

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
**«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»**
Уральский гуманитарный институт
Кафедра иностранных языков и перевода

**КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К
ПРЕПОДАВАНИЮ ГРАММАТИКИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИРАКСКОЙ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика»
Профиль «Методика преподавания иностранного языка, перевода и
межкультурной коммуникации»

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д-р. пед. наук, проф.

_____ Л. И. Корнеева

« ___ » _____ 2022 г.

Выпускная квалификационная работа

магистранта

Ал-Кхафай

Мохаммед Амер Хасан

Нормоконтролер

канд. эк. наук, доцент

_____ Е. В. Язовских

« ___ » _____ 2022 г.

Научный руководитель

кан. пед. наук, доцент

_____ Р. Ф. Фортеса Фернандес

« ___ » _____ 2022 г.

Екатеринбург
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО КОММУНИКАТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ	9
1.1 Значимость коммуникации в рамках обучения иностранному языку.....	9
1.2 Коммуникативный подход в обучении английскому языку	15
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	46
ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ ЯЗЫКА	47
2.1 Становление значимости коммуникативной грамматики в обучении языку	47
2.2 Лингвистические и дидактические основы обучения грамматике в рамках коммуникативного подхода	53
2.3. Принципы преподавания коммуникативной грамматики (на примере урока английского языка в начальной школе).....	59
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ	74

ВВЕДЕНИЕ

Грамматика играет решающую роль в области изучения второго и иностранного языков, что широко признано в исследованиях грамматики Рао [Rao, 2019. 85-105 pp.]. Это важная часть приобретения L2 (иностранного языка), изучение которого часто имеет плохую репутацию [Gao, 2001. 27-60 pp.]. грамматика – это слово, которое часто «замораживает» сердца учеников и учителей. Гао [Idem. 27 pp.] придерживается того же мнения, утверждая, что изучение грамматики является негативным опытом для многих учащихся L2.

Актуальность. Поскольку преподавание грамматики – это проблема, которая привлекает к себе много внимания, учителя спорят о ее роли в обучении [Wardhaugh, 2003. 389 pp.], преподавать или не преподавать грамматику, это вопрос для многих практиков. Вопрос, несомненно, является очень актуальным. Между различными лингвистами и исследователями возникли разногласия по поводу того, должны ли учителя преподавать грамматику или нет, а также о том, как учителя должны преподавать грамматику в классе.

Некоторые лингвисты, такие как Крашен [Krashen, 1982. 212 pp.], полагали, что формальное обучение грамматике не приведет к приобретению знаний. Прабху [Prabhu, 1987. 153 pp.] также утверждал, что, практикуясь в задачах, ориентированных на смысл, учащиеся могут естественным образом овладеть грамматикой L2. Другие, в том числе Эллис [Ellis, 2002. 14-34 pp.], утверждали, что обучение грамматике поможет овладению языком L2. Эллис считает, что формальное обучение грамматике имеет скорее отсроченный, чем немедленный эффект. Поскольку общепризнано, что этому нужно учить [Lin, 2009. 43-51 pp.], проблему было бы лучше сформулировать как то, как этому нужно учить.

С другой стороны, в Ираке американская оккупация привела к значительному росту интереса к изучению иностранных языков, а именно английского, чего не наблюдалось до 2003 года. Это привело к изменениям в целях и подходах к

обучению английскому языку (ELT), чтобы соответствовать целям современного общества, по крайней мере, с точки зрения иностранного языка. Цель состоит в том, чтобы выпускник системы государственных школ имел уровень B1 по окончании средней школы. Тем не менее, существует несколько проблем: отсутствие инфраструктуры в системе образования, вызванное почти двадцатилетней войной, недостаточная подготовка учителей [Shlash, Alghitaa, Al-Najafi, Saleh, Al-Samerai, Mehdi, et al., 2008. 231 pp.], а также внедрение коммуникативного обучения языку (CLT) и другие. Против достижения такой цели выступают, например, Аль-Шуджайри [52, 122-130 pp] и Нассаджи & Фотос [Nassaji & Fotos, 2011. 184 pp.]. Поскольку первое выходит за рамки науки, а второе зависит в основном от лиц, принимающих решения, это исследование сосредоточено на ELT с использованием CLT. Для внедрения CLT система государственных школ Ирака в 2010 году заказала разработку и адаптацию учебников ELT компании Garnet Publishing Ltd под названием «Английский для Ирака». Серия учебников подготовила значительные исследования. Но книга не совместима с различными стратегиями изучения языка, и в ней нет пристального внимания к грамматическим контекстам [Said, 2019. 771-785 pp. ; Akef, 2015. 105-132 pp.].

В Ираке в системе английского образования наибольшее внимание уделяется изучению языка, делая акцент на достижении знания английского языка, а не на его использовании. При изучении английского языка предполагается, что иракские студенты просто запоминают множество грамматических правил, и им просто нужно знать, как манипулировать этими лингвистическими элементами в итоговых тестах [Issa & Jamil, 2010. 360-386 pp.]. Основываясь на наблюдениях исследователя и обзоре литературы, можно утверждать, что иракские учащиеся EFL испытывают много грамматических трудностей [Al-Shujairi, Tan et al., 2019. 23-38 pp.]. Эти трудности могут быть вызваны многими причинами. Грамматические упражнения требуют, чтобы учащиеся говорили на изучаемом языке, однако в Ираке, который является контекстом EFL, учащиеся говорят мало [Akef, 2015. 105-

132 pp.]. Когда учитель просит их говорить по-английски, они молчат. Они не знают, что сказать, даже очень простые предложения. Когда они говорят по-английски, они допускают много грамматических ошибок. Они часто переключаются на арабский язык из-за ограниченной грамматики. Более того, учитель зачастую не предлагает учащимся увлекательных занятий [Al-Shujairi, 2017. 122-130 pp.].

Целью данной исследования состоит в том, чтобы изучить влияние контекстуального подхода на преподавание грамматики английского языка в иракской начальной школе и дать предложения о том, как изменить систему образования.

Объектом исследования является контекстуальный подход к обучению иностранным языкам (CLT), **предметом** – внедрение контекстуального подхода к преподаванию грамматики в иракской начальной школе.

Гипотеза исследования:

Учитывая изменения в методах преподавания и обстановке в классе, система образования на английском языке в Ираке требует преобразований. Я предполагаю, что этого можно добиться путем замены его стратегиями преподавания грамматики.

Для достижения этой цели были поставлены **ряд задач:**

1. Проанализировать основные теоретические положения, обосновывающие значимость коммуникации в обучении иностранному языку.
2. Проанализировать исторически сложившуюся к настоящему моменту практику преподавания английскому языку в системе образования Ирака.
3. Сформулировать лингвистические и дидактические основы обучения грамматики в рамках коммуникативного подхода.
4. Основываясь на принципах коммуникативной грамматики, предложить подход к преподаванию английского языка в школах Ирака.

Материал исследования преподавание процесса изучения английского языка в начальной школе, включая национальные программы, учебники, научную литературу, связанную с этим процессом в Ираке, а также советы преподавателей, работающих в педагогических университетах.

Научная новизна заключается во внедрении контекстуальной грамматики в учебный процесс в Ираке, который по-прежнему является процессом, основанным на структурализме в преподавании языка. Эти стратегии применимы на любом уровне начальной школы.

Теоретическая значимость работы заключается в анализе различных приемов и практик, сложившихся в контекстуальном подходе к обучению иностранным языкам.

Практическая ценность – в применении контекстуального подхода – в выработке конкретных предложений, которые могут способствовать реализации основных идей CLT для иракской системы начального обучения.

Источниковедческая база. Теоретической базой данного исследования являются теории и методики различных типов обучения, их общей и относительной эффективности. Эти вопросы были в центре внимания в исследованиях SLA [Halliday, 1999. 1-24 p. ; Hu, 2010. 52 pp.]. Различные типы обучения используют разные теории обучения, и исследование их эффективности требует оценки лежащих в их основе психолингвистических обоснований [Ansarin, & Arasteh, 2012. 9-38 pp.]. Место и тип грамматического обучения в процессе изучения языка были предметом языковых исследований и дискуссий в течение по меньшей мере сорока лет. При преподавании грамматики преподаватели грамматики языка должны понимать структуру, различия между грамматиками письменной и устной форм, а также формы значения, порождаемые выбором грамматики [Schlögel & Bonbled, 2011. 129-158 pp.]. Интересно, что в учебниках ELT грамматика не преподается как система выбора, хотя именно эта система позволяет осуществлять коммуникацию в любом контексте ситуации [Halliday, 1999. 1-24 pp.]. То есть грамматические

вариации зависят от того, о чем идет речь, от участников обмена и формы общения. В этом отношении контекстуальный подход является распространенным инновационным подходом, который использовался в качестве основы для учебных программ во многих странах, таких как Нидерланды, США, Германия, Соединенное Королевство, Канада и Австралия. Согласно теории контекстуального обучения [Total, 2013. 8-12 pp.], обучение происходит только тогда, когда учащиеся обрабатывают новую информацию или знания таким образом, который соотносится с их рамками или ресурсами (память, опыт и их внутренние реакции). Мы хотим предложить эту методологию для анализа языковой ситуации в школах Ирака. В Ираке учебная программа разрабатывается отдельно от студента и без его участия, исследования и деятельность студента не учитываются и в основном ориентированы на содержание и результат, а не на интересы студента и процесс освоения языка. Таким образом, контекст ситуации в преподавании грамматики должен быть одной из проблем, которые необходимо решить в ELT в рамках иракской системы начальной школы.

Методами исследования являются анализ работ зарубежных авторов, сравнение различных подходов к преподаванию английского языка, а также интервью с участниками образовательного процесса в иракской начальной школе.

Структура научной работы состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы и источников в количестве 140 штук.

Апробация исследования:

Ал-Кхафай М.А.Х. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ/ М.А.Х. Ал-Кхафай // Студенческий вестник: электрон. научн. журн. - 2022 - № 12(235). - 41-42.

Ал-Кхафай М.А.Х. ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ/ М.А.Х. Ал-Кхафай // Студенческий вестник: электрон. научн. журн. - 2022 - № 12(235). - 43-44.

Положения, выносимые на защиту: актуальность, новизна, цель, значимость определяются по теме работы, перед написанием, Они диктуют направление исследования и не дают уйти в сторону от научной проблемы,

а тезисы в основных положениях определяются фактически после полученных выводов и заключения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО КОММУНИКАТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ

1.1 Значимость коммуникации в рамках обучения иностранному языку

Потребность в хорошем владении английским языком как для общения, так и для письменных целей вызывает потребность в применении наилучшей методологии преподавания английского языка в первую очередь в коммуникативных целях. Это проблема в преподавании языка, где исследователи и преподаватели должны работать над преодолением разрыва между теоретическим пониманием методов и подходов к обучению языку и практикой учителей языка в классе. Выбор учителями подходов, методов преподавания языка и их практики в классе изучаются исследователями и преподавателями языков [Nunan, 1991. 264 p. ; Richards & Rodgers, 2001. 171 pp.]. Учителя выбирают свои методы обучения независимо от того, что сторонники того или иного метода предписывают им следовать, и практика учителей в классе, как отмечается, отражает теоретические последствия различных методов и подходов [Prabhu, 1990. 161-176 pp.].

Такие исследователи, как Ричардс и Локхарт [Richards and Lockhart, 1994. 218 pp.], Гальтон [Galton, 2003. 218 pp.] считают, что интеграция теоретических знаний учителей в практику занятий необходима для повышения осведомленности учителей о педагогических возможностях в обучении языку. Ричардс [Richards, 2015. 848 pp.] утверждает, что знания предмета недостаточно для обеспечения хорошей работы учителя в классе, но что эти знания должны сопровождаться практическими навыками, необходимыми для обучения в классе. Он также отметил, что знание содержания учителей английского языка для того, чтобы быть учителем английского языка, гораздо важнее, чем знание английского языка. Учителям необходимо совершенствовать свои навыки с теоретическим пониманием методов

и подходов преподавания и хорошо разбираться в своей области, особенно при преподавании английского языка как иностранного.

Исследования аудиторных практик учителей английского языка как с точки зрения реальной классной среды, так и с точки зрения учителей, могут предоставить исследователям более убедительные доказательства характера аудиторных практик учителей английского языка в отношении их теоретического понимания и внедрения различных подходов и в их классах. Такие исследования могут рассказать о том, как их теоретическое понимание и знания могут отразиться на их практике в классе, а также о факторах, которые могут повлиять на такую практику. Качественное исследование принципов и характеристик преподавания коммуникативного языка в классах английского языка, касающееся практики занятий в классе, может предоставить исследователям и преподавателям информацию, позволяющую преодолеть этот разрыв между преподаванием языка в теории и на практике, а также провести сравнение между тем, что знают и говорят учителя, и тем, что они практикуют в своем преподавании.

Растущая потребность в хороших коммуникативных навыках на английском языке создала огромный спрос на преподавание английского языка по всему миру. В XXI веке коммуникативный подход стал модным словом и доминирующим подходом [Nunan, 2003. 589-613 pp. ; Dörnyei, 2009. 339 pp.], что многие страны приняли этот подход в своих учебниках английского языка. Коммуникативное обучение языку (CLT) в основном описывается как подход. CLT стали революционной, доминирующей парадигмой в преподавании английского языка на Западе [Nunan, 1986. 589-613 p. ; Richards & Renandya, 2002. 432 pp.], а также многие арабские страны начали внедрять и продвигаться к внедрению коммуникативного языкового обучения в преподавании английского языка как иностранного. Несмотря на богатую теоретическую базу этого подхода, все еще существуют проблемы с его практической реализацией в классах английского языка.

Исследователи-представители этого подхода Браун [Brown, 2000. 410 pp.], Ларсен-Фримен [Larsen-Freeman, 2000. 208 pp.], Ричардс [Richards, 2006. 47 p.] называют его как процессуальным, так и целесообразным системе обучения в классе. Согласно Ричардсу [Richards, 2003. 570-577 pp.], подход можно понимать, как набор принципов, касающихся целей преподавания языка. В соответствии с этим подходом целью обучения языку является повышение коммуникативной компетентности учащихся для установления содержательного общения на изучаемом языке. Для достижения этой цели учителя должны сосредоточиться на общении в языковом классе посредством взаимодействия и практики реальных жизненных ситуаций. Это стало причиной того, что исследователи начали высказываться в пользу коммуникативного подхода. Еще одной причиной такой поддержки является неспособность традиционных методов достичь целей обучения языку. Ибрагим и Ибрагим [Ibrahim and Ibrahim, 2017. 285-313 pp.] указывают, что традиционные методы преподавания английского языка как второго или иностранного во многих странах, особенно в развивающихся странах, еще недостаточно успешны, чтобы повысить коммуникативную компетентность учащихся на английском языке. В отличие от других методов, Савиньон [Savignon, 2002. 27 pp.] считает, что коммуникативное обучение языку предоставляет изучающим язык множество возможностей для использования изучаемого языка в различных контекстах и для различных целей.

Савиньон [Savignon, 2002. 27 pp.] определяет коммуникативное обучение языку как *подход* и выделяет пять основных принципов. Эти принципы таковы: учащиеся изучают язык, используя его для общения, цель занятий в классе должна быть аутентичной и содержательной, хотя точность важна, но беглость также является очень важным аспектом в изучении языка, общение включает в себя не только устное общение, но и интеграцию различных языковых навыков, а также обучение – это процесс творческого конструирования, который включает в себя метод проб и ошибок. Понимание учителями этих принципов имеет решающее

значение для их интеграции практики в классе с их взглядом на преподавание языка как на теорию.

Ислам [Islam, 2016. 52 pp.] указывает на то, что CLT не реализуется в реальности так, как это предусмотрено в теории. Это означает, что существует разрыв между теоретическими знаниями о CLT и практическим применением подхода на уровне класса. Это может быть одной из причин, по которой учителя английского языка во многих странах все еще придерживаются традиционных методов обучения.

Хип [Hiep, 2006. 1-20 pp.] утверждает, что те учителя, которые не имеют полного понимания CLT, вряд ли могут разработать свои методы, соответствующие контексту обучения, и, как следствие, они возвращаются к традиционному преподаванию. Решением для этого, как предлагает Шариф [Syarief, 2016. 14 pp.] является предварительное или без отрыва от производства обучение преподавателей иностранных языков тому, что такое CLT на самом деле и как оно может работать в классной среде. Таким образом, обучение CLT без отрыва от производства может сократить этот разрыв и облегчить процесс обучения, чтобы преобразовать класс из класса, ориентированного на учителя, в класс, более ориентированный на учащихся.

По словам Юсоф и Халим [Yusof & Halim, 2014. 471-476 pp.] внедрение коммуникативной методологии – непростая задача, потому что в коммуникативном классе учащимся в конечном итоге приходится продуктивно и восприимчиво использовать язык в непривычных контекстах. Тем не менее, необходимо провести исследование по этому вопросу, чтобы понять практику учителей в классе. Кроме того, такое исследование может помочь учителям чаще использовать принципы CLT в своих классах.

Хотя принятие такого подхода и переход от традиционных методов к импликации обучения коммуникативному языку не были сложной задачей, но все еще существует большая проблема, требующая тщательного изучения, которая

заключается в разрыве между теоретическими аспектами CLT как подхода к обучению языкам и импликацией подхода на уровне класса. Этот внезапный переход от традиционной методики преподавания к адаптации существующего подхода без подготовки учителей и обучения их пригодности и практичности CLT приводит к многочисленным проблемам для учителей при осуществлении мероприятий CLT в своих классах, особенно в классах, где английский преподается как второй или иностранный язык.

Различные исследователи представили свое понимание в отношении обучения коммуникативному языку. Инь [Ying, 2010. 81-91 pp.] утверждает, что CLT – это подход к обучению вторым языкам, который подчеркивает взаимодействие как средство и конечную цель изучения языка. Его также называют «коммуникативным подходом к преподаванию иностранных языков» или просто «коммуникативным подходом» [Ying, 2010. 81-91 pp.].

Ясно видно, что CLT здесь означает, что учитель языка использует коммуникацию в качестве подхода к обучению для повышения коммуникативной компетентности учащихся. В связи с этим Эллис [Ellis, 1997. 288 pp.] также поддерживает, что педагогическое обоснование использования коммуникативного подхода в классе преподавания языка частично зависит от утверждения, что они помогут развить коммуникативные навыки учащихся, и частично от утверждения, что они будут способствовать их языковому развитию. Здесь становится ясно, что в отношении умения общаться преподавание языка требует не только овладения лингвистическими знаниями, но и коммуникативной компетентности. В нем также говорится, что коммуникативная компетентность – это способность понимать логическую основу лингвистической компетенции [Finch, 2003. 228 pp.].

История ELT показывает развитие различных типов подходов и методов в ответ на требования преподавания и изучения английского языка [Richards & Rodgers, 2014. 419 pp.]. На протяжении всей этой истории появление и развитие различных теорий в прикладной лингвистике и изучении второго языка влияли на

типы методов, используемых в ELT. То есть ELT переместила свою практику с общих теорий, связанных с природой языков и изучением языков, на более конкретные теории, которые усиливают важность языка для изучающих язык.

Следовательно, современные методы ELT заменили традиционные и старомодные методы для решения проблем, препятствующих успешному изучению и применению языка. То есть старые методы обучения, в которых подчеркивалась роль перевода и запоминания языковых правил и шаблонов L2, не смогли достичь конечной цели – языковой коммуникации. Они перешли на современные методы, которые развивают у учащихся способность общаться на языке в реальных жизненных ситуациях [Richards & Rodgers, 2014. 419 p. ; Wright, 2010. 53-59 pp.].

ELT прошел три этапа обучения подходам и методам: этап традиционных методов, этап современного подхода и этап после метода. Первый этап был основан на нескольких подходах и методах обучения, которые включают Метод Грамматического перевода, Прямой метод (также называемый Естественным методом), Аудиоязыковой Метод, Подход к обучению языку сообщества и Подход с полным Физическим ответом (также называемый Подходом понимания). Каждый из них возник впоследствии как реакция на ранее неудачный метод, а также как способ удовлетворения и удовлетворения особых требований, касающихся преподавания и изучения языка [Celce-Murcia, 2014. 27-42 pp.].

На втором этапе был применен современный подход, отвечающий текущим требованиям ELT и помогающий изучающим язык общаться на изучаемом в классе языке и эффективно использовать его в реальных ситуациях за пределами классной комнаты. Этот подход известен как Коммуникативный подход и имеет две версии в ELT: слабая версия, которая преподает английский язык с помощью предметных предметов (известная как Обучение языку на основе контента), и сильная версия, которая преподает английский язык с помощью заданий (известная как Обучение языку на основе задач) [Larsen-Freeman & Anderson, 2013. 272 pp.].

Третья фаза известна как постметодическая эра, которая была разработана как критика представления о методах, которые одни превосходят другие. Основываясь на таком консенсусе, Прабху (Prabhu, 1990) объясняет, что ответ на вопрос «Почему нет лучшего метода?» имеет три возможных ответа: разные условия преподавания и обучения требуют разных методов; некоторая обоснованность и истина существуют во всех методах, и нет хорошего или плохого метода [Цит. по: Celce-Murcia, 27-42 pp.].

Однако утверждается, что наилучшие инструкции в классе должны разрабатываться на основе «устоявшихся» принципов преподавания и изучения языка [Celce-Murcia, 2014. 27-42 pp.]. Такие принципы были предложены Кумаравадивелу [Kumaravadivelu, 1994. 27-48 p.] и обобщены следующим образом: Максимизировать возможности обучения, облегчать согласованное взаимодействие, минимизировать несоответствия восприятия, активировать интуитивную эвристику, способствовать пониманию языка, контекстуализировать лингвистический вклад, интегрировать языковые навыки, способствовать автономии учащихся, повышать культурное сознание, обеспечивать социальную значимость [Celce-Murcia, 2014. 27-42 pp.]. Реализация этих принципов имеет важное значение в современном обучении и практике в классе и должна привлекать внимание учителей английского языка, особенно в контексте EFL, где взаимодействие TL вне класса очень ограничено.

1.2 Коммуникативный подход в обучении английскому языку

А. Происхождение коммуникативного обучения языку

Обучение коммуникативному языку (CLT) уходит своими корнями в Англию, где в основном используется английский как второй язык (ESL). В начале 1960-х годов концепции преподавания второго языка менялись, и теоретические предпосылки, лежащие в их основе, также переосмысливались. Именно в это время

переоценки родился CLT. Гэллоуэй говорит, что коммуникативный подход можно было бы назвать продуктом педагогов и лингвистов, которые были недовольны методами аудиоязыкового и грамматического перевода при обучении иностранному языку.

Б. Коммуникативная Компетентность

Концепция коммуникативной компетентности была предложена Хаймсом, который утверждал, что изучение человеческого языка должно поместить людей в социальный мир. Определение коммуникативной компетенции – это то, что говорящий должен знать, чтобы общаться в речевом сообществе [Hymes, 1972. 5-27 pp.]. Например, в повседневных контекстах ожидается, что говорящий не только создаст грамматическое предложение, но он или она также должны учитывать ситуацию или контекст, в котором используются предложения. В связи с этим Ин [Ying, 2010. 81-91 p.] утверждает, что коммуникативная компетентность относится к способности изучающего язык успешно использовать целевой язык в реальном общении.

Согласно Хаймсу [Hymes, 1972. 5-27 pp.], компетентность следует рассматривать как «общие базовые знания и способности к языку, которыми обладает говорящий-слушающий». То есть понятие коммуникативной компетенции подразумевает знание языка и умение использовать полученные знания в контексте. Хаймс предложил четыре сектора коммуникативной компетентности. Во-первых, «является ли что-то формально возможным или нет» относится к понятию грамматической компетенции. Это связано с тем, является ли высказывание грамматически правильным. Во-вторых, «возможно ли что-то» имеет дело с его приемлемостью, в дополнение к тому, что оно возможно с точки зрения грамматики. В-третьих, «является ли что-то подходящим» означает, что предложение должно соответствовать контексту, в котором оно используется [Hymes, 1972. 5-27 pp.].

Наконец, «действительно ли что-то сделано» подразумевает, что предложение может быть грамматически правильным, выполнимым и уместным в контексте, но не иметь вероятности фактического возникновения [Hymes, 1972. 5-27 pp.]. Можно утверждать, что коммуникативная компетенция состоит из знания лингвистических правил, надлежащего использования языка в различных ситуациях, связи высказываний в дискурсе и языковых стратегий.

С. Характеристики и принципы CLT

CLT стал популярным и широко распространенным при обучении второму иностранному языку. В отличие от подхода, ориентированного на учителя, при котором учителя рассматриваются как дающие знания, а учащиеся – как получатели, CLT отражает более социальные отношения между учителем и учащимся. Такой подход, ориентированный на учащегося, дает учащимся большее чувство «ответственности» за свое обучение и повышает их мотивацию к изучению английского языка [Brown, 1994. 491 pp.].

Д. Принятие CLT в контексте EFL

CLT получила широкое распространение в преподавании английского языка с момента своего появления в 1970-х годах [Littlewood, 2007. 243-249 p.]. Помимо быстрого расширения в контексте английского языка как второго языка (ESL), CLT также был реализован в контексте английского языка как иностранного (EFL). ESL по сути относится к изучению английского языка как целевого языка в среде, в которой на нем говорят, как на основном языке взаимодействия, общения, а также бизнеса. EFL, с другой стороны, отличается от ESL тем, что EFL относится к изучению английского языка в среде своего родного языка [Ozsevik, 2010. 146 pp. ; Ellis, 1996. 213-218 pp.].

Например, носители лаосского языка, которые изучают английский в Лаосе, или носители русского языка, которые изучают английский в России, изучают EFL. Важно определить фундаментальные различия между ESL и EFL, чтобы лучше понять их влияние на использование и внедрение CLT в каждой отдельной учебной

и преподавательской среде. Чтобы увеличить число учащихся, способных эффективно общаться на английском языке, национальная политика в области языкового образования во многих странах EFL с 1990-х годов перешла на CLT [Littlewood, 2007. 243-249 pp.]. Считается, что традиционные подходы больше не удовлетворяют потребностям учащихся EFL. Можно утверждать, что коммуникативный подход является наиболее популярным направлением в преподавании ESL и EFL. Большинство современных методов обучения подчеркивают это, и большинство учебников разработаны для этого [Anderson, 1993. 471-480 pp.].

В связи с этим многие университеты стран EFL предложили курсы, которые были сосредоточены на интегрированных навыках владения английским языком или на конкретных темах. Например, Ляо [Liao, 2000. 20 pp.] заявил, что CLT был введен в качестве инструмента решения проблем в средних школах Китая в начале 1990-х годов. В дополнение к общим курсам английского языка, предлагаемым первокурсникам университета, на втором, третьем или четвертом курсе также предлагались факультативные курсы для повышения уровня владения английским языком студентами Рао [Rao, 2002. 85-105 pp.]. Более того, Шин [Shin, 1999. 35-54 pp.] исследовал программы изучения английского языка в тайваньских университетах и обнаружил, что курсы английского языка изменились с традиционной формальной основы на коммуникативную основу с акцентом на языковые функции и потребности учащихся.

Лаос – одна из нескольких стран EFL в Юго-Восточной Азии, где CLT также был принят в классах английского языка. В 2005 году в Лаосе была обновлена учебная программа высшего учебного заведения, и в качестве основы учебной программы было введено преподавание коммуникативного английского языка (CET), например, в Национальном университете Лаоса. Одной из основных целей этой учебной программы является развитие и совершенствование письменных и устных коммуникативных навыков у изучающих английский язык в высших

учебных заведениях. Эта учебная программа также диктует, что наиболее важным в изучении нового языка является сосредоточение внимания на общении, а не на грамматической структуре предложения.

Е. Проблемы принятия CLT в контексте EFL

Несмотря на то, что национальная политика и школьные программы сместились в сторону CLT в различных контекстах EFL, исследователи отмечают, что по-прежнему существует разрыв между политикой и практикой преподавания [Nunan, 2003. 589-613 p. ; Littlewood, 2007. 78-104 p.]. Внедрение CLT столкнулось с проблемами и сопротивлением в нескольких классах EFL [Ellis, 1996. 213-218 pp. ; Li, 1998. 677-703 pp. ; Liao, 2000. 20 p. ; Rao, 2002. 85-105 pp. ; Savignon, 2002. 27 p. ; Yu, 2001. 194-198 pp.]. Если политика и учебные планы поддерживают внедрение CLT, то в реальной практике в конечном счете только классные руководители решают, что на самом деле происходит в их классах.

Исследователи также сообщили, что ситуационные ограничения в местных условиях влияют на успех учителей в внедрении CLT. Кроме того, результаты исследования свидетельствуют о том, что учителям трудно управлять групповой работой в больших классах [Liao, 2000. 20 pp. ; Liao, 2004. 270-273 pp. ; Karim, 2004. 112 pp. ; Yu, 2001. 194-198 pp.]. Некоторые учителя обеспокоены тем, что они не владеют английским языком как родным.

В некоторых исследованиях преподаватели EFL и ESL выражали трудности с включением культурных аспектов в свои занятия из-за отсутствия опыта работы в англоязычной стране [Yu, 2001. 194-198 pp. ; Liao, 2004. 270-273 pp.]. Сопротивление учащихся и низкий уровень владения английским языком также удерживают учителей от использования CLT [Liao, 2000. 20 pp. ; Yu, 2001. 194-198 pp. ; Liao, 2004. 270-273 pp. ; Chang, 2011. 17-34 pp.]. Эти ситуационные факторы могут ослабить усилия учителей по использованию CLT. Независимо от того, сталкиваются ли учителя с трудностями при внедрении CLT в условиях EFL или нет, необходимо учитывать их голоса в обсуждении.

Литература по CLT сосредоточена на ряде вопросов, таких как уровень владения английским языком как преподавателями, так и учащимися, организация занятий в классе, оснащение, мероприятия по социальному взаимодействию, аудирование, а также роль учителей, учащихся, финансирование и учебные материалы. Здесь, согласно литературе, некоторые из выявленных основных тем, влияющих на внедрение CLT в классах EFL в классе английского языка лаосского высшего образования: учителя имеют низкий уровень владения английским языком, учителям не хватает профессионального развития, низкий уровень владения английским языком у учащихся, поведение учащихся в процессе обучения, размер класса, обучение, ориентированное на тесты, а также чрезмерный акцент на грамматике и отсутствие социального взаимодействия. Эти вопросы будут обсуждаться в следующих разделах.

Учащиеся и преподаватели

Поведение и участие в классе учителей и учащихся играют важную роль в успешной реализации коммуникативного обучения языку в условиях EFL. В классе CLT, похоже, все сосредоточено на учениках, которые не зависят все время от своих учителей, ожидая инструкций, слов одобрения, исправления, совета или похвалы [Jones, 2007. 161-182 pp. ; Ozsevik, 2010. 146 pp. ; Chang, 2011. 17-34 pp.]. Они не игнорируют друг друга, а смотрят друг на друга и общаются друг с другом. Они ценят вклад друг друга; они сотрудничают, учатся друг у друга и помогают друг другу, чтобы достичь цели общения (Jones, 2007. 161-182 pp. ; Ozsevik, 2010. 146 pp. ; Chang, 2011. 17-34 pp.]. Когда они испытывают трудности или сомневаются, они не сразу обращаются к учителю за помощью или советом, а только после того, как попытаются решить проблему между собой, делая упор на совместную работу в парах, группах и в целом классе. В то же время роль учителя в классе CLT выступает в качестве фасилитатора или инструктора, который направляет учащихся, управляет их деятельностью и направляет их учебный процесс с целью

развития их языковых навыков [Jones, 2007 161-182 pp. ; Ozsevik, 2010. 146 pp. ; Chang, 2011. 17-34 pp.].

Аналогичным образом, Озсевик [Ozsevik, 2010. 146 pp.] и Чанг (Chang, 2011. 17-34 pp.) утверждают, что учащиеся в классах CLT должны участвовать в классных мероприятиях, основанных на совместном, а не индивидуальном подходе к обучению. Они изображаются как активные участники процесса изучения языка. Кроме того, CLT как методология имеет много общего с взаимодействием. Соответственно, было бы разумно утверждать, что роли учителя и учащихся в классе CLT являются динамической характеристикой и, следовательно, они имеют тенденцию постоянно меняться [Breen and Candlin, 1980. 89-112 pp. ; Doherty & Singh, 2005. 53-73 pp.].

Преподавателям в обучении коммуникативному языку отводится несколько ролей, причем важность конкретных ролей определяется принятой концепцией CLT. Эта цитата привлекает внимание к отличительной черте CLT – «ориентированному на учащегося и основанному на опыте взгляду на преподавание второго языка» [Richards & Rodgers, 2001. 171 pp.]. Таким образом, учителям, использующим коммуникативный подход, рекомендуется создавать и использовать аутентичные учебные материалы, которые отвечают потребностям их конкретных учащихся [Richards & Rodgers, 2001. 171 pp.].

Кроме того, учителя должны мотивировать своих учеников, а также обеспечивать им комфортную атмосферу в классе для изучения языка [Breen and Candlin, 1980. 89-112 pp. ; Jones, 2007. 161-182 pp. ; Chang, 2011. 17-34 pp.]. Литтлвуд (Littlewood, 1981) утверждает, что роли учителя в классе CLT состоят из координатора и менеджера мероприятий, преподавателя языка, источника нового языка, консультанта, когда это необходимо, а также участника.

Кроме того, в классе CLT типично, что не только учитель, но и все присутствующие управляют работой класса [Allwright, 1984. 156-171 pp.]. Оллрайт утверждает, что учителей больше нельзя рассматривать просто как учителей, а

учащихся – просто как учащихся, поскольку они оба являются менеджерами обучения. С другой стороны, традиционный образ учителя как доминирующей авторитетной фигуры в классе растворяется в такой роли, которая требует облегчения коммуникативного процесса в классе, где учащиеся чувствуют себя в безопасности, без угрозы и без защиты [Ozsevik, 2010. 146 pp.].

Акцент в обучении коммуникативному языку на процессах общения, а не на овладении языковыми формами, приводит к тому, что роли учащихся отличаются от тех, которые можно найти в более традиционном классе второго языка. Брин и Кэндлин [Breen and Candlin, 1980. 89-112 pp.] описывают роль учащегося в CLT в следующих терминах: Смысл для учащегося заключается в том, что он должен вносить такой же вклад, какой он получает, и, таким образом, учиться взаимозависимым образом [Цит. по: Richards & Rodgers, 2001. 171 pp.].

Кроме того, Джин, Сингх и Ли [Jin, Singh & Li, 2005. 19 pp.] предлагают, чтобы «участники переговоров о значении, коммуникаторы, первооткрыватели и поставщики знаний и информации». Аналогичным образом, Озсевик [Ozsevik, 2010. 146 pp.] в своих описаниях учащихся и роли учителя в классе CLT утверждает, что учащиеся активно участвуют в выражении, интерпретации и обсуждении смысла, в то время как учитель в большей степени играет роль посредника и участника в языковом классе.

Наконец, Декерт, ссылаясь на характеристику CLT, ориентированную на учащихся, подчеркивает, что подход CLT включает в себя малозаметные роли учителя, частую работу в паре или решение проблем в небольших группах, ответы учащихся на аутентичные образцы английского языка, расширенные обмены мнениями по темам, представляющим большой интерес, и интеграцию четыре основных навыка, а именно говорение, аудирование, чтение и письмо [Deckert, 2004. 17 pp.]. Далее она заявляет, что CLT не поощряет повсеместные упражнения, контролируемые учителем, проверку заученного материала и подробное объяснение форм английского языка. С другой стороны, характеристики как

учителей, так и учащихся в классе EFL, по-видимому, не соответствуют характеристикам класса CLT из-за низкой квалификации учащихся, поведения учащихся и культуры выражения идей.

Многие исследователи и преподаватели английского языка провели обширные исследования стратегий обучения азиатских студентов. Большинство этих исследований показали, что стратегии обучения азиатских студентов состоят из многих из следующих особенностей: концентрация на интенсивном чтении как основе изучения языка; озабоченность тщательным, часто кропотливым изучением грамматической структуры предложения и соответствующим недостатком внимания к более коммуникативным навыкам; использование запоминания и зубрежки обучение как основной метод овладения; сильный акцент на исправлении ошибок, как письменных, так и устных; использование перевода в качестве стратегии обучения [Burnaby & Sun, 1989. 219-238 p. ; Campbell & Yong, 1993. 4-6 pp. ; Doherty & Singh, 2005. 53-73 pp.].

В связи с этими исследованиями Рао также обнаружил, что большинство студентов в его исследовании более склонны к традиционным стилям преподавания языка, в которых доминирует подход, ориентированный на учителя, ориентированный на книги, и акцент на механическую память. Стратегии учащихся в области английского языка в основном состоят из следующих особенностей: сосредоточенность на чтении, письме, грамматике, переводе на уровне слов и запоминании словарного запаса (Raо, 2002. 85-105 pp.).

Единственным исключением в литературе является недавнее исследование, проведенное Литтлвудом, в котором он обнаружил, что стереотип азиатских студентов как "послушных слушателей" – независимо от того, отражает ли это их реальное поведение в классе или нет – не отражает ту роль, которую они хотели бы играть усыновить в классе Литтлвуд (Littlewood, 2000. 40-57 pp.). Чтобы подтвердить эти утверждения, Джин и др. [Jin et al., 2005. 19 pp.] обнаружили, что большинство студентов, где они проводили это исследование, по крайней мере, со

средним уровнем владения английским языком, не могли эффективно общаться на английском языке. Студенты были недовольны своей коммуникативной компетентностью [Jin et al., 2005. 19 pp.].

Кроме того, было проведено исследование восприятия, отношения и ожиданий учителей в отношении CLT в Бангладеш, которое показало, что большинство учителей, участвовавших в этом исследовании, определили низкий уровень владения учащимися английским языком как основную трудность в практике и внедрении CLT в их стране. Это похоже на выводы Ли [Li, 1998. 677–703 pp.], в которых большинство учителей заявили, что из-за низкого уровня владения учащимися английским языком они столкнулись с трудностями при внедрении подхода CLT в классе. Исходя из собственного опыта, автор обнаружил, что, когда студенты обучаются на высшем уровне в Лаосе, их низкий уровень владения английским языком обычно затрудняет преподавателям устное общение и другие коммуникативные действия в классе. Таким образом, можно утверждать, что низкий уровень владения английским языком учащихся препятствовал или препятствовал учителям применять CLT в преподавании и обучении в классе. В результате эти студенты, по-видимому, предпочитают более ориентированный на учителя, а не коммуникативный подход к обучению. Они хотят, чтобы их учителя все им объясняли.

Культурное воздействие: CLT предлагает больше взаимодействия между учащимися и преподавателями. Студенты чувствуют себя свободно выражать и обмениваться своими мнениями, а также активно участвовать в любой коммуникативной деятельности. Однако традиции и культуры, которые ожидают, что дети будут слушать и уважать взрослых, также могут повлиять на поведение учащихся в классах EFL, и это может быть одним из других факторов, мешающих учителям применять CLT в своих классах. Инсекей и Инсекей [Incesaу & Incesaу, 2009. 618-622 pp.] отмечают, что традиционное поведение и стили обучения привели к тому, что студенты EFL были пассивны в коммуникативной

деятельности. Они также утверждают, что студентам EFL нелегко забыть свои традиционные стили обучения и привычки, которые полны учителей и подходов, ориентированных на книги. Им не нравится участвовать в коммуникативных мероприятиях в классе из-за страха потерять лицо, совершив ошибки, и им не хватает уверенности, чтобы выразить себя на далеко не идеальном английском языке [Mirdehghan, HoseiniKargar, Navab & Mahmoodi, 2011. 15-20 pp. ; Jones, 2007. 161-182 pp.]. Литтлвуд приводит пример культуры, которая влияет как на поведение учащихся, так и на поведение учителей в условиях EFL: культура с давней традицией безоговорочного подчинения авторитету, в которой учитель рассматривается не как посредник, а как источник знаний, которые необходимо передать, и никто не хочет высказывать свое мнение и оспаривать то, что говорят преподаватели [Littlewood, 2000. 40-57 pp.]. В связи с этим Хуэй [Hui, 1997. 1-6 pp.] также приводит пример влияния культуры на стили обучения учащихся, которые затрудняют применение CLT в классах.

В некоторых странах существует конфуцианская культура, которая стремится к компромиссу между людьми. Когда эта культура применяется к изучению языка, очевидно, что учащиеся не желают громко выражать свою точку зрения, опасаясь потерять лицо или обидеть других. По этой причине групповое обсуждение может быть менее продуктивным или плодотворным, чем индивидуальное написание эссе. Это утверждение также подтверждается некоторыми высказываниями, которые препятствуют устному общению в классе.

- Silence is gold; Eloquence is silver;
- It's easier said than done;
- It's the noisy bird that easily shot dead;
- A real man should be good at thinking, but weak at speaking;
- Don't speak out unless spoken to;
- A man should be responsible for his words;

- What has been said can't be unsaid;
- Keep your mouth shut but your eyes open;
- Keep silent unless you can burst on the scene like a bombshell;
- Downy lips make thoughtless slips. [Hui, 1997. 1-6 pp.].

В некоторых культурах учителя рассматриваются как носители знаний. Если они играют в игры со студентами или просят студентов поиграть в ролевые игры на уроке, это означает, что они не выполняют свою работу. Между тем учителя слишком авторитетны, чтобы их можно было оспаривать в том, что касается знаний. У студентов нет привычки отстаивать свою собственную точку зрения, даже если учителя случайно допускают ошибки. Учеников учат быть послушными и заучивать наизусть еще с детского сада.

Согласно освещенным выше исследованиям, Доэрти и Сингх пришли к выводу, что западная методология преподавания не подходит для условий EFL, поскольку она предназначена для активного, независимого, уверенного со-конструктора взаимодействия и знаний в классе. Студенты EFL, как правило, пассивны и не взаимодействуют, но являются хорошими слушателями и наблюдателями [Doherty & Singh, 2005. 53-73 pp.].

Наряду с этими проблемами для учащихся, поведение учителей также играет важную роль в успехе внедрения CLT [Karim, 2004. 112 pp.]. Чтобы подтвердить это утверждение, Пеннер [Penner, 1995. 1-17 pp.] наблюдал за преподавателями, участвующими в этом исследовании, и обнаружил, что их знания английского языка были ограничены, в то время как CLT требует от учителей высокого уровня владения английским языком, чтобы модифицировать учебники и помогать учащимся. В связи с этим Ли [Li, 1998. 677–703 pp.] объяснил, что CLT требует от них свободного владения английским языком, и большинство учителей в этом исследовании, как правило, считали, что они хорошо владеют только грамматикой английского языка, чтением и письмом, но у них недостаточно навыков говорения

и аудирования по-английски, чтобы вести коммуникативную деятельность в своих классы. В результате недостаток знаний английского языка у учителей определяется как основная трудность при внедрении CLT в классах EFL.

Требования ко времени: Традиционные методы обучения не требуют больше времени для подготовки учебных материалов, организации занятий в классе и поиска дополнительной информации для поддержки процесса преподавания и обучения. традиционный метод обучения или подход, ориентированный на учителя, – это тот, при котором деятельность в классе сосредоточена на учителе, а учителя служат центром знаний, направляя информацию. Другими словами, при подходе, ориентированном на учителя, учителя рассматриваются как дающие знания, в то время как учащиеся выступают в качестве получателей бурый [Brown, 1994. 491 p.].

Следующий комментарий некоторых учителей находим в описании Инсекей и Инсекей: Поскольку нас воспитывали традиционными методами обучения, не спрашивая ни о чем, иногда бывает трудно адаптироваться к новым видам деятельности. Кроме того, у нас не было никаких материалов, кроме учебников, поэтому мне трудно с точки зрения времени и возможностей создавать красочные учебные пособия, чтобы мотивировать моих учеников и привыкнуть ко всем материалам и оборудованию, используемым во время коммуникативной деятельности [Incesa and Incesa, 2009. . 618-622 pp.].

Большинство учителей EFL демонстрируют, что у них недостаточно времени для подготовки учебных материалов CLT или занятий CLT для их преподавания в классе, потому что на это требуется много времени. В подтверждение этого утверждения приводятся данные, касающиеся представлений бангладешских учителей о том, что CLT требует много времени для подготовки учебных материалов и занятий в классе [Karim, 2004. 112 pp.]. Аналогично этому, несколько исследований показали, что большинство учителей в своих исследованиях утверждали, что CLT требует много времени для подготовки занятий в классе [Sato

& Kleinsasser, 1999. 494-517 pp. ; Thompson, 1996. 9–15 pp.]. Это также было обнаружено в исследовании Ли [Li, 1998. 677–703 p.], в котором учителя заявили, что нехватка времени для подготовки и разработки коммуникативных учебных материалов помешала им использовать CLT в преподавании и обучении в классе.

Административные системы

Когда сначала в классах EFL было введено обучение коммуникативному языку, оно встретило значительное сопротивление Джин и др. [Jin et al., 2005. 19 pp.]. Они утверждают, что это превращает традиционный метод грамматического перевода в студенческий подход. Однако из-за условий преподавания в высших учебных заведениях Лаоса, таких как размер класса, система тестирования, формат экзамена, традиционный подход к обучению, отсутствие обучения CLT и отсутствие финансирования для поддержки внедрения CLT, большинство учителей EFL, которые приняли метод CLT, стали менее уверенными в нем и столкнулись с трудности с его реализацией [Anderson, 1993. 471-480 pp. ; Liao, 2000. 20 pp. ; Menking, 2001. 56 pp. ; Rao, 2002. 85-105 pp. ; Karim, 2004. 112 p. ; Liao, 2004. 270-273 pp.].

Размеры классов: Классы EFL часто недостаточно хорошо оборудованы или удобны из-за нехватки ресурсов для поддержки занятий CLT, а класс также может быть неудобным из-за большого количества учащихся и неподвижных столов и стульев, что препятствует максимальному участию учащихся и успешному осуществлению коммуникативных действий, таких как ролевые игры, групповая работа и игры [Karim, 2004. 112 pp.]. Размер класса может затруднить реализацию CLT в условиях EFL. Кроме того, многие учителя языка негативно относятся к преподаванию английского языка в больших классах, очень «трудно организовать занятия», «неконтролируемо» или «невозможно общаться» [Qiang & Ning, 2011. 13 pp.].

Аналогичным образом, эти опасения разделяют и многие исследователи. Кеннеди и Кеннеди [Kennedy and Kennedy, 1996. 351-360 pp.] считают, что трудно

контролировать то, что происходит, когда численность группы перевалила за определенное число. Хейс [Hayes, 1997. 106-116 p.] считает, что идеальный максимальный размер языкового класса составляет 30 человек, потому что только при таком масштабе учитель может предоставить учащимся достаточно возможностей для общения друг с другом. Хейс классифицирует проблемы, связанные с обучением в больших классах, на пять категорий следующим образом: дискомфорт, вызванный физическими ограничениями, проблемы с контролем (аспекты дисциплины), отсутствие индивидуального внимания, трудности с оценкой и проблемы с оценкой эффективности обучения. Эти проблемы могут быть физическими, психологическими и техническими [Kennedy & Kennedy, 1996. 351-360 pp. ; Hayes, 1997. 106-116 pp. ; Ying, 2010. 81-91 pp.].

В связи с этим вопросом Хармер [Harmer, 2000. 57-59 pp.] также обнаружил в своем исследовании, что большие классы создают трудности как для учителей, так и для учащихся. Учителям трудно поддерживать контакт с учениками, сидящими сзади, а учащимся – получать индивидуальное внимание. Можно утверждать, что невозможно организовать динамичное и творческое преподавание и учебные занятия. Самое главное, что большие классы особенно сложны для неопытных учителей. Это исследование также показывает, что учителям нужно больше технических стратегий в больших классах [Qiang & Ning, 2011. 13 pp.].

Обобщая более ранние взгляды, Локастро [Locastro, 2001. 69-89 pp.] обобщает проблемы преподавания в больших классах как педагогические, связанные с управлением и эмоциональные, в то время как большие классы определенно не являются педагогической катастрофой; трудности, возникающие из-за больших классов, предъявляют больше требований к учителям языка по сравнению с теми, кто преподает в небольших классах. В поддержку этих утверждений есть несколько исследований [Li, 1998. 677–703 pp. ; Karim, 2004. 112 pp.] в условиях EFL, которые сообщают о больших классах как о препятствии для внедрения и внедрения CLT в контекстах EFL, большинство учителей в исследовании Карима определили

большой размер класса как трудность в практике CLT или как возможное препятствие для внедрения CLT в Бангладеш [Karim, 2004. 112 pp.].

Аналогичные результаты мы находим в исследованиях Мустафа [Musthafa, 2001. 184-193 pp.], Бернаби и Сан [Burnaby & Sun, 1989. 219–238 pp.], а также Гамаль и Дебра (Gamal and Debra, 2001). Они говорят о большом классе как об одной из трудностей в успешном внедрении CLT. Классы также могут быть неудобными из-за большого количества учащихся и неподвижных столов и стульев, что препятствует максимальному участию учащихся и успешному осуществлению коммуникативных действий, таких как ролевые игры, групповая работа и игры [Rao, 2002. 85-105 pp. ; Karim, 2004. 112 pp.]. Учителям было очень трудно, если не совсем невозможно, использовать CLT с таким количеством учеников в одном классе, потому что они считали, что устный английский и тщательный контроль за деятельностью класса были необходимы в CLT [Kennedy & Kennedy, 1996. 351-360 pp. ; Hayes, 1997. 106-116 pp. ; Harmer, 2000. 57-59 pp. ; Ying, 2010. 81-91 pp.].

Подводя итог, можно сказать, что преподавателям больших классов трудно дисциплинировать класс, особенно для учащихся, которым не хватает самоуправления в учебе, удовлетворять все потребности учащихся с разными интересами (личностями и способностями); организовывать эффективные занятия в классе из-за ограничений времени и пространства; обеспечивать равные возможности для студентов участвовать и практиковаться; давать своевременную и эффективную обратную связь и оценку [Qiang & Ning, 2011. 13 pp.]. Таким образом, большинство учителей в учреждениях EFL считают большой размер класса основной трудностью при внедрении CLT в преподавание и обучение в классе.

Экзаменационная инструкция на основе грамматики: Этот тип экзамена и отсутствие эффективных и действенных инструментов оценки коммуникативной компетенции, традиционных экзаменов на основе грамматики, рассматриваются как основная трудность для внедрения CLT в условиях EFL. Инсекей и Инсекей

[Incesay and Incesay, 2009. 618-622 pp.] утверждают, что, несмотря на то, что учащиеся осознают важность коммуникативной деятельности, поскольку для сдачи экзамена по грамматике необходимо сдать класс, большинство учащихся в этом исследовании теряют интерес к этим занятиям. Аналогичным образом, некоторые исследователи отметили, что студенты EFL предпочитают изучать структуру предложений, а не коммуникативную деятельность, поскольку содержание экзаменов по всем языковым предметным тестам основано на грамматике [Li, 1998. 677–703 p. ; Menking, 2001. 56 pp. ; Rao, 2002. 85-105 pp. ; Karim, 2004. 112 pp. ; Liao, 2004. 270-273 pp.]. Например, один студент в исследовании Рао сказал: *«Я знаю, что очень важно уметь общаться на английском языке. Но если я хочу окончить университет, я должен сдать все виды экзаменов, которые все основаны на грамматике. Вот почему мне нравится больше работать над грамматикой английского языка, и некоторые студенты в его исследовании утверждали, что они ничему не научатся, если не выучат новые слова и грамматику на уроке»* [Rao, 2002. 95 pp.].

Эти исследователи также обнаружили, что учащиеся в классах EFL испытывают недостаток мотивации к участию в коммуникативной деятельности, что не помогает им сдать выпускной экзамен [Liao, 2000. 20 pp. ; Yu, 2008. 48-50 pp.]. Из-за такого формата экзамена учителя находятся под давлением, чтобы помочь своему ученику сдать экзамен, а также учащиеся, как правило, больше сосредоточены на преподавании грамматики и обучении, потому что учащиеся хотят сдать экзамены и получить хорошие оценки. Таким образом, формат экзамена, основанный на грамматике, определяется как самое большое препятствие для интереса студентов к коммуникативной деятельности.

Традиционные подходы к обучению: Хотя школьная политика и школьные программы перешли от традиционного метода обучения к коммуникативному подходу к обучению в различных контекстах EFL, большинство учителей в основном продолжали использовать традиционные методы в классах. Сато и

Кляйнзассер [Sato & Kleinsasser, 1999. 494-517 pp.] утверждали, что большинство учителей в их исследовании не желали использовать коммуникативные действия. Они отдавали предпочтение более традиционному подходу к обучению, чем коммуникативному методу обучения, что подтверждается также исследованиями Горсуча [Gorsuch, 2000. 675-710 p.] и Гамаль и Дебра [Gamal & Debra, 2001. 72-81 pp.]. В связи с этим Пеннер [Penner, 1995. 1-17 pp.] заявил, что было трудно изменить классический традиционный подход к обучению языку, который использовался в течение длительного времени, и внедрить современный подход к обучению. Когда учителя часто применяют традиционный метод обучения и уделяют больше внимания грамматике, а учащиеся больше внимания структуре предложений, это приведет к тому, что учащиеся не смогут развить свою коммуникативную компетентность [Incesay & Incesay, 2009. 618-622 pp.].

Чрезмерный акцент на грамматике приведет к тому, что учащиеся не смогут развить свою коммуникативную компетентность. На занятиях по грамматическому переводу подробные объяснения учителей и упражнения по грамматике могут быть пустой тратой времени, и на этих занятиях у учащихся мало шансов общаться с помощью языка [Incesay & Incesay, 2009. 618-622 pp.]. Более того, Инсекай и Инсекай далее отметили, что 90 % преподавателей EFL объясняют правила грамматики на своем родном языке. Это означает, что учащиеся в классах EFL все еще находятся под давлением изучения грамматики, которое навязывается во время их более раннего обучения.

Поддержка администрации: При внедрении CLT в преподавание и обучение в классе EFL требуется поддержка со стороны администрации, чтобы обеспечить средства для поддержки преподавания и прогресса в обучении. С другой стороны, большинство учителей EFL заявили, что им не хватает административной поддержки при внедрении CLT в классе, что большинство учителей также назвали одной из трудностей в практике и внедрении CLT [Burnaby & Sun, 1989. 219-238 pp. ; Li, 1998. 677–703 pp. ; Karim, 2004. 112 pp.]. Многие учителя в этом исследовании

пытались изменить доминирующий подход к обучению на коммуникативный метод обучения, но быстро разочаровывались, теряли свой первоначальный энтузиазм и соглашались с традицией из-за отсутствия администрации [Liao, 2000. 20 pp.].

Кроме того, Ли заявил, что «учителя в Корее в целом считают отсутствие профессиональной, административной и коллегиальной поддержки обескураживающим» [Li, 1998. 677–703 pp.]. Аналогично этой ситуации, Бернаби и Сан обнаружили неудовлетворенность учителей своим статусом профессионального развития. Их недовольство администрацией очевидно, поскольку они думали, что «их собственный уровень академических знаний не повышался так, как это было бы» [Burnaby and Sun, 1989. 230 pp.]. В результате внедрение CLT не будет успешным в условиях EFL, если администрация не поддержит учителей в принятии CLT [Burnaby & Sun, 1989. 219-238 pp. ; Li, 1998. 677–703 pp. ; Liao, 2000. 20 pp. ; Karim, 2004. 112 pp.].

Обучение CLT: Среди различных трудностей неспособность учителей к обучению является одной из наиболее связанных с эффективным обучением в классе. Таким образом, самое важное, что должны делать администраторы образования, – это подготовка учителей. Многие учителя в учреждениях EFL должны пройти обучение без отрыва от производства, особенно в CLT, что может улучшить методику преподавания учителей [Li, 1998. 677–703 pp. ; Liao, 2000. 20 pp. ; Karim, 2004. 112 pp.]. Тем не менее, существует нехватка обучения CLT для учителей EFL, что может быть одним из препятствий для внедрения CLT в преподавание и обучение в классе EFL. Как показали некоторые исследовательские проекты, отсутствие подготовки в области CLT было определено как основная трудность при внедрении CLT.

В связи с этим Гамаль и Дебра [Gamal and Debra, 2001. 72-81 pp.] подтвердили, что большинство учителей в своем исследовании определили отсутствие обучения CLT как препятствие для успешного внедрения CLT, что создает проблему при практическом обучении коммуникативному языку в

условиях EFL. В некоторых ситуациях учителям не хватает профессионального развития, чтобы улучшить свое владение английским языком и навыки преподавания. Это приводит к тому, что преподавателям на кафедре не хватает уверенности в том, чтобы облегчить коммуникативную деятельность, и мотивирует их студентов участвовать в занятиях CLT в классе. В итоге результат преподавания английского языка исключительно с использованием CLT не дал ожидаемых результатов.

Финансирование: При внедрении CLT в классе требуются различные средства для создания учебных материалов и учебных пособий, чтобы мотивировать учащихся сосредоточиться на коммуникативной деятельности. С другой стороны, в классах EFL не хватает помещений и оборудования для поддержки деятельности CLT. Рао поддержал этот аргумент, заявив, что большинство учебных заведений не имеют достаточных финансовых ресурсов для обеспечения аудиовизуального оборудования, копировальных аппаратов и других средств, и ресурсов, которые требуются для поддержки динамичного обучения, необходимого для коммуникативного подхода к обучению языку [Rao, 2002. 85-105 pp.]. Кроме того, Инсекей и Инсекей заявили, что большинству школ EFL не хватает средств для создания среды использования английского языка в школах, чтобы мотивировать учащихся и улучшить их коммуникативную компетентность [Incesay and Incesay, 2009. 618-622 pp.].

Среда CLT

Социальное взаимодействие – еще один ключевой элемент для изучения нового языка. Это может мотивировать учащихся уделять больше внимания коммуникативным занятиям в классе, потому что у них есть цель использовать его вне класса. С другой стороны, изучая английский язык в условиях EFL, учащимся не хватает мотивации к общению, потому что у них меньше шансов использовать его вне класса. Как утверждает Озсевик [Ozsevik, 2010. 146 pp.], как ESL, так и EFL предполагают преподавание английского языка носителям других языков. Однако

условия обучения и преподавания различаются в зависимости от настроек ESL и EFL. Rao [Rao, 2002. 85-105 pp.] утверждает, что существенные различия между EFL и ESL включают цель изучения английского языка, среду обучения, уровень владения английским языком и опыт преподавания преподавателями, а также доступность аутентичных материалов на английском языке. Изучение английского языка для учащихся EFL, как правило, является частью школьной программы, а не необходимостью выживания. Следовательно, обычно студенты EFL знакомятся с английским языком только во время занятий, поэтому они не могут так легко тестировать и практиковать стратегии [Rao, 2002. 85–105 pp.]. Напротив, учащиеся в ситуациях ESL имеют сильную мотивацию к повышению своей коммуникативной компетентности в классе, потому что им необходимо выжить в англоязычных странах [Ellis, 1994. 824 pp. ; Rao, 2002. 85-105 pp. ; Mirdehghan et al., 2011. 15-20 pp.].

Кроме того, учащиеся в условиях ESL, как правило, владеют родными языками, отличными от их сверстников. Это означает, что использование изучающим ESL изучаемого языка становится заметным при взаимодействии и дружбе с одноклассниками в языковом классе и за его пределами [Ellis, 1996. 213-218 pp. ; Rao, 2002. 85-105 pp. ; Mirdehghan et al., 2011. 2011. 15-20 pp.]. Как отмечает Эллис [Ellis, 1994. 824 pp.], культурно неоднородный языковой класс создает более высокую мотивацию и более быструю адаптацию стратегий обучения со стороны учащихся. Тем не менее, учащиеся EFL почти всегда говорят на одном и том же родном языке со своими одноклассниками. В результате они обычно испытывают искушение использовать свой родной язык, когда им нужно начать разговор в языковом классе (Anderson, 1993. 471-480 p. ; Jin et al., 2005. 19 p. ; Ozsevik, 2010. 146 pp. ; Mirdehghan al at., 2011. 15-20 pp.).

Еще одно различие может быть проведено между контекстами ESL и EFL по мотивационным соображениям. Мотивация может быть концептуализирована как интегративная или инструментальная в изучении второго языка. Интегративная

мотивация относится к желанию выучить целевой язык в целях общения, идентификации с целевым языковым сообществом и интереса к культуре целевого языка [Ozsevik, 2010. 146 pp. ; Jin et al., 2005. 19 pp.].

Инструментальная мотивация, с другой стороны, связана с желанием выучить целевой язык по практическим причинам, таким как сдача экзамена или получение высокооплачиваемой работы [Rao, 2002. 85-105 pp.]. Можно утверждать, что успешное овладение вторым языком зависит от интегративной мотивации. Изучение языка в условиях ESL в целом считается влекущим за собой интегративную мотивацию, поскольку учащиеся в среде ESL должны функционировать в целевом языковом сообществе. Преподавание ESL в такой среде в основном предназначено для того, чтобы помочь учащимся развить свою коммуникативную компетентность. Для сравнения, учащиеся в условиях EFL часто имеют инструментальную мотивацию к изучению английского языка. Студенты обычно изучают английский язык либо потому, что это требование школы, либо им необходимо сдать определенный вступительный экзамен в университет [Gorsuch, 2000. 675-710 pp. ; Li, 1998. 677–703 pp. ; Liao, 2000. 20 pp.].

Более того, Эллис [Ellis, 1997. 288 p.] утверждает, что роль учителя в условиях ESL – это скорее посредник, поскольку большая часть изучения языка будет проходить вне класса. Напротив, учитель в контексте EFL рассматривается как единственный поставщик знаний и опыта с точки зрения изучаемого языка и его культуры [Jin et al., 2005. 19 pp.]. В основном это связано с тем фактом, что EFL является «культурным островом» для учащихся, и они в основном зависят от своего учителя в изучении изучаемого языка и его культуры [Mirdehghan al at., 2011. 15-20 pp.].

2.3. Практика преподавания английского языка в современном Ираке

Одной из первых благородных задач, которые были приняты людьми в разные времена и на протяжении веков, является образование, которое является основой общего развития любой страны и любой цивилизации. Следовательно, образование становится приоритетной задачей развитых стран с точки зрения целей, персонала, учебных программ, образовательных и административных средств и законов, которые обеспечивают уважение и даже почтение к человеческой стороне.

Генри Питер Браам, британский либерал, живший в XIX веке, сказал: «Образование делает людей легкими в руководстве, но трудными в руководстве; легко управлять, но невозможно поработить» [Wang, 2005. 16-31 pp.]. Все различные типы правительств, которые управляли страной, проявляли большую озабоченность в этом соответствующем секторе. Таким образом, исторический обзор развития образования в Ираке как независимом государстве разделен в статье на четыре этапа в соответствии с определенными периодами времени, начиная с создания Королевства Ирак и заканчивая продолжающейся фазой оккупации с 2003 года по настоящее время.

Этап создания Королевства Ирак в 1920 году: Ирак получил независимость от Британского мандата в 1920 году. Это была бедная страна, экономически зависящая от сельского хозяйства в качестве основного дохода. После обретения независимости Ирак в 1921 году создал свою систему образования, предлагающую как государственные, так и частные программы. Из-за того, что Ирак был одним из османских государств в течение почти 400 лет, доля неграмотных в 1920 году составляла 90 % иракского населения. Наиболее важным достижением в высшем образовании того периода было основание некоторых школ, таких как: Медицина, Инженерия, Юриспруденция и Искусство, которые принадлежали Багдадскому университету после его основания позже.

Республика Ирак (с начала 1958 по 1970 год): Республика Ирак была создана в 1958 году. Этот этап ознаменовался переходом Ирака к другому экономическому

ресурсу, поскольку Ираку удалось получить долю своей нефти около 45 % от иностранных нефтяных компаний, которые контролировали иракскую нефть. Эта доля способствовала значительным экономическим и социальным изменениям, включая развитие образования. С тех пор иракское общество начало новый период распространения образования и начало стипендиальные программы, отправляя студентов в разные европейские страны и Америку, чтобы создать современное цивилизованное общество, способное перейти от сельского хозяйства к индустриальному цивилизованному обществу, что непосредственно повлияло на политическое и социальное сознание в стране. Ирак. Следовательно, создание новых измерений в иракском сообществе с привлечением внимания отдельных лиц к важности образования, независимо от класса людей, впоследствии привело к повышению уровня грамотности до 30 % взрослого населения за этот период времени [Dweik & Al-Obaidi, 2014. 219-232 pp.].

Современные университеты в Ираке были созданы, начиная с Багдадского университета в 1957 году. Затем другие университеты, включая Технологический университет и Аль-Мустансирия, второй университет в Багдаде, а также университеты в Басре, Мосуле и Сулеймании были созданы в 1960-х годах. Создание технических институтов представляло собой дальнейшее развитие высшего образования в Ираке, характеризующееся значительным спросом на квалифицированных технических специалистов, созданным процветающей нефтяной промышленностью. В начале 1960-х годов расходы на здравоохранение, образование и культуру в Ираке занимали особое место, рассматривая эти области как наиболее важные инвестиции в человеческий капитал в соответствии с представлениями о развитии того времени. Доля расходов на образование и здравоохранение увеличилась в пятилетнем плане на 1965-1969 годы, и эта тенденция сохранялась вплоть до 1980 года [Shlash et al., 2008. 231 pp.].

Этап с 1970 по 1990 год; Достижения в области образования: Третий этап рассматривался как один из наиболее важных этапов в развитии Ирака благодаря

конституционному законодательству 1970 года, создавшему гигантский скачок во всех секторах. Экономический сектор Ирака добился прорыва с точки зрения государственных доходов, которые достигли 36 миллиардов долларов дохода Ирака в 1978 году и которые продолжали расти до 1981 года.

Именно во время этого экономического бума в стране Ирак смог развить свое образование по горизонтали и вертикали, чтобы сделать страну в 1985 году свободной от неграмотности в соответствии с классификацией ЮНЕСКО (UNESCO, 1999. 69 pp.). Все люди стали уметь читать и писать благодаря кампании по борьбе с неграмотностью, которая была начата в конце семидесятых годов прошлого века и закончилась в восьмидесятых годах прошлого века. На этом этапе государственная политика предоставления бесплатной системы образования была главной причиной, которая способствовала ликвидации неграмотности. Текст временной конституции Ирака 1970 года гласил, что государство гарантирует право на бесплатное образование на всех уровнях начального, среднего, среднего и высшего образования всем гражданам, и это было важным фактором и главной возможностью для народа Ирака получить самые высокие сертификаты. Политика бесплатного образования в этот период не ограничивалась только иракцами, но образование было бесплатным и доступным для каждого араба, желающего учиться в Ираке, а также для иностранцев. Вплоть до начала 1980-х годов система образования Ирака считалась одной из лучших на Ближнем Востоке и получила высокую оценку во всем мире [Shlash, et al., 2008. 231 p. ; UNESCO, 1999. 69 p.].

К 1984 году были достигнуты такие важные достижения, как увеличение общего показателя охвата школьным образованием, который превысил 100 %, и полное гендерное равенство в охвате [UNESCO, 2003. 128 p.]. Кроме того, уровень неграмотности среди возрастных групп от 15 до 45 лет снизился до менее чем 10%. Кроме того, показатели отсева и повторения были самыми низкими в регионе Ближнего Востока и Северной Африки (БВСА). Кроме того, расходы на образование достигли 6 % Валового национального продукта [ВНП] и 20 % от

общего государственного бюджета Ирака, а средние государственные расходы на одного учащегося на образование составили ~ 620 долларов. Наконец, система образования в Ираке, включающая почти 6 миллионов учащихся от детского сада до 12 класса, в дополнение к примерно 300 000 учителей и руководителей [UNESCO, 2003. 128 pp.].

По данным ЮНИСЕФ за 2003 год, Ирак инвестировал разумную часть своей нефти в полное предоставление социальных услуг всем своим гражданам. Без какой-либо дискриминации с середины 1970-х до середины 1980-х годов Ирак, который привлекает особое внимание из-за его роли в процессе культурной структуры общества. На основе оценки ЮНЕСКО программа «Образование для всех» 1999 года свидетельствует об Ираке как стране, переживающей великие события и достижения, которые являются частью многих больших достижений, достигнутых государством в различных экономических, социальных, образовательных и культурных аспектах жизни. В течение этого периода образование было бесплатным на всех его различных уровнях: начальном, среднем и университетском, а также приверженность искоренению неграмотности. Было много действительно интенсивных усилий и продуктивной деятельности по развитию образовательного процесса в соответствии с движением образовательных инноваций в мире, что привело к развитию начального образования на разных уровнях с использованием современных практик и тенденций, включая его планы, учебные пособия, методы оценки и экзаменов, важность подготовки и обучения учителей; укрепление взаимосвязи между образованием, трудом и производством, использование образовательных технологий и осуществление спортивных, художественных и развлекательных мероприятий, сопровождающих программу.

Годы упадка и кризиса с 1990 года по настоящее время. В течение последних двух десятилетий растущие требования к равенству и высшему образованию привели к тому, что политика создания университета в каждой провинции соответствующим образом отреагировала на основании 14 новых университетов.

До войны в Персидском заливе в 1990 году система образования в Ираке, по общему мнению, была одной из лучших в регионе с точки зрения обеспечения как доступа, так и равенства. Однако ситуация начала быстро ухудшаться из-за нескольких войн и экономических санкций. Система образования в Ираке ухудшилась, несмотря на предоставление базовых знаний в рамках программы «Нефть в обмен на продовольствие» [UNESCO, 2003. 128 pp.]. Из-за резкого и продолжительного спада с тех пор это сейчас одна из самых слабых систем.

Согласно Национальному докладу Ирака о человеческом развитии [Shlash et al., 2008. 231 pp.], все показатели показывают, что система образования Ирака больше не в состоянии выполнять свои основные цели: расширять возможности людей, наделять их возможностями на протяжении всей жизни и расширять их доступ к знаниям. Следовательно, ущерб затрагивает сами основы системы образования. По словам Шерин [Shereen, 2003. 1-15 pp.], война в Персидском заливе рассматривается как ключевой момент в социально-экономическом развитии Ирака. Она также рассказала о том, как Ирак прошел путь от уровня А до уровня В, от относительного процветания до абсолютного обнищания. В связи с санкциями, введенными в отношении Ирака Советом Безопасности Организации Объединенных Наций, и разрушительной войной в 1991 году, развязанной американскими войсками против Ирака, в докладе Организации Объединенных Наций по Ираку содержалось предупреждение о том, что гуманитарная ситуация в Ираке будет оставаться тяжелой в отсутствие устойчивого восстановления иракской экономики что, в свою очередь, не может быть достигнуто исключительно за счет гуманитарных усилий по исправлению положения.

Исторический обзор преподавания английского языка в Ираке

Преподавание английского языка в Ираке началось почти за пятьдесят лет до Первой мировой войны и британской оккупации страны. Ирак стал свидетелем первых уроков английского языка в своих школах в 1873 году. Затем это положение было расширено, чтобы охватить различные школы ключевых этапов после

британской оккупации Ирака после Первой мировой войны, когда преподавание английского языка вошло в начальную, среднюю и среднюю школы.

Со времен Первой мировой войны английский язык был основным языком преподавания и изучения в иракских начальных и средних школах. Как следствие, учебная программа по английскому языку в Ираке за последнее столетие претерпела многочисленные изменения. Иракская учебная программа по английскому языку – это национальная учебная программа, которой следуют все школы по всей стране. Учебная программа разрабатывается Министерством образования в Багдаде, а затем распространяется на остальные 18 иракских провинций для внедрения в школах. Генеральные управления образования в каждой из 18 провинций являются органами исполнительной власти, которые осуществляют надзор за реализацией учебной программы. Английский язык присутствует в иракской системе образования с 19 века. Английский язык, единственный обязательный иностранный язык, преподаваемый в настоящее время в иракских школах, впервые был преподаван в государственных школах в 1873 году», и он «введен в качестве обязательного предмета в иракской системе образования с первого по двенадцатый класс [Al-Chalabi, 1976. 347 pp.]. Учебная программа претерпела пять основных этапов изменений с 1921 года, когда иракские племена восстали против британцев [Walker, 2003. 183-190 p.], что привело к формированию первого национального правительства Ирака. За этим правительством позже последовали многие другие правительства за последнее столетие из-за многолетней нестабильности и военного сотрудничества, которые прервали процесс создания национальной учебной программы по английскому языку, которая могла бы развиваться плавно после этого.

Внимательно изучив толкование термина «учебный план» в литературе, можно обнаружить, что ученые интерпретировали «учебный план» по-разному. Хотя в этой статье не будет подробно описываться значение учебной программы, в ней будет представлено некоторое представление о различных интерпретациях

значения учебной программы некоторыми иракскими учителями английского языка и о том, что это значит для них. Таким образом, мы надеемся, что читатель сможет следить за развитием учебной программы по английскому языку в иракском контексте, как это понимают заинтересованные стороны иракского образования: Учитель 7-го класса, работающий в школе для девочек в Багдаде, сказал: «Я должен закончить эту книгу к концу учебного года, чтобы мои ученики могли сдать экзамен»; другая учительница 12-го класса, работающая в школе для мальчиков в Мосуле, сказала: «Моя главная цель этой учебной программы состоит в том, чтобы мои ученики должны были ознакомиться с книгой, чтобы сдать выпускные экзамены в мае, чтобы они могли поступить в университет». Учительница из провинции Аль-Анбар, которая преподает в 6 классе школы для девочек, сказала: «Учебная программа по английскому языку означает для меня, что я пытаюсь преподавать эту книгу, чтобы я могла помочь своим ученикам скоротать год».

Приведенные выше заявления группы иракских учителей, которые отражают их понимание того, что значила для них учебная программа, указывают на то, что учебная программа в Ираке основана всего лишь на учебнике, который необходимо преподавать учащимся, и в конце года, учащиеся проверяются на то, что они запомнили из этого учебника. Так было всегда в Ираке, потому что не было естественного развития национальной учебной программы, которое привело бы к прогрессу, основанному на реальных потребностях сектора образования и совместимому с международными образовательными условиями развития. Многочисленные внутренние и внешние конфликты, через которые прошла страна, сильно подорвали такое развитие и сделали главной целью иракских учителей закончить учебники, а затем проверить своих учеников на материалах из учебников. Студентам, в свою очередь, нужно сделать одно – запомнить эти материалы, чтобы сдать экзамены. Такое «отношение», которое иракские учителя и учащиеся приобрели со временем или которое им было предложено приобрести в качестве фактической ситуации, оказало огромное влияние на процедуры разработки

национальной учебной программы по английскому языку, которая соответствует этим международным стандартам, а также учитывает реальные потребности иракских учителей и учащихся.

В свете того, что предшествовало, понимание того, что представляет собой учебная программа и как она работает для иракских учителей и учащихся, сделало бы всю картину более ясной для читателя. Поэтому стоит начать с описания этапов, через которые прошла учебная программа или «Учебник», и для этого было бы полезно краткое описание системы образования в Ираке. Иракская система образования состоит из трех ступеней: начальной (с 1 по 6 год), средней (с 7 по 9 год) и средней (с 10 по 12 год). Три ступени школьного образования всегда были разделены таким образом до недавнего времени, когда их начали называть начальным образованием (1-й год – 6-й год) и средним образованием (7-й год – 12-й год), хотя никаких реальных изменений в том, как функционируют эти три ступени, сделано не было. Разработка Учебной программы по английскому языку на различных этапах истории оказала различное влияние на три ступени образования и их учителей, учащихся, родителей и само Министерство образования.

Как преобразовать ELT в Ираке

Одной из проблемных проблем преподавания английского языка в Ираке, особенно в регионе Курдистан, является отсутствие учебных курсов для преподавателей EFL, а те курсы, которые были предоставлены Министерством образования, не были плодотворными и не могли стимулировать учителей к лучшему преподаванию. Амин [Amin et al., 2014. 673-678 pp.] утверждает, что учебные курсы для Учителя английского языка в Иракском Курдистане не добились успеха, исследование показало, что курсы не были хорошими с точки зрения лингвистических навыков и лингвистических знаний [Amin et al., 2014. 673-678p p.].

Кроме того, что касается других типов проблем, с которыми учителя EFL сталкивались в своей карьере, Амин [Amin et al., 2014. 673-678 pp.], утверждает, что учителя EFL в Иракском Курдистане испытывают трудности с адаптацией, наблюдением за уроками других коллег, видеозаписью собственного преподавания, проведением исследований действий, ведением журналов обучения; рефлексивное письмо может быть полезным для уменьшения конкретной проблемы и обеспечить профессиональное развитие. Помимо самостоятельного обучения, новые учителя получают выгоду от более широкой сети контактов со своими сверстниками.

Наконец, важно отметить, что недавняя учебная программа по английскому языку в Ираке, особенно в Иракском Курдистане, хорошо разработана для удовлетворения потребностей учащихся в изучении английского языка, но требуются систематизированные усилия с точки зрения подготовки преподавателей курсов, семинаров, конференций, чтобы справиться с распространением английского как глобального языка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. Вывод данной главы состоит в том, чтобы поискать коммуникативный метод обучения у компетентных исследователей и посмотреть, согласны они или нет. Многие исследователи считают, что интеграция теоретических знаний учителей в аудиторную практику необходима для повышения осведомленности учителей о педагогических возможностях в преподавании языков. Эти знания также должны сопровождаться практическими навыками, необходимыми для преподавания. Несмотря на богатую теоретическую базу этого подхода, все еще существуют проблемы с его практической реализацией на уроках английского языка. Некоторые исследователи рассматривают понимание подхода как набор принципов, связанных с целями обучения языку. Согласно этому подходу, целью обучения языку является повышение коммуникативной компетентности учащихся для установления содержательного общения на изучаемом языке. Предыдущие исследования показывают, что существует разрыв между теоретическими знаниями и практическим применением подхода на требуемом уровне компетентности.

2. Исследователи также сообщили, что ситуационные ограничения в местных условиях влияют на успех учителей в выполнении этой работы.

3. Кроме того, результаты предыдущих исследований показывают, что учителям трудно управлять командной работой в больших классах, необходимо учитывать голоса учителей, чтобы высказать свои мнения и предложения в обсуждении.

4. Исследователи также обнаружили, что учащимся на занятиях по английскому языку как иностранному не хватает мотивации участвовать в занятиях, что не помогает им сдать выпускной экзамен.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ ЯЗЫКА

2.1 Становление значимости коммуникативной грамматики в обучении языку

Преподавание грамматики в наши дни является одним из самых спорных вопросов во многих институтах английского языка Нассаджи [23, 184 pp.]. Несмотря на то, что наибольшее внимание уделяется коммуникативному методу и сосредоточено на разговорной речи, мы увидим, что в настоящее время преподавание грамматики вернуло свое место в языковой программе [Richards and Renandya, 2002. 432 pp.]. Похоже, что теперь люди согласны с тем, что грамматика слишком важна, чтобы ее игнорировать, и без хорошего знания грамматики они смогут общаться только в нескольких ситуациях.

Похоже, что есть много лингвистов и исследователей, которые оказали поддержку обучению грамматике в преподавании и изучении языка EFL. Согласно Ханнану [Hannan, 1989. 239-255 pp.], грамматика очень ценна как важная часть изучения языка идей и письма. Кроме того, он указывает, что с помощью грамматики мы сможем понять разнообразие человеческой культуры.

Гарнер [75, 143-158 pp.] считает, что грамматика дает нам средства, позволяющие анализировать и описывать наш язык. Скарселла [Scarcella, 2003. 44 pp.] также подчеркивает важность обучения грамматике, чтобы учащиеся английского языка могли развить высокий уровень коммуникативной компетенции, необходимый для успеха в школе и за ее пределами. Согласно Хьюзу и Ласкарату [Hughes & Lascaratou, 1982. 175-182 pp.], цитируемым в журнале *English Language Teaching Journal*, есть две веские причины для преподавания грамматики.

Понятность: На самом деле, знание того, как использовать некоторые определенные структуры, помогает нам общаться осмысленным образом. На самом

деле, без изучения грамматики, возможно, мы сможем установить связь с людьми, но трудно составлять понятные предложения, поэтому особое внимание будет уделено обучению грамматике

Приемлемость: Сван [Swan, 2002. 23-49 pp.] описывает этот пункт как принятый обществом. Другими словами, в некотором социальном контексте люди, которые плохо говорят, рассматриваются как необразованная группа, поэтому они отделены от остального общества. Таким образом, этот факт свидетельствует о том, что, если человек хочет быть принятым обществом или властями, он/она должен знать структуру речи. Рассмотрите следующее предложение: *He want pencil blue*. Хотя это предложение содержит две грамматические ошибки, а именно отсутствие согласования подлежащего и глагола (he want) и неправильное расположение прилагательных (pencil-blue), большинство носителей английского языка знают или могут понять, что пытается передать это предложение: Мужчина хочет синий карандаш. Таким образом, в этом случае неправильное использование грамматики не препятствует общению. Однако учащиеся, которые используют этот тип грамматики, в конечном итоге столкнутся с трудностями в классе или на рабочем месте. Более того, поскольку грамматические ошибки повторяются слишком часто, они становятся окаменелыми и их трудно исправить. В этом смысле неправильное использование грамматики создает серьезные проблемы. Одна из этих проблем заключается в том, что это мешает студентам продолжать обучение в колледже, что открывает двери для широкого спектра более высокооплачиваемых рабочих мест.

Как утверждают Хастингс и Мерфи [Hustings and Murphy, 2004. 24 pp.], грамматика, используемая в стандартизированном тесте, не такая же, как грамматика в разговорной речи. В последнее время большинство исследователей языка подчеркивают острую необходимость для изучающих английский язык овладения академическим языком, аспектом языка, который не развивается автоматически, но которому необходимо обучаться [Cummins, 1991. 70-89 pp.]. Таким образом, учителя должны знать грамматику и знать о грамматике, потому

что они несут ответственность за то, чтобы помочь учащимся научиться общаться, используя как социальный, так и академический язык [Stathis & Gotsch, 2022. 16 pp.]. Торнбери [Thornbury, 2000. 182 pp.] называет грамматику «машиной для составления предложений». Это означает, что даже если у человека есть достаточное количество слов и словарей, без хорошего владения грамматикой он / она столкнется с проблемами в упорядочивании этих словарей. Как сказал Ур [Ur, 2006. 468-474 pp.], человек не может использовать слова, если он не знает, как эти слова должны быть произнесены. Таким образом, все эти оправдания грамматики показывают, что изучение грамматики неизбежно.

Хроника английского языка – это также исторический взгляд на его структуру, или грамматику. Повествование о грамматике как дисциплине, однако, начинается до того, как появился английский язык, в древние времена, и предоставляет информацию о факторах, которые вызвали искажение различных древних доанглийских диалектов в лингвистическую структуру нашего времени. Исторический отчет об изменениях, которые превратили эти диалекты в современный английский, длинный и насыщенный событиями, но он полон актуальности для носителей английского языка, как родного, так и иностранного.

С первых дней преподавания языка грамматика была на переднем крае учебной программы [Stathis & Gotsch, 2013. 16 pp.]. Как утверждает Андерсон, до того, как американские колонии были объединены в одну страну, у школьников в Америке были учебники с такими названиями, как «Новое руководство по английскому языку», 1740 год, и «Краткое введение в грамматику английского языка», Лондон, 1758 год. Учебники грамматики американского производства появились на рынке в конце 1700-х годов с такими названиями, как «Всеобъемлющая грамматика», 1784 год и «Английская грамматика Линдли Мюррея», адаптированная для разных классов учащихся, 1795 год [Anderson, 2007. 34 pp.]. В «Искусстве грамматики» он пишет, что эти учебники по грамматике были преимущественно предписывающими. Они предлагали, казалось бы, незыблемые

грамматические правила, которые студенты должны были запоминать и практиковать. Часто эти правила читаются как список вещей, которые родитель посоветовал бы ребенку не делать, сосредоточив внимание на том, чего следует избегать. Таким образом, с течением времени это привело к тому, что многие студенты стали ненавидеть и бояться английского языка. В некотором смысле изучение грамматики стало самоцелью, а не средством для более эффективного общения [Stathis & Gotsch, 2013. 16 pp.].

Кажется, что в настоящее время преподавание грамматики в институтах английского языка имеет малое значение или даже не имеет смысла, однако, если при составлении предложения используется неправильный грамматический шаблон, существует тенденция к тому, что предложение будет иметь значение, отличное от того, что оно предназначено [Ratminingsih, 2012. 29 pp.].

За последние несколько десятилетий учителя, особенно преподаватели по развитию английского языка, пришли к пониманию того, что преподавание грамматики играет важную роль в том, чтобы помочь учащимся говорить и писать по-английски более эффективно, то есть с большей ясностью и меньшей двусмысленностью. Таким образом, учитывая значительную роль грамматики в овладении языком, грамматика важна для изучения учащимися; и учителя должны обучать грамматике своих учеников. Но способ эффективного обучения этому – это вопрос, на который необходимо ответить.

Что касается педагогической цели преподавания иностранного языка с акцентом на использование языка, Робертс [Roberts, 1998. 352 pp.] отметил мнение Рагу о том, что преподавание формальной грамматики или формальное преподавание грамматики не является ни необходимым, ни полезным. Другие исследователи [Cook, 2003. 1-18 pp. ; Schwartz, 1993. 147-163 pp.] также утверждают, что формальное обучение не играет незаменимой роли в обучении грамматике.

Кроме того, Крашен [Krashen, 1993. 72-82 pp.] утверждает, что изучение грамматики с акцентом на явные языковые формы не может развить у изучающих язык компетенцию в области манипулирования языком. На аналогичном основании Траскотт [Truscott, 1998. 103-135 pp.]. также утверждает, что явное обучение грамматике фокусируется только на обучении языковым правилам, так что подлинное знание языка учащимися не может быть развито. Например, он также утверждает, что такой метод обучения не может развить у изучающих язык способность справляться со спонтанным общением в определенном контексте. Примечательно, что Лайтбаун и Спада [Lightbown & Spada, 1990. 429-448 pp.] иллюстрируют, что традиционное преподавание грамматики путем сосредоточения внимания на языковых формах не развивает у изучающих язык способность точно и свободно использовать иностранный язык.

Все эти исследования наглядно демонстрируют аргументы в пользу важности ценностей традиционного преподавания грамматики. В то же время такие исследователи как Крашен, Траскотт, Нассаджи и Фотос предполагают, что обучение грамматике должно быть сосредоточено на обучении, основанном на форме, путем бессознательного представления грамматических форм, в которых навыки учащихся в овладении иностранным языком будут поощряться грамматическими упражнениями и тренироваться. Они также заявляют, что потребности изучающих язык в коммуникативных целях должны быть удовлетворены с помощью такого метода обучения [Krashen, 1999. 245-254 pp. ; Truscott; 1998. 103-135 pp. ; Nassaji & Fotos, 2004. 126-145 pp.]. Кроме того, вдохновленный обсуждением Кука (Cook, 1991) об обучении учащихся формальной грамматике, вводные материалы и мероприятия по повышению осведомленности должны приниматься во внимание прямым образом, в котором учащимся будет предложено не только сосредоточиться на форме, но и сосредоточиться на языковом содержании. Таким образом, на основе этих предположений, это приводит к пересмотру преподавания грамматики в классе L2 и основывается на

том факте, что коммуникативный подход, связанный с материалами или определенными действиями в обучении грамматике, был косвенно инициирован.

На самом деле, на протяжении веков преподаватели второго языка выдвигали альтернативные подходы к обучению иностранному языку. Эти подходы должны акцентировать внимание на том, чтобы обучать изучающих язык анализировать элемент языка, а затем заставлять их признавать знание языка, эффективно используя его. Однако был инициирован антитрадиционный подход к преподаванию грамматики. Как отмечает Ларсен-Фримен [Larsen-Freeman, 2011. 60-84 pp.], наблюдается рост популярности более коммуникативных подходов, которые делают акцент на использовании языка, а не на правилах использования языка, но теряют популярность подхода когнитивного кода, вдохновленного Хомским, который фокусируется на обучении изучающих язык иметь языковую практику в анализе структур и применении правил. Исходя из этих предположений, таким образом, коммуникативное обучение языку и коммуникативный подход играют доминирующую роль в стимулировании потребностей, изучающих иностранный язык в общении [Larsen-Freeman, 2011. 60-84 p.]. Кроме того, Томпсон [Thompson, 1996. 9–15 pp.] указывает, что изучающие иностранный язык, вовлеченные в коммуникативный контекст, откроют для себя грамматику нового языка и поймут его функции. Благодаря обучению коммуникативному языку учащиеся будут обучены говорить о тех аспектах, которые они изучили, а не просто замечать это от учителей. Таким образом, обучение коммуникативному языку происходило около 30 лет до недавнего времени на том основании, что преподавание грамматики не только фокусирует внимание изучающих язык на усвоении языковых форм, но и заставляет их знать, как применять его в своем общении.

Заявления в области обучения коммуникативному языку иллюстрируют, что такого рода новый подход повысит компетентность изучающих иностранный язык в эффективном использовании изучаемого языка, который они приобрели. Однако

точное владение учащимися иностранным языком также ставилось под сомнение исследователями второго языка. Соответственно, Эллис [Ellis, 1994. 824 pp.] констатирует, что изучающие язык могут не получить определенных типов знаний и навыков целевого языка (например, разговорной речи, письма) с помощью коммуникативного подхода к обучению грамматике. Кроме того, Одлин [Odlin, 1994. 340 pp.] завершили обсуждения других исследователей и указывают на негативную сторону обучения коммуникативному языку, поскольку при этом часто игнорируется акцент на уместности и значимости грамматических структур. Можно видеть, что ценности коммуникативного подхода к обучению грамматике были определены, но в некотором смысле также были рассмотрены ограничения в этой области.

2.2 Лингвистические и дидактические основы обучения грамматике в рамках коммуникативного подхода

А. Лингвистические основы

Лингвистическая теория является основой обучения иностранному языку. Принципы и методы преподавания неотделимы от лингвистической теории. Следующие различные теоретические принципы показывают необходимость преподавания грамматики при изучении иностранного языка.

Потребность в компонентах и основных особенностях языка: Компоненты и основные особенности языка определяют потребность в грамматике. В своей статье Ю [Yu, 2008. 48-50 pp.] обращается к тому, что, хотя у людей есть возражения по поводу того, что такое язык, все современные лингвисты согласны с тем, что язык состоит из звука, лексики и грамматики, и эти три элемента влияют друг на друга, взаимодействуют и составляют материальную основу всей языковой системы, т.е. содержание языка может быть выражено через звук, в то время как звук должен использовать лексику и грамматику для выполнения своей функции; грамматика –

это «звуковая, структурная и смысловая система языка» [Hu, 2001. 52-62 pp.], и только благодаря грамматике звук и лексика могут образовывать осмысленную языковую систему. Поэтому лингвисты утверждают, что грамматика является наиболее важной частью языковой системы. Целостная языковая система не может быть создана без грамматики. Таким образом, мы можем представить, что грамматика подобна каркасу дома. Без этого каркаса хорошие материалы и строительные блоки не могут составить прочный дом. Многие лингвисты также имеют четкое представление о важности грамматики. Хомский [Chomsky, 1965. 13-20 pp.] объясняет, что грамматику можно рассматривать как теорию языка. Таким образом, для учителей иностранных языков грамматика является неотъемлемой частью обучения языку.

Между тем лингвистика является основой преподавания иностранных языков. Формулирование принципов преподавания иностранного языка, разработка методов обучения и выбор методов обучения должны быть связаны с особенностями языка. В современном преподавании языка существуют некоторые дилеммы: некоторые учителя всегда подчеркивают «коммуникативную компетентность» и пренебрегают «лингвистической компетентностью». Учителя и ученики всегда находятся в поиске свободного устного выражения, но знания в области чтения и письма очень слабы. Между тем, учащиеся часто допускают ошибки в устной и письменной речи и не имеют базовых знаний языка. Очевидно, что это результат одностороннего понимания коммуникативного подхода, так что преподавание иностранного языка доходит до крайности. Следовательно, у нас должно быть всестороннее и всестороннее понимание следующей теории коммуникативного подхода. Понятие «лингвистическая компетентность» выдвинуто Хомским на основе отрицания языковой теории бихевиоризма и определяется как система языковых знаний, усвоенных носителями языка, включая звук, лексику, синтаксис, семантику и другие правила, а лингвистическая компетентность, которой обладают носители языка, позволяет им понимать и

создавать грамматические предложения, с которыми они никогда раньше не контактировали [Chomsky, 1965. 13-20 pp.].

С развитием социолингвистики, ввиду недостаточности понятия «лингвистическая компетентность», как обнаружил Лю [Liu, 1999. 78-104 pp.], в этих теориях лингвистические знания являются основой и абстрактным хозяином языковой системы; на практике лингвистические знания усваиваются, и при автоматическом использовании лингвистическая компетентность может быть преобразована в лингвистическую производительность. А именно, коммуникативная компетентность требует, чтобы мы сначала овладели лингвистическими знаниями. Как мы знаем, грамматика является важной частью лингвистических знаний и компетенции. Таким образом, грамматика, очевидно, также является частью коммуникативной компетенции, а также содержанием обучения коммуникативному подходу. Другими словами, мы можем понять, что коммуникативный подход заставляет лингвистические знания проходить через лингвистическую деятельность в качестве цели обучения. Обучение грамматике обеспечивает лингвистическую эффективность. Таким образом, мы можем утверждать, что как неотъемлемая часть обучения языку, обучение грамматике должно пронизывать весь процесс языковой деятельности.

Необходимость преподавания грамматики с точки зрения практического эффекта преподавания иностранного языка: Практические результаты преподавания иностранного языка в прошлом требовали уделять гораздо больше внимания преподаванию грамматики. Практика – это единственный критерий проверки истины. С точки зрения прошлых практических результатов преподавания английского языка, игнорирование и пренебрежение преподаванием грамматики английского языка не способствует продвижению преподавания английского языка в целом и даже влияет на правильное использование учащимися английского языка.

Из-за отсутствия правильной грамматики многие учащиеся в классе и за его пределами не могут выражать точные предложения. Многие старшеклассники до сих пор говорят: «*I think it won't rain today*»; «*He is study hard*». На этапе изучения английского языка слабость грамматики напрямую влияет на оценки учащихся и дальнейшее высшее образование. После того, как они поступают в средние школы или университеты, многие студенты не понимают структуру предложений и использование языковых различий. Некоторые ошибки в переводе и написании вызывают недоумение у учителей. Точно так же при понимании длинных и сложных предложений при чтении они также не могут правильно анализировать структуру предложения, обладают лишь незначительными знаниями и даже становятся «виляющей хвостом собакой» или совершенно ошибаются. Согласно статистике Ю [Yu, 2008. 48-50 pp.], около 80 процентов студентов колледжей говорят, что их причина неудовлетворительной успеваемости по английскому языку заключается в том, что двусмысленность синтаксической структуры концепции вызывает проблемы с чтением, грамматикой, переводом и письмом.

Б. Дидактические основы

Дидактика – это теория преподавания, а в более широком смысле – теория и практическое применение преподавания и обучения. В отличие от «математики» (науки об обучении), дидактика относится только к науке об обучении. Эту теорию можно противопоставить открытому обучению, также известному как эмпирическое обучение, при котором люди могут учиться самостоятельно, неструктурированным образом, по интересующим темам. Теория дидактических методов обучения фокусируется на базовых знаниях, которыми обладают учащиеся, и стремится улучшить и передать эту информацию. Это также относится к фундаменту или отправной точке в плане урока, где общей целью является получение знаний. Учитель или воспитатель выступает в этой роли как авторитетная фигура, но также и как руководство и ресурс для учащихся [Gundem & Normann, 1998. 368 pp.].

Дидактика или дидактический метод имеют разные коннотации в континентальной Европе и англоязычных странах. Например, в англосаксонской традиции Оксфордский словарь определяет дидактику как особо нравственное наставление. После этого дидактический метод по-прежнему несет в себе первоначальное значение обучения нравственному содержанию и, следовательно, ассоциируется с неблагоприятными взглядами, противоположными учению истинного искусства или науки. Дидактизм действительно был культурным источником дидактического метода, но в его узком контексте обычно уничижительно относится к использованию языка в доктринальных целях. Теоретически интерпретация этих противоположных взглядов является результатом дифференцированного культурного развития в XIX веке, когда Великобритания и ее бывшие колонии пережили обновление и усилили культурное дистанцирование от континентальной Европы. Именно более позднее появление романтизма и эстетизма в англосаксонском мире породило эти негативные и ограничивающие взгляды на дидактический метод. С другой стороны, в континентальной Европе эти морализаторские аспекты дидактики были устранены ранее представителями культуры эпохи просвещения, такими как Вольтер, Руссо, а позже специально связаны с преподаванием Иоганна Генриха Песталоцци. Последствия этих культурных различий затем создали две основные дидактические традиции: Англосаксонская традиция изучения учебных программ, с одной стороны, и континентальная и североевропейская традиция дидактики – с другой. И все же сегодня наука о дидактике имеет гораздо меньший вес в большей части англоязычного мира [Gundem & Normann, 1998. 368 pp.].

Однако с приходом глобализации в начале 20-го века аргументы в пользу таких относительных философских аспектов в методах преподавания начали несколько ослабевать. Таким образом, можно классифицировать дидактику и педагогику как общую аналитическую теорию на трех уровнях:

1. Теоретический или исследовательский уровень (обозначающий область исследования).
2. Практический уровень (краткое изложение учебных мероприятий).
3. Дискурсивный уровень (подразумевающий систему отсчета для профессиональных диалогов).

Преподавание грамматики не должно быть направлено только на преподавание правил, но также должно охватывать все языковые навыки. Недавние исследования исследовали роль грамматики в учебной программе по письму [Myhill, 2005. 77-96 pp. ; Myhill & Watson, 2014. 41-62 pp.], в развитии коммуникативных способностей изучающих второй язык [Golabi & Najilou, 2015. 26-31 p. ; Каутакатоглу, 2017. 47-57 pp.], в дополнение к ее влиянию на учащихся. Письмо, когда оно преподается в контексте [Jones, Myhill, & Bailey, 2013. 1241-1263 pp.]. Когда грамматика преподается в контексте, появление новых слов неизбежно. Как сказал Хаммерли, «в полноценной программе изучения второго языка мы должны учить примерно 99 процентов фонологических правил и элементов, 80 процентов грамматических правил и шаблонов и примерно от трех до пяти процентов всего словарного запаса второго языка [Hammerly, 1982. 693 pp.].

Другими словами, в то время как фонологии и грамматике можно обучать, словарный запас нельзя полностью контролировать [Novianti, 2016. 187-195 pp.]. Однако исследования показали, что как те, кто изучает первый язык, так и те, кто изучает второй язык [Krashen, 1999. 245-254 pp. ; Waring & Takati, 2003. 130–63 pp.] могут случайно извлечь выгоду из понимания смысла через чтение. Дело в том, что контекст должен приниматься во внимание, когда речь идет о создании словарного запаса, и используемая стратегия имеет решающее значение [Abdulhay, 2015. 47-54 pp.].

2.3. Принципы преподавания коммуникативной грамматики (на примере урока английского языка в начальной школе)

Усвоение грамматики и наблюдение: Как предполагает теория универсальной грамматики, выдвинутая Хомским, учащиеся изучают аспекты грамматики, которым мы их не учим, кроме того, учащиеся обладают бессознательным знанием грамматических систем, о которых мы, как учителя, часто не знаем. Очевидно, что эта гипотеза показывает, что понимание учащимися грамматики через понимание объема языковых форм происходит бессознательным образом, а не в явном процессе обучения. Аналогичное убеждение также обсуждалось Ричардсом. Он говорит, что некоторые исследователи утверждают, что изучающие язык обладают врожденной способностью понимать структуру грамматических переменных, таких как грамматическая структура, время, род и т.д. Однако, основываясь на этих утверждениях, он затем пытается показать свое собственное противоположное отношение и излагает свои собственные убеждения относительно грамматики. Можно сообщить, что изучающие язык могут лучше понимать структуру иностранного языка, когда их обучают грамматическим формам в явном виде. Кроме того, изучающие язык должны быть проинструктированы об овладении знаниями грамматической структуры, когда они пытаются овладеть формальным иностранным языком [Richards, 2002. 432 pp.].

Стоит отметить, что Ричардс упоминает четыре стадии овладения грамматикой: «замечать», «открывать правила», «приспосабливаться и перестраиваться», «экспериментировать» [Richards, 2002. 432 pp.]. Его восприятие вдохновлено заявлениями таких исследователей SLA, как Шмидт [Schmidt, 1990. 129-158 pp.], Ванпаттен [VanPatten, 1993. 435-450 pp.], Скехан [Skehan, 1996. 299-323 pp.], цитируемых в [Richards, 2002. 432 pp.]. Эти процессы, связанные с усвоением грамматики, показывают, как учащиеся усваивают грамматику в контексте иностранного языка. Все эти предположения указывают на то, что

языковой ввод и вывод должны быть задействованы для облегчения процесса усвоения грамматики. Предполагается, что весь процесс овладения грамматикой каким-то образом поможет изучающим язык развить свою межъязыковую систему. Следовательно, на этом основании можно выдвинуть гипотезу, что межъязыковому развитию учащихся будет способствовать восприимчивый и продуктивный подход при условии, что им будут даны инструкции по грамматическим правилам, чтобы они могли соответствующим образом применять их при выражении значения.

Согласно процессу усвоения, Шмидт и Фрота, цитируемые в книге Ричардса [Schmidt & Frota, in Richards, 2002. 432 pp.] отмечают, что учащиеся могут создавать новые формы, которые они ранее замечали в языке, используемом людьми, разговаривающими с ними. Это указывает на то, что изучающие язык будут определять языковые формы, которым обучают люди, которые заставляют их обращать внимание на грамматику языка. Однако Ричардс утверждает, что к овладению грамматикой учащимися можно подходить не только сознательно. Он, например, полагает, что это также можно обработать, проинструктировав изучающих язык бессознательно обнаруживать грамматические правила. Поэтому, в свете процесса овладения грамматикой, основной вопрос в изучении грамматики ориентирован на дебаты о явном или неявном обучении грамматике. Другими словами, то, как можно преподавать грамматику, является одним из основных направлений исследований грамматики.

С помощью формального обучения языку, выделенного Эллисом, можно определить различие между явным и неявным обучением грамматике. В нем утверждается, что изучающие язык будут подвергнуты имплицитному обучению, в котором учащимся предоставляется возможность вызвать языковые формы из определенного примера в контексте Эллис [Ellis, 1994. . 824 pp.]. В дополнение к четким инструкциям учащимся будут предоставлены конкретные грамматические правила, а затем они будут практиковаться в том, как их каким-то образом использовать. Аналогичным образом, вопросы о том, следует ли преподавать

грамматику индуктивно или дедуктивно, также связаны с фокусом рассмотрения Эллисом.

В соответствии с этими обсуждаемыми вопросами был проведен ряд исследований, чтобы выяснить, какой подход к обучению грамматике является наиболее эффективным. Однако большинство сравнительных исследований, связанных с этими проблемами в 1960-х и 1970-х годах, не выявили существенных различий между успехом явного и неявного подхода к обучению грамматике [Ellis, 1994. 824 pp.]. Даже если многие явные методы были лучше, чем неявные методы, но исследование показало, что преимущества явных методов были только для взрослых и очень умных подростков.

Кроме того, Селигер [Seliger, 1975. 20-22 pp.] обнаружил, что взрослые учащиеся ESL, которые учились в Соединенных Штатах, углубили свои знания правил, когда они участвуют в явном обучении грамматике. Кроме того, некоторые эмпирические исследования предоставляют доказательства, подтверждающие влияние грамматических инструкций на конкретные формы целевого языка [Cadierno, 1995. 179-193 pp. ; Doughty, 1991. 431-469 pp. ; Lightbown & Spada, 1990. 429-448 pp.]. Эти исследования показывают, что обучение грамматике будет способствовать повышению точности изучения иностранного языка. Следовательно, согласно этим эмпирическим исследованиям, явное преподавание грамматики будет играть важную роль на уроках иностранного языка.

Учитывая вышеуказанные вопросы, необходимо проиллюстрировать вспомогательные идеи о неявной инструкции. Предположения вдохновлены *Internalize grammar* Хомского, который утверждает, что дети могут усваивать грамматику естественным путем при случайном воздействии целевой среды, в некотором смысле, как процесс овладения родным языком. Таким образом, это указывает на то, что обучение грамматике может быть обработано индуктивным способом. Кроме того, некоторые исследователи утверждали, что метод перевода грамматики с помощью явного обучения не предоставит учащимся возможности

познакомиться с изучаемым языком в традиционном классе [Roberts, 1998. 352 pp.]. Однако, Робертс демонстрирует свой противоположный взгляд на неявное обучение грамматике. Он говорит, что эти два исследователя внедрили свою собственную теорию дедуктивного обучения грамматике в практику с помощью программиста, обучающего минимальному языку [Roberts, 1998. 352 pp.]. Конечное открытие дает четкое представление о том, что грамматику можно преподавать и изучать дедуктивным способом. Изучающие язык будут иметь сознательное представление о языковых формах и понимать взаимосвязь между различными грамматическими структурами.

В этой связи Р. Эллис [Ellis, 1991. 161-186 pp.] приходит к выводу, что при явном обучении изучающие язык могут лучше понимать объем грамматических правил, но, к сожалению, они не могут использовать грамматические правила более точно, когда им разрешено идентифицировать языковые формы. Тем не менее, благодаря неявному обучению это отражает риск того, что изучающие язык не уверены в определенных правилах языка. Следовательно, основываясь на упомянутых ограничениях, мы не можем в последнее время сделать вывод о поддерживающем взгляде на явное преподавание грамматики или неявное преподавание грамматики.

Корректировка роли учителей в преподавании грамматики. Согласно обзору коммуникативного подхода к обучению грамматике, можно видеть, что были рассмотрены как поддерживающие, так и противоположные точки зрения. Сочетание общения с акцентом на грамматику представляется сложной задачей для многих иностранных преподавателей в контексте иностранного языка (например, Китай, Япония). В свете исследованных вопросов о коммуникативном подходе к обучению грамматике многие исследователи выдвигали предложения по интеграции грамматики с коммуникативной деятельностью, чтобы справиться с ограничениями, существующими в коммуникативном подходе [Ellis, 1994. 824 pp. ; Nassaji & Fotos, 2004. 126-145 pp.]. Соответственно, это указывает на то, что

учитель должен придерживаться своих собственных убеждений в отношении преподавания грамматики с помощью коммуникативного подхода.

Стоит отметить, что некоторые представления о методе преподавания грамматики также вдохновлены рекомендацией Ларсена-Фримена в 2011 году.

4. Обучение грамматике должно планироваться систематически с учетом языкового уровня учащихся и индивидуальных различий в конкретном контексте.

5. Преподавание грамматики должно быть сосредоточено на развитии способности учащихся свободно и точно говорить на изучаемом языке.

6. Преподавание грамматики в классе иностранного языка должно требовать от учителей техники переключения кодов и использования родного языка с учетом особенностей учащихся, находящихся на начальном уровне.

5. Обучение грамматике может быть связано с деятельностью, основанной на задачах и решении проблем, направленной на развитие у учащихся четкого владения знаниями о грамматике и точной практики общения.

6. Преподавание грамматики должно быть усилено обратной связью учителей с ошибками учащихся в общении, чтобы развить у учащихся способность к активному овладению грамматикой.

7. Обучение грамматике также может быть обработано с помощью действий и заданий, основанных на значении, в которых учащимся будут предоставлены непосредственные возможности применять грамматические формы в коммуникативной деятельности.

8. К обучению грамматике следует подходить, предоставляя учащимся несколько примеров грамматических структур, когда учитель проводит коммуникативную информацию, стремясь заставить их заметить взаимосвязь форм и значений на иностранном языке.

9. К обучению грамматике также можно подойти, эффективно переключая явное обучение и неявное обучение в коммуникативной практике.

10. Обучение грамматике с помощью коммуникативного подхода с коммуникативной деятельностью также может быть осуществлено путем осуществления совместной работы (например, групповой работы, парной работы), в которой учащиеся будут замечать грамматические правила с помощью своих коллег.

11. Преподавание грамматики также должно учитывать потребности и интересы изучающих язык [Larsen-Freeman, 2011. 60–84 pp.].

Исходя из упомянутых выше принципов, имплицитные и эксплицитные знания иностранного языка учащихся будут развиваться благодаря значительной роли учителей в построении принципов преподавания иностранного языка, а также преподавания грамматики. Таким образом, следующий раздел будет конкретно посвящен включению коммуникативных задач и действий в процесс коммуникативного подхода.

Включение коммуникативной деятельности в контекст иностранного языка. Интеграция преподавания грамматики с общением может показаться педагогической перспективой учителей, основанной на обсуждении литературы, упомянутом выше. Это основывается на мнении, что учителя должны быть осведомлены о конкретной области грамматической педагогики, поскольку учащиеся будут развиваться, точно применяя грамматику в общении. С другой стороны, они также будут обучены владению иностранным языком. Поэтому в педагогических целях учителя должны иметь в виду, что при выборе грамматических правил для удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся следует учитывать лингвистическую функцию. Соответственно, это показывает, как коммуникативная деятельность должна быть надлежащим образом реализована в контексте иностранного языка.

Набор упражнений по коммуникативной грамматике для урока английского языка в 6 классе: предложение

Упражнение 1: Соответственно, коммуникативные действия, связанные с преподаванием грамматики, были предложены Эллисом еще в 1994 году. Можно предположить, что это упражнение может быть выполнено путем внедрения игр, связанных с решением проблем и грамматическими упражнениями Ларсен-Фримена [Larsen-Freeman, 2011. 60–84 pp.] в классе иностранного языка. Он также может быть обработан с помощью парных работ или групповой работы, в ходе которой учащиеся научатся замечать признание грамматики другими людьми. Использование игр в коммуникативном классе можно считать целесообразным для учителей иностранных языков. Обработка заданий с помощью игр познакомит изучающих иностранный язык с непринужденной обстановкой в классе иностранного языка. Таким образом, игры также могут быть применены в обучении грамматике с помощью коммуникативного подхода. Это было бы правильным способом заставить изучающих иностранный язык бессознательно практиковать формы в процессе общения. Короче говоря, при разработке коммуникативных действий, обеспечивающих адекватное знание грамматики, учителя должны иметь в виду, что простого бессознательного генерирования целевого языка недостаточно, более важно, чтобы учащиеся одновременно получали удовольствие от этой деятельности.

Упражнение 2: Включение действий в коммуникативный контекст играет существенную роль в обучении иностранному языку, поскольку оно может помочь учащимся осознать как значение, так и форму изучаемого языка [Nassaji & Fotos, 2004. 126–145 pp.] Значение и формы будут определяться аутентичными контекстами с материалами. Таким образом, учащиеся могут не только определить, каковы роли говорящих, но и определить время и место общения. Затем это позволяет учителю преподавать более продвинутое знание грамматики, такие как относительные предложения. Можно сделать вывод, что контекстуализированная информация помогает учащимся понять относительные предложения и осознать их использование в рамках точных грамматических форм. Кроме того, этот

упрощенный материал, написанный для изучающих EFL, направлен на то, чтобы предоставить примеры разнообразных лингвистических функций в грамматических пунктах, которые будут полезны в общении. Таким образом, это помогает учащимся определить, что значение может быть выражено определенным образом с помощью различных грамматических форм. Например, при объяснении учителями грамматических особенностей с помощью L1 в конечном итоге также будет достигнута точность владения учащимися иностранным языком.

Короче говоря, коммуникативные действия, предназначенные для обучения грамматике в коммуникативной среде, должны учитывать смысл и коммуникативную направленность. Можно выдвинуть гипотезу, что специально подобранные коммуникативные действия предоставят учащимся внешнее руководство для понимания того, как грамматические формы иллюстрируются в языке, а затем узнают, как сформировать грамматическое предложение. В этой степени это привлечет внимание учащихся от грамматических форм к целевой форме, в которой их производительность будет доступна путем идентификации форм иностранного языка. Эти иллюстрации показывают, что внимание изучающих иностранный язык будет смещено в сторону использования определенных языковых особенностей во время коммуникативного выступления.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. В этой главе рассматривается теоретический аспект преподавания грамматики английского языка и способы его использования для повышения качества образования в Ираке, а также способности и компетентности учителей обучать студентов. [Nassaji & Fotos, 2004. 126-145 pp.] предполагают, что обучение грамматике должно быть сосредоточено на обучении, основанном на форме, путем бессознательного представления грамматических форм, при котором навыки учащихся в овладении иностранным языком будут поощряться грамматическими упражнениями и практикой. растёт популярность более коммуникативных подходов, которые делают акцент на использовании языка, а не на правилах его использования. изучающие иностранный язык, вовлеченные в коммуникативный контекст, откроют для себя грамматику нового языка и поймут его функции. Благодаря обучению коммуникативному языку учащиеся будут обучены говорить о тех аспектах, которые они изучили, а не просто замечать это от учителей.

2. Преподавание грамматики не должно быть направлено только на изучение правил, но также должно охватывать все языковые навыки. Короче говоря, коммуникативные действия, предназначенные для обучения грамматике коммуникативным способом, должны учитывать смысл и коммуникативную направленность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема, с которой сейчас сталкиваются все иракские школы, заключается в том, что никто не преподает английский язык по-современному, как CLT – Communicative Language Teaching. CLT помогает учащимся улучшить навыки, которые помогают им нормально говорить, вместо того, чтобы сосредотачиваться только на использовании грамматики.

Неоспоримым фактом является то, что CLT не применяется успешно в иракских школах. Существуют определенные сложные проблемы, которые ограничивают его применение, наиболее важные из которых связаны с учителями, учащимися, образовательной политикой, образовательной средой, учебной программой и социальными факторами.

Учитель: Неудача этого подхода в средних школах Ирака в основном объясняется преподавательским составом, специализирующимся на английском языке, поскольку они могут активизировать потенциал учащихся. Учителя английского языка часто используют арабский язык в нашей классной комнате, что приводит к ухудшению процесса обучения.

Ученик: Чувствуя себя свободным от семейных обязанностей, иракский ученик ведет себя неразумно в классной комнате. Некоторые учащиеся, взаимодействуя в группах, плохо себя ведут в устной форме, высмеивая своих друзей или производя дополнительный шум, что раздражает учителя и заставляет его отказаться от рассматриваемого занятия.

Непоследовательная образовательная политика: В основном представленная супервайзерами и директорами школ, образовательная политика несовершенна и не соответствует своим обязательствам и обязанностям. Количество английских супервайзеров очень ограничено. В результате многие учителя вообще не проходят аттестацию в течение многих лет.

Директор обычно вмешивается в работу учителя: утверждается, что первый часто просит последнего обучать учеников в соответствии с формулой министерских экзаменов, а не следовать условностям CLT, что ограничивает процесс обучения. Учителя английского языка, с другой стороны, жалуются на отсутствие учебных курсов и уроков.

Плохая образовательная среда: К несчастью, сектор образования в Ираке переживает значительное ухудшение во всех его аспектах. Состояние старых школьных зданий ухудшается год от года, месяц от месяца и день ото дня. Занятия английским языком, как и любые другие занятия, подвержены влиянию этой среды, потому что ни учащиеся, ни учителя не мотивированы этой средой, и, следовательно, взаимодействие не осуществляется должным образом. С образовательной средой связано растущее число учащихся в классах, что является реальной проблемой, препятствующей формированию групп и приводящей к отсутствию контроля над этими классами.

Результаты этого исследования показывают, что отношение иракских учителей к коммуникативной деятельности и коммуникативному подходу к преподаванию грамматики является положительным. Иракские учителя были заинтересованы в этом подходе, потому что они нашли его очень полезным для учащихся, они считают, что этот метод дает учащимся возможность взаимодействовать и взаимодействовать со своими друзьями и учителем в классе [Al Tuhafi, 2017. 72 pp.]. Многие учителя также сообщили, что из-за акцента на общении коммуникативный метод необходим для изучения грамматики английского языка в классе, и приняли его.

Почти все учителя, участвовавшие в этом исследовании, интересовались природой коммуникативного подхода и считали его полезным. Очень немногие учителя имели правильное представление и понимание метода коммуникативного обучения.

Понимание этими учителями коммуникативного подхода было подтверждено многими исследователями. Они считают, что коммуникативный подход – это инструмент общения, а коммуникативные способности включают грамматические способности, социальные лингвистические способности, дискурсивные и стратегические способности.

Мы можем себе представить, что большинство учителей приняли этот метод преподавания грамматики и заменили свой традиционный метод преподавания на метод общения, ориентированный на ученика, но из-за условий обучения и тестирования, условий учащихся и их собственных условий возникают проблемы и их мотивация продолжать.

Все учителя, участвовавшие в этом исследовании, чувствовали потребность в знаниях и навыках для облегчения процесса изучения грамматики учащимися, чтобы внедрить коммуникативный метод обучения в классе. Некоторые учителя сообщили, что у них недостаточно навыков в использовании коммуникативных методов обучения. Они сказали, что, хотя наши навыки в грамматике, лексике и чтении хороши, им не хватает навыков аудирования и говорения для организации коммуникативной деятельности, поэтому большинство учителей в этом исследовании заявили об одном из препятствий для проведения тренинга общения.

Ряд учителей, несмотря на их сильные разговорные и коммуникативные навыки на английском языке, были менее уверены в использовании коммуникативного метода обучения в классе.

Уровень владения английским языком в школах в основном не является уровневым тестом, поэтому уровень владения учащимися в классе представляет собой комбинацию уровня владения английским языком учащимися, который учитывается для всего одного материала и одного содержания в коммуникативном образовании. некоторые учащиеся в классе имеют низкий уровень владения английским языком в применении и организации коммуникативной деятельности таким образом, что их существование не может быть эффективно использовано в

деятельности, и учителя признают, и это является одним из главных препятствий коммуникативного образования в классе.

В домашней и общественной среде нет возможности общения на английском языке для использования разговорных навыков учащихся. Студенты изучают языковые навыки как иностранный язык на втором языке. Потому что студенты, которые изучают язык как второй язык, их цель – овладеть навыками устного общения вне класса. Но изучающие иностранный язык не создают среду не только в обществе, но и в школе и даже в классе, которую они используют посредством соревнований и конкурсов, по крайней мере, в качестве мотивирующего фактора для развития своих коммуникативных навыков.

Этот фактор приводит к снижению мотивации учащихся к деятельности и коммуникативных навыков в классе и, следовательно, к созданию методов обучения языковой коммуникации. Они сказали, что изучают английский язык только для того, чтобы получать оценки и сдавать различные тесты. Исследования показывают, что учителя-носители языка не только свободно говорят по-английски, но и хорошо умеют общаться, организовывать занятия и обеспечивать насыщенную учебную среду в классе, в то время как студенты, изучающие иностранный язык, находятся дома, а вне класса этого лишены. Этот фактор влияет на мотивацию к общению. отсутствие социального взаимодействия на английском языке за пределами класса привело к отсутствию мотивации и отсутствию мотивации участвовать в коммуникативной деятельности в классе.

Предложения по проведению исследований

Итак, плодотворное внедрение любого метода обучения связано не только с исполнителями и преподавателями, но и с административными учреждениями и другими соответствующими органами власти и может сыграть важную роль в его надлежащем выполнении. Это исследование готовит и предоставляет как теоретические, так и практические концепции для учителей, преподавателей и политиков по внедрению обучения общению на английском языке в школах Ирака.

Многие учителя заявили, что преподавание коммуникативного метода было более желательным, чем преподавание переводов и грамматики. Предоставление теории и знаний полезно для учителей, но, что более важно, преподаватели должны помочь учителям понять, как справляться со сложностями жизни в классе и как.

Результаты данного исследования указывают на то, что в Ираке необходимо регулировать образовательную ценность обучения языковому общению. На национальных экзаменах и тестах вместо того, чтобы сосредотачиваться на традиционном методе обучения, основанном на грамматике, который предназначен для развития навыков тестирования и знаний, следует учитывать коммуникативные навыки учащихся. Устные тесты и олимпиады должны быть усилены, чтобы стимулировать и повышать мотивацию учащихся к участию в занятиях. Наконец, реализация успешного языкового коммуникативного обучения осуществляется не только усилиями учителя, но и путем признания голоса учителей и сочетания его с образовательной политикой и практикой. Учителям приходится сталкиваться с ограничениями, упомянутыми при обучении коммуникативному образованию, поэтому некоторые практические рекомендации, касающиеся ограничений в классе, заключаются в следующем:

- 1) необходимо выделить достаточный бюджет и ресурсы для содействия успешному внедрению языкового коммуникативного образования в школах;
- 2) в начале учебного года учащиеся сдают вступительный тест и используют его в качестве основы для планирования занятий в классе, чтобы определить виды деятельности в однородных и разнородных группах;
- 3) все учителя английского языка должны пройти соответствующую подготовку, прежде чем их назначат преподавать в коммуникативной манере. Эти тренинги должны быть дополнением к представлению теорий и теорий, основанных на практике и подготовленных знающими людьми;
- 4) учителя должны обладать коммуникативными навыками в этих компонентах языкового коммуникативного образования (когнитивные

способности, дискурсивные способности, стратегические способности).
должностные лица и специалисты по планированию должны стремиться к
повышению коммуникативных навыков учителей;

5) демографические данные в классе должны учитывать обучение
общению на языковых занятиях;

6) активные директора должны предоставить оборудование для создания
квазиреалистичной среды для использования языка, чтобы эта деятельность
повышала мотивацию учителей к работе и вовлекала учащихся в коммуникативные
навыки и возможность взаимодействовать в иноязычной среде;

7) содержание книги и метод обучения должны регулярно
пересматриваться для оценки улучшений в образовании и достижений учащихся в
обучении;

8) формат экзаменов должен быть пересмотрен и изменен с базового
грамматического формата на формат в поддержку коммуникативного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

Научная литература

1. Al Tuhafi H. A narrative inquiry: Iraqi secondary teachers of English experiences with Communicative Language Teaching (CLT) approach in Iraq. Research Proposal / H. Al Tuhafi. – Melbourne, Australia: Deakin University”, 2017. – P. 72.
2. Al-Chalabi S. A. Teaching English as a foreign language in Iraq with emphasis on the inservice training of secondary schools teachers of English / S. A. Al-Chalabi. – Dar Al-Jahidh Press, 1976. – 347 p.
3. Anderson J. The Craft of Grammar: Integrated Instruction in Writer's Workshop / J. Anderson. – Portland, ME: Stenhouse Publishers, 2007. – P. 34.
4. Brown H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy / H. D. Brown. – Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents”, 1994. – P. 491.
5. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – 4th ed. – New York: Longman, 2000. – P. 410.
6. Communicative language teaching in China: Misconceptions, applications and perceptions / L. Jin, M. Singh, L. Li. – 2005. – P. 19.
7. Deckert G. The communicative approach: addressing frequent failure / G. Deckert. – 2004. – P. 17.
8. Didaktik and/or curriculum: An international dialogue / B. B. Gundem, S. Hopmann. – 1998. – P. 368.
9. Dörnyei Z. The Psychology of Second Language Acquisition / Z. Dörnyei. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 339 p.
10. Ellis R. SLA Research and Language Teaching / R. Ellis. – Oxford University Press, 1997. – P. 288.
11. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – P. 824

12. Finch G. Word of mouth: An Introduction to Language and Communication / G. Finch. – Palgrave Macmillan, 2003. – P. 228.
13. Galton M. Group work in the primary classroom / M. Galton. – 2003. – P. 218.
14. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics / H. Hammerly. – Burnaby, BC: Second Language Publications. – 1982. – 693 p.
15. Islam F. Effectiveness of communicative language teaching at primary level in Bangladesh / F. Islam ; BRAC University. – 2016. – P. 52.
16. Karim K. M. R. Teachers' perceptions, attitudes, and expectations about communicative language teaching (CLT) in post-secondary education in Bangladesh / K. M. R. Karim. – 2004. – P. 112.
17. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – P. 212.
18. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching / D. Larsen-Freeman, M. Anderson. – 3rd edition. – Oxford University Press, 2013. – P. 272.
19. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – P. 208.
20. Liao X. Communicative language teaching innovation in China: Difficulties and solutions / X. Liao. – 2000. – P. 20.
21. Menking S. The Communicative Approach to Teaching English in Post-Secondary Institutions in Shimane, Japan / S. Menking. – Master's of Education Thesis, University of Southern Queensland, Australia, 2001. – P. 56.
22. Murphy B. Implicit Standards for Explicit Grammar Teaching / B. Murphy, A. Hastings. – 2004. – P. 24.
23. Nassaji H. Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context / H. Nassaji, S. Fotos. – New York: Routledge, 2011. – P. 184.

24. Nunan D. *Communicative Language Teaching: The Learner's View* / D. Nunan. –1986. – P. 589.
25. Nunan D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers* / D. Nunan. – New York, Prentice Hall, 1991. – P. 264.
26. Odlin T. *Perspectives on Pedagogical Grammar*, / T. Odlin; ed. by Terence Odlin. – Cambridge: Cambridge University Press”, 1994. – P. 340.
27. Ozsevik Z. *The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey* / Z. Ozsevik ; University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, 2010. – P. 146.
28. Prabhu N. S. *Second language pedagogy* / N. S. Prabhu. – Oxford: Oxford University Press, 1987. - Pp. 153.
29. Qiang W. *Teaching Large Classed in China – English as a Foreign Language* / W. Qiang, Z. Ning. – 2011. – P. 13.
30. Ratminingsih N. M. *Teaching techniques, types of Personality, and English listening skill* / N. M. Ratminingsih. – 2012. – P. 29.
31. Richards J. C. *Approaches and Methods in Language Teaching* / J. C. Richards, T. C. Rodgers. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 171.
32. Richards J. C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* / J. C. Richards, C. Lockhart. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. 218.
33. Richards J. C. *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice* / J. C. Richards, W. A. Renandya. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – P. 432.
34. Richards J. C. *Approaches and Methods in Language Teaching* / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – P. 419.
35. Richards J. C. *Key Issues in Language Teaching* / J. C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – P. 848.

36. Richards J. C. *Communicative Language Teaching Today* / J. C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P. 47.
37. Roberts J. *Language teacher education* / J. Roberts. – 1998. – P. 352.
38. Savignon S. *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice.* / S. Savignon. – 2002. – P. 27.
39. Scarcella R. *Academic English: A conceptual framework* / R. Scarcella. – The University of California Linguistic Minority Research Institute, 2003. – P. 44.
40. Schlögel M. *Whistleblowing et protection des données à caractère personnel. De la théorie à la pratique.* Language / M. Schlögel, N. Bonbled. – 2011. – P. 129.
41. Shlash A. & Alghitaa K. & Salem Al-Najafi & Mudhir Saleh Yusra Al-Samerai & Nawal Mehdi, et al. *Iraq National Report on the Status of Human Development.* Ministry of Planning and Development Cooperation and Baytal Hikma. – Iraq: Baghdad, 2008. – P. 231.
42. Shlash K. T. *Boundary element analysis of capped pile groups* / K. T. Shlash, M. Y. Fattah, M. S. Al-Soud. – 2008. – P. 231.
43. Stathis R. *Grammar gallery: The research basis* / R. Stathis, P. Gotsch. – 2013. – p. 16.
44. Syarief K. *Communicative language teaching: Exploring theoretical foundations and practical challenges* / K. Syarief. – 2016. – P. 14.
45. Thornbury S. *How to Teach Grammar* / S. Thornbury. – Pearson Education ESL. – 1st edition. – 2000. – p. 182.
46. UNESCO. *Education for All 2000 assessment: report; the Republic of Iraq, 1999.* – P. 69.
47. UNESCO. *Situation analysis of education in Iraq, 2003.* – P. 128.

Статъи из журналов и газет

48. Abdulhay H. Effectiveness of strategy instruction for vocabulary learning: A narrative review / H. Abdulhay // Contemporary Educational Researches Journal. – 2015. – pp. 47–54.
49. Akef Hanan D. Evaluating the English Textbook "IRAQ OPPORTUNITIES" Book 6 for the 2nd Intermediate Stage / D. Akef Hanan // AL-USTATH. – 2015. – pp. 105–132.
50. Allwright R. The importance of interaction in classroom language learning / R. Allwright // Applied Linguistics. – 1984. – pp. 156–171.
51. Al-Shujairi Y. B. J. Moving in the Right Direction in the Discussion Section of Research Articles / Y. B. J. Al-Shujairi, H. Tan, A. N. Abdullah, V. Nimehchisalem, L. G. Imm // Journal of Language and Communication (JLC). – 2019. – pp. 23–38
52. Al-Shujairi Y. B. J. Grammar Errors in the Writing of Iraqi English Language Learners / Y. B. J. Al-Shujairi // International Journal of Education and Literacy Studies. – 2017. – pp. 122–130.
53. Amin S. B. Auditory neural myelination is associated with early childhood language development in premature infants / S. B. Amin, D. Vogler-Elias, M. Orlando, H. Wang // Early human development. – 2014. – pp. 673–678.
54. Anderson J. Is a communicative approach practical for teaching English in China Pros and cons / J. Anderson // System. – 1993. – pp. 471–480.
55. Ansarin A. A. Effectiveness of consciousness-raising in acquisition of English dative alternation / A. A. Ansarin, B. Arasteh // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2012. – pp. 9–38.
56. Breen M. P. The essentials of a communicative curriculum in language teaching / M. P. Breen, C. Candlin // Applied Linguistics. – 1980. – pp. 89–112.
57. Burnaby B. Chinese teachers' views of western language teaching: Context informs paradigms / B. Burnaby, Y. Sun // TESOL quarterly. – 1989. – pp. 219–238.

58. Cadierno T. Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense / T. Cadierno // *The Modern Language Journal*. – 1995. – pp. 179–193.
59. Campbell K. P. The Dilemma of English Language Instruction in the People's Republic of China / K. P. Campbell, Z. Yong // *Tesol Journal*. – 1993. – pp. 4–6.
60. Celce-Murcia M. An overview of teaching grammar in ELT / M. Celce-Murcia // *Teaching and Learning English Grammar*. – 2015. – pp. 27–42.
61. Chang M. EFL teachers' attitudes toward communicative language teaching in Taiwanese college / M. Chang // *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*. – 2011. – pp. 17–34.
62. Chomsky N. Persistent topics in linguistic theory / N. Chomsky // *Diogenes*. – 13(51). – 1965. – pp. 13–20.
63. Cook V. Changing the first language in the L2 user's mind / V. Cook // *Effects of the Second Language on the First*. – 2003. – pp. 1–18.
64. Cummins J. Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children / J. Cummins // *Language processing in bilingual children*. – 1991. – pp. 70–89.
65. DeKeyser R. M. Study Abroad as Foreign Language Practice / R. M. DeKeyser // *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. – 2007. – pp. 208–226.
66. Doherty C. How the West is done: Simulating Western pedagogy in a curriculum for Asian international students / C. Doughty, P. Singh // *Internationalizing Higher Education*. Springer, Dordrecht. – 2005. – pp. 53–73.
67. Doughty C. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization / C. Doughty // *Studies in second language acquisition*. – 1991. – pp. 431–469.

68. Dweik B. S. Language contact, use and attitudes among the Chaldo-Assyrians of Baghdad, Iraq: A sociolinguistic study / B. S. Dweik, T. A. Al-Obaidi // *Journal: Journal of Advances in Linguistics*. – 2014. – pp. 219–232.
69. Ellis G. How culturally appropriate is the communicative approach? / G. Ellis // *ELT Journal*. – 1996. – pp. 213–218.
70. Ellis N. C. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition / N. C. Ellis // *Studies in second language acquisition*. – 2002. – pp. 143–188.
71. Ellis R. Grammatical judgments and second language acquisition / R. Ellis // *Studies in second language acquisition*. – 1991. – pp. 161–186.
72. Ellis R. The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum / R. Ellis // ed. E. Hinkel, S. Fotos *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. – 2002. – pp. 14–34.
73. Gamal G. The communicative approach in Egypt: Exploring the secrets of Pyramids / G. Gamal, M. Debra // *TEFL Journal*. – 2001. – pp. 72–81.
74. Gao J. The Use of Clustering Techniques for Language Modeling V Application to Asian Language / J. Gao // *International Journal of Computational Linguistics & Chinese Language Processing* Volume 6, Number 1, February 2001: Special Issue on Natural Language Processing Researches in MSRA. – 2001. – pp. 27–60.
75. Garner R. Metacognition: Answered and unanswered questions / R. Garner // *Educational psychologist*. – 1989. – pp. 143–158.
76. Golabi F. Bilingualism, identity and social tolerance / F. Golabi, F. Hajilou // *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*. – 2015. – pp. 26–31.
77. Gorsuch G. J. EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities / G. J. Gorsuch // *TESOL quarterly*. – 2000. – pp. 675–710.

78. Halliday M. A. The notion of "context" in language education / M. A. Halliday // AMSTERDAM STUDIES IN THE THEORY AND HISTORY OF LINGUISTIC SCIENCE. SERIES 4. – 1999. – pp. 1–24.
79. Hannan J. Deriving mixed evaluation from standard evaluation for a simple functional language / J. Hannan // International Conference on Mathematics of Program Construction. – 1989. – pp. 239–255
80. Harmer J. How to teach English / J. Harmer // Foreign Language Teaching and Research Press. Beijing. – 2000. – pp. 57–59.
81. Hayes U. Helping teachers to cope with large classes / U. Hayes // ELT Journal. – 1997. – pp. 106–116.
82. Hiep P. H. Researching the research culture in English language education in Vietnam / P. H. Hiep // *Tesl-Ej*. – 2006. – pp. 1–20.
83. Hu J. An alternative perspective of language re-use: Insights from textual and learning theories and L2 academic writing / J. Hu // *English Quarterly Canada*. – 2001. – P. 52–62.
84. Hu S. Context of situation in translation / S. Hu // *Journal of language teaching and research*. – 2010. – pp. 324–326.
85. Hughes A. Competing criteria for error gravity / A. Hughes, C. Lascaratou // *ELT Journal*. – 1982. – pp. 175–182.
86. Hui L. New Bottles, Old Wine: Communicative Language Teaching in China / L. Hui // *Journal of Language Teaching and Research*. – 1997. – pp. 1–6.
87. Hymes D. H. On communicative competence / D. H. Hymes ; ed. by C.J. Brumfit, & Johnson // *The communicative approach to language teaching*. – 2nd ed. – Oxford University Press, 1972. – pp. 5–27.
88. Ibrahim M. K. Communicative English language teaching in Egypt: Classroom practice and challenges / M. K. Ibrahim, Y. A. Ibrahim // *Issues in Educational Research*. – 2017. – pp. 285–313.

89. Incecay G. Turkish university students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom / G. Incecay, V. Incecay // *Social and Behavioural Science*. – 2009. – pp. 618–622.
90. Issa J. H. Overview of the education system in contemporary Iraq / J. Issa, H. Jamil // *European Journal of Social Sciences*. – 2010. – pp. 360–386.
91. Jones M. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources / M. Jones // *Bilingualism: A social approach*. – Palgrave Macmillan, London, 2007. – pp. 161–182.
92. Jones S. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing / S. Jones, D. Myhill, T. Bailey // *Reading and Writing*. – 2013. – pp. 1241–1263.
93. Kaymakamoğlu S. E. “Examining the guidance and counselling students' perceptions about English language learning beliefs / S. E. Kaymakamoğlu // *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*. – 2017. – pp. 47–57.
94. Kennedy C. Teacher attitudes and change implementation / C. Kennedy, J. Kennedy // *System*. – 1996. – pp. 351–360.
95. Krashen S. D. Seeking a role for grammar. A review of some recent studies / S. D. Krashen // *Foreign Language Annals*. – 1999. – pp. 245–254.
96. Krashen S. D. The case for free voluntary reading / S. D. Krashen // *Canadian Modern Language Review*. – 1993. – pp. 77–82.
97. Kumaravadivelu B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies For Second/Foreign Language Teaching / B. Kumaravadivelu // *TESOL quarterly*. – 1994. – pp. 27–48.
98. Larsen-Freeman D. A complexity theory approach to second language development/acquisition / D. A. Larsen-Freeman // *Alternative approaches to second language acquisition*. – 2011. – pp. 60–84.

99. Li D. It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea / D. Li // *TESOL Quarterly*. – 1998. – P. 677–703.
100. Liao X. The Need for Communicative Language Teaching in China / X. Liao // *ELT Journal*. – 2004. – pp. 270–273.
101. Lightbown P. M. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning / P. M. Lightbown, N. Spada // *Studies in second language acquisition*. – 1990. – pp. 429–448.
102. Lin L. F. Second language learners' identity toward their home culture: Adding pragmatic knowledge to language learning curriculum / L. F. Lin // *Asian social science*. – 2009. – pp. 43–51.
103. Littlewood W. Communicative and Task-Based Language Teaching in East Asian Classrooms / W. Littlewood // *Language Teaching*. – 2007. – pp. 243–249.
104. Littlewood W. Task-based learning of grammar / W. Littlewood // *Teaching Update*. – 2000. – pp. 40–57.
105. Liu S. Age constraints on second-language acquisition / S. Liu // *Journal of memory and language*. – 1999. – pp. 78–104.
106. LoCastro V. Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. – 2001. – pp. 69–89.
107. Mirdehghan M. Cultural barriers: pros and cons on ELT in Iran / M. Mirdehghan, N. HoseiniKargar, S. Navab, T. Mahmoodi // *International Journal of English Linguistics*. – 2011. – pp. 15–20.
108. Musthafa B. Communicative Language Teaching in Indonesia: Issues of Theoretical Assumptions and Challenges in the Classroom Practice”. – 2001. – pp. 184–193.
109. Myhill D. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature / D. Myhill, A. Watson // *Child Language Teaching and Therapy*. – 2014. – pp. 41–62.

110. Myhill D. *Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind* / D. Myhill // *English Teaching: Practice and Critique*. – 2005. – pp. 77–96.
111. Nassaji H. *Current Developments* / Nassaji H., S. Fotos // *Research On The Teaching Of Grammar*. Cambridge University Press. – 2004. – pp. 126–145.
112. Novianti R. R. A study of Indonesian university students' vocabulary mastery with vocabulary level test / R. R. Novianti // *Global Journal of Foreign Language Teaching*. – 2016. – pp. 187–195.
113. Nunan D. *The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asian-Pacific Region* / D. Nunan // *TESOL quarterly*. – 2003. – pp. 589–613.
114. Penner J. *Change and conflict: Introduction of the communicative approach in China* / J. Penner // *TESL Canada Journal*. – 1995. – pp. 10–17.
115. Prabhu N. S. *There is no best method – Why?* / N. S. Prabhu // *TESOL Quarterly*. – 1990. – pp. 161–176.
116. Rao Z. *Chinese Students' Perceptions of Communication and Non-Communicative Activities in EFL Classroom* / Z. Rao // *ELT journal*. – 2002. – pp. 85–105.
117. Richards Jack C. *Qualitative Inquiry in TESOL* / Jack. C. Richards // Palgrave Macmillan, Basingstoke. – 2003. – pp. 570–577.
118. Said F. *Children's agency in language use and socialization* / F. Said // *International Journal of Bilingualism*. – 2019. – pp. 771–785.
119. Sato K. & Kleinsasser R. *“Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings*, 1999. – pp. 494–517.
120. Schmidt R. W. *The role of consciousness in second language learning* / R. W. Schmidt // *Applied linguistics*. – 1990. – pp. 129–158.
121. Schwartz B. D. *On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior* / B. D. Schwartz // *Studies in second language acquisition*. – 1993. – pp. 147–163.

122. Seliger H. W. Maturational constraints in the acquisition of second language accent / H. W. Seliger // *Language Sciences*. – 1975. – pp. 20–22.
123. Shereen T. I. Social Policy in the Arab World: Iraq as a Case Study / T. I. Shereen // *Special Issue: Social Work in the Arab World*. – Vol. 25. – No. 4. – 2003. – pp. 1–15.
124. Shin G. Using homepages in teaching college English with focus on reading / G. Shin // *Multimedia-Assisted Language Learning*. – 1999. – pp. 35–54.
125. Skehan P. The influence of planning and task type on second language performance / P. Skehan // *Studies in Second language acquisition*. – 1996. – pp. 299–323.
126. Swan K. Building learning communities in online courses: The importance of interaction / K. Swan // *Education, Communication & Information*. – 2002. – pp. 23–49.
127. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching / G. Thompson // *ELT Journal*. – 1996. – Pp. 9–15.
128. Toral A. Hybrid selection of language model training data using linguistic information and perplexity / A. Toral // *Proceedings of the second workshop on hybrid approaches to translation*. – 2013. – pp. 8–12.
129. Truscott J. Noticing in second language acquisition: A critical review / J. Truscott // *Second language research*. – 1998. – pp. 103–135.
130. Ur P. “Language-teaching method revisited / P. Ur // *ELT journal*. – 2006. – pp. 468–474.
131. VanPatten B. Grammar teaching for the acquisition-rich classroom / B. VanPatten // *Foreign Language Annals*. – 1993. – pp. 435–450.
132. Walker G. The language of international education / G. Walker // *International education in practice*. – 2003 – pp. 183–190.
133. Wang Y. Y. Spoken language understanding / Y. Y. Wang // *IEEE Signal Processing Magazine*. – 2005. – pp. 16–31.

134. Waring R. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? / R. Waring, M. Takaki // *Reading in a Foreign Language*. – 2003. – pp. 130–63.
135. Wright W. E. Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory / W. E. Wright // *Policy and Practice*. – 2010. – pp. 53–59.
136. Ying L. Communicative activities in ELT classrooms in China. / L. Ying ; University of Wisconsin-Platteville, 2010. – pp. 81–91.
137. Ying S. O. N. G. How can Chinese English teachers meet the challenge of creating a learner-centered, communicative, intercultural classroom to achieve optimal student learning outcomes? / S. O. N. G. Ying // *Canadian Social Science*. – 2010. – pp. 81–91.
138. Yu L. Communicative language teaching in China: Progress and resistance. / L. Yu // *TESOL quarterly*. – 2001. – pp. 194–198.
139. Yu R. Interaction in EFL classes / R. Yu // *Asian social science*. – 2008. – pp. 48–50.
140. Yusof F. M. Understanding teacher communication skills / F. M. Yusof, H. Halim // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – pp. 471–476.