

Автономност на учениците в часовете по чужд език чрез използване на материали за самостоятелен достъп

Екатерина Попандонова-Желязова

Abstract: Learner Autonomy in Foreign Language Classes with the Use of Self-access Language Learning Materials: *The article aims to investigate approaches for developing autonomy, mainly focusing on self-access work. Considering the potential obstacles that may hinder the development of autonomy, an attempt has been made to explore the possibility of promoting it in FL classes through the use of self-access materials.*

Key words: *foreign language learning, learner autonomy, self-access materials.*

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Темата за автономността в обучението по чужд език е често обсъждана през последните няколко десетилетия. Развитието на способността да се поеме отговорност за собственото учене се приема като полезно и благотворно за успеха в този процес [Benson, 2001:109]. Съществува убеждение, че автономността в ученето на чужд език влияе положително върху качеството на знанията на учениците [Benson, 2001:2]. Ученето е личностен процес и отговорността за неговото осъществяване произтича от самия индивид. Очевидно е, че колкото и да е добър един преподавател, той не може да усвои определен материал вместо учениците си.

Връзката между автономността на ученика и изучаването на чужд език може да се обсъди от гледна точка на различни подходи, които се използват за развиване на тази автономност, един от които е фокусиране върху самонасоченото учене и материалите със самостоятелен достъп. Това на свой ред дава възможност за целенасочено развитие на автономността в традиционната класна стая по чужд език.

2. ОПРЕДЕЛЯНЕ НА ПОНЯТИЕТО АВТОНОМНОСТ НА УЧЕНИКА

Термини като 'самостоятелно учене', 'самостоятелно обучение', 'самонасочено учене', 'независимост', 'центрираност на ученика' често се използват като синоними на автономността и автономното учене. Тези термини обаче, описват само различните начини и степени на ученето, докато автономността се отнася до способността и отношението [Benson, 2003]. Автономността не е метод на учене, а 'характерно свойство на подхода на ученика към учебния процес' [Benson, 2001:2]. Важно е да се признае, че различните начини на учене – в изолация, без учител или извън класната стая – са специфични начини на учене и могат да предоставят възможности да се тренира способността да се поема отговорност за ученето, но не би било редно да се сравняват с автономността.

Нолес [1981:3] описва автономността като 'способност да се поеме отговорност за собственото учене', което означава да се поеме и поддържа отговорността за всички решения, които засягат аспектите на ученето т.е. поставяне на специфични цели; определяне на съдържанието; подбор на методите и техниките, които ще се използват; мониторинг на процеса на правилното усвояване на езика; оценяване на наученото. Накратко, учениците трябва да планират, наблюдават и оценяват собственото си учене. Това обаче поставя акцент по-скоро върху контрола, отколкото върху самия учебен процес. Little [2001] допълва тази дефиниция, като прибавя психологично измерение. Той отбелязва, че в основата си автономността е способност за самостоятелност, критично мислене, вземане на решения и независими действия. Тя е свързана с идеята, че ученикът ще развие определен вид психическа връзка с процесите и съдържанието на ученето си. Според Little способността за автономност се характеризира по начина, по който учи ученика, и

начина, по който трансферира това, което е научил към по-широк контекст. С други думи, контролът на когнитивните процеси е важен аспект при характеризирането на автономността [Benson, 2001: 2].

Benson [2001: 49] твърди, че дефиницията на Holec за автономността обхваща управленски аспект на учебния процес, а тази на Little обяснява неговия когнитивен аспект. Съществува и друг аспект, който трябва да се вземе под внимание, а именно, контролът на ученика над *учебното съдържание*. Той е убеден, че при автономното учене учениците трябва свободно да определят съдържанието на ученето си [Benson, 2001: 50]. Това, както и целта на ученето от други хора, може да не отговаря на потребностите на учениците и да доведе до липса на мотивация за учене. Определянето на съдържанието на ученето е част от самоуправлението в ученето и служи за основа на контрол върху когнитивните процеси [2001:99]. Учениците трябва да съзнават собствения си учебен процес. Следователно контролът над тези три аспекти е взаимозависим. Може да се обобщи, че автономността е отношение към ученето и способност за активно и независимо учене.

3. ХАРАКТЕРИСТИКИ НА АВТОНОМНОСТТА НА УЧЕНИКА

Автономността варира според различни променливи и условия като 'учебна ситуация, тема на урока, тип учебна задача, изисквания на задачата, ниво на компетентност на учениците, степен на увереност и желание, настроение, мотивация, реакция към средата и т.н.' [Sinclair, 2000]. Ученикът може да покаже високо ниво на автономност в определена област като четенето, но да е зависим от учителя в друга – като слушане с разбиране. Може да прояви автономност в един учебен час и почти никаква в друг. Следователно степента на автономност не е статична величина.

Освен това тя може да приеме различни форми, например, 'проактивна' и 'реактивна' [Littlewood, 1999]. Концепцията за проактивната автономност включва всичко, което е необходимо за управление на ученето: поемане на отговорност за него, определяне какво и как да се учи, оценяване на наученото. По този начин учениците сами планират и насочват ученето си. А реактивната автономност подпомага учениците самостоятелно да организират възможностите си [Littlewood, 1999:75]. Тази форма на автономност може да бъде подготвителна стъпка към проактивната или сама по себе си цел, когато трябва да се следва определен курс на обучение или учебен план.

Друга характеристика на автономността е културната ѝ специфика. Тъй като автономността често се асоциира с 'независимост', 'самостоятелни изяви' и 'свобода от външни ограничения' [Littlewood, 1999], което има връзка по-скоро с индивидуализма в западните страни, възниква въпросът дали тя е предимно западна концепция и неподходяща за източния контекст поради различията в културните традиции.

Често съществуват предубеждения относно азиатските ученици и тяхното отношение към ученето – те приемат учителя като авторитет и притежател на цялото знание, което трябва да се предаде [Littlewood, 2000]. Littlewood провежда изследване в различни европейски и азиатски страни и открива, че съществува малка разлика в отношението към ученето на английски език между 'азиатските и европейските страни, отколкото между индивидите във всяка отделна страна' [Littlewood, 2000:31]. От резултатите става ясно, че азиатските ученици нямат желание да стоят в часовете и пасивно да приемат знания от учителя, а по-скоро желаят да се ангажират по-активно с ученето си, както европейските. Следователно, азиатските учениците не трябва да се приемат единствено като напълно подчинени слушатели само от наблюдението на поведението им в часовете, защото това може да не отговаря на начина, по който биха искали да учат.

Културните ориентации дават отражение в отношенията, ценностите и типовете поведение, тъй като те са предпоставка за начина, по който учениците подхождат към ученето. При подбор на процедурите или методите, използвани да подпомогнат учениците да развият умения за автономност, важно е да се вземе предвид културно-конструктивната природа на средата в класната стая. Някои практики в западните страни могат да се окажат неподходящи или неприемливи за други страни, но идеята учениците да поемат отговорност за собственото си учене определено е приоритет за всички, тъй като автономността не е просто методология, а образователна цел.

Стимулиране на автономността на ученика

Способността да се учи независимо трябва да е истинският резултат от всяко обучение. С развитието на автономността учениците вероятно ще развият 'способност да вземат собствени решения какво да правят, отколкото да се повлияват от другите' [Dam, 1995]. Освен това, като поемат отговорност за ученето си, те могат да повишат и мотивация си. Според Dickinson [1995] автономността на учениците може да увеличи мотивацията им да учат, а оттам и ефективността на ученето.

Spratt и колективът му твърдят, обаче, че мотивацията може и да не е продукт на автономността, но често я предхожда в процеса на учене на чужд език [Spratt et al. 2002]. В своето изследване те достигат до извода, че от гледна точка на учениците, мотивацията предшества автономността. С други думи, тя е ключов фактор за готовността на учениците да учат автономно. Когато са мотивирани, те обикновено осъзнават потребностите и целите си.

Ученето на чужд език е безкрайно и не спира със завършването на определен курс или програма. Следователно е важно учениците да са автономни, за да могат сами да продължат активно да се включват в процеса на учене.

Benson [2001:109] споменава, че 'по същество всяка практика, която насърчава или позволява на учениците да поемат по-голям контрол върху който и да е аспект от ученето им, може да се приеме като средство за стимулиране на автономността.'

4. САМОНАСОЧЕНО УЧЕНЕ И САМОСТОЯТЕЛЕН ДОСТЪП

Самонасоченото учене е ефективно, защото при него учениците изпитват потребност да планират, наблюдават и оценяват процеса на собственото си учене. Смята се, че ако учениците имат желание за подобни дейности, практикуването на тези умения в крайна сметка ще стимулира автономността им. Littlewood [1997:82] твърди, че тя е възможна, когато учениците имат готовност и способност да действат независимо: готовността зависи от нивото на мотивацията и увереността им, а способността от нивото на знания и уменията им.

Benson [2001:34] смята, че 'самонасоченото учене' на чужд език е специфичен начин на учене, при който целите, прогресът и оценяването на процесите се определят от самите ученици. Според автора, този тип учене се приема като процес, който учениците изпълняват повече или по-малко ефективно според степента на способностите си.

Автономните ученици могат да работят и с други хора, защото автономността не означава изолация, а връзката ѝ със самонасоченото учене е сложна. Първоначалното желание да се поеме отговорност оказва влияние върху успеха на самонасоченото учене и е трудно да се определи дали автономността е негов естествен продукт Benson [2001:8].

Самонасоченото учене е свързано със самостоятелния достъп. Littlejohn [1997:181] описва дейностите със самостоятелен достъп като 'предоставящи възможност на учениците да вземат решения относно това, което харесват или имат

нужда да научат и да упражняват контрол върху степента, до която да работят и поемат отговорност за развитието на чуждоезиковата си подготовка.'

Според определението на Sheerin [1997:54] самостоятелният достъп представлява 'учебни материали и организационни системи, проектирани за директен достъп от потребителите.' Центровете със самостоятелен такъв обикновено са места, където учебните материали са предоставени за ползване без директно наблюдение на учители. Задачите и упражненията обикновено са класифицирани в категории като четене, писане, граматика, писане, говорене, произношение и др., като на всяка задача е посочено нивото на езика [Littlejohn, 1997:184].

Gardner и Miller [1999:11] описват характеристиките на самостоятелния достъп: гъвкав по отношение на приложението си; може да се използва в и извън училище; оперира на всички езикови нива като позволява различни степени на независимост сред учениците както на автономните, така и на тези, които са центрирани към учителите; не зависи нито от възрастта, нито от културата; на практика предоставя среда на изучаване на езика от всички желаещи.

Стимулиране на самостоятелния достъп

Времето за учене и преподаване обикновено е ограничено и може да се постави под въпрос дали самостоятелният достъп е ефективен подход при ученето на език. Gardner и Miller [1999:26] твърдят, че ако той е организиран и систематичен, това позволява много ученици да бъдат изложени на 'голямо разнообразие от възможности за учене на чужд език, които да ги стимулират, посрещат техните индивидуални потребности и подхождат на индивидуалните им стилове за учене.'

В традиционната класна стая от повечето ученици се очаква да изпълняват еднакви неща за приблизително едно и също време и ред. От друга страна, между тях има големи психологически, личностни и мотивационни различия. Разлика има и в техните способности, стилове на учене, потребности, цели и др. [Sheerin: 1997:184]. Следователно, не може да се очаква всички учениците да се приспособят към един единствен подход, за да изучават чужд език. Изглежда, че самостоятелният достъп е практическото решение на индивидуалните различия между обучаваните. Той не само подпомага ученето на език, но и повишава автономността им Gardner и Miller [1999:25]. Необходимо е, обаче, да е добре организиран, което може да се осъществи чрез внимателно класифициране и организиране на материалите [Sheerin: 1997:61].

5. ВИДОВЕ МАТЕРИАЛИ ЗА САМОСТОЯТЕЛЕН ДОСТЪП

При монасоченото учене учениците могат да използват материали за тази цел, за да насочат ученето си, но това не означава, че не могат да получат подкрепа от други или да работят по колаборативен начин.

Най-често използваните материали за самостоятелен достъп са *автентичните текстове, специализирани материали за изучаване на чужд език и материали, специално създадени от колегията на определена институция.*

Автентичните материали са 'всеки печатен или дигитален текст, който не е публикуван с цел обучение по чужд език'; смята се, че 'съдействат за развитието на автономността' и 'предоставят мост към реалния свят на общността, говореща целевия език' [Gardner и Miller, 1999:101].

Учениците, които използват автентични текстове, бързо развиват увереност при работа с целевия език; престават да се притесняват, ако не разбират всичко; развиват умения, които могат да бъдат приложени към всеки друг текст, с който биха се срещнали в живота си.

Разбира се, срещат се и някои слабости. Например, когато автентичните текстове се използват в оригиналната им форма без да са претърпели адаптация за

съответното езиково ниво или без подкрепата на учител, текстът може да бъде твърде сложен и да съдържа думи или изрази, които по принцип не се срещат често [Benson, 2001:101-102]. Това на свой ред налага да се направи подбор кои материали да се използват без промяна и кои се нуждаят от адаптация, за да се използват ефективно.

Специализираните материали за изучаване на чужд език са изключително полезни при самостоятелен достъп. Изборът им е голям. Написани са от експерти, преди издаването си са апробирани в учебна среда, проверени са за точност на езика и са представени по атрактивен начин [Gardner и Miller, 1999:101].

Необходимо е да се спомене, че не всички издадени материали са предназначени за самостоятелен достъп. Други са големи по обем и информацията в тях следва линейна структура, от което следва, че учениците не могат да използват индивидуални секции, към които проявяват специфичен интерес [Gardner и Miller, 1999:101]. Следователно, ако подобни материали се използват за самостоятелен достъп, добре би било да претърпят известна адаптация [Benson, 2001:126].

От казаното по-горе може да се заключи, че за да провокират автономността, понякога е необходимо този тип материали да претърпят известна корекция.

Специално създадените материали са написани преди всичко от преподавателите на определена образователна институция. Учителите са запознати с потребностите и желанията на учениците си, така че са в състояние да създадат материали, които да са от практическо приложение за изискванията на специфичния учебен контекст, защото други източници не биха могли да удовлетворят изискванията. Още повече, издаването на подобни материали може да провокира мотивацията на учениците, тъй като самите учители са заинтересовани да им помогнат [Gardner и Miller, 1999:106]. А и това подкрепя преподавателите да осъзнават по-внимателно потребностите на учениците си, за да ги ангажират повече към осъществяване на дейности със самостоятелен достъп.

Като основа за създаването на подобни материали могат да послужат специализирани такива за изучаване на чужд език и тяхната комбинация.

Включването на преподавателите в създаването на подобни материали може да се превърне в част от тяхното професионално развитие, като им даде възможност обстойно и в дълбочина да развият разбиране за дейностите със самостоятелен достъп.

Необходимо е също така да се познават изискванията за създаване на подобни материали, както и техните отличителни характеристики.

Критерии за дизайн на материалите за самостоятелен достъп

McGrath [2002:150-151] обобщава критериите за дизайн на подобни материали, предложени от различни изследователи, като систематизира отличителните им характеристики:

- ***Ясно формулирани цели***, които да помогнат на учениците да решат дали материалът е подходящ за потребностите и желанията им. Трябва да се спомене и върху кои умения е поставен акцент;
- ***Ясни инструкции (рубрики)***, които да позволят на учениците да знаят какво да правят. Нивото на езика може да варира [Gardner и Miller, 1999:106]. Ако той се изучава като чужд (а не като втори) е позволено използването на родния език. Полезно е и подаването на примери;
- ***Атрактивно представяне на материала***: илюстрациите и лесният за четене шрифт могат да мотивират учениците да работят с материалите;
- ***Ясно оформление***: как са свързани отделните части или уроци; как се изпълняват различните упражнения;

- **Податливост и приложимост:** задачите и упражненията трябва да предоставят на учениците възможност за постигане на целите си. Материалите трябва да са лимитирани по отношение на обема; решаването им не трябва да отнема много време и усилия. Броят на участниците за изпълнение на съответното упражнение трябва да е внимателно обмислен, за да могат те да се справят без намесата на учител;
- **Подкрепа:** предоставяне на обяснения, кратки речници (глосари), скрипт на всички текстове, които да позволят учениците да работят независимо от учителя. Тази подкрепа може да помогне входящата информация да бъде съдържателна и по-разбираема;
- **Съвети:** как да се работи с материала, как да продължи това до постигане на целите, след като учениците са минали материала [Gardner и Miller, 1999:118];
- **Обратна връзка:** формата ѝ може да варира според типа дейност. За конкретните упражнения (които са насочени към практикуването на определена граматика, лексика или фонетика) могат да се предоставят директни отговори, обяснения или текст. За по-свободните упражнения, свързани със съставянето на диалози или кратки текстове, могат да се предоставят коментари или примерни модели;
- **Баланс и разнообразие:** количеството материал за всяко ниво и рубрика трябва да е приблизително еднакво. Също така трябва да има разнообразни упражнения и цели, които да задоволят изискванията на различните ученици.

Доказано е, че материалите за самостоятелен достъп често са 'силно напътстващи, предоставят на потребителите ясно формулирани инструкции как да бъдат използвани, обратната връзка е подадена под формата на стегнати и конкретни отговори' [Benson & Voller, 1997]. Във връзка с това, Sheerin [1997:61] предлага обратната връзка в материалите да е по-отворена, което ефективно би благоприятствало за развитието на автономността.

Без значение колко добър може да е един материал, учене не може да се осъществи без поемането на отговорност и активното ангажиране на учениците в учебния процес. Не съществува един единствен подход за развитие на автономността. Съществено е да се поемат малки стъпки към създаване на учебна среда, в която учениците да са насърчавани да вземат решения относно собственото си учене, а учителите да могат постепенно да се оттеглят, и именно материалите за самостоятелен достъп могат да изиграят съществена роля за създаването на подобна среда.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Използването на материали за самостоятелен достъп могат да подпомогнат самонасоченото учене, за което се смята, че подкрепя развитието на автономността. Дейностите за самостоятелен достъп в и извън традиционната класна стая по чужд език предоставят на учениците възможности за самонасоченост и им позволяват да учат това, което харесват, с материали, които сами могат да подберат и по предпочитан от тях начин. Разбира се, не може да се твърди, че единствено предоставянето на избор и възможности на учениците сами да насочват ученето си ще доведе до развитие на автономност. Учениците се нуждаят от подготовка и подкрепа.

Автономността в ученето не може да се постигне лесно. Това поставя предизвикателства и пред самите учители, тъй като учениците не могат да развият способностите си за автономно поведение само защото имат тази възможност.

Следователно развитието на автономността зависи най-вече от учителските инициативи. Важно е те да оценят стойността на независимото учене и да разберат как и защо дейностите за самостоятелен достъп се различават от традиционното преподаване, защото учителят е този, който оказва огромно влияние върху отношението на учениците към езика. Поемането на отговорност за ученето е постепено процес, а чрез работа с материали за самостоятелен достъп, обучаемите не само ще могат да подобрят лингвистичните си умения, но и ще развият начини за самонасочено учене.

Идеята за автономност е разработена в един по-обширен образователен контекст, не само в областта на чуждоезиковото обучение. Тя означава, че хората са независими като ученици и индивиди. Те се различават по отношение на потребностите си, личността си и стиловете на учене, а преподавателите трябва да се съобразят с тези индивидуални различия. Така, че индивидуализираното учене може да се приеме като средство за развитие на автономността. Чрез използването на материали за самостоятелен достъп учениците ще могат да упражняват поемането на отговорност в ученето. По-голямата гъвкавост в часовете по чужд език ще намали времето за преподаване за сметка на повече време, прекарано в покрепа на индивидуалното учене, като се уважи правото на всеки ученик за самостоятелност.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. England: Pearson Education Limited

[2] Benson, P. (2003). *What is autonomy?* [online]. <http://ec.hku.hk/autonomy>

[3] Benson, P. & P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman

[4] Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik

[5] Gardner, D. & L. Miller. (1999). *Establishing self-access – from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press

[6] Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press

[7] Little, D. (2001). *Learner Autonomy and human independence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language*. In B. Sinclair et al. (eds.), *Learner Autonomy and Teacher Autonomy: Further Directions*. Essex: Pearson Education International

[8] Littlejohn, A. (1997). *Self-access work and curriculum ideologies*. In Benson, P. & P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman, pp. 181-191

[9] Littlewood, W. (2000). *Do Asian students really want to listen and obey?* *ELT Journal*, 54/1:31-35

[10] Littlewood, W. (1999). *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. *Applied Linguistics* 20/1:71-94

[11] Littlewood, W. (1997). *Self-access: what can it do?* In Benson, P. & P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman, pp. 79-91

[12] McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press

[13] Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In Benson, P. & P. Voller (eds.). *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman, pp. 54-65

[14] Sinclair, B. (2000). *Learner Autonomy: the Next Phase?* In B. Sinclair et al. (eds.) *Learner Autonomy and Teacher Autonomy: Further Directions (4-14)*. Essex: Pearson Education International

[15] Spratt, M., Humphreys, G. & V. Chan. (2002). *Autonomy and motivation: which comes first?* *Language Teaching Research* vol. 6/3 pp. 245-266

За контакти:

Д-р Екатерина Георгиева Попандонова-Желязова, УниБИТ, София
E-mail: popandonova_e@yahoo.com

Докладът е рецензиран.