

Стимулиране на концепцията за автономност на ученика в процеса на овладяване на чужд език

Екатерина Попандонова-Желязова

Promoting the Idea of Learner's Autonomy in Acquiring Foreign Language: The article presents an overview of the notions of learner autonomy in language learning by examining it from various perspectives. It gives a selective account on the matter by focusing on aspects that are of particular concern to the examined topic since it is impossible to cover each and every issue in this area.

Key words: Learner Autonomy, Foreign Language Learning, Language Education, Culture

ВЪВЕДЕНИЕ

Концепцията за автономността на ученика като цел на обучението е широко разпространена и актуална през последните няколко десетилетия. Навсякъде е възприето, че развитието на чувството за отговорност от страна на учениците в процесите на планиране и провеждане на учебните дейности води до по-голяма степен на активно включване в учебния процес и оттам увеличава продуктивността на ученето им. В областта на езиковото обучение автономността заема централно място с все по-нарастващо значение [Benson, 1997].

Защо автономността на ученика е толкова съществена за ученето на език? В областта на преподаването на чужд език, учителите могат само да предоставят необходимите условия, обстоятелства и входяща информация, но в действителност усвояването на езика може да се осъществи единствено, когато ученикът прояви желание за съдействие. В този ред на мисли един пасивен ученик не би могъл да удовлетвори изискванията на една креативна учебна среда. Необходимо е учениците активно да се включат в процеса на учене и да осъзнаят, че успехът в ученето зависи много повече от тях, отколкото от учителите. Те трябва да са наясно, че ученето на език е колаборативен процес между учители и ученици, в който най-важно е отговорното отношение на учениците.

Друг съществен аспект на настоящата проблематика е, че ученето на език е един безкраен процес. Дори след завършване на определен етап от ученето, то трябва да продължи и съществената роля на преподавателя е, че трябва да поощри развитието на автономност в учениците. Ученето на език предполага полагане на продължителни усилия и старания, и именно тази негова особеност провокира Benson и Nunan да го концептуализират като 'учебна кариера/кариера на познанието (learning career)' [Nunan, 2000], главната цел на която е да насочи обучаемите да станат независими учащи през целия си живот.

Ако се приеме, че автономността е цел в езиковото обучение, то учителите и училищните институции трябва да направят опит да създадат такава среда, която да ангажира учениците в начини и стилове на учене, чрез които тази автономност да се развие.

В учебната практика се прилагат разнообразни подходи и практики, които съдействат за развитието на автономността в обучението по чужд език [Benson, 2001]. Но в действителност все още значителна част от учениците изучават езика според институционализираните рамки на традиционното обучение в училищата.

ОПРЕДЕЛЯНЕ НА ПОНЯТИЕТО АВТОНОМНОСТ В УЧЕНЕТО

Според Little [2001] 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. Способността за автономност се характеризира едновременно с начина, по който учи ученика и начините, по които трансферира наученото в по-

широк контекст. Според Venson [2001] определението на Little поставя акцент върху когнитивните и психологически аспекти на ученето. Venson категорично подчертава, че съществен елемент при автономното учене е и контролът върху съдържанието, който има ситуационни и социални аспекти. Venson придава особено значение на социалния характер на автономността, свързан с способността на ученика да взаимодейства с другите индивиди в процеса на учене [2001:49]. Като се позовава на Dam [1995], Sinclair [2000] пише, че автономността на ученика го определя като социално отговорна личност, която с готовност поема отговорност за собственото си учене, което се свързва с желание за самостоятелни действия или коопериране с връстниците.

От казаното по-горе може да се обобщи, че автономните ученици поемат активна роля в процеса на обучение като по-скоро иницират и генерират нови идеи, отколкото само да реагират на различни стимули. Те са активни действащи фактори в собствения си процес на учене, където ученето се приема като резултат на тяхното лично-иницирано взаимодействие със заобикалящия ги свят. По този начин автономността не се приема като нещо, което се налага на учениците, което предполага, че тя не може да се приеме като поредния преподавателски метод.

Както отбелязва Dam [1995:17], 'автономният ученик е стимулиран да развие съзнание за целите и процесите на ученето, и е способен да разсъждава критично, което е често изискване към учебната програма, но традиционната педагогика рядко постига.'

ЗНАНИЕ, УЧЕНЕ И АВТОНОМНОСТ

Venson [1997] прави опит да изясни връзката между знанието, изучаването на чужд език и автономността. Той предлага три варианта на автономността – техническа, психологическа и политическа, които приблизително съответстват на трите основни сфери на знанието и ученето: *позитивизъм, конструктивизъм и критическа теория*.

Позитивизмът се базира на предположението, че знанието отразява обективната реалност. Позитивизмът в изучаването на чужд език подкрепя техническия вариант на автономността, тъй като този подход разглежда ученето като традиционно предаване на знания от учителя към ученика или като методология, където от учениците се изисква сами да открият предварително установени отговори. Много технически варианти на автономността се асоциират с работа със стратегиите за учене и обучението на учениците, които имат връзка с различни начини на учене.

За разлика от позитивизма, *конструктивизмът* предполага, че индивидите сами реорганизируют и реконструират опита си. Този подход подкрепя психологическия вариант на автономността, който се фокусира върху поведението, отношението и личността на учениците. Конструктивизмът разглежда автономността като способност, която позволява на учениците да поемат повече отговорност за собственото си учене. Изучаването на чужд език не включва интернализирани правила, структури и форми, а всеки ученик използва своя собствен опит, за да формулира ново знание. Като цяло конструктивизмът подкрепя самонасоченото и самостоятелно учене като средство за насърчаване на автономността [Little, 2001].

Общото на *критическата теория* с конструктивизма е възгледа, че знанието по-скоро се конструира, отколкото открива или научава. Според критичната теория знанието не отразява реалността, а по-скоро 'обхваща идеологическите варианти на тази реалност като изразява интересите на различни социални групи' Venson [1997:24]. В рамките на този подход, ученето се преплита по сложен начин с въпросите на властта и идеологията, и се разглежда като процес на взаимодействие със социалния контекст, който може да доведе до социални промени. Според Venson, целта на този вариант на автономността е да свърже убежденията и

действията на обучаемите в една по-широка социална структура, в рамките на която те съществуват. Следователно, вниманието на учебните дейности е насочено към приспособяване към контекста, съдържанието на ученето, видове включени дейности, и ролята на преподавателите и обучаемите в и извън класната стая. Разгледана в тази светлина, критическата теория се идентифицира с политическия вариант на автономността от гледна точка на нейния контрол върху процесите и съдържанието на ученето.

АСПЕКТИ НА АВТОНОМНОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Sinclair [2000] представя различни аспекти на автономността, които разглеждат в един по-обширен план нейната същност.

1. Автономността като конструктор от способности

Поставя се акцент върху психологическия възглед за автономността. Фокусът е насочен към вътрешните (вродени) способности на индивида, които обхващат когнитивните и емоционални фактори на обучаемия. Този възглед съдържа потенциал за учене, който предполага, че в обучаемия съществува метакогнитивно съзнание, т.е. осъзнаване на начините на учене.

2. Пълната автономност е идеалистична цел

Автономността не е цел, с която обучаемия трябва да се срещне, а такава, която трябва да преследва. Това показва, че автономността е по-скоро динамичен процес, отколкото статичен продукт, който може да бъде постигнат веднъж завинаги. Това също означава, че поощряването на автономността на обучаемия до определена степен е ограничено от правилата, културните и политически аспекти на обществото, към което той принадлежи [Benson, 1997]. Още повече, това се свързва с идеята, че автономността не може да се преподава в традиционния смисъл, а може само да се съдейства за нейното развитие в обучаемия. Това е и въпрос да се даде възможност на учениците да поемат повече отговорност за собственото си учене [Sinclair [2000].

3. Различни степени на автономност

Развитието на автономността на обучаемия до определена степен зависи от различни ограничения, които се му налагат на като: 'неговата психологическа и когнитивна природа; културния, социален и образователен контекст, в който се осъществява обучението' [Nunan, 1997:195].

Когато решават различни задачи, учениците осъзнават, че нивата им на знания могат да варират. Те могат да забележат, че различията не зависят единствено от поставените задачи, но и от разнообразните ситуации, в които попадат. Например, те могат да забележат, че има дни, в които са относително независими в знанията си, но в следващия ден могат да се окажат значително зависими от преподавателя. Нестабилността и колебанието в степента на автономност завият от внушителен брой променливи, които включват емоционални и физиологични фактори, мотивация, учебна среда и т.н. [Sinclair [2000].

Във връзка с гореизложеното, Littlewood [1996] приема, че автономността включва два компонента: *способност* и *желание*. 'Способността зависи от наличието на *знание* да се направи правилен избор от различни предоставени алтернативи и *необходими умения* за привиждането на този избор в действие. Желанието зависи от наличието на *мотивация* и *увереност* да се поеме отговорност за този избор. За да може човек да действа наистина автономно, трябва да протезава всичките четири компонента' [1996:428].

Основен проблем в тази област се явява измерението на автономността. С други думи, как и кога може да се каже, че обучаемият е достигнал определен етап на автономност? Ако целта е да се помогне на учениците да станат по-автономни, то трябва да съществува и оценка дали тази цел е постигната успешно или не.

4. *Автономността не представлява поставяне на обучаемите в ситуации, които изискват независимост*

Необходимо е да се прави разлика между автономност, иницирана и подкрепена от преподавателя или институцията и тази, която е породена от вътрешните потребности и желания на индивида. Sinclair [2000:8] определя тази ситуация по следния начин: 'Учениците могат да бъдат насърчавани да работят самостоятелно без чужда помощ, но няма гаранция, че те ще се извлекат полза от този опит, в смисъл да развият способност сами да вземат решения относно ученето си или да подобрят компетентността си.'

В тази връзка може да се заключи, че е добре да се обърне внимание на психологическата подготовка на обучаемия като се акцентира върху необходимостта да се измери готовността му да промени поведението и убежденията си, които автономността неминуемо изисква.

5. *Развитието на автономността изисква съзнаване за процеса на учене, т.е. съзнателно разсъждение (рефлексия) и вземане на решения*

Идеята за рефлексията е ключов конструкт на автономното учене. В контекста на изучаване на чужд език Venson [2001] наблюдава, че рефлексията е обект на дискусии по три начина: ниво на езика, ниво на учебен процес, и ниво на адаптация. На нивото на езика, на рефлексията се гледа като на 'размисление на ученика върху структурата на целевия език, с цел да се поеме контрол върху него' [2001:90]. На това ниво рефлексията е ориентирана към съдържанието на ученето на езика и автономността на ученика се възприема като *потребителска*. От друга страна, на ниво учебен процес, рефлексията е ориентирана именно към самия учебен процес, а автономността на ученика се приема по-скоро като *учебна*. На ниво адаптация, рефлексията се възприема като средство за адаптиране към заобикалящата среда и условия. Именно тук учениците постепенно се отказват от тези навици на учене или начини на мислене, които могат да се приемат като противоречащи на възгледите на автономността.

Ако автономността е конструкт от способности, то развитието на метакогнитивно съзнание в обучаемия се приема като главен, съществен фактор. За да могат да правят правилен избор, от обучаемите се изисква съзнателно да използват широк набор от метакогнитивни стратегии [Oxford, 2003], които включват рефлексия върху ученето като планиране на ученето, поставяне на цели, самооценяване, оценяване на прогреса, използване на учебни ресурси и др. Sinclair и колегите му [2001] придават особено значение на три важни области от метакогнитивните процеси, за да могат учениците по-добре да осъзнаят собственото си учене: осъзнаване на социално-културния и политически контекст, осъзнаване на целевия език и осъзнаване на учебния процес, т.е. как се усвоява един чужд език.

6. *Поощряването на автономност не е само въпрос на използване на преподавателски стратегии*

Автономността не е метод или специфичен набор от подходи за изучаване на чужд език, нито предварително подготвен комплект от стратегии, с които преподавателите могат да обучават учениците. Обаче през годините, техниките за насърчаване на автономността обикновено се отнасят до подходящо обучение на ученика, преподаване на знание как да се учи, развитие на самия ученик и др. В повечето случаи стратегиите се класифицират от преподавателя [Sinclair et al., 2001; Nunan, 1997].

Основният въпрос тук е по какъв начин стратегиите създават възможност да се повиши съзнанието на учениците за техния процес на учене. Въпреки, че дейностите, които пораждаат подобно осъзнаване, играят важна роля в обучението на учениците да използват стратегии, сами по себе си не са достатъчни на да развият автономност в учениците [Sinclair, 2000]. Желателно е да се използва

подход, при който учениците сами да се обучават чрез рефлексия и дискусия върху учебните дейности [Sinclair, 2000]. Следователно обучението на учениците включва повече от обучение в използване на стратегии.

7. Социални и индивидуални измерения на автономността

Под влияние на подновения интерес към теорията на Виготски за значението на социалното взаимодействие за ученето, има смяна в концепциите от автономност на ученика към една по-’социална’ (в противовес на индивидуалната, когнитивна и психологическа) ориентация.

Като различава индивидуалната от социалната автономност, Benson [2001] признава значението на втората, при която ученето се осъществява чрез взаимодействие, колаборация, индивидуална рефлексия и експериментиране. Ridley [1997] също подчертава значението на непосредственото социално обкръжение на учениците чрез насърчаване на колабориране между връстниците за развитие на метакогнитивното съзнание на индивида. Като обобщава мненията на двамата учени Little [2001] пише, че ‘понякога се пренебрегва факта, че ученето никога не е откъснат процес. Психологическото взаимодействие, което дава тласък на прогресивното и експериментално учене, обикновено протича в рамките на социалното взаимодействие: и дори когато изглежда, че ученето е лишено от тази социална рамка (напр. ученикът чете книга или учебник), психологическият процес включва една скрита, интернализирана версия на социалното взаимодействие.’

8. Политически и психологически измерения на автономността на обучаемия

Постоянно нарастващото глобално доминиране на английския език дава повод някои учени да правят разлика между политическите, културните и социални измерения, които лежат в основата на разнообразни практики в подкрепа, поощряване или популяризиране на изучаването на чужд език [Benson, 2001; Penpusook, 1997]. Като прави критичен преглед на автономността в процеса на овладяване на чужд език, Penpusook показва как тя се е превърнала в утвърдена цел в чуждоезиковото обучение, но отправя критики, че основната тенденция в концепцията, до известна степен се е откъснала от своето културно и политическо съдържание. Като показва как автономността в ученето на език трябва да зависи от културния контекст на чуждоезиковото обучение, Penpusook не пропуска да обележи необходимостта, че тя трябва да се разгледа преди всичко и в контекста на местната култура, политика и икономика.

9. Интерпретация на автономността в различните култури

Западният възглед за автономността често се асоциира със специфичен акцент върху нейните индивидуални и психологически измерения [Sinclair, 2000]. Различни изследвания показват, че това, което може да се сметне за подходящо в един контекст, може да се окаже напълно неприемливо в друг. Както изтъква Penpusook [1997:50], ‘насърчаването на автономността на обучаемия по принцип, без да се получи предварителна информация за социалния, културен и политически контекст, в който съответния индивид работи, твори или функционира, може да доведе в най-добрия случай до неподходящо възпитание, обучение или образование, а в най-лошия – до културно обкръване или недоразумение/заблуждение.’

Sinclair [2000] приема, че автономността се състои от четири измерения, а именно индивидуално, социално, психологическо и политическо. Според него, Западът интерпретира автономността като изследва проблематиката от нейния индивидуален и психологически аспект, докато Изтокът се фокусира основно върху социалните аспекти. Различни възгледи, засягащи интерпретацията на автономността, провокират Sinclair [2000:13] да обърне внимание на една по-обхватна концептуализация: ‘вместо да допуснем, че нашият (западният) възглед е правилен, по-скоро се нуждаем от един по-обширен, отворен и либерален възглед за автономността.’

АВТОНОМНОСТ И ОБУЧЕНИЕ НА ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ КАТО ПРЕДПОСТАВКИ ЗА АВТОНОМНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ

Необходимо е да се засегне въпросът за обучението на учителите, който е свързан с дискусии относно тяхната автономност или автономност на диадата обучаващ – обучаем. Тъй като автономността на ученика в същността си зависи изцяло от инициативите на преподавателите, то обучението на последните е решаващо.

Ако изучаването на чужд език в образователен, педагогически контекст е интерактивен процес между преподавател и ученик, то промяна в ролята на ученика оказва неминуема паралелна промяна в тази на учителя и обратното. По време на педагогическия процес в класната стая, 'учителите могат да учат както учениците, а те да преподават като учители' [Little, 2001]. Тази идея е формулирана по подобен начин и от Darling-Hammond и McLaughlin в Sato [2002:80] 'преподавателите учат като четата, размишляват (точно както учениците); като се колаборират с други преподаватели; като наблюдават отблизо учениците и дейностите им; като споделят видяното' а не чрез предварително установени семинари или нови учебни планове, програми или курсове на обучение.

По този начин обучението на учителите трябва да е подвластно на същите процеси, които се исискват за насърчаване на автономността на учениците в учебните часове по чужд език. Това е свързано с промяна на ролята на учителя вместо да продължава да обяснява, по-скоро да започне да съветва или съдейства. Това не е лесна задача, но не означава, че трябва да се откаже от традиционните си функции. По-скоро учителите трябва да разнообразят ролите си, за да развият в учениците способност да учат пълноценно [Wenden, 2002].

Според Little [2001], стратегиите за учене на език и ученето как да се обучава, играят съществена, подкрепяща роля в развитието на автономността на учениците, защото 'решаващият фактор винаги ще бъде природата на педагогическия диалог: а тъй като ученето възниква от взаимодействието, а взаимодействието се характеризира с независимост, то развитието на автономност в учениците предполага като необходимо условие развитие на автономност в самите учители.'

АВТОНОМНОСТ И КУЛТУРА

'Ако потенциалът за автономност характеризира изцяло хората, а целта на образованието е да подмogne учениците да развият критично мислене, следва че тяхната автономност е подходяща педагогическа цел във всякакви културни среди. Но тъй като автономността в официалното обучение е специфичен случай на едно общочовешко поведение, то винаги трябва внимателно да се обръща внимание на културната среда, в която се осъществява ученето' [Littlewood, 1999]. Изучаването на автономността на ученика изисква внимателна интерпретация на специфичния културен, социален, политически и образователен контекст, в който се осъществява нейното развитие [Jones, 1995].

Riley е може би първият изследовател, който поставя въпроса дали автономността при учене на чужд език е подходяща за определена култура, като твърди, че тя по-скоро е западен продукт и е по-съвместима с принципите на обучение, заложен в идеите на западните школи [в Benson, 2001].

Преди около десетилетие интересът към автономността в ученето на чужд език е подновен, когато практическото й значение е пренасочено към страни, в които ясно се наблюдават различни образователни традиции и културни особености.

Спорен въпрос се оказва как идеята за автономност, която се среща в западните философия, психология и образование, може да намери приложение в обществата, в които фокусът е насочен към напълно различни от западните културни ценности. Както заявява Littlewood [1999:72], 'концепцията за автономността (в западната култура) се асоциира с независимост, самостоятелност в изпълнението,

свобода от външни ограничаващи условия, неподчинение на волята на другите.' В източното общество, от друга страна, учениците са насърчавани да се възприемат като неделима част от групата; да приемат връзката на властта с авторитета; да вярват, че успехът може да се постигне чрез усилия и самодисциплина както и чрез вродени способности и интелект [Littlewood, 1999:78]. От тук може да се заключи, че обсновката на автономността в източните общества се базира основно на културните стереотипи, които са в пълен противовес на западните.

Pierson [1996:51] смята, че учениците в Хонг Конг (където оказва влияние предимно британската култура), например, са 'пасивни, сдържани и несклонни открито да оспорят определен авторитет'. Това според него може да е резултат от проява на културните им особености. Той показва, че 'структурата на Британската образователна система с нейните прекомерни задачи, централизиранни учебни програми, дидактически и описателни стилове на преподаване, съсредоточаване върху усвояването на знания, изпитване, акцентирапо върху репродукцията на знания пред истинското, творческо мислене, претъпкани класни стаи, и преподаватели, обучени по неподходящ начин' [1996:55] може да се приеме като резултат от 'британската образователна бюрокрация, примесена с елементи от традиционната китайска култура, която се предава в семейството [1996:51].'

От казаното по-горе може да се заключи, че от изключително значение при изучаването на чужд език е да се предвиди дали културните ценности, националните и етнически стереотипи на обучаемите съответстват на предоставената им автономност в ученето.

Littlewood [1999:72] твърди, че 'преподавателите от източните страни не трябва нито само да приемат или само да отхвърлят резултатите от различните дискусии и дебати относно автономността, която се проявява и развива в западните страни. По-скоро те трябва да изследват тези дискусии във връзка със специфичния контекст, в който преподават, и да се опитат да свържат по подходящ начин различните аспекти на автономността с характеристиките и потребностите на учениците.'

Benson [2001:58] подкрепя този възглед като се изразява по следния начин: 'рискът от културно несъответствие възниква при разпространение на западния вариант на автономността в източен контекст, когато заедно с приемането на идеята за автономност, специфична за определената култура, се налагат и ценности, които може да се окажат чужди или несвойствени за представителите на новата среда.' Littlewood също така засилва своите твърдения като разграничава когнитивните идеи (напр. автономността като универсално човешко право) и социалното поведение в рамките на специфична култура [1999:18]. Той споделя, че 'е нужно да се фокусираме върху общата ни биологична наследственост, която определя способностите, които сме в състояние да развием и социално-културните фактори, които придават на тези способности отличителни и характерни форми, при различни условия. Само по този начин, вярвам, можем постепенно и напълно да разберем, как да се развие автономността на ученика в специфична официална учебна среда.'

В обобщение, може да се каже, че въпреки, че идеята за автономността обстойно се дискутира в образователните среди, възниква и въпросът за създаването на една по-специфична рамка при определяне на концепцията за автономността в процеса на изучаване на чужд език. Във връзка с това разбиране Sinclair [2000] подкрепя всеобщото схващане за автономността, което по-скоро съгласува различни интерпретации, отколкото само онова, което се основава единствено на западните ценности.

Като се съобразява с така наречената 'колективиско'-ориентирана природа на източните общества, Littlewood [1999] поставя автономността в контекст, ориентиран към групата, и разграничава проактивната автономност (където учениците поемат отговорност за собственото си учене) от реактивната (където учениците организират своите възможности и ресурси автономно). Освен това Murphy и Jacobs [2000]

потвърждават валидността на автономността в образователния контекст в източните страни като посочват, че в тези страни групово базираните подходи са за предпочитане пред индивидуалното учене. Поставя се значение върху добрата комуникация с другите, отколкото да се акцентира върху изразяването на собствените идеи. Способността за изразяване се приема като развиване на междуличностните и социални умения.

По отношение на азиатските ученици, Littlewood [2000:34] смята, че 'в действителност съществуват по-малко различия в отношенията към ученето (напр. абсолютния авторитет на учителя, подчиненото и пасивно поведение в класната стая) в азиатските и европейските страни, отколкото между индивидите във всяка страна.'

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разгледаната проблематика предоставя педагогически насоки за развитие и подпомагане на концепцията за автономността на учениците в обучението по чужд език. Движението към автономност, индивидуалността и различните линии на поведение в образованието, подкрепят тази основна педагогическа цел. Предоставянето на подходяща методология, която да се внедри по начин, съобразен със спецификите на определен учебен контекст е възможно, желателно и осъществимо. Въпросът с автономността трябва винаги да започва от позицията, в която се взема предвид специфичната обстановка на определен учебно-преподавателски контекст, където много неща зависят от начина, по който се подхожда към самата автономност.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Benson, P. (1997). 'The philosophy and politics of learner autonomy'. In P. Benson, P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.
- [2] Benson, P. (2001). *Autonomy in Language Learning*. Essex: Pearson Education International.
- [3] Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- [4] Jones, J. (1995). 'Self-access and culture: retreating from autonomy'. *ELT Journal*, 49/3, pp. 228 – 234.
- [5] 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.
- [6] Littlewood, W. (2000). 'Do Asian students really want to listen and obey?'. *ELT Journal*, 54/1, pp. 31 – 35.
- [7] Littlewood, W. (1999). 'Defining and developing autonomy in East Asian contexts'. *Applied Linguistics*, 20/1, pp.71 – 94.
- [8] Littlewood, W. (1996). 'Autonomy: an anatomy and a framework'. *System* 24/4, pp. 427 – 435.
- [9] Murphy, T., Jacobs, G.M. (2000). 'Encouraging critical collaborative autonomy'. *JALT Journal*, 22/2, pp. 228 – 244.
- [10] Nunan, D. (2000). 'Autonomy in language learning, plenary presentation'. *ASOCOPi 2000*, Cartagena, Colombia, October.
- [11] Nunan, D. (1997). 'Designing and adapting materials to encourage learner autonomy'. In P. Benson, P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.

[12] Oxford, R.L. (2003). 'Relationship between second language learning strategies and proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation'. *Canadian Journal of English Studies*, 38, pp.109 – 126.

[13] Pennycook, A. (1997). 'Cultural alternatives and autonomy'. In P. Benson, P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.

[14] Pierson, H. (1996). 'Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese Context'. In Pemberton, R. et al. (eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press International, pp. 49 – 58.

[15] Ridley, J. (1997). *Learner Autonomy 6: Developing Learner's Thinking Skills*, Dublin: Authentik

[16] Sato, K. (2002). 'Practical Understanding of Communicative Language Teaching and Teacher Development'. In Savignon, S. (eds.) *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.

[17] Sinclair, B. (2000). 'Learner autonomy: the next phase?'. In Sinclair, B. et al. (eds.) *Learner Autonomy and Teacher Autonomy: Further Directions*, Essex: Pearson Education International, pp. 4 – 14.

[18] Sinclair, B., McGrath, I., Lamb, T. (eds.) (2001). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, Essex: Pearson Education International Ltd.

[19] Wenden, A. (2002). 'Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23/1, pp. 35 – 55.

За контакти:

Доц. д-р Екатерина Георгиева Попандонова-Желязова, Център по чуждоезиково обучение, Университет по библиотекознание и информационни технологии, тел.: 0885 892 983, e-mail: popandonova_e@yahoo.com.

Докладът е рецензиран.