

Проф. д-р Анжела Николовска

СТАВОВИТЕ НА ИДНИТЕ НАСТАВНИЦИ ПО АНГЛИСКИ ЈАЗИК КОН ИМПЛЕМЕНТИРАЊЕ НА АВТОНОМНОТО УЧЕЊЕ

Клучни зборови: додипломска подготовка на наставниците, анкета, ставови, ученичка автономија, наставничка автономија

1. Мотивација

Во контекст на идејата за оспособување на учениците за доживотно учење и успешно функционирање во современиот свет, автономното учење е тема која често се реактуелизира. Во исцрпниот преглед на теоретските и емпириските истражувања од областа на автономното учење, Бенсон (2007) го лоцира зародишот на интересот за автономното учење во залагањето на филозофите од 18-тиот и 19-тиот век за демократско општество кое се заснова на индивидуална автономија и почит кон автономијата на другите. Интересот за проучување на автономното учење во наставата по странски јазици, пак, се поврзува со проектот за современи јазици при Универзитетот во Нант под водство на Анри Олек во раните 1970-ти. Според Олек, автономното учење претставува „способност за преземање одговорност за сопственото учење,..., за одлучување во врска со сите аспекти на учењето“, а овие аспекти се однесуваат на определување на целите и темпото на учење, избор на техники и методи на учење, самоследење и оценување на наученото (Holec, 1981:3 кај Benson 2007). Претходно ги резимиравме и гледиштата на други познати експерти од оваа област како и теоретската рамка на која се темелат препораките за автономија на ученикот и улогата на Заедничката Европска Референтна Рамка за Јазиците во промовирање на автономното учење (Николовска, 2011).

Накратко ќе се осврнеме на карактеристиките на автономното учење кои произлегуваат од анализата на релевантната литература, а околу кои експертите помалку или повеќе се

согласуваат. Автономијата на ученикот претпоставува не само способност, туку и волја за преземање одговорност за сопственото учење; таа вклучува свест за процесот на учење и донесување одлуки; се случува како во рамките, така и вон рамките на формалната настава; има колаборативна и индивидуална димензија и се актуелизира различно во различни култури (Sinclair, 2000 кај Borg и Al-Busaidi, 2012). Преземањето на контролата врз учењето од страна на ученикот се поврзува со зголемување на *само-детерминираноста* која позитивно влијае врз мотивацијата за учење, а со тоа и врз успехот (Chan, 2001 кај Balcikanli 2010). Еверхард (кај Schwienhorst, 2018) ја објаснува само-детерминираноста како свест за внатрешните и надворешните ограничувања кои го попречуваат достигнувањето на целите и како преземање дејство за нивно намалување или отстранување. Други клучни компоненти на автономијата се: формирањето идентитет кај ученикот преку конструирање знаење, интроспективното и критичко мислење суштествени при планирање и насочување на учењето како и чувството на авторство при одлучувањето. Овде спаѓа и автентичноста која претставува воспоставување лична релација со светот околу нас преку креирањето знаење (ibid.).

Автономните ученици се самостојни во поставувањето цели во учењето и стремежот да ги постигнат, но тоа го прават во рамките на наставните цели (Dickinson, 1987). Тие свесно користат релативно широк дијапазон стратегии на учење и флексибилно применуваат стратегии кои се за нив ефикасни, а ги отфрлаат оние што не им одговараат. Исто така, критички размислуваат, ги анализираат своите успеси и неуспеси, имаат позитивен став кон самооценувањето и свесни се за придобивките од него (ibid.). Успешноста на автономните ученици се манифестира и преку умешниот избор на материјали за учење и делотворно организирање на учењето (Coterall кај Griffiths, 2008).

Иако постои несогласување во поглед на компонентите кои ја сочинуваат автономијата и нивоата низ кои тие се актуелизираат, теоретичарите се едногласни дека постојат различни степени на контрола над процесот на учење кои се манифестираат на различен начин, а зависат од возраста, степенот на јазична компетенција, перцепцијата за целите и потребите при учењето, културата, итн.

Истражувањата во областа на автономното учење се насочени кон проучување како на вонучилишниот, така и на училишниот контекст. Во 90-те години од минатиот век

теоретските сознанија од оваа област наоѓаат своја примена во многубројни експериментални проекти за иновирање на наставата преку кооперативни активности од кои најпознати се експериментите на Дам (1995) во Данска и за вградување на елементи од автономно учење во наставните планови и програми (Coterall kaj Griffiths, 2008). Далеку помалубројни, но не помалку интересни се студиите кои во фокусот ја имаат наставничката автономија и ја истражуваат улогата на наставниците како медијатори меѓу образовните власти и наставниот контекст (Benson, 2007). По аналогија на ученичката автономија, наставничката автономија може да се дефинира како „способност, слобода и одговорност да се прави избор во врска со наставата.“ (Aoki, 2002: 111 kaj Benson, 2007). Во литературата интерпретациите на поимот „наставничка автономија“ варираат од поврзување со „способноста и волјата на наставниците да развиваат автономност кај нивните ученици“ до толкување кое имплицира „самонасочен професионален развој“ (ibid.). Последново толкување ги нагласува слободата и волјата на наставникот да се справи со ограничувањата кои ги наметнува образовниот систем и да стане двигател на институционални промени надвор од ѕидовите на сопствената училница (MacGrath, 2000 kaj Benson, 2007).

Во последниве неколку децении сè поактуелни се истражувањата кои се занимаваат со проучување на ставовите на наставниците кон автономното учење. Овие истражувања се особено значајни со оглед на тоа што наставната практика значително се моделира под влијание на базата на знаење на наставниците која ги обединува нивното теоретско знаење, сфаќања и ставови. Оваа *когнитивна база* (англ. cognition) е продукт на содејство на низа фактори, како што се: искуството на наставниците како ученици и студенти, нивните лични перцепции за автономното учење, образовниот контекст итн. Проучувањето на ставовите на идните наставници кон пожелноста и остварливоста на автономното учење како образовна цел е полезно од неколку причини. Пред сè, затоа што поттикнувањето автономно учење кај учениците, меѓу другото, зависи и од сфаќањето на наставниците за тоа што претставува автономното учење и како тоа треба да се развива (Borg и Al-Busaidi, 2012). Наставниците кај кои во текот на додипломското образование се развивала свест за значењето на ученичката автономија како и критички и истражувачки дух кон наставната практика веројатноста дека ќе создаваат училишна култура на автономија е поголема (Barfield и др., 2001 kaj Balcikancli, 2010). Исто така, тесна е врската меѓу наставничката

автономија и ученичката автономија. Така, Литл, предупредува: „не може да се очекува наставниците да развиваат автономност кај нивните ученици доколку и самите не знаат што значи да се биде автономен ученик.“ (1995: 175 во Balçikanlı, 2010).

Проникнувањето во ставовите на наставниците кон пожелноста и остварливоста на автономното учење како образовна цел може да користи при креирање на наставните планови и програми, поконкретно, при обмислување на наставни активности за промовирање на автономното учење во рамките на додипломското образование на идните наставници.

Од гореспоменатите причини, предмет на интерес на овој труд е истражувањето на перцепциите на идните наставници по англиски јазик во врска со тоа до кој степен да им се дозволи автономија на учениците односно право на одлучување во различни сегменти на наставата.

2. Методологија на истражувањето

Трудот ги резимира резултатите од анкетата во која учествуваа студенти од трета и четврта година, наставна насока при Катедрата за англиски јазик и книжевност во јуни 2019 г. Како инструмент се користеше прашалникот на Камилери (1999) користен и во други истражувања (Ozdere, 2005; Balçikanlı, 2010). Истражувањето на Камилери и соработниците (Camilleri, 1999) во рамки на еден проект на Европскиот Центар за Современи Јазичи во Грац имало за цел да ги испита ставовите на наставниците кон автономијата на учениците во земјите – учеснички (Белорусија, Естонија, Холандија, Полска, Словенија и Малта), а резултатите да се земат предвид при планирање и имплементирање на автономното учење од страна на релевантните институции.

Прашалникот се состои од 13 прашања од затворен тип со одговори на Ликертова скала од 0 (воопшто не) до 5 (многу). За секое од прашањата испитаниците можат да ги искажат и своите коментари. Прашањата се однесуваат на степенот до кој на учениците треба да им се дозволи одлучување во различни сегменти на наставата како што се: наставните цели, содржини, активности, домашни задачи, материјали, методи, организирање на часот, начинот на учење и оценувањето. Целта е, како што споменавме, да се скенираат сфаќањата на идните наставници за тоа колку и како да се имплементира автономијата во наставата по

англиски јазик, а сознанијата би послужиле при ревидирање на наставните планови и програми на додипломско ниво од перспектива на развивање позитивни ставови кон автономното учење.

Неопходно е да појасниме дека студентите од наставната насока експлицитно се запознаваат со поимот автономно учење во рамки на курсевите по Методика, а имплицитно преку најразлични наставни активности за промовирање на автономија во учењето интегрирани во наставните програми во поширока смисла.

3. Анализа и дискусија на резултатите

Аналогно на претходни истражувања базирани на прашалникот на Камилери (1999), одговорите на триесет и двете прашања од прашалникот се групирани во три категории. Првата категорија во која спаѓаат одговорите од првите две колони (*воопшто не* и *малку*) означува отпор кон развивањето автономно учење. Втората категорија ги вклучува одговорите во колоната *делумно* и изразува неутрален однос кон автономното учење односно компромис и залагање за поделба на одговорноста меѓу наставниците и учениците. Третата група одговори (*прилично* и *многу*) изразува силна поддршка на автономното учење.

. Во табела бр. 1 се прикажани резултатите од квантитативната анализа.

Табела бр. 1 Резултати од анкетата

Прашање	воопшто не (0)	малку (1)	делумно (2)	прилично (3)	многу (4)	неважечки
1а Краткорочни цели	3%	10%	32%	39%	16%	0%
1б Долгорочни цели	0%	7%	45%	32%	16%	0%
2а Теми	0%	0%	13%	58%	29%	0%
2б Содржина	3%	0%	65%	29%	3%	0%
3а Учебници	19%	45%	19%	13%	3%	1%
3б Аудиовизуелни средства	3%	3%	48%	29%	16%	1%
3в Други нагледни средства	3%	3%	29%	39%	26%	0%
4а Време	0%	23%	42%	19%	16%	0%
4б Место	0%	35%	29%	23%	13%	0%
4в Темпо	0%	26%	23%	29%	22%	0%
5а Форми на работа	6%	10%	35%	35%	14%	0%
5б Материјали (употреба)	0%	26%	45%	19%	10%	0%
5в Тип на активности	3%	0%	45%	45%	7%	0%
5г Тип на домашни	10%	12%	42%	26%	10%	0%
6 Избор на наст. задачи	2%	18%	48%	10 %	22	0%
7а Распоред на клупите	7%	19%	32%	29%	13%	0%
7б Распоред на учениците	6%	10%	29%	42%	13%	0%
7в Дисциплина	10%	32%	39%	16%	3%	0%
8а Евидентирање на домашни	3%	39%	16%	26%	16%	0%
8б Евидентирање на оценките	7%	19%	35%	26%	13%	0%
8в Евидентирање на присуството	3%	32%	23%	23%	19%	0%
9а Домашни (обем)	3%	13%	26%	42%	16%	0%
9б Домашни (тип)	3%	19%	29%	39%	10%	0%
9в Домашни (зачестеност)	7%	19%	48%	16%	10%	0%

10а Што да се учи	6%	22%	52%	10%	10%	0%
10б Како да се користат АВ средства	7%	19%	32%	39%	3%	0%
10в Како да се користат др. нагл. средства	3%	13%	39%	39%	6%	0%
11 Објаснување	0%	3%	16%	39%	42%	0%
12 Стратегии на учење	6%	0%	13%	39%	42%	0%
13а Неделно самооценување	10%	19%	35%	13%	23%	0%
13б Месечно самооценување	0%	10%	19%	55%	16%	0%
13в Годишно самооценување	6%	3%	10%	26%	55%	0%

Најголема поддршка за автономно учење се забележува кај прашањето бр. 2а (вклучување на учениците во изборот на теми) – дури 87% од одговорите се во третата категорија (58% прилично и 29% многу) за разлика од 32 % на прашањето 2б (избор на наставни активности) на кое доминантни се одговорите во втората категорија (65% - делумно). Коментарите откриваат свест за тоа дека вклучување на учениците во изборот на теми во согласност со нивните интереси би ја зголемило мотивацијата за учество на часот и за учење. Од друга страна, се смета дека учениците треба само повремено да учествуваат во изборот на наставни активности затоа што постои веројатност да направат несоодветен избор. И покрај резервираноста, дел од студентите констатираат дека наставниците и учениците треба да дискутираат за тоа колку активностите се соодветни и корисни.

Нешто помала е поддршката за автономијата на ученикот при изборот на наставни материјали (прашање бр. 3) (45 % позитивни одговори за изборот на аудио-визуелни средства и 65% за избор на други нагледни средства). Разбирлива е воздржаноста за вклучување на учениците во изборот на учебници со оглед на тоа што спаѓа под ингеренциите на Министерството за образование што е евидентно и од статистиката (64% се против оваа опција). Доминира ставот дека доколку на учениците им се дозволи да избираат од какви материјали сакаат да учат и самите да носат автентични материјали на час, тоа би резултирало во поефикасно учење затоа што би било во склад со нивните интереси и стилови на учење. Еден испитаник сугерира учениците да предлагаат

вебстраници, блогови, видеа и други материјали од интернет и самите да носат нагледни средства како што се ЦД-ња, списанија, фотографии и сувенири со што би се персонализирано и поттикнало учењето. Значењето на автентичните материјали по избор на учениците за осмислување на учењето и создавање чувство на авторство при креирањето знаење се нагласува и во литературата (Дам, 1995 и Бенсон, 2001 кај Балчиканли, 2010.)

Што се однесува на давањето право на учениците да одлучуваат што да се учи од наставните материјали (10а), половината од испитаниците (52%) веруваат дека учениците делумно треба да учествуваат во изборот на текстови за наставни цели, а примарна улога треба да има наставникот. Неколку студенти истакнале дека давањето слобода и право на избор на учениците во овој контекст има мотивациски потенцијал, но треба да биде во согласност со наставните цели.

Анализата на одговорите на прашањата бр. 4, 5, 6, 7, 8 и 9 овозможува увид во ставовите на идните наставници во однос на автономијата во доменот на организациските аспекти на наставата. Така на пример, околу половината од испитаниците силно го поддржуваат вклучувањето на учениците во одлучувањето во врска со темпото на часот (4в), изборот на форми на работа (5а), видот на наставни активности (5в), распоредот на учениците во училишната (7б), бројот (9а) и типот на домашни задачи (9б).

Во поглед на изборот на форми на работа преовладува мислењето да не се инсистира на кооперативни форми доколку учениците преферираат индивидуална работа и да им се дозволи на учениците самите да изберат партнери за кооперативните активности. Сепак, неколку студенти предлагаат наставникот да ја преземе контролата во свои раце при определување на организациските аспекти вклучувајќи ги и формите на работа доколку поради било која причина се доведе во прашање успешноста на часот. Исто така, во коментарите се нагласува дека е битно наставникот да го прилагодува темпото на часот и типот на активности во согласност со потребите на учениците. За таа цел се сугерира да се следат реакциите на учениците и да се земат предвид при планирање на наставата.

Изненадува тоа што половината од испитаниците силно ја поддржуваат идејата учениците да учествуваат во одлучувањето во врска со распоредот на клупите (7а) и учениците во училишната(7б) со оглед на тоа што за овие физички аспекти на наставата се

решаваат од страна на училиштата. Генерално, се нагласува дека земањето предвид на желбите на учениците во врска со физичките аспекти на организирање на наставата би имало позитивен ефект.

Речиси идентичен е бројот на испитаници кои сметаат дека проблемите со дисциплината (7в) треба да ги решава исклучиво наставникот и оние кои се за тоа наставниците и учениците заеднички да ги договараат дисциплинските мерки. Доколку учениците учествуваат во формулирање на дисциплинските правила, тие би чувствувале поголема одговорност да ги почитуваат, а потребата наставникот да интервенира би се минимизирала. Овој став е во согласност со препораките од експертите (Dornyei, 2001).

Дали и колку учениците треба да се вклучат во изборот на наставни задачи (прашање бр. 6) е очигледно дилема околу која мислењата се поделени, но сепак во доменот на неутрални или позитивни ставови. Дел од анкетираниите сметаат дека правото на избор во овој контекст би ја зголемило мотивацијата на учениците, но наставникот сепак треба да го има крајниот збор затоа што „...тој знае кои задачи се најсоодветни за учениците...“. Интересни се сугестиите на неколку студенти учениците да можат да одберат меѓу неколку понудени задачи што укажува на свест за потенцијалот на диференцираната настава. Еден студент предлага учениците повремено да ги евалуираат часовите, а од повратната информација наставниците би црпеле идеи кои задачи се најкорисни за учениците.

Во врска со одлучувањето во поглед на педагошката евиденција (бр. 8 - регистрирање на домашните задачи, оценките и присуството), од резултатите може да се констатира умерена поддршка на автономијата во овој поглед. Доминира сфаќањето дека учениците треба да имаат извесен удел во одлучувањето во оваа смисла, но наставниците треба да го имаат последниот збор за да се воспостави ред во наставата. Притоа, неколкумина испитаници го истакнуваат значењето на транспарентното оценување.

Ставовите на студентите во однос на тоа колку слобода да им се даде на учениците при изборот на домашни задачи (прашање бр. 9) се претежно позитивни. Поизразена е поддршката за вклучување на учениците во одредување на обемот и видот на домашни задачи, а нешто помалку во поглед на тоа колку често треба да се задаваат. Дел од

студентите сметаат дека доколку им се даде на учениците право да изберат од неколку понудени домашни задачи би се зголемила мотивацијата.

Речиси подеднакво висок процент (81%) позитивни одговори се јавува кај прашањата бр. 11, 12 и 13 в. Коментарите на единаесеттото прашање (поттикнување на учениците самите да дојдат до објаснување) откриваат дека најголем дел од анкетираниите веруваат дека на тој начин се развива критичкото мислење кое е битен фактор во осамостојување на учениците и зголемување на мотивацијата за учење.

Образложувајќи го позитивниот одговор на дванаесеттото прашање (поттикнување на учениците самите да осознаат како да учат најсоодветно) студентите наведуваат дека со пробување различни стратегии на учење, учениците стануваат свесни за тоа кои стратегии функционираат за нив, а кои не што има помага во развивање на критичкото мислење, самодовербата и способноста за доживотно учење. Интересен е ставот на еден испитаник дека ова е најзначајната задача на наставникот и на друг кој додава дека наставникот треба да ги насочува учениците и да им помага во изнаоѓање соодветни стратегии на учење.

Кај прашањето бр. 13 (поттикнување на учениците да се самооценуваат а) седмично, б) месечно и в) годишно) преовладуваат позитивни реакции кај месечното самооценување (55% во колоната *прилично*, 16 % - *многу*) и годишното самооценување (55 % во колоната *многу*, а 26% - *прилично*) за разлика од седмичното самооценување (36%). Повеќето од студентите сметаат дека самооценувањето треба да се практикува „што почесто“, но доколку тоа се прави седмично, не би се постигнале релевантни резултати заради краткиот временски период. Коментарите на ова прашање упатуваат на свест за придобивките од самооценувањето како што се: стекнување увид во својот напредок, мотивирање да се биде подобар, развивање на одговорноста и самостојноста што е во согласност со сознанијата од досегашните истражувања од областа на самооценувањето (Николовска, 2015).

Иако, сумарно, одговорите на прашањето бр. 1 (вклучување на учениците во определување на наставните цели (а - краткорочни и б – долгорочни) се позитивни (55% за а и 48% за б), коментарите се противречни. Дел од анкетираниите веруваат дека со вклучување на учениците во определување на наставните цели, целите би биле појасни за учениците, а учењето поцелисходно. Повеќето од анкетираниите го делат мислењето дека

иако при дефинирање на целите треба да се земат предвид ставовите на учениците, наставникот треба да го има последниот збор. Само неколкумина анкетирани се децидни учениците да се исклучат од одлучување во доменот на целите затоа што „тие не поседуваат капацитет за тоа, а и целите се решаваат во институционални рамки.“

Интересно е ставовите на идните наставници да се споредат со ставовите на помалку или повеќе искусните наставници. Ако резултатите од нашето истражување се разгледаат во контекст на гореспоменатото истражување на Камилери и соработниците (1999), ќе забележиме дека во студијата на Камилери и соработниците (*ibid.*) доминира ставот за делумно вклучување на учениците во одлучувањето додека во нашата студија преовладува силна поддршка на автономното учење. Исто така, во споменатото истражување дури кај дваесет и две од прашањата резервираноста на испитаниците кон автономното учење е поизразена отколку во нашето истражување. Покрај наставните методи, активности и форми на работа, меѓу другото, овде спаѓаат и наставните цели, содржини и материјали. Можна причина за поголемата скептичност на искусните наставници кон пожелноста на автономното учење е соочувањето со ограничувањата наметнати од реалноста. Претпоставуваме дела надворешните фактори кои ја моделираат наставната практика како што се прескриптивноста на наставните програми, наметнувањето на задолжителен учебник и материјалните ограничувања ја попречуваат волјата за делегирање моќ и слобода на учениците во одлучувањето за различни аспекти на наставата. Друга можна причина е запаѓањето во рутина и слабеењето на ентузијазмот за иновирање на наставата како придружни појави на искуството. Секако, не треба да се пренебрегне и влијанието на културолошките фактори кои го обликуваат образовниот контекст (Palfreyman & Smith, 2003).

Евидентно е дека идните наставници се свесни за различните димензии на автономното учење и го поддржуваат. Проникнување во причините за оваа позитивна предиспонираност е комплексен потфат и го надминува опсегот на овој труд. Претпоставуваме дека таа се должи како на експлицитното развивање свест за придобивките од автономијата во рамки на наставата по Методика, така и на *искусвеното* конструирање позитивни ставови преку наставните активности кои имплицитно промовираат автономија. Во овие активности спаѓаат: проектните задачи, портфолиото

како алтернативна форма на оценување вклучувајќи го и Европското портфолио за идни наставници по странски јазик, самооценувањето и меѓусебното оценување, симулациите и игрите по улоги, усните презентации, директното и индиректното упатување во стратегии на учење, креирањето наставни материјали, итн. Не помалку значајни се и следниве чекори на полето на автономијата: истражување на сопствениот стил на учење, модерирање на дискусиите на час, симулации на креирање инструменти за оценување како и слободата при избор на дополнителни наставни материјали, содржини и домашни задачи. Овие форми на „педагогија за автономија“ во рамките на додипломското образование веројатно биле влијателен фактор во формирање на позитивни ставови кај идните наставници и покрај тоа што повеќето од нив како ученици биле изложени на традиционална настава базирана на моделот на трансмисија во кој учениците се пасивни приматели на информации.

4. Заклучни согледувања

Како што споменавме претходно, целта на овој труд е да ги истражи ставовите на идните наставници кон тоа колку автономија да им се дозволи на учениците. Квантитативната и квалитативната анализа на резултатите покажаа дека студентите силно ја поддржуваат автономијата на учениците во поглед на изборот на наставни цели, содржини, материјали, активности, форми на работа, методски постапки, домашни задачи, стратегии на учење како и во поглед на самооценувањето. Скептичноста кон вклучување на учениците во изборот на учебници, како што посочивме погоре, може да се поврзе со ограничувањата кои произлегуваат од нашиот образовен контекст. Позитивните ставови на студентите кон автономното учење освен на експлицитното запознавање со придобивките на автономијата, веројатно се должат и на имплицитното учење преку гореспоменатите наставни активности. Притоа, сметаме дека уште позначајно е позитивните ставови и напорите на наставниците за оспособување на учениците за самостојно доживотно учење да опстојат пред многубројните предизвици.

Меѓутоа, за да се подготват наставниците да создаваат училишна култура на автономно учење, не е доволно да се промовира вредноста на автономното учење. Предуслов за развивање на ученичката автономија е поттикнувањето на наставничката автономија

сфатена како самонасочено професионално учење. Неопходно е кај идните наставници да се развива критичност, способност за истражување и преиспитување на сопствената практика и донесување принципиелни одлуки во согласност со спецификите на контекстот. Секако, битна е и спремноста за справување со ограничувањата кои ги наметнува контекстот. Како што нагласуваат Виeira и соработниците (2008), интеракцијата на наставничката и ученичката автономија е неопходен предуслов за имплементирање на т.н. *педагогија за автономија*. А, *педагогијата за наставничко-ученичка автономија* е можна рамка за трансформирање на образовната реалност и затоа треба да биде интегрирана во наставните програми за профилирање на идните наставници по странски јазици.

Следствено, освен развивање на стручни компетенции, задача на наставничките факултети е мотивирање и оспособување на идните наставници да бидат активни носители на процесите на демократизација на образованието.

Anžela Nikolovska, Ph.D.

Teacher Trainees' Beliefs about the Implementation of Learner Autonomy in the EFL Classroom

(Abstract)

The study presents the results of a survey conducted among third and fourth-year students at the English Department, Blaže Koneski Faculty of Philology. It casts light on pre-service teachers' beliefs about the classroom implementation of learner autonomy. The findings reveal that the trainees strongly support the engagement of the learner in establishing the course objectives and content, selecting certain types of materials, determining the pace of the lesson, the classroom activities, the quantity and type of homework, what is to be learned from the materials, the learning procedures and self-assessment. Finally, the possible reasons for such strong support are discussed as well as the research implications.

Key words: pre-service teacher training, survey, beliefs, learner autonomy, teacher autonomy

Користена литература

- Balcikanli, C. (2010). Learner Autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (1), 90 – 103.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. State of the Art Article. *Language Teaching*, 40 (1): 21 -40
- Borg, S. and Al-Busaidi. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council. ELT Research papers.
- Camilleri, G. (Ed.) (1999). *Learner autonomy: The teachers' views*. ECML: Council of Europe Publishing.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everhard, C. (2018). Investigating the true colours of autonomy in language learning. In Schwienhorst, K. (Ed.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: challenges and issues*. Hong Kong: Candlin and Mynard.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolovska, A. (2011). Learner autonomy in the Macedonian EFL curriculum for secondary education and ways of promoting it through the EPOSTL. In Ancevski, Z. and Buzarovska, R. (Eds.) *English Studies in a European/Global Context: Current Issues, Future Trends: Proceedings of the 50th Anniversary of the Department of English Language and Literature International Conference*. Skopje: Faculty of Philology, 49 – 57.
- Nikolovska, A. (2015). Teachers' Beliefs about Young EFL Learners' Self-assessment: A Case Study of Macedonia“. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(4), 16-28.
- Ozdere, M. (2005). *Sate-supported provincial University English Language Instructors' Attitudes towards Learner Autonomy*. Unpublished Master's thesis. Bilkent University.
- Palfreyman, D. & Smith, R.C. (Eds.). (2003). *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vieira, F., Barbosa I., Paiva M. & Fernandes I.S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learned from teacher development practices? In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 217 – 235.

