

TEACHER ROLES IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Nina Daskalovska

Goce Delcev University, Republic of North Macedonia, nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Adrijana Hadzi-Nikolova

Goce Delcev University, Republic of North Macedonia, adrijana.hadzi-nikolova@ugd.edu.mk

Abstract: The main participants in the learning process are the teacher and the students. They are equal partners in this process, because the success and effectiveness of the teaching and learning in the classroom do not depend only on the teacher. Even though it is the teacher who plans and organizes the lessons as well as motivates and encourages students to learn, in order to acquire the necessary knowledge and develop the competences needed to use the language outside the classroom, students cannot be passive recipients of the information transmitted by the teacher. On the contrary, they need to become actively engaged, to take initiative and to become responsible for their own learning. In such an atmosphere of active involvement, participation, cooperation and collaboration, the teacher and the students can have many different roles. These roles largely depend on the context of learning, the beliefs and assumptions of both teachers and learners, their expectations and so on. This paper focuses on the roles of teachers in foreign language instruction.

Keywords: teachers, learners, beliefs, roles

УЛОГИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Нина Даскаловска

Универзитет „ГоцеДелчев“, Република Северна Македонија, nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Адријана Хаџи-Николова

Универзитет „ГоцеДелчев“, Република Северна Македонија,
adrijana.hadzi-nikolova@ugd.edu.mk

Резиме: Главните учесници во процесот на учење и поучување се наставникот и учениците. Тие се еднакви партнери во овој процес бидејќи успехот и ефективноста на учењето и поучувањето не зависат само од наставникот. Иако наставникот е тој кој ги планира и организира часовите и ги мотивира и поттикнува учениците да учат за да го усвојат потребното знаење и да ги развијат потребните компетенции за да можат да го користат јазикот надвор од училишната, учениците не може да бидат пасивни приматели на информациите пренесени од наставникот. Напротив, тие треба да се вклучени активно, да преземаат иницијатива и да бидат одговорни за своето учење. Во таква атмосфера на активна вклученост, учество и соработка, наставникот и учениците може да имаат многу различни улоги. Овие улоги зависат од контекстот на учење, верувањата на наставниците и учениците, нивните очекувања, итн. Овој труд се фокусира на улогите на наставникот во наставата по странски јазици.

Клучни зборови: наставници, ученици, верувања, улоги

1. ВОВЕД

Наставата по странски јазици во својата историја имала многу различни форми во зависност од верувањата, теориите за јазикот и теориите за усвојувањето на јазикот кои биле доминантни во одреден период. Ричардс и Локхарт (Richards and Lockhart, 1996: 29) забележуваат дека вообичаено наставата се опишува според тоа што наставникот го прави, односно според дејствијата кои наставниците ги преземаат и нивното однесување во училишните, како и нивниот ефект врз учениците. Тие велат дека без разлика на околностите и контекстот на учење, наставниците по странски јазици обично ги извршуваат следниве задачи:

- Селектирање на активности за учење
- Подготвувања на учениците за усвојување на нов материјал
- Презентирање на активностите за учење
- Поставување прашања
- Спроведување на вежби и активности
- Проверување колку учениците го разбрале новиот материјал
- Обезбедување на услови за вежбање на новиот материјал
- Следење на учењето на учениците

- Давање повратна информација на учениците
- Повторување и повторно поучување кога има потреба

Покрај овие основни задачи, наставниците извршуваат и голем број други задачи. Видот и начинот на реализирање на тие задачи зависи од многу фактори, како на пример возраста на учениците, нивото на нивната јазична компетенција, целите на програмата, контекстот на учење и поучување и слично.

2. ВЕРУВАЊА НА НАСТАВНИЦИТЕ

Постојат многу метафори за наставниците и за тоа што тие го прават во училиницата. Помеѓу другото, тие често се опишани како *глумци* бидејќи се постојано на сцена, како *дириженти* бидејќи ја насочуваат конверзацијата и го одредуваат тонот и ритамот на работа, како *градинари* бидејќи ги садат семињата и потоа гледаат како растат и се развиваат (Harmer, 2001: 56). Овие и други имици ги отсликуваат ставовите и верувањата на наставниците за наставата и нивните улоги во училиницата. Ричардс и Локхарт (Richards and Lockhart, 1996: 30-31) наведуваат дека ставовите и верувањата на наставниците потекнуваат од неколку извори:

- Нивното искуство како изучувачи на странски јазик. Сите наставници некогаш биле ученици, па нивните верувања за учењето и поучувањето се често рефлексивни на тоа како тие самите биле поучувани.
- Нивното искуство за успешни практики. За многу наставници искуството е примарниот извор на верувања за поучувањето. Во текот на својата работа, наставниците откриваат кои стратегии за поучување се ефикасни, а кои не се толку ефикасни.
- Воспоставени практики. Некои наставни практики и стилови на поучување може да се воспоставени во училиштето, институцијата или државата, па наставниците се насочуваат да ги следат тие практики.
- Лични фактори. Некои наставници преферираат да користат одредени стилови на поучување, организација на наставниот процес и видови на активности кои одговараат на нивната личност.
- Принципи кои се засноваат на образовни теории или истражувања. Наставниците може да се потпираат на нивното разбирање на принципите на учење и поучување од областа на психологијата, усвојувањето на странски јазици или педагогијата и се обидуваат тоа да го применат во училиницата.
- Принципи кои потекнуваат од одреден приод или метод. Наставниците може да веруваат во ефикасноста на одреден приод или метод и се трудат постојано да го имплементираат во училиницата.

Едно истражување со наставници од Јужна Кореја (Moodie, 2016) покажало дека негативното искуство на наставниците кои го имале како ученици влијаело на нивните верувања за тоа како треба да се поучува, односно тоа искуство претставувало модел што не треба да прават како наставници по странски јазици. Други истражувања (Cancino et al., 2020; Pennie, 2019) исто така го потврдуваат ефектот од претходното искуство на наставниците како изучувачи на странски јазици врз нивните практики како наставници.

Ако ги погледнеме приодите и методите кои се користеле во наставата по странски јазици, ќе видиме дека улогите на наставниците во секои од нив се различни и се движат од приоди фокусирани на наставникот, во кои тој е авторитетот во училиницата и им кажува на учениците што да прават и што треба да научат, до приоди фокусирани на учениците, каде што наставникот има улога на организатор на активностите во училиницата, потпомагач на процесот на учење и извор на информации за учениците. Бриндли (Brindley, 1984: 97) истакнува дека наставниците кои преферираат приоди фокусирани на учениците, споделуваат некои заеднички претпоставки и ставови за учењето и поучувањето, како што се следниве:

- Учењето се состои од усвојување на одредени принципи преку сопствено искуство.
- Наставникот е извор на информации кој обезбедува јазичен инпут за учениците.
- Податоци за јазикот може да се најдат насекаде – во заедницата, во медиумите и во учебниците.
- Задача на наставникот е да му помогне на ученикот да стане независен преку обезбедување на јазичен инпут преку активности како што се активно слушање, играње по улоги и интеракција со изворни говорители на јазикот.
- За учениците, учењето на јазикот се состои од формулирање на хипотези за јазичниот инпут на кој се изложени, и постојано модифицирање на тие хипотези во насока на целниот модел.

Меѓутоа, честопати верувањата и претпоставките на наставниците не одговараат на верувањата и претпоставките на учениците. Бриндли (Brindley, 1984: 96) ги наведува следниве коментари кои биле дадени од ученици кои посетувале курсеви за странски јазик во кој акцентот бил на развивање на комуникативните вештини и каде наставниците им давале поголема слобода на учениците, помалку насоки и директна повратна информација и ги поттикнувале учениците активно да учествуваат на часот:

- *Јас сакам јасна програма за да знам што треба да учам. Тие се наставници. Треба да си ја знаат својата работа.*
- *Во овие курсеви нема систем. Сè е неповрзано.*
- *Без учење на граматиката не може да се научи јазикот.*
- *Не сакам да плескам со раце и да пејам. Сакам да учам англиски јазик.*
- *Сакам после часот да имам материјал што ќе го понесам дома и ќе учам од него. Ние многу зборуваме на час, но ништо не пишуваме.*
- *За да го научиш англискиот јазик треба да имаш наставник – не можеш да го научиш јазикот сам бидејќи нема кој да те коригира.*

Овие коментари на учениците укажуваат на нивните ставови во врска со учењето на странски јазик. Имено, тие сметаат дека учењето на јазик значи усвојување на знаење и улогата на наставникот е да им го пренесе тоа знаење на учениците преку активности како што се објаснувања, примери и пишување, а на учениците уште на почетокот треба да им се даде програмата за да знаат што треба да научат. Според нив, учењето на јазикот се состои од учење на правилата за јазикот и вокабуларот преку активности како што се меморирање, читање и пишување (Brindley, 1984: 97). Ваквите ставови на учениците укажуваат на фактот дека учениците научени на традиционален начин на работа во училищата не можат лесно да се прилагодат на посовремени методи на учење каде што тие имаат централна и многу поактивна улога во процесот на учење. Затоа е потребно на почетокот на курсот наставникот да им го објасни начинот на работа во комуникативната училишница, да им укаже на придобивките од таквиот начин на учење на јазикот и постепено да ги воведува во примена на таквите методи. Блесингер (Blessinger, 2017: 260) истакнува дека учениците имаат своја претстава за тоа како функционира светот, и таа претстава им влијае на начинот на учење. Затоа, авторот наведува дека една од целите на образованието е да ги запознае учениците со моделите, теориите и принципите кои произлегуваат од истражувањата за да им помогнат на учениците да развијат повисоки нивоа на критичко и креативно размислување, да преземаат контрола на своето учење, да дефинираат лични цели на учење и да го оценуваат својот прогрес. На тој начин тие стануваат независни ученици кои немаат потреба постојано да се потпираат на наставникот и кои постепено стануваат сè поодговорни за своето учење. Во современото општество не е доволно само учениците да го усвојат потребното знаење во дадена област и да се стекнат со диплома. За да бидат успешни во својата работа, во текот на образованието учениците треба да развиваат и други вештини како што се кративност, иновативност, критичко размислување, решавање проблеми, комуникација и соработка (Keiler, 2018).

3. УЛОГИ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Каква улога ќе има наставникот во даден момент зависи од видот и целта на часот, видот на активноста, фазата на активноста и слично. Хармер (Harmer, 2001: 58-62) дефинира неколку улоги кои наставниците може да ги имаат:

- ❖ *Контролор.* Кога наставниците имаат улога на контролори, тие се одговорни за сè што се случува во училищата, што создава атмосфера која е многу поинаква од онаа кога учениците работат сами во група. Во таква училишница фокусот е на наставникот, учениците немаат многу можности за зборување бидејќи целиот клас е една група, и преголемиот акцент на учење преку пренесување на информации од страна на наставникот резултира во помала разновидност на активности на часот. Оваа улога може да биде корисна кога наставникот дава објаснувања и инструкции, кога се води дискусија со целиот клас или се одговара на некои прашања, или кога наставникот сака да воспостави дисциплина. За многу наставници оваа е најчестата улога бидејќи се навиканти на тој начин на работа и така им е полесно. Меѓутоа, само еден начин на однесување не им овозможува и на наставниците и на учениците да искусат други начини на учење и поучување кои би имале позитивен ефект и би ги зголемил мотивацијата и интересот на учениците.
- ❖ *Организатор.* Ова е една од најважните улоги на наставникот која опфаќа давање информации и инструкции за активноста, организирање на учениците во парови или групи и заокружување на активноста по нејзиното завршување. Во склоп на оваа улога, наставникот има неколку задачи:
 - а) Активира – пред да почне активноста, наставникот треба да ги активира учениците и да ги подготви за активноста.
 - б) Дава инструкции (демонстрира) – следната задача на наставникот е да им ги даде потребните инструкции и објаснувања на учениците за тоа што треба да прават и по кој редослед. При тоа, наставникот треба да користи разбирлив јазик за да може сите ученици да разберат, а за да провери дали разбрале, наставникот може да ги праша да повторат на целиот или на нивниот

мајчин јазик. Исто така е пожелно активноста да се демонстрира за сите да можат да видат што треба да прават.

- в) Иницира – по дадените инструкции, учениците ја започнуваат активноста. Наставникот треба да им каже колку време имаат за завршување на активноста.
- г) Организира фидбек – кога учениците ќе ја завршат активноста, потребно е да се организира некаква форма на фидбек. Наставникот може да ги праша учениците дали им се допаднала активноста или да иницира дискусија за активноста. На тој начин наставникот може да ја оцени ефективноста на активноста и да утврди што научиле учениците.
- ❖ *Оценувач.* Сите ученици очекуваат од нивниот наставник да ја оцени нивната работа и да им укаже дали добро работат. Затоа, една од задачите на наставникот е да им даде фидбек на учениците, да ги коригира и да ги оцени. Многу е важно учениците да знаат за што добиваат оценка и кои се критериумите за оценување. Друга важна работа е начинот на давање фидбек, бидејќи лошата оценка може да биде многу поприфатлива ако е дадена внимателно и со искажување поддршка.
 - ❖ *Суфлер.* Во некои ситуации кога на учениците им недостасуваат зборови или не знаат како да продолжат со активноста, наставникот треба да помогне и да ги поттикне учениците да размислуваат креативно, а не да се потпираат на наставникот цело време. Помошта од наставникот треба да биде до одредена мерка, без да се одзема иницијативноста на студентите.
 - ❖ *Учесник.* Традиционално, наставниците не учествуваат во активностите на часот. Тие обично ги набљудуваат учениците и интервенираат кога им треба помош и на крајот даваат фидбек. Но, понекогаш е корисно наставникот да се вклучи во активноста како учесник, што може да биде забавно и за наставникот и за учениците. Меѓутоа, наставникот треба да внимава да не доминира во активноста.
 - ❖ *Извор на информации.* Кога учениците се ангажирани во пишување или подготовка на презентација, најсоодветната улога за наставникот е извор на информации. Но, тоа не значи дека наставникот треба да им ги даде на учениците сите одговори. Тој треба да ги насочи учениците каде може да побараат информации за да ги поттикне да станат понезависни во процесот на учење. Значи, наставникот треба да биде на располагање и да им помогне на учениците, но само до одредена мера за да не зависат постојано од наставникот.
 - ❖ *Тутор.* Улогата на татор е комбинација на улогите на суфлер и извор на информации. Наставниците имаат улога на татор кога учениците работат на некој проект индивидуално или во мали групи, така што тие може да разговараат со учениците и да им дадат помош кога треба. Оваа улога не е соодветна во случаи кои учениците работат во големи групи, бидејќи истата подразбира поинтимен и личен контакт. Меѓутоа, и во овој случај, наставниците треба да одржуваат рамнотежа и да не помагаат ниту премногу ниту премалку бидејќи во првиот случај ќе влијаат негативно на развојот на независноста на ученикот, а во вториот случај нема биде корисно за учениците.
 - ❖ *Набљудувач.* Улогата на набљудувач е една од најчестите улоги на наставникот. Кога учениците се вклучени во активност, наставникот ја набљудува нивната работа за да може да им даде фидбек. Во таа улога наставникот треба да се труди да не привлекува внимание на себе, за да не им го одвлече вниманието на учениците од активноста. Меѓутоа, целта на набљудувањето не е само да се даде фидбек. Со набљудувањето наставникот ја оценува успешноста на активноста и материјалите, како и нивниот ефект врз учениците. Тие информации може да им помогнат на наставниците да прават одредени измени во иднина.

Во едно истражување со група искусни наставници од различни делови на светот кои користеле различни методи на учење и поучување (Karavas-Dukas, цитирно во Hedge, 2000: 28-29), произлегле следниве категории на улоги на наставниците:

- Извор на експертиза (46.4%): инструктор, презентер, глумец, педагог, информатор, обезбедувач на инпут, обезбедувач на информации, извор на знаење.
- Раководни улоги (35.7%): менаџер, организатор, директор, администратор, службеник за односи со јавноста, аранжер.
- Извор на совети (53.5%): советник, личен татор, психолог, слушател.
- Потпомагач на учењето (64.2%): потпомагач во учењето, помошник, водич, катализатор при групни дискусии, суфлер, медијатор.
- Споделување (17.8%): преговарач, учесник, ученик, соработник.
- Грижливост (25%): пријател, сестра/мајка, негувател, поддржувач.
- Креатор на атмосфера во училищата (14.2%): забавувач, мотиватор, извор на инспирација.

- Оценувач (10.7%).
- Пример на однесување и работливост (3.5%).

Меѓутоа, некои истражувања покажуваат дека верувањата на наставниците за нивните улоги во наставниот процес не се совпаѓаат со реалните практики во училищата. На пример, истражувањето на Рахман и др. (Rahman et al., 2015) во Пакистан покажало дека најголемиот број наставници имаат авторитативна улога, и дека многу ретко имаат улога на потпомагачи на учењето или учесници во активностите, и покрај тоа што веруваат дека тие се неопходни за успешно усвојување на јазикот. Авторите веруваат дека образовниот контекст, ставовите на учениците и недостатокот на интерес придонесуваат за таквата традиционална улога на наставниците.

4. ЗАКЛУЧОК

Сите претходно наведени улоги покажуваат дека работата на наставникот е комплексна и вклучува играње на многу различни улоги во училищата. Иако улогите кои наставниците ги имаат во училищата „до одреден степен се зависни од општествените и културолошките фактори“ (Hedge, 2000: 29), и се разликуваат од еден до друг контекст и од еден до друг наставник, некои категории на улоги како што се извор на експертиза, раководни улоги, извор на совети и потпомагач на учењето се присутни во најголемиот дел училиници низ светот. За да бидат успешни, наставниците не треба да мислат само на своите очекувања, туку и на очекувањата на нивните ученици. Хармер (Harmer, 1998: 1-2) наведува некои од тие очекувања на учениците:

- *Наставникот треба да го направи часот интересен за да не заспиеш.*
- *Наставникот мора да си ја сака работата. Ако навистина ужива во работата, часовите се поинтересни.*
- *Сакам наставник кој има своја личност и не ја крие од своите ученици, така што тој не е само наставник, туку и човек – и тоа се гледа во начинот на реализирање на часот.*
- *Сакам наставник кој поседува многу знаење, и не само од својот предмет.*
- *Добриот наставник е забавувач и тоа го мислам во позитивна смисла, не во негативна.*
- *Важно е да можеш да разговараш со наставникот кога имаш проблеми и кога нешто не ти оди добро.*
- *Добар наставник е оној кој има добар однос со своите ученици.*
- *Добар наставник треба да знае како да ги активира тивките ученици и да ги контролира позборливите.*
- *Наставникот треба да знае да ги коригира учениците без да ги навреди.*
- *Добар наставник е оној кој помага наместо да вика.*
- *Добар наставник е оној кој ни ги знае имињата.*

Најдобриот заклучок за тоа кој е добар наставник може да се види од заклучоците од анкетата која била спроведена со група на добри наставници, според мислењето на нивните ученици: „Најочигледната заедничка карактеристика на анкетираниите наставници е што како одговор на нашето прашање за начинот на поучувањето кое го применуваат, скоро секогаш зборуваа за тоа што прават нивните ученици“ (цитирано во Harmer, 1998: 3). Ова покажува дека најдобрите наставници се тие кои се грижат за своите ученици, кои размислуваат за сите можни опции за подобро учење и го прилагодуваат својот начин на поучување спрема потребите на учениците.

ЛИТЕРАТУРА

- Blessinger, P. (2017). Reaching hard to reach students through student learning communities. *The Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 3(1), p.259.
- Brindley, G. R. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Australia: AMES.
- Cancino, M., Durán, M. & Solorza, C. (2020). What Learning Can Do to Teaching: Assessing the Impact of Apprenticeship of Observation on Pre-service Teachers' Beliefs. *English Teaching & Learning* (2020). <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00044-z>
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed.) Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' Roles and Identities in Student-centered Classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1): 34.

- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: how negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29–41.
- Pennie, L. G. (2019). Mitigating the apprenticeship of observation, *Teaching Education*, DOI: 10.1080/10476210.2019.1631785
- Rahman, G., Ali, S. S., & Iqbal, M. (2015). The Gap between English Language Teachers' Beliefs and Practices. *The Dialogue*, 10(3): 296-311.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.