

ללמד הוראה אוטונומית בלי להיות אוטונומית?

פרקטיקות ועמדות של מרצות בתוכנית להכשרת מורות לאנגלית

אירה סלבודר

תקציר

למידה אוטונומית של אנגלית כשפה זרה כרוכה במעורבות הלומד, ברפלקציה, באינטראקציה בין לומדים ובשימוש בשפת היעד. למורים תפקיד חיוני בלמידה מסוג כזה, ויישומה תלוי לא מעט בדרך שבה הם תופסים אותה. המחקר הנוכחי בחן את תוכנית ההכשרה של מורים לאנגלית ואת תפיסות המרצות שהובילו אותה, במטרה לבחון אם בוגרות התוכנית מתפתחות ונהיות מורות אוטונומיות שביכולתן ליישם פדגוגיה של למידה עצמאית. המחקר התבסס על ראיונות עם שלוש עשרה מורות חדשות וחמש מרצות במכללה להכשרת מורים. מטרת הראיונות עם המרצות הייתה להבין את האופי והאיכות של המרכיב האוטונומי בתוכנית להכשרת מורים. הראיונות עם בוגרות המכללה נועדו לבחון את התרשמותן מההיבט האוטונומי בתוכנית הלמידה, ולהבין אם הן רואות את עצמן כלומדות אוטונומיות. נמצא כי: (1) תכנית הלמידה לא קידמה לרוב למידה אוטונומית; (2) הסיבה לכך הייתה שהמרצות לא פעלו כסוכנות אמיתיות של שיטה זו; (3) עקב כך הלומדות לא פיתחו יכולת למידה אוטונומית אמיתית. הסבר אפשרי לממצאים הוא ההסתגלות האיטית של המרצות לשיטה הפדגוגית הזו והעובדה שהיא לא נטמעה במערכת האמונות שלהן. נראה, על כן, שיש צורך בדו־שיח מתמשך עם עמיתים ומומחים שיסייע למרצות להפוך למקדמות למידה אוטונומית בהכשרת מורים.

מבוא

בשלושים השנים האחרונות חלו שינויים משמעותיים בתחום המחקר הלשוני, שהתפתח משיטות הוראה שהתמקדו בעיקר במורים לגישות שמעמידות את הלומד

במרכז. המעבר הזה התרחש במקביל לעלייתה של הוראת שפה המטעימה את חשיבות התקשורת בלימוד שפה זרה. ההכרה בערכה של הוראה ממוקדת-לומד ובצורך של לומדים ליטול חלק בתקשורת בשפת היעד קשורה באופן הדוק לרעיון האוטונומיה של הלומד.

בעשור האחרון הונהגה בישראל רפורמה בהוראת האנגלית המבוססת על המסגרת האירופית המשותפת להוראת שפות (The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR Oriented Approach) שנגזרת ממנה. גישות אלו מבקשות להציב את הלומד במרכז, ומדגישות העצמה של לומדים עצמאיים המסוגלים לעשות שימוש מעשי בשפה במצבים תקשורתיים מגוונים (Language Policy Programme, 2020). גישת הלמידה האוטונומית משתלבת היטב במסגרת זו, שכן היא מדגישה אחריות אישית ללמידה, פיתוח מסוגלות עצמית, רפלקציה, והצבת מטרות לימודיות אישיות – כולם כלים הכרחיים להתמודדות עם משימות אותנטיות וללמידה לאורך החיים (Benson, 2011; Little, 2007). יתרה מכך, על פי ה-CEFR, המורה אינו רק ספק ידע אלא גם מנחה, מנחה ומתווך למידה, תפקידים שמהדהדים תפיסות עדכניות להכשרת מורים בגישה האוטונומית. לפיכך, ניתן לראות בלמידה האוטונומית מרכיב חיוני בהכשרת מורות לאנגלית, ובסיס ליישום מוצלח של הרפורמה בכיתה. רעיון אוטונומיה הלומד הוצג לראשונה על ידי Holec שהגדיר אותו כ"כולת [של אדם] לקחת אחריות על הלמידה של עצמו" (1981, עמ' 3).¹ ברכישת שפה זרה, למידה אוטונומית כוללת שימוש בשפת היעד, אינטראקציה ושיתוף פעולה בין לומדים, ניהול למידה עצמאית והערכה (Little et al., 2017). היא חיונית לרכישה מוצלחת של השפה הנלמדת (Mohamadpour, 2013; Tilfarlioglu & Ciftci, 2011), ותורמת להגברת מעורבות ומוטיבציה בלימוד שפה זרה (Dincer et al., 2012; Spratt et al., 2002; Ushioda et al., 2011).

במדינות כמו ישראל, שבהן אנגלית נלמדת כשפה זרה, ההזדמנויות לשימוש מעשי בשפה מחוץ לכיתה מצומצמות. גם נסיבות הלמידה בתוך הכיתה, כגון זמן מוגבל וריבוי לומדים, מקשות על שיפור מיומנויות האנגלית. כדי להתגבר על מכשולים אלה נדרשים התלמידים לטפח למידה עצמאית וליטול אחריות על תהליכי הלמידה שלהם (Hu & Zhang, 2017; Kanazava, 2020).

1 כל הציטוטים המובאים במאמר תורגמו על ידי המחברת.

למורים תפקיד מפתח בקידום למידה אוטונומית בכיתת לימוד שפה זרה. הם מנחים את פעילויות הסטודנטים ומפקחים עליהן, מספקים משאבים פדגוגיים מתאימים (Camilleri, 2007; Dam, 1995; Joshi, 2011; Voller, 1997), מסייעים בהצבת יעדים וקבלת החלטות (Bharathi, 2014; Little, 1991; Turloiu & Stefansdottir, 2011), מעודדים אינטראקציה אותנטית בשפת היעד (Bharathi, 2014; Dam, 2011; Little, 2020; Nunan, 2003), ומקדמים משוב עצמי (Little, 1991; Turloiu & Stefansdottir, 2011). מחקרים אחדים מצאו שמורים מחזיקים לרוב בתפיסות חיוביות אשר לאוטונומיה של לומדים, אך למרות זאת הם מיישמים בדרך כלל את פרקטיקות הלמידה העצמאית בצורה מוגבלת, בעיקר בשל הכשרה לא מספקת במתודולוגיה (Burkert & Schwienhorst, 2008; Dam, 2007; Little, 1995; Jiménez Raya et al., 2017; Manzano Vázquez, 2018). הספרות דנה אומנם בהרחבה בצורך בהכשרת מורים בלמידה עצמאית (Burkert & Schwienhorst, 2008; Han, 2020; Khotimah et al., 2023; Little, 1995; Sert, 2006; Vieira, 2007; Wang, 2017), אך למיטב ידיעתי, מחקרים בודדים בלבד בדקו את איכותן של תוכניות הכשרה למורים שתומכות באוטונומיה של לומדים. בחינה מעמיקה יותר של הנושא תסייע לקבוע אם תוכניות הכשרת מורים שמטרתן לעצב מורים אוטונומיים אכן עומדות באתגר.

סקירת ספרות

אוטונומיה של הלומד היא גורם חינוכי מְבֻנָּה, שהוגדר על ידי Holec ב־1981 כ"יכולת [של אדם] לקחת אחריות על הלמידה של עצמו" (עמ' 3). קיימות הגדרות רבות לאוטונומיה של הלומד (Dickinson, 1987, p. 11; Little, 1991, p. 53; Littlewood, 1996, p. 427), והרעיון המשותף להן הוא המעורבות הפעילה של הלומד בתהליך הלמידה, או כפי שניסח זאת Dang (2012), "היכולת להבין ולנהל תהליכי למידה באחריות וביעילות." (עמ' 53).

אוטונומיה בלימוד שפה

בעקבות העבודה רבת ההשפעה שביצע Holec בשנות ה־80 של המאה ה־20, התרחב מחקר אוטונומיית לומדי שפה בעשורים הבאים, והוביל למסקנה שאוטונומיית

הלומד חיונית ביותר בלימוד שפה זרה. בשל מגבלות כגון משך שיעור קצר, כיתות צפופות ואפשרויות תרגול מוגבלות מחוץ לבית הספר, הכרחי שהלומדים יפתחו כלים וכישורים ללמידה עצמאית של השפה (Cakici, 2017; Hu & Zhang, 2017; Kanazawa, 2020). למידה אוטונומית מסייעת לתלמידים לשפר את מיומנויות התקשורת ואת הבקיאות בשפה זרה (Mohamadpour, 2013; Tilfarlioglu & Ciftci, 2011). לומדים עצמאיים מתאפיינים גם במוטיבציה מוגברת (Spratt et al., 2002; Ushioda, 2011) ובשיעור השתתפות גבוה יותר בפעילויות כיתתיות (Dincer et al., 2012).

כאמור, שימוש בשפת היעד, אינטראקציה ושיתוף פעולה, ניהול למידה עצמאית והערכה הם עקרונות היסוד של לימוד שפה אוטונומית (Little et al., 2017). היות ששפה משמשת בעיקר למטרות תקשורת, התנסות מעשית בשפת היעד הינה רכיב משמעותי בלמידה אוטונומית (Dam, 1995; Griffiths, 2008; Littlewood, 1997). שיתוף פעולה קבוצתי הוא חלק חיוני ובלתי נפרד של לימוד שפה לאור אופייה האינטראקטיבי. פעילויות קבוצתיות מקדמות למידה אוטונומית מכיוון שהלומדים משתפים פעולה בקביעת מטרות הלימוד, בניית תכנית עבודה וניהול ביצועה (Cakici, 2015; Dislen, 2011). הלומדים לוקחים חלק פעיל בהצבת יעדים, הפגנת יוזמה בתכנון, קביעת שיטות ואסטרטגיות ללמידה יעילה וביצוע פעילויות למידה, ובכך מגלים אחריות ללמידה שלהם. המרכיב הזה באוטונומיות הלומד מממש את רעיון חירות הלומד כמו גם את השימוש במיומנויות למידה מסדר גבוה (Alkan & Arslan, 2019; Dam, 1995; Jimenez Raya et al., 2017; Little, 1991). לומדים עצמאיים עוסקים בהערכה עצמית באמצעות רפלקציה על תהליך הלמידה שלהם ועל תוצאותיו. התבוננות זו מגבירה את מודעותם לבחירת מתודות וכלים לפרויקטים הלימודיים ועוזרת להם לחדר ולדייק אותם להשגת יעילות מרבית (Thanh, 2019; Turloiu & Stefansdottir, 2011).

אוטונומיה של לומד בהשכלה הגבוהה ובהכשרת מורים

מאחורי למידה אוטונומית בהשכלה הגבוהה עומדת ההנחה שהסטודנט הוא לומד עצמאי ויוזם בעצמו את תהליך הלמידה. מודלים של למידה אוטונומית בהשכלה הגבוהה מדגישים מתן בחירה ללומדים והעצמה של תחושת סוכנות עצמית (self-agency). מחקרים הראו כי סטודנטים שיכולים לבחור את סוג המטלות שעליהם למלא או להתחייב מרצונם להיות נוכחים, נוטים להשקיע יותר, להגיע לשיעורים

ולהפגין הבנה עמוקה יותר של החומר (Cullen & Oppenheimer, 2024). תמיכה באוטונומיה פירושה גם מתן אפשרות לסטודנטים לבחור, בהנחיית המורים, את שיטות הלמידה, את חומרי ההוראה ואף את נושאי המטלות. בנוסף לכך, מודלים של למידה מותאמת אישית המתבססים על התאמת הסביבה הלימודית להעדפות האישיות של הלומדים – כגון קורסים היברידיים גמישים – תורמים לתחושת שליטה של הלומד, משפרים את הביצועים הלימודיים, ומעודדים למידה משמעותית (Fujii, 2024). מודלים כאלה מטפחים רפלקציה עצמית ומשוב מתמשך על אסטרטגיות הלמידה, ובכך תורמים גם הם ללמידה אוטונומית.

בהכשרת מורים, למידה אוטונומית כרוכה בלמידה רפלקטיבית וממוקדת לומד. בקורסי הכשרה שפותחו לפי עקרונות הלמידה האוטונומית, הסטודנטים משתתפים באופן פעיל בעיצוב מטרות ההכשרה, תכניה, ואופני הערכת ההישגים, בעוד תפקיד המרצה הוא לשמש מנחה (Fabela-Cárdenas, 2012). המטרה היא להוביל לשינוי בתפיסות של פרחי הוראה, ולעודד מעבר מהוראה מסורתית להוראה ממוקדת לומד ואוטונומית. מודלים של למידה אוטונומית בהכשרת מורים כוללים גם תרגול למידה עצמית כחלק מההתנסות בהוראה, ובכלל זה הצבת יעדים אישיים, שימוש בשאלות רפלקטיביות, הערכה עצמית והערכת עמיתים. הלמידה מתקיימת במהלך מפגשים אקדמיים שבהם מוצג דגם של פרקטיקות הוראה אוטונומיות מיטביות, שאותן ניתן לחקות וליישם במטרה לעודד את הסטודנטים להעביר את עקרונות הלמידה האוטונומית גם לתלמידיהם לעתיד (Oates, 2019; Smith & Erdoğan, 2008; Vieira et al., 2008).

אוטונומיית הלומד בלמידה מקוונת בהשכלה הגבוהה

בלמידה אקדמית מקוונת, אוטונומיית הלומד מהווה מרכיב מרכזי בהצלחה. מחקרים מצביעים על כך שסטודנטים בעלי יכולת ניהול עצמי גבוהה מפגינים הישגים טובים יותר ומעורבות רבה יותר בלמידה המקוונת (Susanti et al., 2023). Ding & Shen (2019) מדגישים, למשל, כי למידה אוטונומית בסביבות אוניברסיטאיות מקוונות מפתחת אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות ואסטרטגיות לשליטה במוטיבציה וברגשות. Nhung & Yen (2022) מצאו כי בקורסים מקוונים, סטודנטים למדו לתכנן את הלמידה שלהם, להציב מטרות לימודיות, לקחת אחריות על החלטות לימודיות ולשלוט בתהליכי הלמידה. Pratiwi & Waluyo (2023) חקרו סטודנטים שלמדו אנגלית בתוכנית מקוונת, ודיווחו כי אוטונומיה הייתה תנאי

הכרחי להצלחתם בלמידה מרחוק, במיוחד בהתחשב בהיעדר הנחיה רציפה של המרצה.

תפקיד המורים בלמידה אוטונומית

מורים נחשבים לסוכנים לטיפול אוטונומיה בקרב לומדיהם (Le et al., 2023; Reeve et al., 2021), ולפיכך רק דינמיקה אינטראקטיבית בין מורים לתלמידים מאפשרת פיתוח אוטונומיה של לומדים (La Ganza, 2008; Yan, 2010). מכיוון שהשיטה האוטונומית מדגישה למידה יותר מהוראה, תפקיד המורה מתמקד בהנחיה, במעקב אחר התקדמות הלומדים ובסיוע בבניית הידע העצמי שלהם. אף שכלב שיטת הלמידה האוטונומית עומד הלומד, המורה ממלא תפקיד מרכזי בתהליך, או כפי שניסחו זאת Little et al. (2017), כדי לצמוח ולהיות אוטונומיים, מרבית הלומדים זקוקים לגירוי שאותו מספקות התובנות וההכוונה של מורה טוב (עמ' 4). מורים הם שותפים פעילים בתהליך הלמידה האוטונומי, מנהלים דו-שיח משמעותי עם לומדיהם, ובוחרים את הדרכים היעילות ביותר לתמוך בהם (Cotterall, 2017; Dam, 2007; Sinclair, 2009; Ushioda et al., 2011).

תפקיד המורה מגוון ורב-ממדי. לפי Voller (1997) ו-Camilleri (2007), המורה הוא מנחה, יועץ וספק משאבים. המחקר מציג תחומי אחריות רבים של מורים בקידום למידה אוטונומית. המורים מגבירים את מודעות הלומדים לאחריותם על הלמידה שלהם ומסבירים את ההיגיון שמאחורי הליכי הלמידה (Cakici, 2015; Dickenson, 1992). הם מסייעים ללומדים בקביעת מטרות לימודיות ומערכים אותם בקבלת החלטות (Dam, 1995; Joshi, 2011; Maulana et al., 2016; Ryan & Deci, 2020). יתר על כן, מורים מנחים סטודנטים בקביעת תכנית עבודה ובבחירת משאבים מתאימים להגשמתה. הם גם מעודדים את הלומדים ליישם סגנונות ואסטרטגיות למידה התואמות את החוזקות שלהם ומתאימות למשימה העומדת בפניהם (Fumin & Li, 2012; Joshi, 2011), ומקדמים רפלקציה עצמית של לומדים (Bharathi, 2014; Dam, 1995; Little, 1991; Turloiu & Stefansdottir, 2011). בנוסף לכך, מורים פועלים כתומכים רגשיים ומטפחים מוטיבציה, מסירות וביטחון עצמי (Alrabai, 2021; Benson, 2011). לבסוף, מורים המתמקדים בפיתוח אוטונומיה מספקים הזדמנויות לתקשורת אותנטית בשפת היעד באמצעות יצירת פעילויות שיתופיות (Benson, 2011; Little, 2020; Nunan, 2003).

הואיל ולמורים יש תפקיד מרכזי בלמידה אוטונומית של שפה, עליהם להאמין בלב שלם בעקרונות היסוד של השיטה הזו כתנאי ליישומה המוצלח (Camilleri, הדעה כי רק מורים אוטונומיים באמת, שהתנסו באופן אישי בעקרונות הלמידה האוטונומית, יכולים להפוך למורים אוטונומיים ולטפח לומדים אוטונומיים (Al Asmari, 2013; Benson, 2016; Ismail et al., 2020; Jiménez Raya et al., 2017 במילים אחרות, כדי לקדם ביעילות את אוטונומיית הלומד חייבות תוכניות הכשרת המורים לחשוף את המשתתפים באופן מקיף לשיטת הלימוד האוטונומית ולאפשר להם להתנסות בה באופן נרחב (Little, 2020; Mansooji et al., 2022; Nakata, 2011).

הפער בין תמיכת המורים בלמידה אוטונומית ליישומה בפועל

ניתן לחלק את המכשולים העומדים בדרך ליישום אוטונומיה של לומדים לשלוש קטגוריות כלליות: מכשולים שמקורם בלומד עצמו, כאלה הנובעים מהמוסד ומתוכנית הלימודים, וכאלה שמקורם במורה.

גורמים הקשורים ללומדים כוללים מוטיבציה נמוכה (Alhaysony, 2016; Borg & Al-Busaidi, 2012), היעדר ניסיון בלמידה אוטונומית (Borg & Al-Busaidi, 2012), תלות של הלומדים במורה כמקור ידע בלעדי (Alhaysony, 2016; Borg & Edes, 2009; Bullock, 2011; Al-Busaidi, 2012), העדפה מובהקת למורה דומיננטי על פני לימוד אוטונומי (Chan, 2003; Januin, 2007) וחוסר מודעות של הלומדים לסגנון הלמידה שלהם ולחוזקותיהם האישיות (Alhaysony, 2016). Littlewood (1996) ו-Holec (1988) מגדירים מכשולים אלו כחוסר יכולת ו/או רצון מצד הלומדים. תלמידים שאינם מבינים את חשיבות הלמידה האוטונומית וחסרים להם הכישורים הדרושים ללמידה עצמאית, לא יהפכו ללומדים עצמאיים (Borg & Al-Busaidi, 2012; Miles, 2012). היעדר מוטיבציה ודימוי עצמי נמוך עלולים למנוע מהם לקחת אחריות על למידתם (Borg & Alshumaimeri, 2019; Dafei, 2007; Liu, 2011; Miles, 2012). לבסוף, שיתופי פעולה בין לומדים אוטונומיים עלולים להיתקל בקשיים שונים, כגון הרכב קבוצתי בלתי מתאים או העדר מיומנויות שיתופיות (Cakici, 2017; Little et al., 2017).

בין הגורמים המעכבים יישום למידה אוטונומית בכיתה מוזכרים גם גורמים הקשורים למוסד ולתוכנית הלימודים (Benson & Ying, 2013; Huang, 2009).

בין אלה נכללים עומס הוראה ולוחות זמנים נוקשים המפעילים לחץ על המורים (Borg & Chang, 2020; Smith, 2003), תכנית לימודים עמוסה ובלתי גמישה (Borg & Al Asmari, 2013; Al-Busaidi, 2012; Chan, 2003) והיעדר תמיכה של ההנהלה (Al Asmari, 2013; Mifsud et al., 1999).

בעוד שגורמים הקשורים בלומד וסיבות שמקורן במוסד החינוכי ובתוכנית הלימודים מקשים על יישום השיטה האוטונומית, האתגרים המשמעותיים ביותר נעוצים במורה. הם כוללים חששות של המורים בנוגע לסוגיות ניהול כיתה (Bullock, 2011), הססנות בנוגע לשיתוף סטודנטים בקבלת החלטות לגבי הפרקטיקות הכיתתיות (Chan, 2003), חשש מפני איבוד שליטה (Bajrami, 2015; Lacey, 2007) ורתיעה משימוש בשיטה בעקבות חוויה ראשונית שלילית (Phipps & Borg, 2009).

ואולם, המכשול הבולט ביותר שהספרות מצביעה עליו הוא הכשרה בלתי מספקת ובלתי מתאימה של המורים ליישום השיטה האוטונומית בכיתתם (Burkert & Schwienhorst, 2008; Dam, 2007; Little, 1995; Shahsavari, 2014). בשל הכשרה לוקה בחסר, המורים מבינים את משמעות המושג "אוטונומיית לומד" באופן חלקי ומשובש (Bullock, 2011; Yoshiyuki, 2011). "הם רואים בו אוסף של מיומנויות או יכולות שעל הלומדים לרכוש כדי ללמוד באופן עצמאי [...] מורים לעיתים מקשרים אוטונומיה להזדמנויות של למידה עצמאית, ללא קשר למעורבות הלומדים בכך" (Al Asmari, 2013, עמ' 3). Benson (2011) מציין בהקשר זה כי לעיתים מצטמצמת אוטונומיה של לומדים ללימוד אסטרטגיות למידה בלבד. התפיסה החלקית והמוגבלת הזו של המתודה האוטונומית ניכרת גם בראיה מוטעית של יישום השיטה אך ורק כ"אימוץ גישה שממוקדת יותר בלומד" (Chang, 2020, עמ' 12). באופן דומה, מורים מפרשים לעיתים בצורה שגויה את רעיון הלמידה האוטונומית ורואים בו העברת כלל האחריות אל הסטודנט תוך צמצום המעורבות שלהם בתהליך הלמידה (La Ganza, 2008). לבסוף, פעילויות הנתפסות על ידי מורים כאוטונומיות אינן זוכות לעיתים לתכנון הולם ומבנה מסודר (Al-Busaidi, 2012; Nakata, 2011).

בעוד שהספרות דנה רבות בחשיבות האמונה של מורים בלמידה עצמאית והצורך בהכשרת מורים לחינוך לאוטונומיה של הלומדים, מחקרים מעטים בלבד חקרו, למיטב ידיעתי, את מהות ההכשרה הזו (Camilleri, 1999; Oates, 2019; Smith & Erdoğan, 2008; Vieira et al., 2008). לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי

- היא לבחון האם המרצים בתוכנית להכשרת מורים אכן תומכים באוטונומיה של תלמידיהם, והאם ההכשרה הזו אכן מקדמת את האוטונומיה של המורים לעתיד. לשם כך, מחקר זה ינסה להשיב על שאלות המחקר הבאות:
1. מהי מהות ההכשרה הממוקדת באוטונומיה שמקבלים הסטודנטים להוראה, והאם היא תואמת את עקרונות היסוד של למידה אוטונומית?
 2. האם המרצים פועלים כסוכני אוטונומיה ומקדמים את אוטונומיית הלמידה בקרב הסטודנטים שלהם?
 3. האם בוגרי התוכנית להכשרת מורים נהיים לומדים אוטונומיים לדעתם ועל פי הערכת המרצים שלהם?

מתודולוגיה

זהו מחקר איכותני הנשען על גישת חקר מקרה (Yin, 2017). מטרתו לבחון לעומק את תפיסותיהן של מרצות ובוגרות תוכנית להכשרת מורות לאנגלית בכל הנוגע לאוטונומיית הלומדות. חקר מקרה מאפשר חקירה מעמיקה של תופעה מורכבת בתוך הקשר מסוים, ובמקרה זה – תכנית הכשרה ייחודית במכללה לחינוך, המקנה מקום מרכזי לגישת הלמידה האוטונומית. במחקר נעשה שימוש בראיונות חצי-מובנים ככלי מרכזי לאיסוף נתונים כדי להבין את החוויות, ההשקפות והפרשנויות האישיות של המרואיינות (Patton, 2015). הנתונים נותחו בשיטת ניתוח תוכן תמטי (Thematic Content Analysis), המתמקדת בזיהוי תמות חוזרות והבנה פרשנית של הנתונים האיכותניים (Charmaz, 2017; Corbin & Strauss, 2014).

נתוני המחקר והמשתתפות

המחקר נערך בשנה האקדמית תשפ"ד (2023–2024) במכללה לחינוך למגזר הדתי בדרום הארץ. אוכלוסיית הסטודנטיות במחלקה להוראת אנגלית קטנה יחסית, ומדי שנה נרשמות אליה כ־8–12 סטודנטיות. 6–10 סטודנטיות בממוצע מסיימות את תכנית ההכשרה ו־5–8 משתלבות בהוראת אנגלית בבתי ספר. תכנית הלימודים הארבע־שנתית כוללת קורסים עיוניים והתנסות מעשית במערכת החינוך. הסטודנטיות לומדות קורסי יומנה (קריאה, כתיבה ודיבור) וקורסי תוכן (כגון ספרות, בלשנות ומתודולוגיה). כל הקורסים כוללים מרכיבים תיאורטיים ופרקטיים ומכוונים להכשיר את הסטודנטיות להוראת אנגלית ולניהול כיתה. כך, למשל,

בקורס "שירה אנגלית" הסטודנטיות לומדות לנתח שירה ולהנגיש סוגה ספרותית זו ללומדים. בדומה לכך, בקורסי הבלשנות הסטודנטיות נחשפות למערכות השפה ורוכשות כלים יישומיים להוראת חלקים רלוונטיים ממערכות אלה, כגון הגייה נכונה (פונולוגיה) בכיתות יסוד, ומבנה מילה (מורפולוגיה) בחטיבת הביניים ובתיכון. בקורס "תקשורת בינאישית", לומדות המתמחות בהוראת האנגלית אסטרטגיות לניהול יעיל של כיתה וקיום תקשורת מכבדת עם הלומדים. בשנה הרביעית ללימודים הסטודנטיות משתלבות במשרות הוראה.

המכללה הזו נבחרה לצורך חקר תוכנית הכשרת מורים לאנגלית אשר מדגישה את אוטונומיית הלומדים משום שמקודמת בה באופן פעיל למידה אוטונומית בחמש השנים האחרונות. המרצים משתתפים ברטריטים, ימי עיון וסדנאות המוקדשים לעקרונות הלמידה האוטונומית, לומדים בהם מושגים פדגוגיים פרקטיים ומקבלים הזדמנויות להתנסות מעשית. שנתיים של למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה חיזקו באופן טבעי את הגישה האוטונומית. בעקבות הניסיון שנצבר בתקופה זו הציגה המכללה מסגרת חינוכית חדשה, שבה בכל שבוע שלישי מתקיימים לימודים א-סינכרוניים. בנוסף לכך, שליש מתוכנית הלימודים הכללית מועברת כעת בקורסים מקוונים.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו חמש מתוך שש מרצות מהחוג להוראת אנגלית. כל המרצות מלמדות במכללה למעלה מחמש שנים, ומכונות כאן בשמות בדויים. בנוסף, ראינו 13 בוגרות של תכנית ההכשרה. יצרתי עמן קשר בדואר אלקטרוני והן ניאותו להשתתף במחקר. כל המרואיינות הן בשנות ה-20 וה-30 לחייהן. כולן למדו בבתי ספר דתיים או אולפנות. במוסדות אלה, הלמידה האוטונומית חלקית ומוגבלת על פי רוב, בין היתר בשל המסגרת הערכית השמרנית שלהם, המדגישה היררכיה וסמכות חינוכית, ועקב תפיסות מגדריות מסורתיות המטפחות צייתנות והרמוניה על פני יוזמה אישית וחשיבה ביקורתית. תוכנית הלימודים נוטה להיות נוקשה ומתמקדת בהישגים במקצועות קודש ובבחינות, והמורים עצמם אינם זוכים תמיד להכשרה פדגוגית מתאימה המאפשרת להם לקדם למידה אוטונומית בקרב תלמידותיהם.

המורות החדשות השלימו את חוג לימודי הוראת האנגלית ומלמדות בבית ספר בין שנה לשנתיים. מאחורי חקר תפיסותיהן של מורות מתחילות בשנת הראשונה

או השנייה לקריירה עמד הרציונל שהן זוכרות היטב את אשר למדו בתוכנית ההכשרה, אבל יכולות לדון בחוויות הלמידה שלהן באופן פתוח וגלוי משום שהן כבר לא סטודנטיות במכללה. הן עובדות במשרה מלאה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים, בעיקר בערים בפריפריה. הבוגרות כונו גם הן בשמות בדויים כדי לשמור על פרטיותן. כל המרצות לימדו את כל אחת מהבוגרות בקורס אחד או יותר.

ראיונות

ככלי המחקר לאיסוף הנתונים נבחרו ראיונות חצי־מובנים אשר מתאימים במיוחד לחקר חוויות ותפיסות (Patton, 2015; Rubin & Rubin, 2012; Seidman, 2013). השימוש בראיונות חצי־מובנים מאפשר מידה רבה של גמישות, שכן חוקרים יכולים לנסח מחדש את השאלות המקוריות על פי מהלך הראיון או לבקש הבהרות או הרחבות בנוגע לתשובה מסוימת.

מטרת הראיונות עם המרצות הייתה להבין את אופי ההכשרה לאוטונומיה בתוכנית הכוללת ואת איכותה. לשם כך, נשאלו המרצות על תפיסותיהן בנוגע לאוטונומיה של לומדים ועל יישום השיטה האוטונומית בהוראתן. נבדקה גם התפיסה העצמית של המרצות כמרצות אוטונומיות, ותפיסתן את הסטודנטיות כלומדות אוטונומיות. מרבית הראיונות עם המרצות ארכו בין שעה לשעה וחצי. הראיונות עם המורות בוגרות התוכנית נועדו לבחון את השקפותיהן לגבי המרכיב האוטונומי בהכשרתן. הן נתבקשו לתאר את הפרקטיקות האוטונומיות שחוו במהלך לימודיהן, ולספר אם הן רואות את עצמן כלומדות עצמאיות.

בנוסף להקלטת הראיונות, כתבה החוקרת הערות לעצמה במהלך הראיונות כדי לא לאבד פרטים מתשובות המראיינות בשלב מאוחר יותר. כל ראיון עבר תמלול בסמוך לביצועו. מרווחי הזמן המשמעותיים בין הראיונות אפשרו לחוקרת לעיין לעומק בכל ראיון ולשפר את הטכניקות בראיון הבא.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נערך בשני שלבים: בשלב הראשון נותח המידע שהתקבל מהראיונות עם המרצות, ולאחר מכן נותחו הנתונים שהופקו מהראיונות עם המורות בוגרות התוכנית. הקידוד התמטי של המידע הסתמך על ניתוח תוכן, על פי התיאוריות של Charmaz (2017), Corbin & Strauss (2014), Gay et al. (2014), ו־Mason¹,

(2017). תחילה נבחנו תמלילי הראיונות ביסודיות כדי לגבש הבנה מוצקה של הנתונים. בשלב השני, נערכה רשימה של התמות והרעיונות המרכזיים שעלו בכל תמלול. לאחר מכן הושוו הנתונים שעלו בכל ראיון וההבדלים ונקודות הדמיון תויגו באמצעות קודים. קודים דומים סווגו לקטגוריות ששימשו להצגת הממצאים. לבסוף, נערכה השוואה בין תוצאות המחקר הנוכחי לספרות הקיימת בתחום והובא הסבר של הממצאים הייחודיים של מחקר זה.

אתיקה

המרואיניות קיבלו תיאור קצר של המחקר, ובכלל זה שאלות המחקר. נמסר להן שהתשובות שלהן עשויות להתפרסם תוך הבטחה שזהותן תישאר חסויה. הן נתנו את אישורן להקלטת הראיונות וחתמו על טופס הסכמה. נאמר למשתתפות שהראיון עשוי להימשך עד שעה וחצי וייערך בזום. בנוסף, נאמר להן כי באפשרותן לפרוש בכל שלב במהלך הראיון. לפני ביצוע הראיונות, התקבל אישור לבצע אותם מוועדת האתיקה של המכללה.

ממצאים

מהות הכשרה ממוקדת אוטונומיה

כל המרצות המרואיניות הצהירו כי הן נהנות לעבוד במכללה ומעריכות את החופש האקדמי הניתן להן. המרצות גילו הבנה מוצקה של עקרונות הלמידה האוטונומית ומודעות לצורך לקדם את האוטונומיה של המורות המתעדות ללמד אנגלית. עם זאת, בעוד שחלק מפעילויות הלמידה העצמית שדווחו על ידי המרצות היו אכן אוטונומיות, רבות אחרות תאמו באופן חלקי בלבד את עקרונות הלמידה העצמאית. ראוי לציין שנמצא פער בין המרצות לבין בוגרות התוכנית בדיווחים על פרקטיקות עצמאיות. אף שהמרצות היו משוכנעות שהמטלות שהסטודנטיות נדרשו לבצע היו בעלות אופי אוטונומי, הנרטיבים של הסטודנטיות העידו אחרת.

האוטונומיה של הלומד בעיני המרצות ותפיסת התפקיד הנובעת מכך המרצות סברו שסטודנטיות בהכשרת מורים צריכות להיות לומדות אוטונומיות ולפתח אחריות וכישורי חשיבה ביקורתית. הן הבינו היטב את משמעות המושג "האוטונומיה של הלומד" ואת המרכיבים המרכזיים של גישה פדגוגית זו כפי

שהוצגה על ידי Little et al. (2017). ראשית לכול, הן הכירו במרכזיות הלומד האוטונומי בכיתת שפה. מספר מרצות הטעימו את עקרון אחריות התלמידים על למידתם. המרצה ג'ניפר טענה, בהקשר זה, "אוטונומיה של לומדים חייבת לכלול יכולת לזהות את המטרה של מה שהם עושים ולשרטט את השלבים שיידרשו מהם בדרך ליעדם [...]". עיקרון נוסף של למידה עצמאית שהמשתתפות העלו הוא שיתוף פעולה בין הלומדים. המרצות ג'ניפר ורחל ציינו את מחויבות הסטודנטיות לקבוצתן ולהצלחת חברותיהן לצוות.

תפיסת המרצות את תפקידן כמתווכות וכמנחות תאמה את הדרך שבה הבינו את עקרונות הלמידה האוטונומית. רחל הדגישה את תפקידה המכוון של המרצה: "אני חושבת שעלינו ליצור סביבה שבה מתאפשרת למידה אוטונומית. עלינו להוביל אותן לעצמאות. כדי שזה יקרה, יש צורך לבנות מסלול מתאים. לכן, תפקיד המרצה כמנחה חזק מאוד בפיתוח האוטונומיה אצל לומדים".

תשובות המרצות התייחסו לאיזון העדין בין מעורבות לבין מתן הזדמנות ללמידה עצמאית. מצד אחד, הן ציינו את הצורך לספק כלים, תמיכה מובנית והנחיות ברורות, לפקח על מאמצי הסטודנטיות, ולתת משוב תדיר. מצד שני, הן הדגישו שקיים צורך להרפות את השליטה שלהן ולאפשר לסטודנטיות לעבוד באופן אוטונומי.

תפיסות המרצות מלמדות על הבנה עמוקה של עקרונות הלמידה האוטונומית ועל מחויבות לקידום אוטונומיית הלומד בתהליך ההכשרה. המרצות רואות בלומדות שותפות פעילות ללמידה, ומדגישות את הצורך באחריות, רפלקציה ושיתוף פעולה. הן תופסות את תפקידן כמנחות המכוונות את תלמידותיהן ומעודדות את עצמאותן.

הטמעת פרקטיקות אוטונומיות ואוטונומיות-לכאורה על ידי המרצות

המרצות תיארו מגוון פרקטיקות של למידה אוטונומית, שניתן לראותן כמייצגות דגמים שונים של יישום הגישה. דגם אחד הדגיש אוטונומיה מונחית: הסטודנטיות קיבלו חופש לבחור נושא, תכנים או דרך הצגה, אך בתוך מסגרת מבנית ברורה שכללה קריטריונים, משוב, וליווי של המרצה. דגם נוסף הציע אוטונומיה פורמלית בלבד – כלומר, אף שהוענקה לסטודנטיות תחושת חופש מוצהרת, בפועל הן חיפשו "תשובות נכונות", נדרשו להתאים את עבודתן לתבנית קיימת של המרצה, או קיבלו חופש ללא כל תיווך, הנחיה או מענה שוטף מצד הסגל. דגם שלישי –

אוטונומיה ריקה – התאפיין במשימות שדרשו לכאורה עבודה עצמאית, אך היו שטחיות, בלתי ממוקדות או נעדרות ערך לימודי ממשי, ולעיתים אף הסתמנו כנוחות עבור המרצה אך חסרות משמעות עבור הלומדות. המכנה המשותף לכל הפרקטיקות היה הרצון להקנות ללומדות תחושת אחריות ובחירה, אך מידת התמיכה, רמת המידתיות והבהירות בנוגע למטרה השתנו בין קורס לקורס. לעיתים ניתנה בחירה רחבה אך מבלבלת, ולעיתים הבחירה הייתה צרה אך לוותה היטב על ידי המרצה. בחלק מהמקרים ניתנה לסטודנטיות בחירה חופשית לחלוטין אך ללא הכוונה, ובמקרים אחרים – הבחירה צומצמה מראש כדי שתתאים לדימוי הרצוי בעיני המרצה.

פרקטיקות אוטונומיות

המרצות תיארו יישומים מעשיים מגוונים התואמים לעקרונות היסוד של הגישה האוטונומית. למשל, המרצה לספרות אנגלית הציגה את פרויקט הוולוגים: לאחר שניתחו בכיתה כמה יצירות ספרות יחד עם המרצה, הסטודנטיות התבקשו לבחור מתוך רשימה נתונה יצירה ספרותית שלא נלמדה בכיתה, לנתח אותה לפי קריטריונים שניתנו על ידי המרצה, לקרוא מאמרי ביקורת על היצירה, ולהציג את הניתוח שלהן בסרטון וידיאו באורך 20 דקות. כל היצירות שנבחרו לוולוגים היו חלק מהמבחן הסופי, כלומר, הסטודנטיות למדו למבחן מתוך הוולוגים של חברותיהן לכיתה. בתיאור פרויקט הוולוגים התייחסה המרצה לינדה לשימוש בשפת היעד, לניהול הלמידה על ידי הלומדים ולתפקיד המורה כמתווך. מרבית הסטודנטיות ציינו שהפרויקט היה מאתגר אך משמעותי, מאורגן היטב ומלווה על ידי המרצה בכל אחד משלביו. מתגובותיהן עולה כי עבודתן התאפיינה ברמת עניין גבוהה, מעורבות, מוטיבציה פנימית ואוטונומיה.

הניסיון של המרצה ג'ניפר בקורס "תקשורת בינאישית" שיקף את ההיבטים התקשורתיים והשיתופיים של אוטונומיית הלומד וכן את רעיון חופש הבחירה. לאחר שנחשפו לתכני הקורס שכללו תקשורת בין המורה לתלמידים, תקשורת עם ההורים, ההנהלה והעמיתים וכן תקשורת עם הלומדים האחרים, הסטודנטיות נתבקשו להתחלק לזוגות ולחפש מאמר הנוגע להיבט אחד או יותר של תקשורת בינאישית מאלה שנידונו בקורס, להציג את תוכן המאמר בפני הכיתה תוך התייחסות לרשימת שאלות שקיבלו, לקשור אותו לתכני הקורס, ולהדגים יישום אפשרי של רעיונות המאמר בהוראה שלהן. חלק מהמטלה בוצע בבית וחלק בכיתה.

בליווי המרצה ובהנחייתה. מספר סטודנטיות הזכירו את המטלה הזו בהקשר של התנסות חיובית בלמידה אוטונומית. הן ציינו כי נהנו לעבוד על המטלה והרגישו שהיא קשורה לתוכן הקורס ומהווה המשך קוהרנטי לדיונים בכיתה. הן הטעו שניתן להן חופש לבחור את הנושא והמאמר ואת השותפה לעבודה. המרצה מליסה בחרה להביא כדוגמה את נושא הוראת מְשָׁלִים, והתייחסה לדיונים שקיימו הסטודנטיות בכיתה על פרשנויות אפשריות שונות בסוגה הזו, הטומנת בחובה משמעויות מגוונות: "העניין הוא שזה פתוח, אין נכון או לא נכון, אז כל מה שאת אומרת הוא בסדר וזה גורם להן להילחם על דעתן ללא פחד". הפרויקט בקורס "למידה מבוססת פרויקטים" אף הוא דוגמה מצוינת להתייחסות משמעותית לעקרונות הלמידה האוטונומית. זהו קורס סדנה שבו הסטודנטיות למדו לעומק את השיטה הפדגוגית המכונה "למידה מבוססת פרויקטים" ויישמו אותה על ידי ביצוע פרויקט קבוצתי. הפרויקט נערך בארבעה שלבים, ובכל אחד מהם הייתה לסטודנטיות אוטונומיה בחיפוש תכנים רלוונטיים, בקביעת אופן העבודה בקבוצה ודרך עיצוב תוצר הלמידה, וכל זאת בליווי והכוונה של המרצה. כמחצית מהסטודנטיות ראו בקורס דוגמה ליישום מיטבי של עקרונות הלמידה האוטונומית. הן שיבחו את הארגון המופתי של הקורס, את האיזון הנכון בין האחריות וחופש הבחירה שניתנו להן לבין מעורבות המרצה בעבודתן. הסטודנטיות סברו כי יאמצו למידה מבוססת פרויקטים וישלבו אותה בהוראה שלהן.

פרקטיקות אוטונומיות – לכאורה

בניגוד למשימות ולפרויקטים ששיקפו את היסודות המרכזיים של למידה אוטונומית, חוויות פדגוגיות רבות שהמרצות ראו אותן כאוטונומיות לא תאמו לגמרי את עקרונות הגישה, והעידו על תפיסה שגויה של תפקידן בכיתה ללימוד שפה באופן אוטונומי. במקרים אלה, המרצות לא דייקו ביישום מושגי החופש והבחירה, ואפשרו ללומדות עצמאות יתר במקום לשמש כמתווכות בתהליך הלמידה שלהן. בנוסף לכך, הן לא הבינו לאשורו את תפקידן כתומכות ומנחות בהתנסויות האוטונומיות של תלמידותיהן. התגובה של המרצה טינה ממחישה בבירור את הפערים הללו בין התיאוריה ויישומה הפרקטי:

כל סטודנטית בחרה נושא לפרזנטציה. קבוצת לומדות מצאה מושג באתר פופולרי שאינו מדעי או אקדמי. הייתי צריכה להעיר על כך. אבל העניין הוא,

שאני אמרתי להן לבחור מה שהן רוצות ולא ביקשתי מהן להתייעץ איתי.
כלומר, **מה שהן בוחרות מתקבל.** לכן, הניסיון הזה תומך ברעיון שלא צריכה להיות אנרכיה, לא צריך להיות חופש מוחלט.

תיאור זה מעיד על שני כשלים ביישום השיטה האוטונומית. ראשית, המרצה נתנה לסטודנטיות חופש מוחלט במקום לבקש מהן לערב אותה בבחירתן. שנית, היא היססה להתערב ולהעיר לסטודנטיות על טעותן, דבר שסתר את תפקידה כמנחה. הדיווח של המרצה לניתוח טקסט משקף באופן דומה את התפקיד המינימלי שמילאה בפרקטיקות האוטונומיות בקורס שלה:

הסטודנטיות שלי היו צריכות לבחור נושא ולהכין מצגת. הייתה להן בחירה רחבה ונתתי להן יד חופשית. [...] בתחילת הקורס אמרתי להן שיצטרכו לעשות פרזנטציה ולכתוב חיבור ושיתחילו לעבוד כבר עכשיו. ואז, לקראת הסוף, פרסמתי את ההנחיות ואמרתי להן, "בואו נעבור עליהן ועל התבחינים להערכה". וזהו, הן עבדו ועשו זאת. הן הציגו בשיעור האחרון.

אין ספק כי הפער בין ההוראה להתחיל לעבוד שניתנה בתחילת הקורס ופרסום ההנחיות לקראת הסוף מדגים את העובדה שהמרצה לא סיפקה תמיכה מובנית כפי שהתחייב מתפקידה. ההערה "וזהו" מצביעה על מעורבותה המינימלית של המרצה בתהליך העבודה על הפרויקט. על אף שניכר כי הפרויקט נרקם במשך תקופת זמן מסוימת, לא צוינו כלל ניהול למידה על ידי הלומדים, הערכה עצמית ושיתוף פעולה.

בנוסף לאופי החלקי של הפרקטיקות האוטונומיות שהשתקף בתגובות חלק מהמרצות, הבוגרות דיווחו גם על התנסויות אוטונומיות-לכאורה בתוכנית ההכשרה. כשנתבקשה לתת דוגמה לפעילות אוטונומית, הבוגרת אולגה נזכרה בחוויה מקורס לספרות, שבו האוטונומיה התגמדה שכן המרצה ליוותה את פרשנות הסטודנטיות ליצירות בהסבר "נכון" משלה. תפקיד המרצה בטיפול אוטונומיה היה זניח, הסטודנטיות לא קיבלו תמיכה מובנית או הנחיות, והאינטראקציה בין הלומדות הייתה מוגבלת.

הבוגרות ננסי ונטלי התייחסו להתנסויות שהוגדרו כאוטונומיות אך הצטמצמו לכדי ניסיון של הלומדות לעמוד בציפיות המרצות. ננסי הודתה שהציפיות האלה לא היו ברורות מכיוון ש"לא הייתה מבניות ולא היו מספיק הנחיות". המרצה

התעלמה מתפקידה כמנחה ומתווכת, ונתנה משוב רק בסוף הקורס במקום לספק תמיכה מתמשכת. מה שהיה אמור להיות פרויקט אוטונומי יצירתי הפך למסע מתסכל, שבו הסטודנטיות מחפשות את התשובה "הנכונה".

בוגרת נוספת חזקה את הרעיון שמרצות אחדות השתמשו במונח האופנתי "למידה אוטונומית" על אף שבפועל היה להן דימוי מוגדר של התוצר הסופי, ובכך הן שידרו לסטודנטיות שהמאמצים שלהן לפעול באופן עצמאי אינם רצויים.

אני חושבת שהמרצה צריך להאמין בעבודה האוטונומית, מכיוון שסטודנטים יכולים להרגיש מתי הם מתבקשים לספק תוצר מסוים במקום ליהנות מחופש ובחירה בעבודתם. אני חושבת שהיו כמה קורסים שבהם הרגשתי שאני חייבת להתאים את ההגשה שלי לקטגוריות מסוימות, אחרת, המרצה לא תאהב את זה. זה קרה לי בספרות. למרות שזה מרחב שבו לכל סטודנטית יכולה להיות פרשנות משלה, גיליתי שאני צריכה להתאים את התשובות שלי לדעה הספציפית שהייתה למרצה.

יתר על כן, לעיתים תפיסות הסטודנטיות והמרצה לגבי הפרויקט לא עלו בקנה אחד. לדוגמה, בעוד שהמרצה הציגה את הלמידה במסגרת סמינריון כמודל של למידה אוטונומית, שתי בוגרות התלוננו על היעדר מבנה והנחיות בקורס, ועל חוסר הזמינות של המרצה. פער נוסף התייחס לפורטפוליו. המרצה תיארה את הכנתו בגאווה כ"עבודה אוטונומית משמעותית", אך סטודנטית אחת ראתה זאת באור שונה: "אני זוכרת חוויה שלילית אחת. זו הייתה עבודה מסכמת והיינו צריכות להגיש חמישה מערכי שיעור ללא סדר, ללא שלבים וללא דוגמאות. הייתי צריכה לנחש. אז הגשתי ספר של 100 עמודים. זה היה סיוט".

סטודנטיות אף הבינו שפרקטיקות "אוטונומיות" עלולות לנבוע ממניעים אנוכיים של המרצות או להיות חסרות משמעות. בהקשר זה, הבוגרת טרסה הודתה: "סטודנטיות יכולות לזהות מתי המרצה נותנת להן אוטונומיה כי אין לה מספיק זמן או שהיא צריכה את הנוחות שלה בכך שהסטודנטיות יעבדו לבד ללא השתתפותה". והבוגרת אלמה סיפרה: "המרצה חילקה אותנו לקבוצות והיינו צריכות לחשוב על כמה שאלות ולענות עליהן. זה היה אוטונומי. סיימנו את המשימה בשתי דקות. היא לא הייתה משמעותית. זה לא היה חיובי או שלילי, זה לא היה הכרחי".

מעדויות המרצות ובוגרות המכללה עולה כי מספר מצומצם של פעילויות פדגוגיות אכן תאמו את עקרונות הלמידה האוטונומית. פעילויות אלה בוצעו באופן

תהליכי ובליווי מרצה, והקנו ללומדות כלים ללמידה אוטונומית. במקרים בודדים אלה, הסטודנטיות דיווחו על למידה אוטונומית משמעותית ורמת עניין גבוהה. עם זאת, מרבית המטלות שהוגדרו כלמידה אוטונומית חסרו מרכיבים חיוניים כמו מעקב, זמינות המרצות ותיווך שלהן, תיאום ציפיות בנוגע לתוצרי הלמידה והגדרה בהירה של מושג האוטונומיה בלמידה.

קידום אוטונומיית לומדים על ידי המרצות

הממצאים בחלק זה מתייחסים לשאלת המחקר השנייה: האם המרצות פועלות כסוכנות אוטונומיה ומקדמות את אוטונומיית הלמידה בקרב הסטודנטים שלהן? נתוני המחקר מראים שלמרות שהמרצות הפגינו הבנה איתנה של עקרונות הלמידה האוטונומית, הכירו בחשיבות טיפוח גישה זו, וניסו ליישם אותה בהוראתן, קשה להגדירן כסוכנות השיטה האוטונומית. ראשית, חלק מהפרקטיקות שהן תפסו כאוטונומיות לא תאמו את עקרונות היסוד של למידה אוטונומית. דיווחי המרצות מעידים גם שקיים פער בין תפיסתן התיאורטית את תפקידן לבין ביצוע תפקיד זה בפועל.

יתרה מכך, האתגרים הרבים הכרוכים בהטמעת אוטונומיית לומד לצד החששות וההיסוסים שהביעו המרצות הקשו על קידום מקיף של גישה פדגוגית זו. הן דיווחו פה אחד שהסטודנטיות חוו קושי במפגש הראשוני עם פעילויות אוטונומיות. מרצות אחדות הזכירו גם חוסר ההתלהבות של חלק מהסטודנטיות במהלך העבודה על משימות אוטונומיות כמו גם סירוב לשתף פעולה עם חברותיהן לצוות. לינדה, מליסה וג'ניפר התלוננו על כך שכמה סטודנטיות הפגינו עצלות, לא השקיעו את המאמץ הנדרש, חיפשו קיצורי דרך ותקשרו זו עם זו בעברית במקום באנגלית. המרצות תיארו את השיטה האוטונומית כמכבדה. הן ציינו, בין היתר, את ההכנה המפרכת, את הצורך במעקב מתמיד ובמשוב שוטף ואת הקושי לשמור על איזון בין מתן עצמאות לבין התערבות.

בנוסף לאתגרים, המרצות הביעו גם חששות בנוגע לשיטה האוטונומית וחוסר ביטחון ביישומה. בהקשר זה הביעה המרצה טינה דאגה כנה:

[...] אבל יש גם חסרונות לאוטונומיה ולפעמים את לא תגיעי למהות התוכן כי זו רק את בלי הידע הקודם שנדרש. זה נחמד, זו סיסמה נחמדה. אבל אם את רוצה שהן ירכשו ידע מסוים, התהליך חייב להיות מאוד מונחה [...]

המחויבות לתוכן הקורס – יש לך תוכן שאת חייבת לכסות ואז יש לך את האוטונומיה הזו שעלולה ללכת לעיתים בכיוון הלא נכון ולא תגיעי לתוכן העיקרי שהתכוונת להעביר.

ארבעת האזכורים של תוכן הקורס מעידים באופן מובהק על דאגתה העמוקה של טינה מכך שהשיטה האוטונומית תפגע בתוצאות הלמידה בקורס. היא הקטינה את חשיבות הגישה הפדגוגית הזו באומרה: "זה נחמד. זו סיסמה נחמדה." תשובה זו רומזת על הסתייגותה של המרצה מהטמעת השיטה. מרצות אחרות השמיעו חששות בנוגע להערכת הישגי הלומדות. הן הרגישו שהציונים עלולים להיות בלתי מבוססים, שהסטודנטיות עלולות לא ללמוד דבר מהמשוב, ושהחשש מפני ביקורת עלול לגרום נזק רגשי. החסרונות שהועלו על ידי המרצות מעידים על כך שהן לא קיבלו את הגישה האוטונומית בלב שלם ולא הרגישו ביטחון ביכולתן להטמיע אותה.

ראוי לציין שעל פי דיווחיהן, המרצות מצויות עדיין בתהליך רכישת החשיבה האוטונומית. תשובותיהן הדגישו כי גיבוש הפרופיל האוטונומי שלהן הוא "עבודה בהתהוות". הן הודו שהאידיאולוגיה של אוטונומיות הלומד מתפתחת אצלן בהדרגה היות שהן עצמן קיבלו השכלה אקדמית באוניברסיטה ונחשפו בעיקר לשיטות הוראה מסורתיות. לינדה טענה, למשל, כי בדומה לסטודנטיות, גם היא נמצאת "בעקומת למידה". הציטוט הבא משקף בבירור את האופי המתפתח של גישת אוטונומיות הלומד אצל המרצות:

אני נהנית מעצם העשייה ומהמרחב שניתן לי לפתח את שיטות ההוראה שלי. אף אחד לא אומר לי בדיוק מה לעשות, ואני פשוט פועלת לפי מה שעובד ומה שלא. אני תמיד מנסה דברים חדשים [...] בכל סמסטר אני מנסה דבר אחד או שניים, ולפעמים זה נכשל. בשנה שעברה ניסיתי לעשות פעילות של דיכוב – לקחתי סרטון של משפחת קרדשיאן וביקשתי מהן לדבב אותו. זה לא הלך טוב. הן לא הגיבו כמו שקיוויתי. והשנה הייתה לי פעילות עם קומיקס שגם היא לא ממש הצליחה. הבנתי שככל שיש יותר כיף ומשחק – ההוראה משתפרת, וזה ממש מוזר. כי אני באה מהאוניברסיטה, שם הכול היה הרצאות. בשנים הראשונות פשוט כתבתי את כל מה שרציתי להגיד, כך שבעצם הגעתי לשיעור והקראתי 10-15 עמודים. הייתי נוקשה מדי ורציתי שהכול יהיה מושלם. ואז הבנתי שבמיוחד בספרות – אבל אולי גם בתחומים

אחרים – אין דרך "נכונה" ללמד שיעור. כל כיתה מגיבה אחרת, אפילו כשמדובר באותו טקסט. אנחנו מתמקדים בדברים שונים באותו טקסט. זה ממש מוזר. ודווקא בגלל זה אני מרגישה חופשיה יותר לעשות מה שאני רוצה.

החזרה על הביטוי "זה ממש מוזר", ההתייחסות לרקע האוניברסיטאי הלא אוטונומי, האזכור של הגישה הנוקשה בתחילת הדרך לעומת ההנאה מהחופש, החידושים והניסיונות בשלבים מתקדמים יותר מעידים על פיתוח האג'נדה האוטונומית באופן תהליכי ומדורג. הדיווח על הכשלים ועל הלמידה מהם מצביע גם על ההתפתחות המרצה בגישה האוטונומית שהייתה זרה לה בתחילת הקריירה. בדומה לכך, הציטוט שהובא לעיל מפי המרצה טינה ובו ציינה שהטילה על הסטודנטיות מטלה ולא יכלה לערער על בחירתן משום שלא ביקשה מהן להתייעץ איתה, משקף אף הוא למידה מטעויות. הוא מחזק את התובנה כי המרצות רוכשות בהדרגה את הכישורים הנחוצים להכשרת מורות אוטונומיות. מדבריה עולה כי ניסיון לא מוצלח של יישום למידה אוטונומית לימד את המרצה כי חופש הבחירה לסטודנטיות צריך להיות מידתי ויש צורך בהכוונה משמעותית יותר מצד המרצה.

לבסוף, כל המרצות למעט אחת הודו כי אינן סוכנות מלאות של אוטונומיית לומדים. ג'ניפר סיפרה בכנות כי השיטות הפדגוגיות שלה לא מקדמות אוטונומיה. "ברוב המקרים, לא הייתי אומרת ששיטות ההוראה שלי באופן ספציפי מקדמות למידה עצמאית. לצערי, אני לא בטוחה שדווקא הגישה שלי תומכת פוטנציאל גבוה לקידום למידה אוטונומית". התשובות של שלוש המרצות האחרות שיקפו קידום חלקי של למידה אוטונומית. התגובה של טינה תאמה את החשש שלה כי אוטונומיה עלולה לשבש רכישה תקינה של התוכן. "אני מקדמת למידה חצי-אוטונומית שכוללת תמיכה ומשוב [...] אני מוודאת שמושגי המפתח הובנו באופן מדויק". בדומה, לינדה הודתה שהיא תומכת ב"מידה מסוימת של אוטונומיה". הגישה הזהירה של לינדה מהדהדת את זו של מליסה:

אני מניחה שהייתי רוצה להגדיר את עצמי כמרצה אוטונומית יותר ממה שאני באמת. אני שואפת לזה, בטוח. אני באמת משתדלת לעניין ולאתגר את הלומדות שלי ולספק אסטרטגיות שיוכלו להיעזר בהן בלמידה עצמאית ולתת להן את כל האחריות שהן צריכות כדי שיהיו המורות השותפות שלי. זה אומר גם לוותר על הפרשנות שלך, שזה ממש קשה לכל מורה. בתקווה שזה יצליח".

כדאי לשים לב לשימוש בשפה הססנית: "אני מניחה", "הייתי רוצה", "אני שואפת", "אני באמת משתדלת", "בתקווה". המרצה הטעימה את הקושי "לוותר" על הפרשנות שלה כעל מכשול פוטנציאלי בלמידה אוטונומית. התגובה הזו חושפת את המתח בין הרצון החזק לקדם את הגישה האוטונומית לבין האתגרים הכרוכים בכך.

למרות ההיכרות עם עקרונות הלמידה האוטונומית והרצון לקדמה, המרצות לא תפסו את עצמן כסוכנות של גישה זו בפועל. עדויותיהן משקפות פער בין אידיאולוגיה ליישום, חששות מהשלכות פדגוגיות וחוויות של אתגר אישי ומקצועי. קידום האוטונומיה נתפס כהליך מדורג, מורכב ולעיתים מעורר הסתייגות, בעיקר בשל חוסר ביטחון, קשיים מעשיים, ותפיסות מסורתיות מושרשות. ניתן לסכם ולומר כי גישת המרצות כלפי המתודה האוטונומית הייתה תהליכית, ולפיה התודעה האוטונומית מתפתחת בהדרגה תוך כדי לימוד מכשלים וטעויות.

פרופיל הלומד האוטונומי של הסטודנטיות להוראה

למרות שהבוגרות שרואיינו הכירו את עקרונות היסוד של למידה אוטונומית ודיווחו על התנסות בפעילויות אוטונומיות מגוונות, רובן לא היו לאמיתו של דבר לומדות אוטונומיות בעיני המרצות וגם כמשתמע מהדיווחים שלהן על עצמן. המרצות חשבו כי הסטודנטיות לא היו עצמאיות מטבען. בתגובה לשאלה אם הלומדות אוטונומיות, המרצה מליסה ענתה:

לא. הייתי אומרת שהן מבצעות פקודות ממש טוב וכשהפקודה היא להיות אוטונומיות הן אוטונומיות. יש להן יכולת כזו, אבל הן לא היו עושות את זה כי אנשים עצלנים מטבעם. לכן, קל יותר פשוט לשבת וכשאת סטודנטית את רק רוצה שיניחו לך ורק לסכם את התכנים. אני חייבת להכריח אותן, לדחוף אותן לאוטונומיה.

באופן דומה, המרצה לינדה טענה שמורות העתיד זקוקות להכוונה בדרך לאוטונומיה: "כשננתנים להן הזדמנות להיות אוטונומיות יחד עם האפשרות והתנאים לכך, הן יכולות להיות אוטונומיות. אם לא נדרוש מהן אוטונומיה, זה לא יקרה. הרבה יותר קל להן לא להיות אוטונומיות".

בדומה לדיווחי המרצות, הבוגרות הודו שהן מסוגלות להיות אוטונומיות כשהן נדרשות לכך. בהקשר זה, הבוגרת עדן אמרה, "בתור סטודנטית לא הייתה לי

ברירה. הבנתי שאם לא אעשה את זה, הציונים שלי יהיו נמוכים ולא אקבל את התואר". כשנשאלה אם היא לומדת עצמאית, אולגה השיבה, "אני יכולה להיות. אני גמישה. אני יכולה להקשיב ולסכם את החומר, אבל גם ללמוד באופן עצמאי." והבוגרת מרשה הודתה שהאוטונומיה שלה מותנית בכמה גורמים, "זה תלוי במשימה, במרצה, בחומר [...] אם זה משהו שאני לא ממש אוהבת, אני אהיה פחות אוטונומית". לבסוף, נטלי אמרה בפשטות שהיא לא לומדת אוטונומית.

כמה בוגרות העדיפו רק היבטים מסוימים של למידה אוטונומית, כמו עבודה בקבוצות, מכיוון שזה הקל על עומס העבודה שלהן. דבר זה מעיד על היעדר הערכה לשיטה הזו בשלמותה, וכתוצאה מכך על אוטונומיה חלקית בלבד. רק ארבע סטודנטיות הודו בלב שלם שהן לומדות אוטונומיות. מעניין לציין כי שלוש מתוך ארבע הבוגרות שראו את עצמן כאוטונומיות סיפרו כי הן היו תלמידות עצמאיות עוד לפני שהצטרפו לתוכנית ההכשרה במכללה.

על אף החשיפה לעקרונות הלמידה האוטונומית והשתתפות בפעילויות רלוונטיות, רוב הסטודנטיות לא גילו פרופיל של לומדות אוטונומיות מלאות. הן נדרשו לאוטונומיה אך לרוב לא בחרו בה ביוזמתן, ותגובותיהן שיקפו תלות בגורמים חיצוניים כמו דרישות המרצה, סוג המשימה או רמת העניין האישית. רק מיעוטן הציגו אוטונומיה כמאפיין מובנה בזהותן הלימודית, בעיקר כאשר תכונה זו התגלתה אצלן עוד לפני תהליך הלמידה האוטונומית. ניתן להסיק אפוא כי גישת הסטודנטיות ללמידה האוטונומית הייתה מלכתחילה שלילית ונטתה להפוך לחיובית רק כאשר הפעילויות תאמו היטב את עקרונות השיטה האוטונומית.

דיון

הממצאים מראים כי תכנית הכשרת המורים הייתה אוטונומית רק בחלקה. בדומה לדיווחים במחקרים קודמים, המרצות הביעו גישה חיובית כלפי הפדגוגיה האוטונומית, הכירו בצורך באוטונומיה של הלומד, והטמיעו פרקטיקות של למידה עצמאית בהוראתן. הן היו בקיאות בעיקרי השיטה כפי שהוצגו בספרות. כמו כן, תפיסת תפקידן בכיתה האוטונומית תאמה את זו המוגדרת בספרות.

עם זאת, בדומה למחקרים קודמים, נחשף פער בין הנכונות ליישם את המתודולוגיה האוטונומית לבין יישומה בפועל. חלק ניכר מההתנסויות שהוגדרו כאוטונומיות לא היו כאלה באמת וחסרו את מרכיבי הלמידה האוטונומית. יתר על

כן, המרצות הזניחו לעיתים את תפקידן כמנחות וכמתווכות ובמקום זאת העניקו ללומדות חופש ועצמאות מוגזמים. כתוצאה מכך קיבלו המורות לעתיד הכשרה בלתי מספקת ללמידה והוראה אוטונומית.

הממצאים מגלים גם כי המרצות אינן סוכנות אמיתיות של למידה אוטונומית וניסיונותיהן לקדם את הגישה הזו בקרב הסטודנטיות לקו בחסר. מלבד הביצוע הבלתי מספק של תפקידן, הן העלו מכשולים רבים שעמדו בדרכן בתהליך הטמעת השיטה האוטונומית, והביעו הססנות וחששות בנוגע ליישומה. מרבית המרצות לא ראו את עצמן מחויבות לאוטונומית הלומד ולטיפוח הפרופיל העצמאי של הסטודנטיות, והודו כי הן עצמן מפתחות עדיין את תודעתן האוטונומית. לבסוף, הן המרצות הן הבוגרות הכירו בכך שהמורות לעתיד לא צמחו להיות אוטונומיות באמת, אלא הפגינו יכולת לפעול באורח אוטונומי רק כאשר התבקשו לכך.

בעוד הספרות מדגישה את הצורך בהכשרת מורים כתנאי מקדים ליישום הפדגוגיה האוטונומית במערכת הבית ספרית, מחקר זה בחן את מהות ההכשרה הזו ואת מי שהובילו אותה – המרצות – במטרה לבדוק אם התוכנית להכשרת המורים מייצרת מורים אוטונומיים שיישמו את הפרקטיקות העצמאיות בהוראתם. נמצא כי תוכנית ההכשרה לא הייתה באמת אוטונומית, והמרצות לא התלהבו לקדם אוטונומיה לימודית. אין זה מפתיע אפוא שהמורות לעתיד לא סיגלו לעצמן אוטונומיה אמיתית. לפי הספרות, אוטונומיה של מורים ושל לומדים אחוזות זו בזו ומתפתחות בו־זמנית (Jimenez Raya et al., 2017; Manzano Vázquez, 2018). "[...] כשהאוטונומיה נתפסת כעניין משותף ואידיאל דמוקרטי, האוטונומיה של המורה ושל התלמיד הן כשני צדדים של אותו מטבע [...]" (Jimenez Raya et al., 2017, עמ' 17). המחקר הנוכחי הדגים בבירור שחינוך לאוטונומיה בבתי הספר מתחיל, למעשה, באוטונומיה של המרצים במוסדות להכשרת מורים, ובהקנייתם למורים לעתיד. כך, במקרים שבהם בוצעו פרויקטים אוטונומיים משמעותיים אשר תאמו את עקרונות היסוד של הלמידה האוטונומית, הפגינו הסטודנטיות להוראה רמות גבוהות של שיתוף פעולה, עניין ומוטיבציה פנימית – גם כאשר התהליך היה מאתגר ומורכב. לעומת זאת, רוב הפרויקטים שתויגו כאוטונומיים נעדרו את היסודות המרכזיים של גישה זו, ולא תרמו בפועל לטיפוח חשיבה ולמידה אוטונומית בקרב המורות לעתיד. מכאן עולה כי תפקיד המרצה הוא גורם מכריע בהצלחתה של למידה אוטונומית, והכשרה פדגוגית איכותית של מרצים היא תנאי יסוד להטמעה אפקטיבית של הגישה בקרב המורים לעתיד.

את הפער בין הבקאות התיאורטיות של המרצות במתודולוגיה האוטונומית ונכונותן ליישמה לבין תפקודן הלוקה בחסר ביישום גישה זו והזנחת תפקידן בכיתה האוטונומית ניתן להסביר באמצעות תיאוריית הפצת החדשנות. לפי תיאוריה זו, חלק מהפרטים במערכת מאמצים רעיונות חדשים ביתר נכונות מהאחרים (Rogers, 2003). הודאת המרצות כי הן עדיין נמצאות בתהליך של עיצוב זהותן בהקשר של הלמידה האוטונומית תומכת בגישה זו. עבודות מחקר הנוגעות לזהות המקצועית של מורים (Chang-Kredl & Kingsley, 2014; Chong & Low, 2009; Henry, 2016; Lutovac, 2020; Pillen et al., 2013) ודורשיה המשלבים את חייהם האישיים והמקצועיים (Izadinia, 2014; Tsui, 2007). ניתן לטעון עוד כי היעדר אמון מלא בגישה האוטונומית וההפנמה החלקית והבלתי מספקת שלה מנעו את יישומה התקין בתוכנית להכשרת מורים. הסבר אפשרי זה עולה בקנה אחד עם תיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory – SDT). על פי תיאוריה זו, אנשים עשויים לפעול מתוך מוטיבציה פנימית כאשר הפעולה מעניינת ומספקת כשלעצמה או מתוך מוטיבציה חיצונית במטרה להשיג תוצאה חיצונית. לפי הספרות, למידה אוטונומית מתבססת על מוטיבציה פנימית (Lee, 2017; Lou et al., 2018; Zimmerman & Schunk, 2011). כפי שצינו (Lou et al., 2018), לפי תיאוריית ההכוונה העצמית, אף שרגולציה עצמית אוטונומית עשויה לנבוע ממניעים פנימיים או חיצוניים, היא תהיה קלה וטבעית יותר רק אם המניע הוא פנימי או מבוסס מטרות אישיות חשובות ועל כן רמת ההפנמה של הפעילות היא גבוהה (עמ' 216). בהקשר זה, מורים חסרי מוטיבציה פנימית אינם אוטונומיים באמת ויגלו קושי לתמוך בפרקטיקות אוטונומיות בקרב תלמידיהם (Ryan & Deci, 2020). מחקרים מראים קשר ישיר בין האמונות האפיסטמולוגיות של מורים בנוגע לרכישת ידע לבין סוגי הפדגוגיה שהם מאמצים (Aypay, 2010; Bonner et al., 2020; Cheng et al., 2009; Feucht & Bendixen, 2010). בהתאם לכך, ניתן להסיק כי המרצות שהשתתפו במחקר זה טרם הפנימו בשלמות את המתודולוגיה האוטונומית, וכתוצאה מכך יישמו אותה באופן מוגבל ולעיתים אף לקוי.

התיאוריה של ההתנהגות המתוכננת (Ajzen, 1991, 2005) עשויה לספק הסבר נוסף לפער בין הידע התיאורטי והכוונה להטמיע את הגישה האוטונומית לבין היישום בפועל. לפי תיאוריה זו, הגורם המרכזי הקובע אם אדם יאמץ התנהגות

מסוימת הוא הכוונה שלו לבצע אותה. הכוונות משקפות את הגורמים המניעים את ההתנהגות, והן מהוות אינדיקציה לעוצמת הנכונות של האדם ולמידת המאמץ שהוא מתכנן להשקיע כדי לממש את ההתנהגות בפועל. ככל שהכוונה חזקה יותר – כך עולה הסבירות שההתנהגות תמומש בפועל. עם זאת, גם כאשר קיימת כוונה ברורה, הצלחת הביצוע תלויה בכך שליחיד יהיו ההזדמנויות והמשאבים הדרושים לכך. רק כאשר מצטרפים אל הכוונה הפנימית גם תנאים סביבתיים המתאימים סביר שההתנהגות תמומש בהצלחה. לפי Ajzen, שלושה גורמים משפיעים על התגבשות כוונה לנקוט התנהגות כלשהי: רמת ההערכה החיובית או השלילית שיש לאדם כלפי ההתנהגות הנבחרת, מידת הלחץ החברתי לבצע או להימנע מהתנהגות מסוימת, ומידת הקושי שהאדם צופה באימוצה (עמ' 10, 1991). בהקשר לגורם הראשון, המרצות הביעו הססנות והיעדר ביטחון מלא בשיטה האוטונומית אף שהבינו את חשיבות האוטונומיה הלימודית בקרב פרחי הוראה. ייתכן שאחת הסיבות לכך היא שהמרצות היו נתונות ללחץ של המוסד שבו לימדו לאמץ את הגישה הפדגוגית החדשה עוד לפני שחשו מוכנות ליישם אותה במלואה. בנוסף לכך, הקשיים המשמעותיים שניצבו בדרכן של המרצות עלולים היו לשבש את הטמעת המתודה האוטונומית. הן דיווחו על צורך בהכנה מורכבת, מעקב מתמיד ומשוב רציף, לצד שמירה על איזון עדין בין מתן חופש לבין התערבות פדגוגית. אתגר נוסף שעמד בפני יישום השיטה החדשה היה האופן שבו הסטודנטיות תפסו אותה. הן התקשו להסתגל לאופי הפעיל של המשימות האוטונומיות, ככל הנראה בשל חשיפה מוגבלת לגישה זו בלימודיהן בבית הספר. כתוצאה מכך, חלקן הביעו חוסר עניין, העדיפו דרכי למידה פסיביות או נמנעו משיתוף פעולה בעבודה בקבוצות. תחושות של היסוס, מאמץ מועט, התמקדות בציון על פני למידה משמעותית או נטייה לקיצורי דרך העירו על פער בין דרישות השיטה החדשה לבין הרגלי הלמידה שהביאו עמן.

מסקנות

מחקר זה הראה כי התוכנית להכשרת מורים והמרצים המנצחים עליה הן נקודות המוצא ללמידה אוטונומית בבתי הספר. לפיכך, מרצים נושאים באחריות משמעותית לשילוב למידה אוטונומית במערכת החינוך. למרות שהמרצות שהשתתפו במחקר זה עברו הכשרה נרחבת בגישה האוטונומית, מרביתן לא הפכו למקדמות אמיתיות

של שיטת הלמידה העצמאית. הסברים אפשריים לכך יכולים להיות ההסתגלות האיטית שלהן לפדגוגיה חדשנית זו, אי-הפנמה של הרעיון הזה שעדיין לא הפך חלק ממערכת האמונות הפדגוגיות שלהן, וכן ריבוי גורמים המעכבים את התגבשות יישום השיטה האוטונומית.

כדי להפוך את המרצות לסוכנות אמיתיות של למידה אוטונומית, ייתכן שיהיה צורך לאפשר להן דיאלוג מתמשך עם עמיתים ומומחים בתחום זה. יש להציע למרצות פלטפורמה לשיתוף חוויותיהן בתחום הלמידה האוטונומית ולבחינת הפרקטיקות האוטונומיות שלהן. כדאי לשלב במסגרות כאלה גם קבלת משוב של קולגות ומומחים בתחום. תהליך טיפוח מתמשך כזה עשוי להניב בסופו של דבר הפנמה אמיתית של האג'נדה האוטונומית.

למרות שהמכללה הספציפית שבה נערך המחקר נבחרה כמקרה מחקר של תוכנית להכשרת מורים לאנגלית כשפה זרה אשר שמה דגש על למידה אוטונומית, למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, היקפו היה מצומצם יחסית, שכן הוא התמקד בתוכנית הכשרה בדגש על אוטונומיה במכללה אחת בלבד עם תוכנית חדשה יחסית בתחום זה (5 שנים). מחקרים עתידיים יכולים להרחיב את היקף המחקר באמצעות שחזורו במוסדות נוספים להכשרת מורים שמשלבים אוטונומיה לימודית. בנוסף לכך, ראוי שמחקר המשך יבחן אם צבירת ניסיון במתודה האוטונומית אכן תבטיח את הפיכת המרצות לסוכנות אמיתיות של הגישה ואת טיפוח מורות אוטונומיות. יהיה מסקרן להשוות את תוצאות מחקר זה עם מחקר דומה ששיערך במכללה עם היסטוריה ארוכה יותר של למידה אוטונומית.

מחקר זה מספק כמה תובנות הנוגעות ליישום עתידי של השיטה האוטונומית בתוכניות להכשרת מורים לאנגלית. בנוסף לכך, הממצאים והמסקנות של המחקר עשויים לתרום גם למרצות בתחומים נוספים של הכשרת מורים. הדיווח המפורט של תגובות המרצות והסטודנטיות לצד ניתוח ופרשנות הנתונים עשויים לשמש מסגרת מעשית עבור מעצבי תוכניות לימודים וקובעי מדיניות חינוכית. יתר על כן, מוסדות להכשרת מורים, אשר שוקלים שילוב למידה אוטונומית בתוכניות הלימודים שלהם עשויים למצוא במחקר זה השראה לגיבוש תוכניות עתידיות. לבסוף, מרצות בתוכניות להכשרת מורים יכולות להיעזר בדיווחים שהוצגו במחקר זה כדי להבדיל בין פרקטיקות אוטונומיות שכדאי לכלול בסילבוסים שלהם לבין אלה שיש להימנע מיישומן.

מקורות

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behaviour*. McGraw-hill education (UK).
- Al Asmari, A. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1–10.
<https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p1>
- Alhaysony, M. (2016). An investigation of EFL teachers' beliefs and practices of learner autonomy. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 4(12), 45–59.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2019). Learner autonomy in pre-service teachers and its association with academic motivation and self-efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 26(2), 75–96.
<https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.2.3>
- Arabai, F. (2021). The Influence of Autonomy-Supportive Teaching on EFL Students' Classroom Autonomy: An Experimental Intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657>
- Anderson, V. (2015). Language Learner Autonomy: Both Sides of the Coin: A study of EFL teachers' and students' perceptions of autonomy in Spain. [Master's dissertation/ Lincoping Univeristy].
- Aypay, A. (2010). Teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2599–2604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.380>
- Bajrami, L. (2015). Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 423–427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.528>
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman.
- Benson, P. & Ying, D. J. (2013). Peer teaching as a pedagogical strategy for autonomy in teacher education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 50–68. [10.1515/cjal.2013-0004](https://doi.org/10.1515/cjal.2013-0004)

- Bharathi, P. (2014). Self-directed learning and learner autonomy in English language teacher education: Emerging trends. *International Journal for Teachers of English*, 4(1), 1–6.
- Bonner, S. M., Diehl, K., & Trachtman, R. (2020). Teacher belief and agency development in bringing change to scale. *Journal of Educational Change*, 21, 363–384. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09360-4>
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London: The British Council.
- Borg, S. & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23, 9–38. <https://doi.org/10.1177/1362168817725759>
- Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT journal*, 65(2), 114–125. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq041>
- Burkert, A. & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the student teacher: The European portfolio for student teachers of language (EPOSTL) as a tool to develop teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/17501220802158941>
- Cakici, D. (2017). An investigation of learner autonomy in Turkish EFL context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 89–99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p89>
- Camilleri, G. (1999). *Introducing learner autonomy in teacher education*. Council of Europe.
- Camilleri, G. A. (2007). Pedagogy for autonomy, teachers' attitudes and institutional change: A case study. In M. J. Raya & L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence* (pp. 81–102). Peter Lang.
- Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 33–54. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052311>
- Chang, L.Y.H. (2020). Taiwanese EFL Language Teachers' Beliefs and Actual Practices Related to Learner Autonomy. *TESL-EJ*, 23(4), 1–15.
- Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43,

27–36.

- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Cheng, M., Chan, K., Tang, S., & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319–322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Chong, S. & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59–72.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Cotterall, S. (2017). The pedagogy of learner autonomy: Lessons from the classroom. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 102–115. <http://sisaljournal.org/archives/jun17/cotterall>
- Cullen, S. & Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science advances*, 10(29), 1–8. <https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759>
- Dafei, D. (2007) An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 9, 1–23. http://www.asian-efljournal.com/pta_Nov_07_dd.pdf?origin=publication_detail
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Authentik.
- Dam, L. (2007). Teacher education for learner autonomy. *Independence*, 42, 1–3.
- Dang, T.T. (2012). Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *International Journal of Language, Culture and Society*, 35(1), 52–67.
- Dickenson, L. (1992). *Learning Autonomy 2: Learner training for language learning*. Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Dincer, A, Yesilyurt, S, & Takkac, M. (2012). The effect of autonomy supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890–3894. [10.1016/j.sbspro.2012.06.167](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.167)

- Ding, Y. & Shen, H. (2019). Delving into learner autonomy in an EFL MOOC in China: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 247–269. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1681464>
- Dislen, G. (2011). Fostering autonomy in language learning. In D. Garner (Ed.), *Exploration of how students perceive autonomous learning in an EFL context* (pp. 126–136). Zirve University.
- Edes, C. (2009). 'Teachers know best' – Autonomous beliefs and behaviors of English majors: A case study of three first-year students at Eotvos university. In R. Lugossy, J. Horvath & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics* (pp.43–57). PECS: lingua FRANCA scoport.
- Fabela Cárdenas, M. A. (2012). The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 215–236.
- Feucht, F. C. & Bendixen, L. D. (2010). Exploring similarities and differences in personal epistemologies of U.S. and German elementary school teachers. *Cognition and Instruction*, 28, 39–69. <https://doi.org/10.1080/07370000903430558>
- Fujii, A. (2024). Exploring autonomy support and learning preference in higher education: introducing a flexible and personalized learning environment with technology. *Discover Education*, 3(26), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00111-z>
- Fumin, F. & Li, Z. (2012). Teachers' roles in promoting students' learner autonomy in China. *English Language Teaching*, 5(4), 51–56. <https://doi:10.5539/elt.v5n4p51>
- Gay, L., Mills G., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Griffiths, C. (2008). Lessons from good language learners (C. Griffiths, Ed.). Cambridge University Press.
- Han, L. (2020). On the Relationship between Teacher Autonomy and Learner Autonomy. *International Education Studies*, 13(6), 153–162. <https://doi:10.5539/ies.v13n6p153>
- Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291–305. [10.1177/0022487116655382](https://doi.org/10.1177/0022487116655382)
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.

- Hu, P. & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147–157.
<https://doi.org/10.1007/s12564-016-9468-z>
- Huang, J. (2009). Autonomy, agency and identity in foreign language learning and teaching (PhD). The University of Hong Kong, Hong Kong, China. Retrieved from <http://hub.hku.hk/handle/10722/54690>
- Ismail, F., Yunus, M.M., Zahidi, A. (2020). Promotion of learner autonomy: Beliefs and practices from the ESL teachers' perspectives. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9, 309–317.
<https://doi:10.6007/IJARPED/v9-i2/7304>
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Januin, J. (2007). Exploring readiness for language learning autonomy among distance learners in Sabah, Malaysia. *Asian Journal of Distance Education*, 5(1), 16–26.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2017). Mapping autonomy in language education: A framework for learner and teacher development. Peter Lang GmbH.
- Joshi, K.R. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, 16(2), 13–29.
<http://dx.doi.org/10.3126/nelta.v16i1-2.6126>
- Kanazawa, M. (2020). Fostering autonomous language learners at a Japanese university. *Problems in Education in the 21st century*, 78(6A), 1096–1106.
<https://doi.org/10.33225/pec/20.78.1096>
- Khotimah, K., Basthomi, Y., & Eliyanah, E. (2023). "I was never taught about it": Indonesian EFL pre-service teachers' perceptions of learner autonomy. *Issues in Educational Research*, 33(2), 653–672.
<http://www.iier.org.au/iier33/khotimah.pdf>
- Lacey, F. (2007). Autonomy, never! never! never! *Independence*, 42, 4–8.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy-teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp.63–79). John Benjamins.

- Language Policy Programme. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Le, Q. H., Dang, T. T. & Bui, Q. T. (2023). Tertiary EFL students' learner autonomy: The roles of teachers in the classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(8), 1880–1887. <https://doi.org/10.17507/tpls.1308.03>
- Lee, M. K. (2017). To be autonomous or not to be: Issues of subsuming self-determination theory into research on language learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 51, 220–228. <https://doi.org/10.1002/tesq.343>
- Lengkanawati, N. S. (2016). Teachers' beliefs about learner autonomy and its implementation in Indonesian EFL settings. *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts*, 134–149.
- Little, D. (1991). Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Authentik.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Little, D. (2020). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64–73. <http://doi.org/10.1017/S0261444820000488>
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Multilingual Matter.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Liu, Y. (2011). A Study on Learners' Beliefs about Learner Autonomy in English Language Learning. In: Wang, Y. (ed.) *Education and Educational Technology. Advances in Intelligent and Soft Computing*, vol 108. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Lou, N. M., Chaffee, K. E., Lascano, D. I., Dincer, A., & Noels, K. A. (2018). Complementary perspectives on autonomy in self-determination theory and language learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 52(1), 210–220. <https://doi.org/10.1002/tesq.403>
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher education*, 94, 103120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. Sage.

- Mansooji, H., Ghaleshahzari, A., & Javid, M. (2022). EFL Learner Autonomy: Iranian University Instructors' Beliefs vs. Actual Practices. *Mextesol Journal*, 46(1), 1–16. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-4>
- Manzano Vázquez, B. (2018). Teacher development for autonomy: An exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 387–398. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Irmidayanti, Y. & van de Grift, W. (2016). Autonomous motivation in the Indonesian classroom: Relationship with teacher support through the lens of self-determination theory. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 441–451. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0282-5>
- Melvina, M. & Suherdi, D. (2018). Indonesian ELT teachers' beliefs toward language learner autonomy. In *Proceedings of the Second Conference on Language, Literature, Education, and Culture (ICOLLITE 2018)*, Bandung, Indonesia.
- Mifsud, C., Milton, J., Brooks, G., & Hutchison, D. (1999). Literacy in Malta: The 1999 National Survey of the Attainment of Year 2 Pupils, University of Malta, Mignolo, Malta.
- Miles, R. (2012). Motivation through autonomy: A case study at a Japanese University. *ELT World Online*, 4, 1–23.
- Mohamadpour, P. (2013). Realization of autonomy and English language proficiency among Iranian high school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1187–1193. <https://doi:10.4304/tpls.3.7.1187-1193>
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900–910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001>
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Nhung, N. T. N. & Yen, P. H. (2022). Online learning and its potential in developing EFL learner autonomy: English-majored students' perceptions. *European Journal of English Language Teaching*, 7(6), 186–210. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v7i6.4610>
- Oates S. (2019). The Importance of Autonomous, Self-Regulated Learning in Primary Initial Teacher Training. *Frontiers in Education*, 4(102). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00102>

- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pillen, M. T. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. [PhD Thesis, Eindhoven School of Education]. Technische Universiteit Eindhoven.
<https://doi.org/10.6100/IR758172>
- Pratiwi, D. I. & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1–16. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <http://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal*, 8(2), 180–201.
- Shahsavari, S. (2014). Efficiency, Feasibility and Desirability of Learner Autonomy Based on Teachers' and Learners' Point of Views. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(2), 271–280. <https://doi:10.4304/tpls.4.2.271-280>
- Sinclair, B. (2009). The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.) *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 175–198). Hong Kong University Press.
- Smith, R.C. (2003). Teacher Education for Teacher-Learner Autonomy. In Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM); IALS, University of Edinburgh: Edinburgh, UK.
- Smith, R. & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student teacher constructs. In *Learner and Teacher Autonomy* (pp. 83–102). John Benjamins Publishing Company.

- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245–266.
<https://doi.org/10.1191/1362168802lr106oa>
- Susanti, A., Rachmajanti, S., & Mustofa, A. (2023). Between teacher roles and students' social: Learner autonomy in online learning for EFL students during the pandemic. *Cogent Education*, 10(1). 1–16.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2204698>
- Thanh, N. T. (2019). Promoting learner autonomy through self-assessment and reflection. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(6).
<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4483>
- Tilfarlioglu, F. Y. & Ciftci, F. S. (2011). Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). *Theory & Practice in Language Studies*, 1(10), 1284–1294.
<https://doi:10.4304/tpls.1.10.1284-1294>
- Tsui, A. B. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL quarterly*, 41(4), 657–680.
- Turloiu, A. & Stefansdottir, I.S. (2011). *Learner autonomy: Theoretical and practical information for language teachers*. University of Iceland.
- Ushioda, E., Smith, R., Mann S., & Brown, P. (2011). Promoting teacher-learner autonomy through and beyond initial language teacher education. *Language Teaching*, 44(1), 118–121. <https://doi:10.1017/S026144481000039X>
- Van Loi, N. (2016). Learner autonomy in Vietnam: Insights from English language teachers' beliefs and practices. In R. Barnard & J. Li (Eds). *Language learner autonomy: Teachers' beliefs and practices in Asian contexts*. (pp. 1–22). IDP Education.
- Vieira, F. (2007). Teacher Autonomy: Why should we care? *Independence*, 41, 20–28.
- Vieira, F., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices? In *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response* (pp. 217–235). John Benjamins Publishing Company.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous learning? In P. Benson and P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. (pp.98–113). Longman.

- Wang, Y. (2017). When teacher autonomy meets management autonomy to enhance learner autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 392–409. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0023>
- Yan, H. (2010). Teacher-learner autonomy in second language acquisition. *Canadian Social Science*, 6(1), 66–69. <http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720100601.009>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yoshiyuki, N. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900–910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.