самооценување и врсничко оценување. Рубриците за оценување претходно им беа објаснети и дадени на студентите. Поради тоа можеме да претпоставиме дека од страна на некои студенти не беа доволно сериозно сфатени 1) овој вид на оценување, и 2) работењето на проектите. Но, од друга страна, една од целите на МПУ е токму тоа - развивање интринзична мотивација и сфаќањето дека студиите треба да им помогнат што поуспешно да можат теоријата да ја поврзат со праксата, и да се подготват за пазарот на трудот, а не да добијат повисока оцена на испитите; и

- **времетраењето на студијата**, кое беше 13 недели, колку што трае еден семестар. Повеќето споменати слични студии траат еден семестар или помалку. За некои од вештините, како на пример слушање, се покажа дека е потребен подолг временски период за да се забележи статистички значаен напредок. Ако студијата траеше подолго, можеме да претпоставиме дека уште повеќе би се зголемила статистички значајната разлика помеѓу контролната и експерименталната група во сите јазични вештини.

Од тие причини, резултатите од студијата даваат делумна слобода за интерпретација од страна на други наставници по АЈС, кои во зависност од контекстот во кој предаваат можат да ги применат со или без измени при примена на МПУ во наставата по АЈС на други факултети и со студенти од различни студиски групи.

3. Придобивки од истражувањето

И покрај ограничувањата на оваа студија, таа претставува придонес за развојот на македонската научна литература, како од областа на англистиката, поконкретно методологија на наставата по англиски јазик, така и за наставната педагогија. Во нашата земја недостасуваат истражувања за наставните методи во високото образование, поточно за методот на проектно учење во наставата по АЈС, така што со овој труд се збогатува стручната литература по англистика и науката за јазикот.

Истражувањето нуди ограничени докази за успешноста на МПУ применет во наставата по АЈС во високото образование во споредба со традиционалната настава. Ова е особено важно за наставниците по англиски јазик пред сè, но и за наставниците по други странски јазици, како и за останатиот академски кадар, кои можат да имаат голема полза од педагошките импликации. Како што покажа истражувањето, МПУ не може да се примени во својата основна форма, понудена од Бак институтот за образование (Buck Institute for Education, 2003), бидејќи тој модел на МПУ, пред сè, е наменет за основното и за средното образование. Преку заклучоците и педагошките импликации од истражувањето, наставниците во високото образование добиваат поцелосна слика и увид во тоа што значи да се примени МПУ во наставата по АЈС, кои промени треба да се направат во наставниот план и програма и со кои предизвици можат да се сретнат наставниците и студентите.

Целта на овој труд е да се понуди успешен пример за примена на еден релативно нов наставен метод со кој се осовременува наставата во високото образование, а студентите добиваат образование што им помага да ги стекнат вештините потребни за успешно професионално дејствување во 21 век. Конли во својата студија ги наведува следниве карактеристики, кои се особено важни за идните студенти: критичко мислење, аналитичко мислење, решавање проблеми, отвореност и прифаќање конструктивна критика, подготвеност да се прифати неуспех, јасно и убедливо писмено и усно изразување, способност да процени кои извори на информации се важни и доверливи, самостојно да извлекува заклучоци и

да донесува одлуки, и правилно да управува со времето (Conley, 2005). Преку МПУ се развиваат токму овие одлики на секој успешен вработен во новиот милениум.

Како дополнување на особеностите на современиот работник ќе ја споменеме анкетата спроведена од институтот Hart Research Associates, во која работодавците на идните студенти, покрај стручното знаење и вештини, наведуваат слични карактеристики како оние од студијата на Конли (Hart Research Associates, 2013:8). Во денешната модерна економија, поради брзиот технолошки напредок, „иднината на работните позиции на средната класа најмногу ќе зависи од човековиот ум“, односно од неговата флексибилност, способноста за решавање проблеми и работа со нови информации кои треба да се споделуваат со други лица“ (Levy & Murnane, 2013:4). Она што е карактеристично за денешната економија е фактот што луѓето ги менуваат работните места многу почесто за разлика од порано. Тоа значи дека тие треба да бидат пофлексибилни и да бидат подготвени за учење нови вештини. Студентите стекнуваат пракса во ова преку преземањето нови и различни улоги во проектите, во кои многу често се среќаваат со неочекувани пресврти, пречки, различни идеи, при што сфаќаат дека мора да научат нешто ново.

Во текот на студиите, особено од втора до четврта година, наставата по поголемиот дел од стручните предмети на МБУ вклучува презентации и работа на проекти, како индивидуално, така и во тимови. Освен АЈС, кој на студентите им е повеќе од потребен за студиите на МБУ кои се одвиваат на англиски јазик, студентите преку примената на МПУ се стекнуваат и со многу други вештини потребни за успешни студии, но и за нивната идна кариера.

Горенаведените аргументи за важноста на професионалните и личните вештини, кои се потребни за 21 век, а кои се развиваат и преку МПУ, спаѓаат во придобивките од спроведеното истражување.

4. Препораки за идни истражувања

Ова истражување беше обид да се даде сеопфатна слика за успешноста на методот на проектно учење применет во наставата по АЈС во високото образование во Р. С. Македонија. Се истражуваше влијанието на МПУ врз четирите јазични вештини во споредба со традиционалната настава. Се разгледуваше и улогата на МПУ во развивањето на мотивацијата за учење како спореден производ при примената на овој метод. Ваков вид истражување од областа на англистиката во високото образование е прво во Р. С. Македонија, освен студијата за примената на МПУ воопшто во основното образование на Апостолоска, 2011. Од добиените резултати, пред сè во врска со проблемите на кои најдоа и студентите и наставникот, и врз основа на ограничувањата на ова истражување, може да се дадат препораки за идни истражувања кои би ги опфатиле следниве аспекти:

- Влијанието на МПУ врз одредена вештина, иако самите проекти секогаш подразбираат развивање на повеќе од една вештина. Сепак, истражувачот може да се фокусира на тестирање на една вештина, за да може подетално да се истражи колку МПУ влијае врз нејзиното развивање во споредба со традиционалната настава. На тој начин би можело да се увиди дали и колку одреден вид активности, односно проекти се ефикасни. Тоа би помогнало во дизајнирањето соодветни проекти, како и поуспешна наставна програма, со кои би се развивал, не само АЈС, туку и ААП и/или АЈФС.
- Примена на МПУ со студенти од други студиски групи за да може да се види на кој начин би се имплементирал овој метод во постоечките наставни програми по АЈС или АЈФС. Би било полезно да се истражи дали и колку МПУ зависи од областа во која студентите студираат, односно дали моделот на МПУ што се употреби во ова истражување може да се примени и во ААП и/или АЈФС од друга област.
- Споредба на МПУ со други наставни методи. Во ова истражување, МПУ се споредуваше со традиционалната настава затоа што таа е најзастапена во високото образование во Р. С. Македонија. МПУ би можел да се споредува со други методи за да се види дали е поефикасен од нив или, пак, со кои

- методи е добро да се комбинира (методот на „превртена училница“, гејмификација), особено за студирање од далечина.
- Мотивација кај студентите. Во ова истражување, мотивацијата се истражуваше од аспект на ученичка мотивација. Голем дел од студиите за МПУ ја истражуваат мотивацијата кај учениците, како и нивните ставови и размислувања во врска со МПУ (Liu, 2016; Kalabzova, 2015; Sultana & Zaki, 2015; Eyring, 1989; Beckett, 1999; Moulton and Holmes, 2000). Би можело да се види во македонски услови како се мотивираат студентите со МПУ, а особено да се истражи како да се одржува мотивацијата во текот на учебната година.
 - Мотивација кај наставниците. Според искуството на истражувачот, но и според други автори, тешко е и наставникот да се мотивира да започне со примена на МПУ, особено поради промената на наставничката улога (Lee et al., 2014). Во текот на наставата, како што опаѓа мотивацијата кај студентите, така и на наставникот може да почне да му недостасува мотивација да мотивира. Наставничката мотивација при примена на МПУ би можела да се истражи подетално, за да може да се поттикнат наставниците да го вметнат овој метод во нивната наставна работа.
 - Работа во тим. Еден од проблемите што го наведе истражувачот, но и самите студенти е како да се работи успешно во тим. Ова е една од најчестите тешкотии со која се соочуваат наставниците и студентите кога се применува МПУ во високото образование (Poonpon, 2011; Ertmer & Simons, 2006). Поради тоа, може да се направат истражувања со кои ќе се изнајдат техники за развивање на оваа вештина кај студентската популација.
 - Управување со времето. Авторот на овој труд, како и многу од авторите што направиле слични студии, наишле на овој проблем, и покрај деталното планирање на временската рамка за секој проект (Miller et al., 2012; Kalabzova, 2015; Boss et al, 2015). Би можело да се истражи на кој начин студентите би можеле да научат правилно да го планираат своето време и како да развиваат одговорност за почитување на туѓото време.

- Употреба на ИКТ. Користењето на информатичко-комуникациската технологија може да претставува проблем за студентите што не се од областа на компјутерските науки или други науки во кои компјутерската технологија претставува една од основните алатки за работа. Иако студентите што учествуваа во истражувањето припаѓаа на овие области, сепак имаше мал дел од нив што имаа ваков вид проблеми. Денешните студенти спаѓаат во генерацијата родена во дигитална ера (Prensky, 2001), но, сепак, во дел од студиите се наведува овој проблем (Miller et al, 2012; Kalabzova, 2015). Може да се направи истражување во кое ќе се проверат реалните компјутерски, односно информациско-комуникациски вештини и како ваквите вештини можат да се искористат при примената на МПУ, или да се истражи корелацијата помеѓу ИКТ вештините на студентите и успешноста на МПУ во наставата по АЈС во високото образование.

Ова истражување е прво од овој вид во високото образование воопшто и би можело да биде поттик, како за наставниците по англиски јазик од сите нивоа на образование, така и за универзитетскиот наставен кадар од други области да се обидат да го применат МПУ во наставата.

Во оваа глава беа дадени крајните заклучоци изведени од истражувањето за успешноста на примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование во споредба со традиционалната настава.

Студијата има ограничувања поради релативно малиот број учесници, ограничениот број студиски групи, немањето можност оценувањето целосно да зависи од оцената на проектите, како и фактот што сите 4 јазични вештини одеднаш се тестираа. Сепак, постојат придобивки од оваа студија што се однесуваат на доказите за успешноста на МПУ, кој применет во наставата по АЈС во високото образование помага да се развијат јазичните, но и професионалните и личните вештини потребни за 21 век. Од ограничувањата и од придобивките

произлегуваат препораките за идните истражувања, како и педагошките импликации.

Во иднина би можело да се истражуваат следниве аспекти од МПУ во високото образование: влијанието на МПУ врз развојот на одредена јазична вештина, примената на МПУ во наставата по АЈС комбинирана со АЈФС со студенти од различни студиски групи, споредба или комбинирање на МПУ со други наставни методи покрај традиционалната настава, развивање и одржување на мотивацијата кај студентите и/или кај наставниците при примена на МПУ, развивање на вештините за тимска работа, кооперативност, управување со времето и употреба на ИКТ за подобра изведба на проектите.

VI. ПЕДАГОШКИ ИМПЛИКАЦИИ

Во оваа глава ќе се наведат педагошките импликации во однос на примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование

Истражувањето има практична примена во наставата по АЈС. Педагошките импликации што произлегуваат од него се однесуваат на три аспекти од наставниот процес:

- 1) подготовка на наставникот за МПУ;
- 2) подготовка на студентите за успешно спроведување на МПУ; и

3) планирање и реализирање на наставната програма со примена на МПУ во наставата по АЈС.

1. Во однос на наставниците, неколку автори ја потенцираат нивната природа како важен фактор за тоа како наставникот ја сфаќа наставата (Garmon, 1998, 2004; Thornton, 2006; White, Murray, & Brunaud-Vega, 2012). Потребни се повеќе истражувања за да се разбере ваквата улогата на природата на наставникот во примената на МПУ.

Академскиот кадар ужива релативно голема автономија во училиницата затоа што не мора да користи одреден модел на подучување. Дел од наставниците избираат одредени елементи од МПУ, кои ги применуваат во наставата. Се поставува прашањето како и зошто академскиот кадар прави избор на нови наставни методи. Резултатите од примената на МПУ се позитивни, но дали тоа ќе биде доволна мотивација за „дополнително вложување време и напор во нов метод?“ (Lee et al., 2014:29). Уште едно прашање што произлегува е дали секој наставник може да го примени МПУ. Ова е поврзано со наставничката идеологија, а ова истражување се обидува да даде одговор преку менување на старата идеологија за наставникот како неприкосновен извор на знаење, а студентите како приматели на тоа знаење. Употребата на МПУ не значи немање структура и некористење на традиционалната настава. Особено на почетокот од примената на МПУ потребно е многу повеќе контрола од страна на наставникот, во смисла на детално планирање на проектот однапред и помалку инпут од страна на студентите. Откако наставниците ќе стекнат повеќе искуство со МПУ, почнуваат да сфаќаат дека можат да ја намалат контролата. Предавањата остануваат неизбежен дел од МПУ, но овојпат студентите ќе бидат помотивирани активно да ги следат затоа што ја разбираат целта на предавањата во контекст на нивниот проект.

Веројатно една од најважните причини поради која наставниците поретко се одлучуваат да го применат МПУ е промената на нивната улога. Според Хајнес

(Haines, 1989), основните улоги на наставникот при примена на МПУ се: водач, помагач, менаџер, посредник, олеснувач, советник и оценувач. Улогата зависи од фазата во која се наоѓа проектното учење. Намалената контрола и префрлањето на одговорноста за сопственото учење врз студентите на многу наставници им изгледа застрашувачки. Се разбира, причините за овој страв се многу подлабоки, и се однесуваат на: а) претходното образовно искуство на наставниците што следеле традиционална настава; б) очекувањата што студентите ги имаат од наставниците по АЈС; в) политиките на образовната установа; и г) оценувањето на студентите. Статус кво е нешто што станува дел од зоната на комфорот на наставниците. „Се работи за страв од неуспех и закана по востановените вредности и идеали. Кога од луѓето ќе побарате да излезат од својата зона на комфор, нормално е да даваат отпор“ (Smith, 2008:16).

2. Најважната компонента каде што се случуваат најголемите промени при примена на МПУ се студентите и нивната улога во процесот на изучување на АЈС во високото образование. Во МПУ, освен што драстично се менува улогата на наставникот, и самиот студент од пасивен реципиент на знаењето, треба да прерасне во истражувач, презентер, лидер, соработник, донесувач на одлуки, медијатор, посредувач, набљудувач, организатор, критичар, автокритичар во рамките на групите, паровите, но и кога работи индивидуално. Овие улоги се нови за повеќето студенти, исто како што се новина и за наставникот. Се подразбира дека сите студенти мора да се вклучат во изготвувањето на проектите за успешна примена на МПУ. Затоа наставниците треба да смислат соодветни активности за секој студент за да може тој или таа да го даде најдоброто од себе. Според тоа, наставниците треба да бидат сигурни дека сите студенти знаат што учат и зошто го учат тоа. Ова е особено важно кога проектот е предложен од наставникот, па следствено на тоа одговорноста да се објасни целта на проектот паѓа врз самиот наставник.

Потребна е подготовка на студентите за МПУ за да можат да ги разберат новите улоги што ќе ги имаат. Според Џон Дјуи, „Не учиме од искуството. Учиме

од размислата за искуството“ (Clements, 2015, пар.6), па затоа вештините за рефлексija и авторефлексija мора да се вежбаат. Лармер (2013) предлага да се започне со вежбање на основните вештини неопходни за МПУ (критичко мислење, соработка, комуникација и креативност). Тој додава дека учениците треба да се навикнат да се натпреваруваат со своите врсници, но и да научат како да даваат и да примаат конструктивна критика.

Способноста да решаваат проблеми, односно развивањето на критичкото мислење може да се постигне преку активности во кои треба да се реши некој зададен проблем, или преку отворени задачи, за кои ќе треба да направат анализа на различни извори податоци. Којл и др. (2010) предлагаат податоците да се бараат на интернет или, пак, да им се даваат задачи во вид на сложувалки за да ги развијат когнитивните вештини.

Следно што предлага Лармер е комуникациската способност да се развива така што ќе ги поттикнеме учениците да бидат активни слушатели, да научат како да поставуваат прашања и да ја вежбаат вештината зборување со употреба на чеклисти и рубрики. На сличен начин се развива и креативноста, односно со употреба на различни техники што го поттикнуваат креативното мислење, како што се бура на идеи и дијаграми.

Како најважни вештини се сметаат способностите за работа во тим и соработка, кои можат да се вежбаат на неколку начини. Студентите треба да вежбаат комуникација во група, самодисциплина, почитување на она што е заеднички договорено, како и да научат да го почитуваат водачот на групата кога им дава инструкции. Од друга страна, студентите треба да научат како тие да ја водат и да ја координираат групата. Треба да се вежба изразување на своето мислење, став, и како да дадат предлози кога заеднички решаваат некоја задача или проблем. Треба да научат како да ги играат различните улоги, како да се справат во конфликтни ситуации, да ги објаснат разликите во мислењата, и како да ги распределат задолженијата во рамките на тимот или парот.

Студентите што немаат добри лидерски способности, преку МПУ ќе се најдат во ситуација кога ќе мораат да ги организираат другите студенти во тим и да

менаџираат одредени задачи што треба да се завршат во даден временски рок. Токму проектите им го овозможуваат ова на студентите, особено на оние кои не се лидерски типови. Освен работата во тим и самостојните проекти, исто така им помагаат на студентите да научат како правилно да го планираат и да го организираат времето, да се справат со рокови и да преземат иницијатива. Секој добро испланиран проект го бара сево ова од студентите. Како дел од подготовката на студентите за МПУ, многу е важно да се постават јасни граници и кои се последиците доколку не се почитуваат роковите.

Оукли и др. (2004) предлагаат учениците да научат како да користат систем за врсничко оценување, како уште еден ефективен инструмент за подобрување и оценување на работата на тимот и поединечната работа, но истовремено да научат и како да изнајдат разни начини за поддршка на кооперативното учење. Исто така е важно да се нагласи дека студентите треба да се навикнат да изработуваат неколку последователни верзии на својата работа, задача или проект, затоа што тоа има големо влијание врз учениците во однос на задачите, учењето и самодовербата. Патон тврди дека учениците се тие што треба меѓусебно да си даваат критика за првичните верзии, а за што треба да има часови на кои ќе ги научат основните правила на давање критика и ќе можат да направат разлика помеѓу мислењето на наставникот и на врсникот (Patton, 2012).

Веќе споменавме дека студентите треба да се подготват за МПУ пред да се започне со неговата примена. Во услови кога се работи со големи групи, речиси е невозможно наставникот добро да ги запознае сите студенти, иако може да се обиде тоа да го направи во првиот семестар (делумно преку разни прашалници за нивните потреби, цели, интереси, стилови на учење) за да може во вториот да започне со примена на МПУ (Kalabzova, 2015). Тоа може да се компензира доколку почесто се менува составот на групите/паровите за да може различни студенти да работат заедно.

Да заклучиме, иако МПУ претставува ефикасен, но и сложен метод, кој е многу корисен за студентите, сепак потребно е добро да се подготви теренот за да

се запознаат студентите, но и наставниците пред да се започне со неговата примена.

3. Од истражувањето произлегоа следниве две главни импликации при примена на МПУ во високото образование:

- Неопходна е институционална поддршка за успешна примена на МПУ, односно негово интегрирање во наставните планови и програми.
- Примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование може да се реализира со адаптација на моделот на проектно учење на универзитетските услови.

Првото прашање што треба да се одговори е што треба да направи универзитетот за да може МПУ успешно да се примени. Прво, самите наставници треба да добијат соодветна обука за тоа како учат студентите и како да ги оценуваат, како и да се запознаат со различните наставни методи, во кои спаѓа и МПУ (Coffin, 2011). Ова особено се однесува на наставниците што не се англисти, односно јазичари воопшто. Во самите наставни програми за постдипломски студии за идни професори треба да се вклучат предмети од областа на методика на наставата, затоа што голем дел од академскиот кадар започнува да работи без педагошка обука и има малку или воопшто нема искуство како наставник. Се разбира ‚посветеноста и иновативноста на професорите‘ останува најважен фактор при донесувањето одлука да се користи МПУ (Jonassen, 2011:180).

Второ, оценувањето на студентите мора да се промени на ниво на универзитет. Во Р. Северна Македонија не постојат востановени критериуми за оценување во високото образование. Единствениот систем што е дефиниран е кредит-трансфер системот, кој дозволува слобода во распределбата на кредитните единици (Закон за високо образование, 2018:3). Поради обврската на наставниците на универзитетот, оценката да ја формираат врз основа на писмен колоквиум и завршен писмен испит, проектите треба да се вметнат во оценувањето. Сегашните 20 отсто од оценката, кои се даваат за проектите или за домашните задачи и активностите на часот, не се доволно за да се вреднува времето и трудот кои

студентите ги вложиле во изработката на проектите Предлог на истражувачот е да има подеднаква застапеност на проектите и на писмените тестови (30% од колоквиум, 30% од завршниот испит, 30% од проектите, 10% од активност на предавањата). Во однос на вештината зборување, навистина одзема време доколку наставникот има устен испит со сите студенти. Наместо тоа, оваа вештина кај студентите може да се оценува преку нивните презентации и дебати, каде што со соодветни рубрики успешно ќе може да се оцени нивниот напредок во зборувањето. На тој начин ќе се намали важноста на одговорите со заокружување и ќе се бара од студентот да направи нешто практично. Истовремено ќе се зголеми и мотивацијата кај студентите, а и кај наставниците, кои во тој случај би биле помотивирани да имаат сериозен пристап кон примената на МПУ.

Трето, на академскиот кадар му е потребен постојан професионален развој и менторство за да напредува во примената на МПУ, како и поддршка од колегите што го користат истиот метод. Таквите наставници треба да ги информираат другите колеги за успешноста на проектите и МПУ за да се надмине негативниот став кон МПУ (Boss et al, 2015). Потребно е време целосно да се применат нови методи на подучување, а уште повеќе време да се променат навиките (Thornton, 2006).

Четврто, наставниот кадар покажува отпор кон педагошките новини поради времето што е потребно за прекројување на наставната програма, недостигот од поддршка од колегите и претпоставените, како и страв од негативните оценки од страна на студентите во годишните евалуации. Потребни се систематски промени што ќе ја поддржат примената на МПУ, во што спаѓа и административна поддршка за примена на овој метод, како и промена на начинот на кој се оценува квалитетот на наставата (Bradley-Levine et al., 2010; Ertmer & Simons, 2006; Marx et al., 1997).

На крајот, останува прашањето за одржливоста на МПУ поради неопходноста од партнерства во заедницата, а во некои дисциплини и малиот број потенцијални компании или институции кои би биле партнери на универзитетите во рамките на проектите. Неопходно е студентите да имаат контакт со бизнис-

заедницата и разни организации за да добијат идеи и информации за голем дел од проектите. Во наставата по АЈС, ваквиот контакт не е секогаш неопходен, затоа што како што се гледа од проектите на кои студентите работеа во текот на истражувањето, тие честопати интервјуираа други студенти или професори од самиот универзитет, особено кога англискиот што им беше потребен, беше АЈАП или АЈФС.

Второто прашање на кое треба да се даде одговор е: на кој начин е можна примената на МПУ во наставата по АЈС во високото образование? Предусловот МПУ да се примени е да се одреди нивото на познавање на англискиот јазик на студентите. Со оглед на фактот дека во заклучоците од истражувањето беше наведено дека минималното ниво на познавање на англискиот треба да биде Б1, наставниците треба да го проверат нивото пред да започнат со примена на МПУ. Доколку студентите се почетници или од пониските нивоа (А1-А2), тие треба постепено да се запознаваат со овој метод, за да им се даде чувство на успех, да прават мали и чести чекори, кои ќе ги уверат студентите дека напредуваат и со тоа ќе им се зголеми мотивацијата. Но, вистинскиот МПУ може да се примени само со повисоки нивоа (Б1-Ц2).

Наставните програми треба да се менуваат и надградуваат со текот на времето. Особено денес, во време на неверојатно брз развој на технологијата, наставата треба да го следи овој тренд и да ги подготвува студентите за работа во дигиталната ера. Во високото образование, предноста за наставниците е што не се обврзани да следат одреден наставен метод, па така МПУ може да се примени и да се направат соодветните промени и адаптации во наставниот план и програма.

Се поставува прашањето на кој начин да се примени МПУ. Наставната програма не може целосно да биде дизајнирана според моделот на проектно учење. Стереотипот за МПУ е дека студентите треба само да изработат неколку проекти и да добијат оценка за нив. Поради тоа студентите честопати мислат дека МПУ е само „добра можност да не прават ништо и да си добијат добри оценки“ (Hrušková, 2014). Но, и во овој метод апсолутно има потреба од предавања и фаќање белешки.

Не мора наставникот да биде тој што секогаш ќе ги држи предавањата. Тоа може да биде гостин кој самите студенти ќе го поканат. А и самиот наставник мора да им даде одреден инпут на студентите за да имаат доволно познавања и да можат да работат на проектите. На пример, кога се работи за одредена граматичка структура (за структура на проектите види глава I точка 9.2 Проекти стр. 79-86) како што е пасив, индиректен говор, каузативна употреба на ‚have‘, или, пак, давање инструкции за пишување одредени видови есеи, потребно е наставникот да им даде упатства и насоки на поголема група студенти. Со вакви групи на студенти, како што е честопати случај со предметот АЈС, тоа може да се изведе само преку предавања. Затоа е потребно да се оценува и усвоеното знаење преку тестови, не само да се оцени крајниот производ.

Кога МПУ се применува во високото образование, не може во целост да се примени истиот модел како оној што го нуди Бак институтот (Lee et al., 2014). Во нивната студија, МПУ за професорите од 8 различни катедри бил искористен како основна рамка, не исклучувајќи ги притоа некои традиционални методи или техники специфични за научната дисциплина во која предаваат. Изборот на еkleктичен приод имал одредено влијание врз успешноста на примената на МПУ.

Оние професори кои биле поуспешни во МПУ, биле подготвени да ги променат улогите од обични предавачи во помагачи, кои биле упорни во градењето и одржувањето силни врски со надворешните партнери. Маркс и др. пишуваат дека наставниците кои првпат започнуваат да го применуваат МПУ всушност преземаат само неколку стратегии наместо да го усвојат целосниот модел на подучување (Marx et al., 1997). Истото се случило со универзитетскиот кадар во студијата на Ли и др. (2014). Тие што мислеле дека примената на МПУ била помалку успешна, биле професорите што не го гледале МПУ како целина, туку како збир од постапки или методи (CELL, 2009). Напротив, МПУ подразбира ‚холистичка промена на целата наставна педагогија‘ (Lee et al., 2014:29). Истражувањата на Суповиц и Тарнер покажуваат дека подготвувањето на наставната содржина има огромно влијание врз начинот на подучување во училищата (Supovitz & Turner, 2000). Ова особено важи за кадарот во високообразовните институции, каде што силната

ориентираност кон наставната материја е резултат на општоприфатените педагошки принципи и начини на оценување во соодветната научна дисциплина, како и соодветните дефиниции за тоа што значи експертиза во одредена дисциплина. Во МПУ подеднакво е важно да се владее материјата, односно да се има теоретски познавања, но и да се развијат други вештини, како што се тимска работа, работна етика, креативност, презентирање на крајниот производ и сл. Истражувањето спроведено за потребите на овој докторски труд покажа дека е потребна промена во високото образование, во смисла на вклучување на перформансата, а не само на компетенцијата во традиционалните сфаќања за наставната педагогија, оценување и експертиза.

Готовиот модел на МПУ даден од Бак институтот честопати не може целосно да се интегрира во високото образование. Причините за тоа се во природата на самото универзитетско образование и во возраста на студентите. Бак институтот дава препораки за МПУ во основното и во средното образование. Високото образование подоцна се вклучува во овој метод, иако како што беше споменато во првата глава од овој труд, МПУ всушност првпат се користел токму во високото образование (види глава I 1.6) Промените што треба да се направат се од практична природа. Иако една од главните карактеристики на МПУ е тимската работа (Stoller, 2006), наставникот по АЈС мора да биде прагматичен и почесто да користи индивидуалната работа во услови на големи групи студенти, кои доколку се поделат во групи би било многу тешко да се контролираат. На пример, во прва година од факултетот по психологија при МБУ има околу 100 студенти, и сите се во една група кога следат предавања по предметот АЈС.

Педагошките импликации, кои се резултат на ова истражување опфаќаат три аспекти: 1) подготовка на наставниците и 2) на студентите за правилна употреба на МПУ, со посебен осврт на промената на традиционалните улоги и на едните и на другите; и 3) планирање и реализација на наставниот план и програма по АЈС во високото образование, кој се заснова на МПУ, при што треба да се земат предвид возраста и академските услови во кои се изведува наставата по АЈС.

Во последната глава ќе бидат дадени крајните заклучоци од целиот труд, кои се однесуваат на теоретската основа на МПУ, истражувачката методологија, анализата на резултатите од истражувањето, заклучоците и најважниот дел, педагошките импликации што произлегуваат од студијата.

VII. ЗАКЛУЧОК

Методот на проектно учење применет во наставата по АЈС во високото образование претставува вид на настава, во која студентите работат на проекти за да одговорат на дадено прашање, комбинирајќи го притоа претходното познавање од дисциплината во која студираат со нивното знаење на англискиот јазик.

Идејата за проектно учење потекнува уште од почетокот на минатиот век, кога Џон Дјуи го вовел терминот ‚учење преку практична работа‘. Со своето учење влијаел врз конструктивизмот, социјалниот конструктивизам на Виготски и

Пијаже, конструкционизмот, како и педагошката филозофија на Монтесори, теории кои ја претставуваат теоретската основа на МПУ.

Главните одлики на овој метод се: решавање на автентичен и сложен проблем; изработка на проект како финален производ; работа во тим; критичко мислење; креативност; автономија на ученикот; развој на комуникациските вештини; и нови улоги, како за наставниците, така и за студентите. Поради овие карактеристики, МПУ е особено погоден метод за наставата по АЈС во високото образование, затоа што на тој начин, во центарот на вниманието е студентот и неговите потреби. Во високото образование, МПУ се комбинира со настава по АЈС, која подразбира комбинација од општ англиски и англиски јазик за академски потреби, како подвид на англискиот јазик во функција на струката. Оправданоста за употреба на МПУ во наставата по АЈС во високото образование лежи пред сè во 1) начинот на кој странскиот јазик се поврзува со реалните потреби на студентите во однос на нивните студии и идна професија; и 2) фактот што за разлика од традиционалната настава МПУ ги ангажира студентите и им помага да развијат вештини кои се неопходни за 21 век, не само на професионален, туку и на личен план.

Во изминатите дваесетина години направени се повеќе студии за примена на МПУ во наставата по англиски јазик во високото образование (види точка 1.7). Авторите генерално зборуваат за позитивни искуства и ставови на студентите во однос на зголемена мотивација и напредок во јазичните вештини споредено со традиционалната настава, но ја нагласуваат и потребата од усовршување на техники за планирање на времето, работа во тим и унапредување на компјутерските вештини. Во светски рамки се забележува пораст на истражувањата за употребата и ефикасноста на МПУ во наставата по АЈС во сите нивоа на образование, но во македонската средина, овој метод е многу малку истражен, како во наставата по АЈС во основното и во средното, така и во високото образование. Оттука и потребата за вакво истражување, кое претставува обид да се придонесе кон науката за јазикот, особено за областа методика на наставата по англиски како немајчин јазик, поконкретно наставата по АЈС во високото образование.

Досегашните истражувања опфаќаат одредени аспекти од наставата (мотивација на учениците, автентичност на материјалите, улогата на наставникот, дизајнирање на наставни материјали) или се однесуваат на севкупната примена на методот воопшто. Недостасува разработка на споредбата помеѓу МПУ и традиционалната настава за да може да се утврди дали предностите на проектното учење се поголеми во однос на традиционалната настава, па затоа ова истражување е прво од ваков тип во Р. С. Македонија.

Спроведеното истражување имаше две цели. Првата беше да се истражи дали и како може МПУ да се примени во наставата по АЈС во високото образование за развивање на сите јазични вештини, од што произлегоа соодветни препораки за изработка на наставната програма за предметот АЈС. На тој начин се збогати англистиката, поконкретно областа методика на наставата по англиски како немајчин јазик. Втората цел беше да се утврди дали постои значајна разлика во ефикасноста на употребата на МПУ во споредба со традиционалната настава. Беа поставени една главна и четири потхипотези, од кои дел беа потврдени, а дел отфрлени по анализата на резултатите добиени од истражувањето.

За потребите на овој труд се спроведе применето, емпириско и експериментално истражување во вид на лонгитудинална студија, со 80 студенти од прва година од Меѓународниот балкански универзитет во Скопје. Моделот на истражувањето е во вид на прет- и посттест со контролната и експерименталната група, формирани по случаен избор.

Се користеа неколку емпириски методи за собирање податоци: тест за одредување на јазичното ниво, експеримент, анализа на потребите, анкета со наставници по АЈС во високото образование, сумативен преттест и посттест, формативно оценување во вид на самооценување и соученичко оценување, белешки на наставникот, и на крајот од истражувањето анкети и прашалници за авторефлексија за студентите и наставникот што го спроведе истражувањето.

Податоците од преттестовите и посттестовите се обработија и се анализираа со софтверските апликации: MS Excel и IBM SPSS. Притоа се користеше дескриптивна статистика, параметриските тестови: *t*-тест за големи зависни примероци и *t*-тест за големи независни примероци, како и три непараметрички тестови: Normal Q-Q plot, хистограми и Шапиро-Вилкс тестот, за да се утврди дали се исполнети условите за *t*-тестовите. При споредба на двете групи, како вредност за статистичка значајност беше земена $p < 0,05$. Со компаративен метод беа споредени резултатите од тестовите од двата семестри за да се утврди дали постои значајна статистичка разлика помеѓу истите. На тој начин се потврди главната хипотеза, хипотезите бр. 2 и бр. 4, делумно се потврди потхипотезата бр. 3, а се отфрли потхипотезата бр.1.

Од добиените резултати се изведоа заклучоци, како и педагошки импликации за примена на МПУ во наставата по АЈС во високото образование. Се заклучи дека:

1. е потребна анализа на потребите на студентите пред започнување со наставата, за да се доближат очекувањата и потребите на студентите до наставниот план и програма на наставникот;
2. пред да се примени МПУ, студентите треба да се подготват за работа во тим, самостојна работа и алтернативно оценување;
3. традиционалната настава по АЈС кај студенти со минимално ниво Б1 не го развива доволно англискиот јазик во однос на сите јазични вештини, но затоа МПУ дава подобри резултати во споредба со традиционалната настава;
4. целосна примена на МПУ е возможна само ако студентите имаат барем Б1 познавање на англискиот јазик;
5. наставниот план и програма за настава по АЈС во високото образование треба да содржи елементи од АЈАП и АЈФС;
6. неопходно е наставникот по АЈС да соработува со останатиот наставен кадар од соодветната катедра или факултет;

7. наставната програма по АЈС не може да се заснова само на МПУ поради големиот број студенти и потребата од предавања за да им се даде инпут;
8. индивидуалната работа треба да биде застапена колку и работата во групи;
9. проектите треба повеќе да се вреднуваат за да може студентите сериозно да го сфатат МПУ;
10. постојано треба да се развиваат вештините за управување со времето, тимска работа и колективна одговорност кај студентите; и
11. континуирано да се работи на мотивацијата, како кај студентите, така и кај наставниците.

Со оглед на фактот дека разликите во средните вредности кај прет- и посттестовите се мали, иако во корист на посттестовите, може да заклучиме дека студентите напреднале. Со примена на МПУ, напредокот не е само во јазичните, туку и во другите вештини, кои не се мерат квантитативно преку сумативно оценување во вид на тестови, туку со формативно наставничко и врсничко оценување и самооценување.

Спроведеното истражување има четири ограничувања кои се однесуваат на вкупниот број студенти што учествуваа во него, малата разновидност на студиски групи од кои студентите доаѓаат, оценувањето на проектите во рамките на севкупната оцена, како и холистичкиот приод во тестирањето на влијанието на МПУ врз сите четири јазични вештини заедно. Поради тоа, резултатите од студијата можат послободно да се толкуваат од страна на други наставници по АЈС, зависно од контекстот во кој предаваат.

И покрај горенаведените ограничувања, студијата има свои придобивки, како за развојот на македонската научна литература од областа на англистиката, поточно методологија на наставата по англиски јазик, така и за самите наставници по АЈС. За нив истражувањето дава ограничени докази за успешноста на МПУ

применет во наставата по АЈС во високото образование во споредба со традиционалната настава.

Препораките за идните истражувања што произлегуваат од оваа студија се однесуваат на влијанието на МПУ врз одредена вештина во споредба со традиционалната настава, примена на МПУ со студенти од други студиски групи, споредба на овој метод со други наставни методи, начини на развивање на мотивацијата кај студентите и наставниците за примена на МПУ, можни техники за развивање на вештините за тимска работа и управување со времето, како и влијанието на ИКТ вештини на студентите врз употребата на МПУ.

На крајот беа дадени педагошките импликации што следат од истражувањето, а се однесуваат на три аспекти од наставата: подготовка на наставниците и на студентите за МПУ, како и начинот на кој МПУ треба да се спроведе во наставата.

Универзитетскиот наставен кадар треба да се поттикне да применува нови наставни методи (Lee et al., 2014), а за тоа треба промена во наставничката идеологија и свесност дека наставничката улога мора да се промени. Покрај нив, и студентите добиваат многу поактивна улога, која треба да се вежба од првиот ден на наставата. Студентите треба да научат заеднички да решаваат проблеми, да го организираат времето, да се справат со конфликтни ситуации, да ги објаснат разликите во мислењата, да ги распределат или да ги исполнат задолженијата во рамките на тимот или парот, и најважно - да даваат и да примаат критика. За сево ова, наставникот треба надвор од предавањата да организира средби за да го следи напредокот и почесто да го менува составот на групите.

Во однос на реализацијата на наставната програма со примена на МПУ потребно е да се земе предвид академската средина и големиот број студенти на кои им предава еден наставник. Педагошките импликации во овој поглед се однесуваат на: 1) институционална и административна поддршка преку обуки, размена на искуства; промена на начинот на евалуација на наставниците; и зголемување на уделот на оценувањето на проектите во вкупната оценка; 2)

соработка со заедницата; 3) утврдување на минимално Б1 ниво на познавање на англискиот јазик; 4) комбинирање на предавања и проекти при дизајнирање на наставната програма; и 5) вклучување на перформансата, а не само на теоретското знаење во современите сфаќања за наставната педагогија, оценување и експертиза.

БИБЛИОГРАФИЈА

Alan, B., & Stoller, F. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum Online*, 43-4. Retrieved from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol43/no4/p10.htm>

Alexander, P., Kulikowich, J., & Jetton, T. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201–252.

Alsamani, A.A., & Ayman, S. D. (2016). Introducing project-based instruction in the Saudi ESP classroom: a study in Qassim University. *English Language Teaching* 9-1, 51-64.

Anderson, J.R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd ed.). New York: W.H. Freeman.

Anthony, E. M. (2010). Language learning: Collaboration in English for specific purposes (ESP) problem-based learning (PBL) classroom. In R. M. Millar & M. Durham (Eds.), *Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, Applied Linguistics, Global and Local* (pp. 11-21). UK: University of Aberdeen.

Anthony, E., & Abdul Kadir, Z. (2012). A road not taken: a breakthrough in English for Specific Purposes via problem-based learning. *Journal of Technical Education and Training*, 4-1, 51-71.

Anthony, L. (1997). English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? *CUE*, 5-3, 9-10.

Arlington Education and Employment Program (AEEP/REEP). (1997). *Project based learning and alternative assessment. A resource manual for teachers*. Arlington: Arlington Public Schools. Eric Document Reproduction Service No. ED442306.

Basturkmen, H., & Elder, C. (2004). The practice of LSP. In A. Davies, & C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 672-694). Oxford: Blackwell.

Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 1.4, 1-15.

Baumgartner, E., & Zabin, C. (2008). A case study of project-based instruction in the ninth grade: a semester-long study of intertidal biodiversity. *Environmental Educational Research*, 14-2, 97-114. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620801951640>

Beckett, G. H. (1999). Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: goals and evaluations. (Unpublished PhD thesis). University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Beckett, G. H. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19 -2, 52-56. Retrieved from: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/929>

Beckett, H., & Slater, T. (2005). The project framework: a tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59-2, 108-116. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1093/eltj/ccj024>

Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(2), 25-41.

Bell, S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83-2, 39-43, 2010.

Belland, R., Ertmer, A., & Simons, D. (2006). Perceptions of the value of problem based learning among students with special needs and their teachers. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1-2, 1-18. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1024>

Beringer, J. (2007). Application of problem based learning through research investigation. *Journal of Geography in Higher Education*, 31-3, 445-45. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03098260701514033>

Berliner, D.C. (1992). Redesigning classroom activities for the future. *Educational Technology*, 32-10, 7-13.

BIE. (2003). Handbook of project based learning (2nd Ed.). Buck Institute for Education Web site. Retrieved from www.bie.org

Blanchard, K., & Root, C. (2004). *Ready to write more, from paragraph to essay writing*. London: Longman.

Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S., Marx, R.D., & Soloway, E. (1994). Lessons learned: How collaboration helped middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94-5, 538-551.

Bolsunovskaya, L.M., Phillips, C., Korotchenkoa T.V., Matveenkoa, I.A., Strelnikovaa, A.B., Ulyanova, O.S. (2015). Project-based method in teaching foreign language for specific purposes. *Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 176–180.

Booth, S. (1997). On Phenomenography, Learning and Teaching. *Higher Education Research & Development*, 16:2, 135-158, DOI: 10.1080/0729436970160203

Boothe, D., & Vaughn, R. (2011). Innovative English language acquisition through problem-based learning. In Pixel (Ed.), *Proceedings of the Future of Education Conference 2011, Innovative Teaching and Learning Methodologies* (pp.327-331). Italy: Simonelli Editore University Press.

Boss, S., Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2015). *Setting the standard for Project Based Learning*. Novato, CA: Buck Institute of Education.

Bradley-Levine, J., Berghoff, B., Seybold, J., Sever, R., Blackwell, S., & Smiley, A. (2010). What teachers and administrators need to know about project-based learning implementation? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Denver, Colorado.

Brophy, Jere. (2004). *Motivating Students to Learn* (2nded.). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brush, T., & Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), 21-56. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1052>

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.

Buck Institute for Education. (2003). *Project Based Learning Handbook. A Guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers* (2nded.). Hong Kong: QuinnEssentials Books & Printing, Inc.

Bueno, P.M., Rivas, S. F., & Saiz, C. (2015). Critical thinking assessment with PENCRIASAL test in a hybrid approach to PBL. In E.de Graaff, A. Guerra, A. Kolmos & N. A. Arexolaleiba (Eds.), *Global Research Community: Collaboration and Developments* (pp. 213-222). Denmark: Aalborg Universitetsforlag.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.

Cambridge English: First. *Handbook for teachers*. (2018). Cambridge English Language Assessment: Cambridge.

Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2-2, 131-137.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24.

Center of Excellence in Leadership of Learning [CELL]. (2009). Summary of research on project-based learning. http://www.bie.org/research/study/summary_of_research_on_project_based_learning

Chan, K. & Fang, W. (2007) Use of the Internet and Traditional Media among Young People, *Young Consumers*, 8(4), 244-256

Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in higher education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39, 3–7.

Cho, Y. H., Caleon, I. S., & Kapur, M. (Eds.) (2015). *Authentic problem solving and learning in the 21st century: Perspectives from Singapore and beyond*. Singapore: Springer.

Clements, M. (2015). The importance of reflection in education. Retrieved from: <http://www.edunators.com/index.php/becoming-the-edunator/step-5-reflecting-forlearning/the-importance-of-reflection-in-education>

Ciuciulkieno, N. (2004). Problem-based learning – the process emancipating verbal communication in English (Unpublished PhD thesis). Kaunas University of Technology, Lithuania.

Coffin, P. (2011). Integrating PBL pedagogy with EFL courses taught in tandem: Reflections on benefits and challenges. In C. Prachalias (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Education* (pp. 223-229). Greece: National and Kapodistrian University of Athens.

Coffin, P. (2014). The impact of implementing problembased learning in a Thai university (необјавена докторска теза). Aalborg University, Denmark.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. 5th edition. Routledge Falmer: London.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London, England: Routledge.

Combs, L.M. (2008). The Design, Development and Evaluation of a Problem-Based Learning Module: Implications for Teaching Digital Technology Skills to Middle School Students. (Unpublished PhD thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Conley, D. T. (2005). *College knowledge: What it really takes for students to succeed and what we can do to get them ready*. San Francisco: Jossey-Bass

Conole, G., de Laat, M., Dillion, T. & Darby, J. (2008). Disruptive Technologies’, ‘Pedagogical Innovation’: what’s new? Findings from an In-Depth Study of Students’ Use and Perception of Technology, *Computers & Education*, 50, 511-524. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.009>

Conole, G. (2008). Listening to the Learner Voice: the ever changing landscape of technology use for language students, *ReCALL*, 20(2), 124-140. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000220>

Cook, T.D.& Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field setting*. Chicago, IL: Rand McNally.

Cotton, D., Falvey, D., Hughes, J. & Kent, S. (2008). *Language Leader*. London: Pearson.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crandall, J. (1994). Content-centered language learning. ERIC Digest No. ED367142. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.

Cristea, A.I., Okamoto, T., & Cristea, P. (2000). MyEnglishTeacher—An evolutionary Web-based, multi-agent environment for academic English teaching. Proceedings of the 2000 Congress on Evolutionary Computation, 2, 1345–1353.

Dale, L., Tanner, R. (2012). *CLIL activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalgarno, B. (2001). Interpretations of constructivism and consequences for computer assisted learning. *British Journal of Educational Technology*, 32-2, 183–194.

Davis, A., & Bremner, G. (2006). The experimental method in psychology. In G.M. Breakwell, S. Hamond, C. Fife-Shaw & J.A. Smith (Eds). *Research methods in psychology* (3rd ed.) (pp.64-87). London, England: Sage.

Delandshere, G. (2004). The modern, social, and political responsibility of educational researchers: Resisting the current quest for certainty. *International Journal of Educational research*, 41(3), 237-256.

Dhieb-Henia, N. (1999). Improving science students' fluency through project work. *The Internet TESL Journal*, 2(8), 25-32.

Díaz-Rico, L. (2004). How project-based learning imitates life and video games. *Essential Teacher: Compleat Links*, 1-4. Retrieved from http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=659&DID=2584

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Diniah, S. (2013). The teachers' perceptions towards the use of English textbook in EFL classrooms: A descriptive study of EFL teachers at one Islamic senior high school in Cirebon). *Journal of English and Education*, 1-2, 72-81.

Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. *International Journal of Technology Design in Education*, 19(1), 55-65. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-006-9008-y>

Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T. (1997). An Overview of ESP in the 1990s. In: The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings. (Aizuwakamatsu City, Fukushima, Japan, November 8).

Dudley-Evans, T. (1993). The debate over Milton Friedman's theoretical framework: an applied linguist's view". In: W. Henderson, T. Dudley-Evans, & R. Backhouse, (eds.), *Economics and Language* (pp. 132-152). London: Routledge

Ellis, L. (1994). *Research methods in social sciences*. Madison, WI: Brown & Benchmark.

Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K–12 teachers. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 40–54.

Eyring, J.L. (1989). Teacher experience and student responses in ESL project work instruction: A case study'. (Unpublished PhD thesis). University of California, Los Angeles, USA.

Foo, E. (2013). PBL and other inquiry-driven pedagogical approaches. *Reflections on Problem-Based Learning*, 14, 9-11.

Foshay, R., & Kirkley, J. (2003). *Principles for teaching problem solving* [Technical Paper No.4]. Indiana: Plato Learning.

Foss, P., Carney, N., McDonald, K. & Rooks, M.(2008). Project-Based Learning Activities for Short-Term Intensive English Programs. *The Philippine ESL Journal*, 1-1, 57-76.

Frank, M., & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for preservice science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41–61. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000160401>

Fried-Booth, D. L. (1990). *Project Work: Project in action*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Fried-Booth, D.L.(1997). *Project Work*. New York: Oxford University Press.

Fried-Booth, D.L. (2002). *Project Work*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Gareis, E. (2000). Two thumbs up!: A student video production. English Teaching Forum Online, 38-1. Retrieved from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p6.htm>

Garmon, M. A. (1998). Preservice teachers' learning about diversity: The influence of their existing racial attitudes and beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.

Garmon, M.A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201–213. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104263080>

Gatehouse, K. (2007). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>

Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gibbes, M. & Carson, L. (2014). Project-based language learning: an activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8-2, 171-189.

Goldstein, H. & Blatchford, P. (1998). Class size and educational achievement: A review of methodology with particular reference to study design. *British Educational Research Journal*, 24(3), 255-268.

Gonzalez, D., & Cardona J. (2017) Project-Based Learning to Develop Oral Production in English as a Foreign Language. *International Joirnal of Education and Information Technologies*, Vol.11, 87-96.

Goode, K. (2017). *The Sequence of Acquisition of Receptive Language Skills*. (2017, November 12). Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/the-sequence-of-acquisition-of-receptive-language-skills.html>.

Grigoriadou, M. & Mamakou, I. (2009). An e-project-based approach to ESP learning in an ICT curriculum in higher education. *Themes in Science and Technology Education* 3.1-2, 119-137.

- Gutek, G. (Ed.). (2004). *The Montessori Method*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom, Resource material for teachers*. Hong Kong: Nelson House.
- Hainstock, E.G. (1997). *The Essential Montessori: An introduction to the woman, the writings, the method, and the movement*. New York: the Penguin Group.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York: Psychology Press.
- Harel, I., & Papert, S. (1991). (Eds.). *Constructionism*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Hart Research Associates. (2013). It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success. An online survey among employers conducted on behalf of: The Association of American Colleges and Universities. Washington, DC: Author. Available: https://www.aacu.org/leap/documents/2013_EmployerSurvey.pdf
- Hinkle, D.E., Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2003). *Applied Statistics for the behavioral sciences*. (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Howe, K. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 42-61.
- Hung, D. (2001). Theories of learning and computer-mediated instructional technologies. *Educational Media International*, 282-287.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 3, 485-506.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. (1992). *Project*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2005). Teaching ESP: How specific should we be? Proceedings of the Workshop on Foreign Languages for Specific Purposes at Tertiary Education: The European Challenge, Thessaloniki, Greece.
- Indrasari, N. (2016). Project based learning in English for Specific Purposes (ESP) course for pre-service teachers. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*, 9.2, 366-379.

- Jaleniauskiènè, E. (2016). Revitalizing foreign language learning in higher education using a PBL curriculum. *Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 265 – 275.
- Jarvis, H. (2004). Investigating the classroom applications of computers on EFL courses at higher education institutions in UK. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 111–137.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2010). *Educational Research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jonassen, D., & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. NY and London: Routledge.
- Jonassen, D. H. (2011). Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. NY: Routledge.
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). Allproblems are not equal: Implications for problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6-28.
- Jordan, R.R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalabzová, M. (2015). The application of project based learning in the English classrooms. (Unpublished PhD thesis). University of West Bohemia, Faculty of Education, Department of English, Plzeň, the Czech Republic.
- Kaunang, C. (2017). Using Project-Based Learning in Enhancing Students' Speaking Skill at SMA PSKD 7. *Journal of English Teaching*. Vol. 3, no.2, pp. 119-133.
- Kavlu, A. (2015). The Effect of Project–Based Learning on Undergraduate EFL Students' Reading Comprehension Ability. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1-1, 39-44. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/315582207>
- Ke, L. (2010). Project-based College English: An Approach to Teaching Non-English Majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. Vol. 33 No. 4, 99-112.
- Keeling, R. P., & Hersh, R. H. (2011). *We're losing our minds: Rethinking American higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kitao, S.K, & Kitao, K. (2001). *Fundamentals of English Language Teaching*. Tokyo: Eichosha.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. NY and London: Routledge.

Kotti, D. (2008). Experiential learning from theory to practice. *Adult Education*, 13, 35-41.

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.

Kuh, G.D. (2001). The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Indiana University Center for Postsecondary Research & Planning. Retrieved from [http:// nsse.iub.edu/2004_annual_report/pdf/2004_Conceptual_Framework.pdf](http://nsse.iub.edu/2004_annual_report/pdf/2004_Conceptual_Framework.pdf)

Kun, L.C. (2010). Authenticity in ELT Task Design: a Case Study of an ESP Project-Based Learning Module. (Unpublished PhD thesis). School of Education, University of Leicester, Leicester, United Kingdom.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). *Why We Changed Our Model of the “8 Essential Elements of PBL”*. Novato, CA: Buck Institute of Education.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for Project-Based Learning. *EL educational leadership*, 68-1. Retrieved from: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx

Larmer, J. (2013). Start the year with a project...or wait? Retrieved from: http://bie.org/blog/start_the_year_with_a_project_or_wait

Larsson, J. (2001). Problem-based learning: A possible approach to language education? Polonian Institute, Jagiellonian University. Retrieved from www.nada.kth.se/~jla/docs/PBL.pdf

Laurence, A. (1997). English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?. *On-CUE*, 5-3, 9-10.

Lee, J. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.

Lee, J. S., Blackwell, S., Drake, J., & Moran, K. A. (2014). Taking a leap of faith: redefining teaching and learning in higher education through project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8-2, -. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1426>

Levy, F., & Murnane, R. J. (2013). *Dancing with robots: Human skills for computerized work* [White paper]. Washington, DC: Third Way.

- Li, H. (2013). *Educational change towards problem based learning: An organizational perspective*. Aalborg: River Publishers.
- Liu, X. (2016). Motivation Management of Project-Based Learning for Business English Adult Learners. *International Journal of Higher Education*, 5-3, 137-145.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed., Vol. 2: The Database). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London, UK: Longman Press.
- Mackey, A. & Gass, S.M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: London: Erlbaum.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39-2, 38-42.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341–358. <http://dx.doi.org/10.1086/461870>
- Mathews-Aydinli, J. (2007). Problem-based learning and adult English language learners. Center for Adult English Language Acquisition (CAELA) [Brief]. Retrieved from <http://www.cal.org/adultesl/resources/briefs/problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.php>
- Mejang, A. (2008). Integrating Project-Based Learning in an English for Academic Purposes Course: A Case Study of Thai Medical Students. *Suranaree Journal of Social Sciences*, 2-2, 1-18.
- Mergendoller, J. R., & Thomas, J. W. (2003). *Managing Project Based Learning: Principles from The field*. Retrieved from: <http://bie.org/images/uploads/general/f6d0b4a5d9e37c0e0317acb7942d27b0.pdf>
- Mergendoller, J.R. & Thomas, J.W. (2010). *Managing project-based learning: Principles from the field*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Retrieved from <http://www.newtechnetwork.org/research/managing-project-based-learningprinciples-field>
- Miller, A. (2011). Twenty tips for managing Project-Based Learning. *edutopia*. Retrieved from: <http://www.edutopia.org/blog/20-tips-pbl-project-based-learning-educatorsandrew-miller>

- Miller, L., Hafner, C.A. & Kwai Fun, NG. C. (2012). Project-Based Learning in a Technologically Enhanced Learning Environment for Second Language Learners: students' perceptions. *E-Learning and Digital Media*, 9-2, 170-184.
- Moss, D. (1997). Project-based learning and assessment: A resource manual for teachers. Arlington, VA: The Arlington Education and Employment Program (REEP). ERIC Document Reproduction Service No. ED442306.
- Moss, D. & Van Duzer, C. (1998). Project-based learning for adult English language learners. National Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED427556
- Moulton, M. R. & Holmes, V.L. (2000). An ESL capstone course: Integrating research tools, techniques, and technology. *TESOL Journal* 9-2, 23-29.
- Mudur, S.P., Gharpure, P & Rajan, P. (2005). A methodical assessment of integrative model-based e-course development. *TEEE Transactions on Education*, 48-4, 605-611.
- Munawer, S. & Zaki, S. (2015). Proposing Project Based Learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4-2, 155-173. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0049>
- Nash, R. (2012). *From seatwork to feetwork: engaging students in their own learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Nguyen, D. (2009). A Study of the implementation of a problem-based learning approach in university classes in Vietnam. (Unpublished PhD thesis). School of Education, College of Design and Social Context, RMIT University, Melbourne, Australia.
- Noom-ura, S. (2013). Project-Based Learning and ESP: A Perfect Match." *English Language Teaching* 31-3, 1-7.
- Oakley, B., Brent, R., Felder, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centred Learning* 2-1, 9-34. Retrieved from: http://bie.org/object/document/turning_student_groups_into_effective_teams
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). Is it Age or IT: first steps towards understanding the net generation, in D. Oblinger & J. Oblinger (Eds) *Educating the Net Generation*, 1-5. Boulder, CO: EDUCAUSE. Retrieved from <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.

- Papanikolaou, K., Grigoriadou, M., Alexi, A., & Samarakou, M. (2005). Designing project-based adaptive educational systems. Proceedings of the WSEAS International Conference on Engineering Education, Athens, Greece, 53–59.
- Papert, S. & Harel, I. (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, A. (2012). *Work That Matters: Teacher's Guide to Project Based Learning*. London: Paul Hamlyn Foundation. Retrieved from <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher's%20Guide%20to%20Projectbased%20Learning.pdf>
- Pérez Cañado, M.L. (Ed.) (2013). *Competency-based language teaching in higher education*. New York: Springer.
- Perren, G. (1974). Forward in teaching languages to adults for special purposes. CILT Reports and Papers, 11, London: CILT.
- Perumal, P. (2015). Innovative English language acquisition through problem-based learning in Malaysian Polytechnic. *International Journal of Management and Applied Sciences*, 1(3), 32-34.
- Poonpon, K. (2011). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, 40, 1-10.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9-5, 1-6.
- ProLiteracy America. (2017). *Teaching Adults, An ESL Resource Book*, 2nd ed., New Readers Press.
- Raudenbush, S. (2005). Learning from attempts to improve schooling: The contribution of methodological diversity. *Educational Researcher*, 34(5), 25-31.
- Ravitz, J. (2009). Introduction: Summarizing findings and looking ahead to a new generation of PBL research, *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 4–11. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1088>.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2005). New challenges for ESP in the 21st century. Proceedings of the Workshop on Foreign Languages for Specific Purposes at Tertiary Education: The European Challenge, Thessaloniki, Greece.

Robinson, P. (1980). *ESP: The current position*. Oxford, UK: Pergamon Press

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.

Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Philadelphia: Open University Press.

Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *Journal*

Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (2008). Essentials of behavioral research: Methods and data analysis (3rd ed.). Boston: McGraw Hill. *of Learning Sciences*, 2-3, 235–276.

Rüschhoff, B. & Ritter, M. (2001). Technology-enhanced language learning: construction of knowledge and template-based learning in the foreign language classroom. *CALLJournal*, 14(3-4), 213-232.

Sarıçoban, A , Bakla, A . (2016). Promoting Productive Language Skills through the Use of Learner-Generated Surveys . *The Journal of Language Learning and Teaching* , 2 (1) , 34-44 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jltl/issue/22508/240615>

Savin-Baden, M. (2000). Problem-based learning in higher education: Untold stories. Great Britain: SRHE and Open University Press.

Schmetzer, U. (2000). Literacy unchains women. Chicago Tribune, (section) 1, p6, February 13, 2000.

Sheppard, K., & Stoller, F. (1995). Guidelines for the integration of students projects in ESP classrooms. *English Teaching Forum*, 33(2), 10–15.

Shiraz, M. P., & Larsari, E. E. (2014). The Effect of Project-Based Activities on Intermediate EFL Students' Reading Comprehension Ability. *The Journal of Effective Teaching*, 14-3, 38-54.

Sidman-Taveau, R.L. (2005). Computer-Assisted Project Based Learning in Second Language: Case Studies in Adult ESL. PhD Thesis. The University of Texas at Austin.

Sifakis, N.C. (2003). Applying the adult education framework to ESP curriculum development: An integrative model. *English for Specific Purposes*, 22, 195–210.

Simpson, J. (2011). Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university institution. (Unpublished PhD thesis). Australian Catholic University, Sydney, Australia. Retrieved from <https://doi.org/10.4226/66/5a961e4ec686b>

Smith, L. (2008). *Schools that change: Evidence-based improvement and effective change leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 87–101.

Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*, 23, 20-27.

Soule, H. (2014). The Power of the 4Cs: The Foundation for Creating a Gold Standard for Project Based Learning (PBL). Retrieved from: http://bie.org/blog/the_power_of_the_4cs_the_foundation_for_creating_a_gold_standard_for_project

Srikrai, P. (2008). Project-based learning in an EFL classroom. *Journal of Humanities and Social Sciences, Khon Kean University*, 25, 85 – 111.

Sritiwong, U. (2000). *Using School Newspaper Project to Promote English Writing Ability and Self-Efficacy of Makhayom Suksa 6 Students*. MEd Thesis. Chiang Mai University, Thailand.

Stapa, S. (2003). ESP students' learning preferences: Are the teachers aware? *English for Specific Purposes World, Web-based Journal* 7.4.

Stoller, F. (2013). Dr. Fredricka Stoller - Project-based Learning – KOTESOL 2012 [Video file]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=VV1zo3iKy74>

Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Learning in Second and Foreign Language Contexts. In G. H. Beckett, & P. C. Miller, Eds., *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (pp. 19-40). Greenwich, CT: Information Age.

Stoller, F. (2002). Content-based instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning? *Proceedings of TESOL 2002*, Salt Lake City, Utah.

Stoller, L. S. (1997). Project work: A means to promote language content. *English Teaching Forum*, 35(4), 2-18. Retrieved from <http://eca.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p2.htm>

Strevens, P. (1988). "ESP after twenty years: A re-appraisal". In: M. Tickoo, (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Strevens, P. (1980). *Teaching English as an international language: From practice to principle*. Oxford and New York, UK & USA: Pergamon Press.

Sultana, M. & Zaki, S. (2015). Proposing Project Based Learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. Vol. 4 No. 2, pp. 155-173.

Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980. [http://dx.doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:93.0.CO;2-0](http://dx.doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:93.0.CO;2-0)

Suriya, P. (2000). *Development of English Project Work Lessons to Enhance Language Skills of Mathayom Suksa 5 Students*. MEd Thesis. Chiang Mai University, Thailand.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Taddei, L. (2013). Encouraging creativity and innovation in yourself and your students. Retrieved from: <http://www.facultyfocus.com/articles/facultydevelopment/encouraging-creativity-and-innovation-in-yourself-and-your-students/>

Tal, R. & Rishpi, O. (1998). Developing writing skills via newspaper production: AMAL-AMIT joint project. *English Teachers' Journal*, 52, 61-63.

Tan, S., and Goh, K. (2013). PBL-in-action. In K. Goh (Ed.), *Reflections on problem-based learning* (pp. 18-22). Singapore: Republic Polytechnic.

Thitivesa, D. (2014). The Academic Achievement of Writing via Project-Based Learning. *International Journal of Economics and Management Engineering*, 8-9, 2986-2989.

Thomas, J.W. 2000. A review of research on project-based learning. San Rafael: Autodesk foundation. Retrieved from http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? *Teacher Education Quarterly*, Spring, 53–68.

Trimble, L. (1985). *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tsiplakides, I. (2009). Project-Based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek Primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching* 2-3, 113-119.

Turski, J. (2015). Teacher Reflective Planner: Implementing Project Based Learning in the High School Classroom. Master thesis, University of Northern British Columbia, Prince George BC, Canada.

Vaca Torres, A. M., & Gómez Rodríguez, L. F. (2017). Increasing efl learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 57-71. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889>.

Van Khanh, N. (2015). Towards Improving ESP Teaching/Learning in Vietnam's Higher Education Institutions: Integrating Project-Based Learning into ESP Courses. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1-4, 227-232.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London, England: Longman.

VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.

Vdovina, E. (2013). Developing critical thinking in the English language classroom: A lesson plan. *ELTA Journal*, 1(1), 54-68.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In L. S. Vygotsky, *Collected works* (vol. 1, 39–285) (Rieber, R& Carton, A. Eds; Minick, N. Trans.). New York: Plenum.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C. E., & Ertmer, P. (Eds.). (2015). *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.

Ward, J. D., & Lee, C. L. (2002). A review of problem-based learning. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 20(1), 16–26.

White, D. Y., Murray, E. C., & Brunaud-Vega, V. (2012). Discovering multicultural mathematics dispositions. *Journal of Urban Mathematics Education*, 5(1), 31–43.

Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Widdowson, H. (1981), "English for Specific Purposes: Criteria for Course Design". In: L. Selinker et al. (eds.), *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louid Trimble*, (pp.1-2). London: Newbury House.

www.wikipedia.org

Wilson, B.(Ed.). (1996).*Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology.

Wolff, D. (1994). Der konstruktivismus: Ein neues paradigma in der fremdsprachendidaktik? *Die neueren Sprachen*, 93(4), 407–429.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17-2, 89-100.

Wright, T. (1987). "Instructional task and discorsal outcome". In: C. Candlin, & D. Murphy, (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 47-68). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wurdinger, S., Hugg, R., Haar, J.M., & Bezon, J.(2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school.*Improving Schools*, 10-2,150-161.

Wurdinger, S. &Qureshi, M. (2015). Enhancing college students' life skills through project based learning.”*Innovative Higher Education*, 40,279-286.

Wurdinger, S.(2016).*The Power of Project-Based Learning: Helping Students Develop Important Life Skills*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Zhang, Y. (2015). Project-Based Learning in Chinese College English Listening and Speaking Course: From Theory to Practice.*Canadian Social Science*, 1-9, 40-44.

Zhang, Z. (2007). Towards an Integrated Approach to Teaching Business English: A Chinese Experience.*English for Specific Purposes World, Web-based Journal* 26,399-410.

Zhao, Y. (2013). Language learning on the world wide web: Toward a framework of network based CALL. *Calico Journal*, 14(1), 37-51.

Zlábková, L. (2009). Using Projects in English Lessons. <http://theses.cz>.

Библиографија на кирилица

Апостолоска, Е. (2011). Планирање и организирање на наставата во основните училишта со методот на проектно учење. Магистерски труд. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Институт за педагогија, Скопје.

2. Have you previously studied English for Academic Purposes? yes no

3. How would you assess your knowledge of English? Beginner level (A1)
Elementary level (A2)
Intermediate level(B1)
Upper-intermediate (B2)
Advanced level (C1)

4. Do you think that *English for Academic Purposes* is necessary for your future profession? Totally agree Partially agree Do not agree

5. What do you expect to learn most in the course *English for Academic Purposes*?

- a) academic vocabulary
- b) specialized vocabulary related to the field of my studies/ my future profession
- c) to be able to talk about/ discuss topics related to my future profession
- d) to talk grammatically correct
- e) to understand texts related to my future profession
- f) to be able to follow lectures, TV programs, or debates on topics related to my future profession
- g) to be able to write texts/ reports on topics related to my future profession

6. What are your priorities, i.e. what would you like to learn most during the course *English for Academic Purposes*? -----

7. Which reading sub-skill would you like to develop most?

- a) reading texts from job-related course books
- b) reading scientific papers
- c) reading texts from specialized journals/ websites
- d) reading technical instructions and manuals
- e) reading general texts

8. What listening sub-skill would you like to develop most?

- a) listening to lectures related to my future profession
- b) listening to discussions related to my future profession
- c) listening to presentations
- d) listening to job-related explanations and instructions

9. What speaking sub-skill would you like to develop most?

- a) participating in discussions on topics related to your future profession

- b) asking questions in class
- c) giving spoken presentations
- d) Others – please specify _____

10. What writing sub-skill would you like to develop most?

- a) writing short projects and homework assignments
- b) writing answers on written exams
- c) writing seminar papers on topics related to your future profession
- d) writing reports and other business correspondence

11. Which method of instruction/teaching do you prefer?

- a) traditional instruction
- b) interactive teaching, when teachers ask students to actively participate in classes.

12. Which type of interaction do you prefer in class?

- a) individual work
- b) pair work
- c) group work (4-5 students)
- d) project work in and out of class

13. What do you think about the Project-based learning method?

- a) very useful, because in this way we learn how to work independently and we become autonomous learners
- b) useful, but it takes a lot of work outside the classroom
- c) not useful, one cannot learn much with this method

14. What kind of teaching materials would you like to be used most during the classes?

- a) English for Specific Purposes course books
- b) texts on topics related to your studies/future profession
- c) audio and video materials on topics related to your studies/future profession
- d) General English course book

15. What type of assessment do you think is the most appropriate for this subject?

- a) written exam
- b) oral exam

- c) continuous assessment of project work
- d) making a final project or a seminar paper
- e) in all these ways

16. Do you have any suggestions about the course English Language 1?

Прилог бр. 2 Анкета со наставници по англиски јазик на високообразовни институции во Р. С. Македонија

ПРВ ДЕЛ

1. На кој универзитет предавате?
2. Колку долго предавате англиски јазик на високообразовна институција?
3. Каков вид на англиски јазик предавате?
4. Колку часа имате во текот на семестарот со една група?
5. Во просек колку студенти има во групите во кои предавате?
6. Дали сте слушнале за методот на проектно учење?
7. Дали го користите во наставата?

Доколку позитивно одговоривте на прашањето бр.7 продолжете со следниот дел.

ВТОР ДЕЛ

8. Дали правите анализа на потребите на студентите на почетокот од семестарот?

- а) Да.
- б) Не.

9. Каков вид наставна програма користите?

- а) Наставна програма од институцијата во која работам.
- б) Наставна програма што ја подготвувам врз основа на резултатите од анализата на потребите на студентите.
- в) Наставна програма што сам(а) ја подготвувам.
- г) Готова програма од учебникот по англиски јазик што го користам во наставата.

10. Дали се советувате со колегите од другите катедри кога изготвувате наставна програма за курс по АЈАП или АЈФС?

- а) Да.
- б) Не.

11. Колку често го користите МПУ?

- а) Еднаш неделно.
- б) Секоја втора недела.
- в) Еднаш месечно.
- г) Двапати во семестар.
- д) Еднаш во текот на семестарот.

12. Каков вид проектна задача/ задачи им давате на студентите?

- а) Пишување есеј/ семинарска работа/ статија.
- б) Изработка на постер.
- в) Пауер поинт презентација.
- г) Индивидуална усна презентација.
- д) Групна усна презентација.
- ѓ) Дебата.
- е) Драмска активност.
- ж) Снимање видео.
- з) Решавање локален проблем.
- с) Друго.

13. Каков вид интеракција преовладува кога го користите МПУ?

- а) Индивидуална работа.
- б) Работа во парови.
- в) Работа во групи.

14. Колку често работат учениците на проектите во рамките на самите часови?

- а) Секој час.
- б) Често.
- в) Понекогаш.
- г) Ретко.
- д) Никогаш.

15. За која вештина/вештини најчесто се наменети проектите?

- а) Слушање.
- б) Зборување.

- в) Читање.
- г) Пишување.
- д) Граматика.
- ѓ) Вокабулар.
- е) Сите наведени.

16. Дали темите се поврзани со областа во која студираат студентите?

- а) Да.
- б) Не, тоа се општи теми.

17. Како ги одредувате темите/истражувачките прашања?

- а) Наставникот ја дава темата на секој студент/група.
- б) Наставникот им дава на студентите/групите список со теми од кои треба да изберат една тема.
- в) Студентите сами ги одбираат темите.

18. Колку вообичаено трае еден проект?

- а) Една недела.
- б) Од 2 до 4 недели.
- в) Од 5 до 8 недели.
- г) Од 9 до 12 недели.
- д) Повеќе од 12 недели.

19. Како ги оценувате Вашите студенти?

- а) Користам само сумативно оценување (преку краен испит).
- б) Користам само формативно оценување.
- в) Комбинација од формативно и сумативно оценување.

20. На кој начин ги оценувате проектите на студентите?

- а) Преку самооценување.
- б) Преку соученичко оценување.
- в) Оценување од страна на наставникот.

21. Според Вас, кој е најголемиот недостаток на МПУ за наставниците?

- а) Одзема многу време.
- б) Тешко се воспоставува контрола врз студентите.
- в) Не може да се користи со ученици од сито нивоа на познавање на јазикот.
- г) Тешко се оценуваат проектите на студентите.
- д) Тешко е да се одбере интересна тема или истражувачко прашање.
- ѓ) Не можат да се развијат сите јазични вештини.
- е) Друго.

22. Според Вас, кој е најголемиот недостаток на МПУ за студентите?

- а) Одзема многу време.
- б) Студентите не можат да ги почитуваат временските рокови.

- в) Студентите имаат тешкотии во изнаоѓањето соодветни материјали.
- г) Имаат тешкотии со работата во тим и соработка со други студенти.
- д) Имаат тешкотии со употребата на ИКТ.
- ѓ) Не го одобруваат МПУ бидејќи мислат дека не вреди да се вложува толку труд во проекти.
- е) Друго.

23. Според Вас, која е најголемата предност на МПУ?

- а) Ја зголемува мотивацијата за учење кај студентите.
- б) Ги развива сите јазични вештини.
- в) Ја поврзува теоријата со праксата.
- г) Ги развива социјалните и когнитивните вештини на студентите.
- д) Ја развива ученичката автономија.
- ѓ) Друго.

24. Дали мислите дека МПУ може да се користи со студенти од сите нивоа на познавање на англискиот како странски јазик?

- а) Да.
- б) Не, минималното ниво треба да биде А2.
- в) Не, минималното ниво треба да биде Б1.
- г) Не, минималното ниво треба да биде Б2.

25. Дали мислите дека МПУ е поефикасен метод на подучување јазици од традиционалната настава?

- а) Да.
- б) Не.

26. Дали мислите дека може да се дизајнира наставна програма која ќе се базира само на МПУ?

- а) Да, без разлика на јазичното ниво на студентите.
- б) Да, доколку минималното ниво на студентите е Б1.
- в) Не, МПУ треба да се користи во комбинација со други наставни методи.
- г) Не, моето искуство со овој метод е негативно и не го препорачувам.

Прилог бр.3 Self-Reflection on Project Work

A: Think about what you did in this project, and how well the project went. Write your comments in the right column.

Student Name:	
Project Name:	
Driving question:	
List the major steps of the project :	1. 2. 3. 4.

B: About yourself

What is the most important thing you learned in this	
------------------------------------------------------	--

project?	
What do you wish you had spent more time on or done differently?	
What part of the project did you do your best work on?	
What is the most challenging part of the project?	

C: About the project

What was the most enjoyable part of this project?	
How could your teacher improve this project to make it better next time?	

Прилог бр.4 Self and Peer Evaluation

Peer Reviewer's name: _____ Peer's name: _____

Please note that 1 is the highest score and 5 is the lowest!

1. Rate your participation on a scale of 1-5 : 1 2 3 4 5
2. Rank your peer on the following items using a scale of 1-5. For any score of less than 5, write reasoning in the space provided. Remember, all other grades for this project are group grades so if you don't feel as though a person contributed enough, this is the place to inform me.
 - Assisted with idea development and problem solving 1 2 3 4 5
 - Gave positive (rather than negative) criticism or suggestions 1 2 3 4 5
 - Accepted positive criticism or suggestions 1 2 3 4 5
 - Gave best effort in assisting with the project 1 2 3 4 5
 - Overall: Was helpful and positive 1 2 3 4 5

3. Other Comments:

Прилог бр. 5 Open-ended Self-Evaluation and Peer Review

1. Reviewer:

On a scale of 1-10 with 10 being extremely involved, how would you rate yourself? _____

Explain why you gave yourself this rating.

2. Group Member 1:

On a scale of 1-10 with 10 being extremely involved, how would you rate this group member?

Write at least 3 sentences about what this group member did during the creation of your product.

Write at least 3 sentences about how this group member could have contributed more.

3. Group Member 2:

On a scale of 1-10 with 10 being extremely involved, how would you rate this group member?

Write at least 3 sentences about what this group member did during the creation of your product.

Write at least 3 sentences about how this group member could have contributed more.

4. Group Member 3:

On a scale of 1-10 with 10 being extremely involved, how would you rate this group member?

Write at least 3 sentences about what this group member did during the creation of your product.

Write at least 3 sentences about how this group member could have contributed more.

5. Group Member 4:

On a scale of 1-10 with 10 being extremely involved, how would you rate this group member?

Write at least 3 sentences about what this group member did during the creation of your product.

Write at least 3 sentences about how this group member could have contributed more.

6. Group Member 5:

On a scale of 1-10 with 10 being extremely involved, how would you rate this group member?

Write at least 3 sentences about what this group member did during the creation of your product.

Write at least 3 sentences about how this group member could have contributed more.

Прилог бр. 6 Прашалник за студентите по учеството во студијата

Dear student,

Thank you for participating in the study. Please fill in the self-reflection questionnaire in order to help us gain deeper insight into your experience with the Project-based learning method (PBL).

A **Circle one answer only, Agree, Partially agree or Don't agree.**

1. I preferred working in a group to working individually.	Agree	Partially agree	Don't agree
2. The PBL helped me develop my listening skills better than the traditional instruction.	Agree	Partially agree	Don't agree
3. The PBL helped me develop my reading skills better than the traditional instruction.	Agree	Partially agree	Don't agree
4. The PBL helped me develop my speaking skills better than the traditional instruction.	Agree	Partially agree	Don't agree
5. The PBL helped me develop my writing skills better than the traditional	Agree	Partially agree	Don't agree

instruction.			
6. The PBL helped me develop my time-management skills.	Agree	Partially agree	Don't agree
7. The PBL helped me improve my presentation skills.	Agree	Partially agree	Don't agree
8. The PBL helped me improve my research skills.	Agree	Partially agree	Don't agree
9. The PBL links theory to practice better than traditional teaching methods.	Agree	Partially agree	Don't agree
10. It was easy to work within the given time limits.	Agree	Partially agree	Don't agree
11. The PBL took a lot of my free time.	Agree	Partially agree	Don't agree
12. It was easy to find necessary information for all projects.	Agree	Partially agree	Don't agree
13. I had no technical problems while working on the project tasks (Internet access, information communication technology)	Agree	Partially agree	Don't agree
14. PBL motivated me more than traditional teaching to study English.	Agree	Partially agree	Don't agree
15. My English has considerable improved because of the use of the PBL.	Agree	Partially agree	Don't agree

B Write your own answer.

1. What task did you find most interesting?

2. What task did you find least interesting?

3. What task did you find most difficult?

4. What task did you find most useful?

5. Do you have any suggestions about the use of the Project-based method in learning English?

_____.

Прилог бр. 7 Прашалник за наставникот/истражувачот по примената на МПУ

1. Дали по завршувањето на проектните задачи студентите успеја да дадат одговор на водечкото прашање?

2. Дали задачите може да се променат за да бидат поинтересни/поуспешни?

3. Дали и какви проблеми имаа студентите додека работеа на проектите?

4. Дали имаа доволно основно познавање за да ги изработат проектите?

5. Што им беше најзабавно на студентите?

6. Што најмалку им се допадна?

7. Дали универзитетот или заедницата беа заинтересирани за нивните проекти?

Прилог бр.8 Наставен план и програма за предметот англиски јазик 1

Наставен план

број на недела	број на часови неделно	лекција
прва недела	2	Воведен час
втора недела	3	лекција бр. 1
трета недела	3	лекција бр. 1, пишување параграф
четврта недела	3	лекција бр. 2
петта недела	3	лекција бр. 2
шеста недела	3	лекција бр. 3
седма недела	3	лекција бр. 3
осма недела	3	лекција бр. 4
деветта недела	3	лекција бр. 4, пишување есеј за изразување мислење

десетта недела	3	лекција бр. 5
единаесетта недела	3	лекција бр. 5
дванаесетта недела	3	лекција бр. 6
тринаесетта недела	3	лекција бр. 6 и повторување (лекција 1-6)

Општи цели на курсот:
- да ги вклучи студентите во автентична усна и писмена комуникација поврзана со одредена дисциплина, како во академска средина, така и на работното место, на Б2 ниво.
Поединечни цели:
Вештина читање: анализирање на говори, сумирање, интензивно читање, скенирање на текст, читање за детали.
Вештина пишување: фаќање белешки, пишување краток говор, пишување параграф, пишување есеј за изразување мислење, составување прашалник, пишување блог, краток извештај, опис на табели.
Вештина зборување: дискусија за соодветните теми, изразување на мислење, дебатирање според правила за дебатирање.
Граматика: the continuous aspect, state verbs, the perfect aspect, present perfect simple and continuous, indirect questions, quantifiers, definite and zero articles, plans and arrangements, going to, present continuous, predictions: future perfect, will, modal verbs (future and past), narrative tenses: past simple, past continuous, past perfect (simple and continuous), used to, would.
Вокабулар: усвојување на вокабулар (идиоми, изрази, фрази, колокации) од областа на комуникација, животна средина, спорт, медицина, превоз и литература.

Наставна програма

<i>unit 1 Communication (week 2 and 3)</i>
Reading: Great speeches, Leaflet advertising a course in communication skills, extracts from You just don't understand.
Writing: paragraph writing, note-taking, structure of talks, peer checking.
Speaking: giving a speech, outlining problems, offering solutions, solving communication problems, discussing communication and trends in communication and research.
Grammar: the continuous aspect, state verbs, the perfect aspect.
Vocabulary: communications, idioms connected with communication.
<i>unit 2 Environment (week 4 and 5)</i>
Reading: Newspaper article about local environmental issues, newspaper article about

disappearing Arctic ice, extract from A Short History of Nearly Everything
Writing: designing a questionnaire, question types, writing a questionnaire.
Speaking: comparing the results of two surveys, discussing changes in one's environment, preparing a fact sheet about volcanoes, agreeing and disagreeing politely, polite questions, pronunciation: stress in word combinations, contractions.
Grammar: present perfect simple and continuous, indirect questions.
Vocabulary: local environment issues, word combinations, global warming, adverbs.

unit 3 Sport (week 6 and 7)

Reading: Magazine article about Charles Miller, leaflet advertising a karate club, biographical article about Babe Didrikson
Writing: understanding essay questions, formal expressions, essay writing
Speaking: sports quiz, discussing sports and games, discussing men and women in sport, pronunciation: the definite article, emphasis and comparison.
Grammar: quantifiers, definite and zero articles.
Vocabulary: idioms connected with sport, prefix self-, abstract nouns, and adjectives.

unit 4 Medicine (week 8 and 9)

Reading: Encyclopaedia entries on medical breakthroughs, various types of information about malaria, newspaper article about the first face transplant.
Writing: opinion essay, evaluating sources on the internet, making recommendations, writing short reports.
Speaking: assessing what makes a good doctor, discussing medical and ethical issues, planning an awareness-raising day, predicting, making a difficult decision, pronunciation: stresses syllables.
Grammar: plans and arrangements, going to, present continuous, predictions: future perfect, will.
Vocabulary: medical terms: people, conditions and treatments, illnesses and medicine, dependent prepositions.

unit 5 Transport (week 10 and 11)

Reading: Magazine article on road safety, magazine article on transport in the future, magazine article on great train journeys.
Writing: describing graphs, charts and tables, describing information in a table, comparison and contrast.
Speaking: discussing methods of transport, discussing a difficult journey, persuading, recommending action, making an action plan.
Grammar: modal verbs (future and past).
Vocabulary: transport: methods and problems, safety features.

unit 6 Literature (week 12 and 13)

Reading: Website on the Nobel Prize for Literature, extracts from novels, descriptions of characters in literature.

Writing: a travel blog

Speaking: talking about books and films you like or dislike, discussion about childhood beliefs and practices, proposing, bargaining, talking about needs/expectations, negotiating a contract, pronunciation: used to.

Grammar: narrative tenses: past simple, past continuous, past perfect (simple and continuous), used to, would.

Vocabulary: literature: types of writing, people in literature, word sets: light and dark, sounds.

Прилог бр. 9 Наставен план и програма за предметот англиски јазик 2

Наставен план за контролна група

број на недела	број на часови неделно	лекција
прва недела	3	лекција бр. 7
втора недела	3	лекција бр. 7
трета недела	3	лекција бр. 8
четврта недела	3	лекција бр. 8
петта недела	3	лекција бр.9
шеста недела	3	лекција бр. 9
седма недела	3	лекција бр. 10, пишување статија за весник
осма недела	3	лекција бр. 10

деветта недела	3	лекција бр. 11
десетта недела	3	лекција бр. 11
единаесетта недела	3	лекција бр. 12, пишување на
дванаесетта недела	3	лекција бр. 12
тринаесетта недела	3	повторување (лекција 7-12)

Наставен план за експериментална група

број на недела	број на часови неделно	лекција
прва недела	3	лекција бр. 7, проект бр. 1
втора недела	3	лекција бр. 7, проект бр. 2
трета недела	3	лекција бр. 8, проект бр. 3
четврта недела	3	лекција бр. 8
петта недела	3	лекција бр.9, проект бр.4
шеста недела	3	лекција бр. 9
седма недела	3	лекција бр. 10, проект бр. 5
осма недела	3	лекција бр. 10, проект бр. 6
деветта недела	3	лекција бр. 11
десетта недела	3	лекција бр. 11, проект бр.7
единаесетта недела	3	лекција бр. 12
дванаесетта недела	3	лекција бр. 12, проект бр.8
тринаесетта недела	3	повторување (лекција 7-12)

Општи цели на курсот:

- да ги вклучи студентите во автентична усна и писмена комуникација поврзана со одредена дисциплина, како во академска средина, така и на работното место, на Б2 ниво.

Поединечни цели:

Вештина читање: сумирање, интензивно читање, скенирање на текст, читање за општ впечаток, читање за детали.

Вештина пишување: пишување дискурзивен есеј, пишување статија за весник, опис на зграда, парафразирање, сумирање, пишување библиографија, плагијат.

Вештина зборување: дискусија за соодветните теми, изразување на мислење, дебатирање според правила за дебатирање, опис на згради, искуства, фотографии и уметнички дела.

Грамматика: the passive (revision), continuous passive and –ing form, general use, passive infinitive, discourse uses, verb patterns, have something done, ungradable adjectives, position of adverbs in a sentence, relative clauses: comment clauses, use of prepositions, reduced relative clauses, reported speech, conditionals.

Вокабулар: усвојување на вокабулар (идиоми, изрази, фрази, колокации) од областа на архитектура, глобализација, уметност, психологија, култура и технологија.

unit 7 Architecture (week 1 and 2)

Reading: personal opinions about buildings, newspaper article about hotels in space, magazine article about famous bridges.

Writing: identifying fact and opinion, description of a building, avoiding repetition: nouns, verbs, clauses.

Speaking: discussing and describing buildings, discussion about space hotels, comparing two bridges, talking about requirements, deciding on facilities in a hotel, pronunciation: word stress, stress and intonation.

Grammar: the passive (1) revision, continuous passive and –ing form, the passive (2) revision, passive infinitive, discourse uses.

Vocabulary: describing buildings, idioms with bridge, prefixes.

Unit 8 Globalisation (week 3 and 4)

Reading: Internet message board about globalization, magazine article about the power of the Internet, magazine article about global role models.

Writing: discursive essay, summarizing, topic sentences, paraphrasing, a summary, editing to shorten.

Speaking: discussing positive and negative aspects of globalization, comparing good and bad experiences, clarifying.

Grammar: verb patterns: verbs that take both the infinitive and the –ing form, have something done.

Vocabulary: word combinations: globalization, abstract nouns, word set: the media.

unit 9 Art (week 5 and 6)

Reading: leaflet advertising exhibitions at an art gallery, magazine article arguing for photography as an art form, three profiles of modern artists.

Writing: an online review.

Speaking: discussion on what art is, discussing works of art and art exhibitions, describing photos and a work of art, sequencing information moving to a new point, giving an informal presentation, pronunciation: stress and intonation.

Grammar: ungradable adjectives, use of very, really, extremely, etc., position of adverbs in the sentence.

Vocabulary: art and artists, adverb/adjective combinations, order of adjectives before a noun.

unit 10 Psychology (week 7 and 8)

Reading: website about the Belbin model, leaflet for parents about peer pressure, website on psychological profiling.

Writing: writing a bibliography, referencing, linking words, a discursive essay.

Speaking: discussing team roles, organising a group activity, discussing crime books, giving advice, pronunciation: stress patterns in adjective-noun pairs.

Grammar: relative clauses: comment clauses, use of prepositions, reduced relative clauses.

Vocabulary: working together: verbs with particles, idioms with mind.

unit 11 Culture (week 9 and 10)

Reading: website on aspects of culture, extracts from leaflet on culture shock, two opinions about cultural awareness.

Writing: newspaper article, a formal letter, letter layout, formulaic language.

Speaking: time capsule, comparing two descriptions of changing cultures, debate on cultural differences, creating impact in a presentation, giving a formal presentation.

Grammar: reported speech, reporting verbs.

Vocabulary: aspects of culture, adjectives.

unit 12 Technology (week 11 and 12)

Reading: magazine article on pioneers of communication, website FAQs on the Amish, article from *The New Scientist* on fear of technology.

Writing: plagiarism: what it is and how to avoid it, identifying the writer's position, an article.

Speaking: discussing technology and its benefits, debate on the rate of technological progress, reassuring and encouraging, a problem solving meeting.

Grammar: conditionals (1): 1st, 2nd, alternatives to if, conditionals (2): 3rd, mixed.

Vocabulary: technology, adjectives connected with technology, prefixes expressing opposites.

Прилог бр. 10 Писмена согласност за учество во истражувањето

WRITTEN CONSENT for PARTICIPATION IN A STUDY

I, _____, a first-year student at the Faculty of _____, Department of _____ at the International Balkan University in Skopje, Macedonia, hereby confirm my participation in the study conducted by asst. Marija Stevkovska.

I have been informed that the PhD candidate Marija Stevkovska is pursuing her PhD studies in Applied Linguistics - English Language at the Faculty of Philology “Blaze Koneski” at the “Ss Cyril and Methodius” University in Skopje. The study she will be conducting is part of her PhD thesis, entitled “Project-based learning in EFL courses in higher education in the Republic of Macedonia”.

I understand that participation in this study is voluntary and I will fulfill all tasks foreseen so that the researcher could gain reliable and valid results.

Date and place:

18.12.2018

Signature:
