

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Кафедра английского языка

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Заведующий кафедрой

кандидат филологических наук

 А.С. Остапенко

10 июня 2023 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

магистерская диссертация

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА:

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ

45.04.02. Лингвистика

Магистерская программа «Прикладная Лингвистика»

Выполнил работу
студент 2 курса
очной формы обучения



Абдусалаямов
Садихжан Сайфуллаевич

Научный руководитель
доктор филологических наук,
профессор



Белозёрова
Наталья Николаевна

Рецензент
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры межкультурной
коммуникации ТИУ



Давыдова
Ирина Викторовна

Тюмень

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1	8
1 КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВЛИЯНИЕ НА УЧАЩИХСЯ.....	8
1.1 ФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	10
1.2 БИХЕВИОРИСТСКИЙ ВЗГЛЯД НА ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ И ТЕОРИЕЙ.	15
1.2.1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ИЗУЧЕНИЕ И УСВОЕНИЕ ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ПРАВИЛАМИ ГРАММАТИКИ.....	23
1.2.2 РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ.....	38
ГЛАВА ВТОРАЯ	45
2.1 ОКРУЖЕНИЕ КАК ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКА	45
2.2 РАЗЛИЧИЯ В СТИЛЯХ ОБУЧЕНИЯ: ВЗРОСЛЫЕ И ДЕТИ ПРЕСКРИПТИВНАЯ ГРАММАТИКА	51
2.3 ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ДЕДУКТИВНЫМ И ИНДУКТИВНЫМ ПОДХОДОМ	54
2.4 МОДЕЛИ АЛГОРИТМЫ (СВОЙ ОПИТ)	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:	65

ВВЕДЕНИЕ

Грамматика является одной из ключевых составляющих языкового знания и играет важную роль в процессе изучения языка. Правильное понимание и усвоение грамматических правил является основой для формирования навыков устной речи, чтения и письма. В связи с этим, теоретические аспекты обучения грамматике привлекают значительное внимание ученых, преподавателей и лингвистов. К сожалению, в мире до сих пор нету наиболее универсального метода обучения дополнительным языкам, который бы успешно обучал всех учащихся до полноценного уровня владения изучаемым языком. Обучение грамматике является сложным процессом, требующим не только передачи правил и структур, но и активного участия учащихся в их усвоении.

Изучение языка и особенно грамматики является одним из ключевых компонентов образования в современном мире. Аспекты изучения языка и грамматики являются фундаментальными для успешного обучения и владения языком. Методы обучения грамматике, а также принципы эффективного изучения языка. *Шульц (2001)* утверждает, что “преподаватели иностранных языков и специалисты по прикладной лингвистике, изучающие эффективность различных подходов к обучению английскому языку, не все согласны с тем, является ли четкое обучение грамматике... Необходимым или даже полезным при изучении нового языка”.

Язык помогает нам выразить наши чувства и мысли, уникальные для всех, поскольку это способ выражения уникальных идей и традиций в разных культурах и обществах. Изучая иностранный язык, вы можете понять идеи и мнения, которые могут отличаться от вашей собственной культуры.

Язык-важный инструмент общения, а грамматика-основа любого языка. Грамматика предоставляет набор правил и руководств, которые помогут вам структурировать предложения и эффективно передавать значение. Ключевым аспектом любого языка и грамматики является облегчение общения между людьми

и группами. Основная цель языка — это передать значение через слова и структуры. Без грамматики было бы невозможно организовать и построить предложения так, чтобы они были понятны слушателю или читателю. Грамматика помогает нам эффективно и четко общаться и выражать свои мысли и идеи в соответствии с контекстом и аудиторией.

Грамматика обеспечивает основу для разделения слов на предложения, фразы и классы. Это помогает нам понять взаимосвязь между различными частями предложения, такими как соответствие подлежащего и сказуемого, а также время и порядок слов. Эти правила необходимы для точной передачи смысла и предотвращения путаницы или двусмысленности. Одним из ключевых аспектов грамматики является ее способность помогать нам выражать себя по-разному. В зависимости от контекста и аудитории мы можем использовать разные языковые структуры и стили. Например, мы можем использовать более формальный язык при написании делового письма или исследовательской статьи, мы можем использовать неформальный язык при общении с друзьями или семьей.

Грамматика относится к набору правил, регулирующих структуру и использование языка. Это неотъемлемая часть изучения языка и общения, поскольку она позволяет нам ясно и эффективно выражать свои мысли и идеи.

Грамматика-основа бесконечной выразительности человеческого языка. Дети изучают грамматику своего родного языка без формального образования, слушая несколько примеров предложений, и, с другой стороны, иностранные языки важны для изучения грамматики

Однако " грамматика " - очень расплывчатый термин; фактически, фонология (изучение звуковых систем языков) является частью области ее применения. Кроме того, раздел грамматики, наиболее четко связанный с фонетикой, — это " морфология", которая имеет дело с грамматической структурой внутри отдельных слов.

Грамматика обеспечивает основу для организации и построения предложений таким образом, чтобы они были понятны и понятны слушателю или читателю. Это

помогает нам эффективно и четко общаться, а также помогает нам передавать наши мысли и идеи таким образом, чтобы они соответствовали контексту и аудитории. В конечном счете, цель языка и грамматики-облегчить общение и понимание между людьми и группами.

Область исследования: Данная область исследования фокусируется на теоретических аспектах процесса обучения грамматике в контексте изучения языка. Она включает в себя исследование различных аспектов грамматической структуры, правил и способов их усвоения и применения студентами или обучаемыми. Исследование в этой области занимается анализом эффективности различных методов, подходов и технологий, используемых при обучении грамматике, а также рассматривают влияние контекста, коммуникативности и функциональности на процесс изучения грамматики.

Актуальность является неоспоримой по причинам:

- Роль грамматики в процессе изучения языка неотъемлемая часть.
- Разнообразие подходов и теорий обучения, нету единой стандартизированной системы обучения для всех языков.
- Сложности, с обучением учащихся в понимании материала.
- Постоянно меняющиеся потребности и требования, изменение значения слов или деградация языка.
- Влияние технологий на обучение грамматике в плане упрощении понимания изучаемого материала и его ускорение.

Материал: учебники и учебные пособия по грамматике, лингвистические исследования, научные статьи и журналы книги исследователей и экспертов, специализированные онлайн-ресурсы, педагогические исследования.

Объект:

- Грамматические структуры и правила, которые учащиеся изучают в рамках языкового образования.
- Когнитивные и психологические аспекты при усвоении и применении грамматики.
- Методы, стратегии и подходы, используемые для преподавания и обучения грамматике.
- Роли контекста, коммуникативности и функциональности в обучении грамматике.
- Факторы, влияющие на эффективность обучения грамматике, такие как мотивация, учебная среда и стиль обучения.
- Использование технологий и инновационных подходов в обучении грамматике.

Предмет:

Когнитивные и лингвистические аспекты при усвоении и использовании грамматических знаний. Исследование фокусируется на процессах понимания, усвоения и применения грамматических правил и структур.

Методы и стратегии обучения грамматике. Исследование направлено на анализ различных методов и подходов, используемых при преподавании грамматики, с целью определения их эффективности и оптимального применения.

Роль контекста, коммуникативности и функциональности в обучении грамматике. Исследование фокусируется на понимании, как контекст, коммуникативные ситуации и функциональные задачи могут влиять на усвоение и применение грамматики.

Оценка и измерение успеха в обучении грамматике. Исследование направлено на разработку методов и инструментов для оценки знаний и навыков в грамматике, а также на понимание критериев успешного овладения грамматикой.

Цель исследования: исследовать теорию обучения грамматики в рамках изучения языка, с целью определения наиболее эффективных подходов и разработки рекомендаций для улучшения процесса обучения.

Задачи исследования:

– Обзор литературы: проанализировать существующие теоретические подходы к обучению грамматике и изучить различные методики и стратегии, применяемые в образовательные программы для изучения языка.

– Анализ теории обучения: провести сравнительный анализ различных теорий обучения грамматике, исследуя их эффективность в разных контекстах и среди разных групп, учащихся (например, начинающие учащиеся, продвинутые, дети, взрослые и т. д.).

– Идентификация ключевых факторов успеха: определить ключевые факторы, влияющие на успешное освоение грамматики, и теории преподавания, использование технологий, длительность обучения, мотивация учащихся и т. д.

– Разработка рекомендаций: на основе полученных результатов исследования разработать рекомендации для учителей, преподавателей и разработчиков учебных программ, с целью повышения эффективности обучения грамматике в рамках изучения языка.

– Экспериментальное исследование: провести экспериментальное исследование, чтобы проверить эффективность определенных теорий обучения грамматике и сравнить их результаты с другими теориями.

Методы исследования включают: наблюдение, сравнение, эксперимент, измерение, абстрагирование.

ГЛАВА 1

1 КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВЛИЯНИЕ НА УЧАЩИХСЯ

Обучение коммуникативному языку (CLT) или коммуникативный подход является подходом к обучению, показывающий взаимодействие одновременно со средством обучения и подчеркивая её, как и конечную цель. Изучающие язык изучают целевой язык в среде, в которой используются методы CLT. Взаимодействуя друг с другом и с учителем, изучая "реальные тексты" (язык написаны на целевом языке для целей, отличных от обучения) через обучение, и они учатся и практикуются, используя его, и в классе, и после урока, вне его тоже. Студенты являются партнерами и изучают предметы, выходящие за рамки традиционной грамматики.

Тренировка повседневных языковых навыков в любой ситуации в разговоре с учителями, которые преподают им, рассказывают о своем личном опыте для развития. Этот метод поощряет учащихся интегрировать свой опыт в языковую среду обучения и помимо изучения языка, он фокусируется на опыте. В период изучения иностранных языков многие учителя-языковеды уделяют особое внимание общению. И "от грамматики к словам, а затем переходят к выполнению критики традиционных методов работы по принципу" изменение производительности они делают тематические упражнения. "Специальные упражнения выполняются без использования языка, и это метод с учащимся, который правильно выучил язык, будет тише, чем если бы он сказал неправильную фразу. Общение развивает все языковые навыки - от разговора и письма, вплоть до чтения и прослушивания. Грамматика пластична и в процессе общения на языке происходит: студент сначала запоминает слова, информацию, грамматику, а затем грамматика начинает понимать, что это значит.

Цель-обучить студента иностранному языку, учить говорить его не только эффективно, но и правильно. Правила новых слов, значения слов, основы

грамматики, знакомые ученикам и учителям информация, жесты и мимика, рисунки и другие вспомогательные средства объясняется с помощью инструментов. Они также могут быть компьютерными и компактными из дисков, интернета, телешоу, газет, журналов и т. д. могут использовать. Это все язык, который изучается у студентов, который способствует пробуждению интереса к истории, культуре, традициям своей страны. Дает на уроках иностранного языка стимул учащимся, знакомит учащихся с парами и друг с другом, создает ситуации, в которых группы взаимодействуют. Этот урок делает его более красочным. При работе в группе учащиеся развивают самостоятельную речь и демонстрируют её. Они правильно корректируют данные интервьюеров они могут помогают друг другу. Организация общения учителя в классе в контексте задавать наводящие вопросы, воплощает первоначальные идеи участников в качестве доверенного лица при обсуждении дел и спорных вопросов, отвечает за действия.

Устный язык после его повторение и запоминание в отличие от других методов, основанных на коммуникативном подходе "открытый с заключением" организует выступления: учащиеся внутри своих действий они не знают, что это такое. Класс зависит от ответов и ответов все усваивает. Стандарты действуют каждый новый день. Это повышает интерес учащихся к занятиям: ведь каждый человек хочет иметь значимую связь со значимыми темами. Часто на уроках речь (чтение и письмо также слышим). Говорит и больше слушает, только направляет деятельность учащихся. Учитель устанавливает упражнение, затем "разговаривает" со студентами, а затем обратно глядя исчезает и действует как наблюдатель и судья. Он только из исследовательского языка предпочитает использовать.

Подводя итог, можно сказать, что коммуникативный подход сравнение с процессом коммуникации, а точнее, с моделью процесса коммуникации обучения немного упрощен, но даже базовый то же самое и с реальной системой связи по частям. Говорить на иностранном языке все вышесказанное об интерактивном подходе к обучению, в этом случае можно подчеркнуть, что предметом обучения является разговорный на иностранном языке. Таким образом, четко видно

разделение речевых навыков и важность для непрерывного формирования назначаются упражнения.

1.1 ФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Основные теории грамматики включают поведенческую теорию, когнитивную теорию и социокультурную теорию. Поведенческая теория предполагает, что овладение языком является результатом обусловливания и формирования привычек посредством повторения, подражания и подкрепления. Когнитивная теория предполагает, что овладение языком включает в себя психические процессы, такие как внимание, память и решение проблем, посредством понимания основных правил и структур языка. Социокультурная теория предполагает, что овладение — языком — это социальный и культурный процесс, который включает взаимодействие с другими посредством социального взаимодействия и участие в значимом общении. Эффективное обучение грамматике должно сочетать в себе три теории, чтобы дать учащимся возможность практиковать и применять правила грамматики, объяснять и анализировать правила грамматики, после создавать поддерживающую и интерактивную среду обучения.

Последние подходы к обучению второму и иностранному языкам в основном сосредоточены на значении и методе естественного развития языка. Исходя из моего опыта работы учителем иностранного языка, я заметил, что учителя предпочитают использовать более коммуникативные и реалистичные подходы, чтобы помочь людям развить компетентность в применении второго или иностранного языка в реальных и спонтанных формах. Интересно, что эти подходы заменили преподавание точной грамматики более точным методом, при котором точность изучается естественным образом без давления или исключения формального образования. Эта идея поддерживается теорией овладения вторым языком (crashen, 2003), которая объясняет, что формальное обучение грамматическим структурам не

должно приниматься во внимание при изучении языка, поскольку человек учится понимать и производить свой первый язык через естественный и неформальный коммуникативный контекст. Crashen (2003) утверждает, что изучение грамматики не играет никакой роли в овладении вторым языком. Автор объясняет, что язык приобретается как бессознательный процесс, и он утверждает, что сознательное обучение можно рассматривать только как устройство мониторинга для исправления предложений, когда человек их произносит.

Теория Крэшена не только делает упор на самокоррекцию, но и указывает на то, что формальное обучение плохо владеет языком: "хотя мониторинг может мало способствовать точности, исследования показывают, что приобретение является основным фактором. Таким образом, приобретение отвечает, как за хорошее владение языком, так и за большую часть нашей точности" (crashen, 2003, стр. 2). Очевидно, что теория Крэшена не подходит для преподавания точной грамматики при изучении второго языка, но есть и другие теоретики, и лингвисты, которые защищают противоположные идеи. Хотя я лично являюсь убежденным сторонником коммуникативных подходов и виртуальных инструментов, поскольку они являются инновационными и достаточно реальными, чтобы сосредоточиться на обучении языку. Я регулярно задавался вопросом, чего не хватает моим ученикам, чтобы использовать язык не только свободно, но и точно. В результате моей личной озабоченности преподаванием я нашел другие точки зрения на формальное и конкретное изучение грамматики, которые дали мне более позитивный взгляд и помогли изменить мое отношение к грамматике как к устаревшей практике преподавания.

Например, Эллис (2006) обращается к различным исследователям, включая Лонга (1983) и Норриса и Ортеги (2002), чтобы поддержать его идею о важности включения точной грамматики в процесс овладения вторым языком. Автор объясняет, что грамматические дефекты могут привести к нарушению общения и помешать передаче предполагаемого сообщения, поэтому изучающие язык должны говорить бегло, но они также должны говорить четко. Точно так же, основываясь на

важности использования стандартного языка, который является точным и последовательным для получателя, можно предположить, что изучение точной грамматики необходимо в процессе изучения второго языка. Соответственно, Ричардс (2002) утверждает, что грамматические методологии были заменены коммуникативными подходами, которые уделяют больше внимания беглости речи, чем точности. По этой причине преподавание грамматики было отделено от овладения языком и представляло серьезную проблему. Учащиеся, которых поощряют говорить в коммуникативных целях, сосредотачивают свою речь на значении, независимо от грамматической точности. Однако есть грамматические ошибки, которые могут изменить значения и, следовательно, помешать общению. Ричардс (2002) объясняет, что существует проблема нарушения грамматической компетентности, и отмечает, что "то, что наблюдается в языковых классах при работе над беглостью речи, — это общение, характеризующееся низким уровнем лингвистической точности" (стр. 38).

Анализируя лингвистические компетенции, некоторые считают, что язык должен использоваться естественным образом, но естественный подход может помочь учащимся участвовать в коммуникативных задачах, которые могут привести к "общению, сильно зависящему от словарного запаса и заученных языковых конструкций" (Richards, 2002, P.39). Преподавание языковых форм поддерживается не только теорией, но и недавними исследованиями. Например, Норрис и Ортега (2002) проанализировали различные исследования, которые показывают, что изучение грамматики желательно и может повлиять на результаты, полученные в процессе изучения языка. Основываясь на исследованиях этих авторов, Эллис (2002) утверждает, что "изучение грамматики не только повлияло на результаты, но и оказало очень важное влияние" (S. 223) и заключает, что "существует достаточно доказательств того, что изучение грамматики положительно влияет на овладение вторым языком" (стр. 223).

Вышеупомянутые предположения-не единственные, которые противоречат взглядам Крашена на изучение грамматики. Например, Лонг и Робинсон (1998),

безусловно, поддержали преподавание грамматики, заявив, что "формальное образование помогает быстрее овладеть вторым языком и способствует более высокому уровню окончательной успеваемости" (стр. 18). Они предполагают, что грамматика не только помогает развить ясность, но и положительно влияет на владение вторым языком. Кроме того, Эллис и Фотос (1999) утверждают, что формальное обучение грамматике может положительно повлиять на приобретение, когда грамматические структуры отображаются в контексте. Авторы отмечают, что "формальное образование может лучше всего стимулировать приобретение, если оно связано с естественными коммуникативными возможностями" (стр. 20). Кроме того, Эллис (2006) обратился к предыдущим исследованиям приобретения языка, чтобы найти окончательный ответ на проблему обучения грамматике. Он сказал, что "некоторые исследователи пришли к выводу, что преподавание грамматики полезно, но для достижения эффекта ее необходимо преподавать таким образом, чтобы она соответствовала естественным процессам приобретения" (стр. 85).

Таким образом, очевидно, что существует достаточно соответствующих исследований, чтобы показать, что грамматику стоит преподавать, но необходимо уважать естественный порядок, в котором студенты ее усваивают. В целом, основываясь на ранее представленной теории, ясно, что преподавание грамматики может осуществляться на уроках иностранного языка, но основная рекомендация состоит в том, чтобы учитывать конкретные факторы или переменные, такие как возраст учащихся, уровень владения языком или потребности и цели (Насаджи и Фотос, 2004). Таким образом, при планировании уроков иностранного языка учитываются некоторые важные моменты, которые следует учитывать при принятии решения о включении обучения грамматике. Изучение грамматики является неотъемлемой частью овладения языком.

Грамматика обеспечивает структуру и правила, которые позволяют нам эффективно общаться с другими. Однако процесс изучения грамматики может быть сложным и пугающим для многих студентов. В этом исследовании мы рассмотрим теорию обучения грамматике и то, как ее можно эффективно преподавать. Первая

теория изучения грамматики — это теория поведения. Эта теория предполагает, что изучение языка является результатом обусловленности и формирования привычек. Согласно этой теории, учащиеся овладевают грамматикой путем повторения, подражания и подкрепления. Этот подход подчеркивает важность обучения и запоминания правил и шаблонов грамматики. Вторая теория изучения грамматики — когнитивная теория. Эта теория предполагает, что изучение языка включает в себя психические процессы, такие как внимание, память и решение проблем. Согласно этой теории, учащиеся овладевают грамматикой, понимая основные правила и структуры языка. Этот подход подчеркивает важность объяснения и анализа правил и шаблонов грамматики. Третья теория изучения грамматики — социокультурная теория. Эта теория предполагает, что изучение языка — это социальный и культурный процесс, который включает взаимодействие с другими. Согласно этой теории, студенты овладевают грамматикой через социальное взаимодействие и участие в значимом общении.

Этот подход подчеркивает важность контекста и значимой коммуникации при изучении языка. Эффективное обучение грамматике должно сочетать в себе три теории обучения. Учителя должны предоставлять учащимся возможность практиковать и применять правила грамматики путем повторения и подкрепления. Они также должны объяснять и анализировать правила грамматики, чтобы помочь учащимся понять основные структуры языка. Наконец, учителя должны создавать поддерживающую и интерактивную среду обучения, которая поощряет значимое общение и социальное взаимодействие. Кроме того, учителя должны использовать разные методы обучения и материалы, чтобы учесть различные стили обучения и предпочтения. Сюда входят визуальные эффекты, аудиозаписи, групповые обсуждения, игры и реальные материалы, такие как газеты, журналы и видео. Короче говоря, изучение грамматики является неотъемлемой частью овладения языком. Эффективное обучение грамматике должно сочетать поведенческие, когнитивные и социокультурные теории обучения.

Учителя должны предоставлять учащимся возможность практиковать и применять правила грамматики, объяснять и анализировать правила грамматики, а также создавать поддерживающую и интерактивную среду обучения. Учителя могут учитывать различные стили обучения и предпочтения, используя разные методы обучения и материалы, и могут помочь учащимся эффективно овладеть грамматикой.

1.2 БИХЕВИОРИСТСКИЙ ВЗГЛЯД НА ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ И ТЕОРИЕЙ

Поведенческий подход к овладению языком предполагает, что процесс овладения языком является результатом обусловливай и формирования привычек посредством повторения, подражания и подкрепления. Эта теория предполагает, что язык изучается методом проб и ошибок, когда люди повторяют определенные языковые паттерны, пока они не станут автоматическими привычками. По мнению экспертов по поведению, изучение языка — это процесс стимула-реакции, при котором люди учатся связывать определенные звуки, слова и грамматические структуры с определенными значениями. Они утверждают, что язык изучается посредством процесса положительного подкрепления, когда люди получают вознаграждение за использование правильной грамматики и словарного запаса и наказание за ошибки.

По мнению бихевиористов, овладение языком происходит в процессе подражания и повторения. Дети учатся говорить, имитируя звуки и слова, которые они слышат вокруг себя. Они повторяют эти звуки и слова до тех пор, пока не станут автоматическими привычками, которые они могут использовать для эффективного общения. Поведенческий подход к овладению языком подвергся критике за упрощенный подход к изучению языка. Критики утверждают, что эта теория не учитывает когнитивные процессы, связанные с овладением языком, такие как внимание, память и решение проблем. Они также утверждают, что эта теория не

объясняет, как дети могут создавать новые предложения и структуры, о которых они никогда раньше не слышали. Несмотря на ограничения, поведенческий подход к овладению языком внес свой вклад в наше понимание того, как люди изучают язык. Он подчеркивает важность повторения и закрепления при изучении языка и закладывает основу для разработки методов обучения языку, ориентированных на обучение и практику.

Таким образом, поведенческий подход к овладению языком является результатом набора привычек, которые языковое развитие формирует путем повторения, подражания и подкрепления. Несмотря на ограничения, эта теория внесла свой вклад в наше понимание того, как люди изучают язык, и заложила основу для разработки эффективных методов обучения языку.

Ранняя теория языкового развития предполагала, что дети овладевают языком посредством подражания. Исследования показали, что дети, которые имитируют действия, окружающих в течение первого года жизни, учатся говорить быстрее, но есть и другие свидетельства. Во-первых, подражание не может объяснить, как дети становятся разговорчивыми. Существуют различные теории языкового развития, распространяемые разными сторонниками. В этом разделе кратко рассматриваются четыре основные теории. К ним относятся поведенческая теория, нативистские лингвистические теории, теория социального взаимодействия и когнитивная теория. Бихевиористы считают, что язык — это то, что можно наблюдать и измерять. Стимулируется потребность в использовании языка, и язык произносится в ответ на раздражители. Для бихевиоризма знание правил языка не так важно, как знание того, как на нем говорить; общение — это то, что делает язык реальным.

Знание — это психическое состояние, и структура языка не делает его языком; это функция произношения слов, которая делает язык языком. В. Ф. Скиннер, пожалуй, самый известный специалист по поведению, который утверждал, что окружающая среда заставляет детей реагировать на определенные раздражители с помощью языка. Когда дети говорят на языке своих родителей, они приобретают базовые коммуникативные навыки и становятся более опытными. Они развивают

способность реагировать на раздражители окружающей среды, создаваемые родителями. Это формирует язык ребенка больше, чем знание правил. (Глисон и Ратнер, 2009). Мы также можем задавать вопросы о таких структурах, как преподавание и обучение. Давайте еще раз посмотрим на некоторые традиционные определения. Интерпретация в современных словарях предполагает, что обучение — это "приобретение или приобретение знаний о предмете или навыке посредством обучения, анализа, опыта". Удивительно, но педагог-психолог более кратко охарактеризовал бы обучение как "изменение личности, вызванное опытом" (Славин, 2003, стр. 138).

Точно так же обучение, подразумеваемое в первом определении, может быть определено как "показывать или помогать кому-то научиться что-то делать, давать инструкции, направлять изучение чего-либо, давать знания, позволять знать или понимать". Разве не интересно, что профессиональные лексикографы сталкиваются с такими трудностями при разработке определения такого универсального понятия, как обучение? Возможно, больше, чем что-либо еще, такие термины отражают сложность определения сложных понятий.

Эти концепции также могут проложить путь к ряду вещей в рамках дисциплины психологии: процессам ассимиляции. Восприятие, системы памяти (хранения), кратковременная и долговременная память, запоминание, мотивация, сознательные и бессознательные стили и стратегии обучения, теории забывчивости, практическая роль. Концепция слишком быстрого обучения становится такой же сложной, как и концепция языка. Тем не менее, человек, изучающий второй язык, использует эти (и многие другие) переменные в процессе познания. Обучение не может быть определено отдельно от обучения. Преподавание — это управление и облегчение обучения, предоставление учащимся возможности учиться, создание условий для обучения. Ваше понимание того, как учащийся учится, определяет вашу философию образования, ваш стиль преподавания, ваш подход. И методы обучения. Если Б. Ф. Скиннер, вы преподаете соответствующим образом, когда рассматриваете обучение как процесс кондиционирования волос с помощью

тщательно разработанной программы подкрепления. Если вы рассматриваете изучение второго языка как дедуктивный процесс, а не как индуктивный процесс, вы, вероятно, предпочли бы представить множество правил и парадигм, чем позволить своим ученикам индуктивно "открывать" эти правила. Расширенное определение или теория обучения устанавливает рекомендации по выбору конкретных методов и приемов.

Теория обучения, которая соответствует вашему всестороннему пониманию студента и предмета, который необходимо изучить, указывает путь к успешным процедурам для определенных студентов на определенный день в соответствии с различными ограничениями в конкретном учебном контексте. Другими словами, Ваша теория — обучения — это ваша теория обучения, "перевернутая с ног на голову". Студенты могут помочь себе в достижении целей, определив свои языковые потребности и почему они хотят изучать этот язык. Наличие целей и ожиданий приводит к повышению мотивации, что, в свою очередь, приводит к более высокому уровню языковых способностей. Мотивация — один из важнейших факторов изучения языка. Дети, которые хорошо владеют английским языком, усерднее работают и продолжают учиться, когда обучение становится трудным. Экзамены предназначены для мотивации учащихся путем постепенного повышения их уверенности в себе. Другими словами, изучение языка происходит в социальном контексте, состоящем из ряда аффективных социальных факторов. Эти факторы включают физическую среду или среду и участников, включая учащегося, который создает условия или среду для изучения языка.

Отношение учащихся к L2 и возможности обучения, определяемые социально-экономическими классами учащихся, являются двумя важными переменными. Связь между социальными факторами и выбором учащимися целевого языка. Коммуникация успешна, если говорящий выражает то, что хочет понять. Не совокупность общих правил, но говорящий и слушатель должны соотносить реакции говорящего с появлением общего раздражителя в их общем диалоге. Согласно Деси и Райану (1985), внутренняя мотивация связана с

основными потребностями человека в компетентности, автономии и общении. Внутренние мотивационные действия — это действия, в которых учащийся участвует сам по себе из-за своей ценности, интереса и сложности. Такие занятия предоставляют лучшие возможности для обучения. Когда мы думаем об изучении второго языка как об обучении, мы не должны забывать, что разные ученики обладают разными способностями к обучению, что внутренняя мотивация способствует обучению, и что качество взаимодействия между учениками в классе имеет большое значение. Студенты по-разному реагируют на: 1) изучаемый язык; 2) носители изучаемого языка; 3) культура изучаемого языка; 4) социальная ценность изучения языка L2; 5) Особенности использования изучаемого языка; 6) сами как представители своей культуры.

В целом, положительное отношение к языку L2, его носителям и культуре может способствовать обучению, что, в свою очередь, может повлиять на этот успех; отрицательное отношение может препятствовать обучению. Однако, если у студентов есть веская причина учиться, негативное отношение может иметь положительный эффект.

У студентов могут быть противоречивые взгляды. Студенты могут захотеть изучить L2 как способ ассимиляции с культурой большинства, но в то же время они могут захотеть сохранить L1 как средство сохранения идентичности L1. Уровень проблемного обучения: когнитивная теория овладения языком использует идею о том, что дети рождаются с очень слабыми когнитивными способностями, что означает, что они не могут распознавать и обрабатывать слишком много информации. При рождении младенцы ограничены очень небольшим количеством психических процессов, которые должны развиваться с течением времени. Селинкер (1992), который ввел термин "межъязыковой", упоминает пять когнитивных процессов, связанных с овладением языком L2: передача языка, передача обучения, стратегии изучения языка L2, коммуникационные стратегии L2 и обобщение правил и принципов. Восприятие речи всегда предшествует произнесению речи, и постепенно развивающаяся система, в которой ребенок изучает язык, строится

поэтапно, начиная с дифференциации отдельных фонем. Двуязычный опыт может повлиять на различные области, от памяти и принятия решений до когнитивного контроля, но эти результаты показывают, что изучение второго языка может даже изменить наш основной эмоциональный опыт. Это когнитивный процесс, который позволяет людям сосредоточиться на определенном стимуле в окружающей среде.

Развитие языка и речи — это когнитивные процессы, которые включают способность понимать и выражать мысли с помощью устных и письменных слов. Язык — это символический инструмент, который мы используем для передачи наших мыслей, а также для выражения наших когнитивных процессов. Язык — это зеркало мышления и способ сообщить о нашем богатом мире знаний. Возможно, наиболее важной характеристикой изучающего второй язык, которая отличает его от носителя языка, является то, что он находится на более позднем этапе когнитивного развития, чем почти без исключения носитель языка. В крайних случаях взрослый иностранный студент прошел нормальные этапы концептуального развития и имеет совершенно иное мнение, чем ребенок: действительно, Розански (1975) предположил, что более рациональным объяснением достижения стадии формальных операций Пиаже было то, что теория критического периода овладения языком отличается от обычного физиологического объяснения с точки зрения латинизации полушарий (Ленберг, 1967).

Даже в менее экстремальной ситуации, когда обучается иностранный ребенок, они обычно оказываются в ситуации, когда его концептуальное развитие более продвинуто, чем языковое развитие второго языка. Вопрос в том, насколько важны когнитивные преимущества для изучения этого второго языка; прежде чем мы решим этот вопрос, необходимо принять во внимание, как концептуальное развитие связано с овладением первым языком. Признание важности интерпретации убеждений, поведения и ценностей, учащихся в связи с окружающей средой или социальными мирами, в которых они живут, стало основной темой исследований, разработанных в соответствии с инвестициями студентов в Нортон Пирс, 1995. Постструктуралистские исследования инвестиций и их связи с идентичностью

учащихся интерпретируют окружающую среду не как набор факторов, которые могут стимулировать или активировать характеристики учащихся (например, мотивацию), а как структурированные дискурсами, в которых учащиеся участвуют и которые служат платформой для проектирования, реструктуризации, дебатов. И в Фуке, Мерфи, Фуке это Том. Инвестиции относятся к возникающим обязательствам, языкам учащихся, обучению и сообществам, в которых языки позволяют им получить к ним доступ. Дарвин и Нортон 2015, с. 37 характеризует инвестиции как "социологическое дополнение к психологической структуре мотивации" и добавляет, что они фокусируются на "социальной и исторической взаимосвязи между идентичностью изучающего язык и стремлением к обучению".

Эту теорию предложил Жан Пиаже. Он предположил, что язык состоит из символов и структур, но проявляется по мере взросления умственных способностей детей. Кроме того, язык является одним из многих умственных или когнитивных действий человека. Взгляд Пиаже на то, как работает и развивается детский разум, оказал большое влияние, особенно в теории образования. Его особым пониманием была роль детей в росте их способности понимать свой мир (просто взрослея): они не могут выполнять определенные задачи, пока не станут психологически зрелыми. Его исследования породили гораздо больше, многие из которых исказили его собственные детали, но, как и многие другие первоначальные исследователи, его важность проистекает из его общих взглядов.

Процесс изучения иностранных языков должен исключать малую сознательную активность учащихся на уровне речевого поведения и развивать умение самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность не только на репродуктивном уровне, но и на продуктивном, творческом. Такая способность отличает человека, который может действовать только свободно, свободно, "от своего имени" [1, с. 63], т. е. Чтобы развить свои коммуникативные и познавательные потребности, способные реализовать свои индивидуальные коммуникативные и познавательные потребности, учащийся может использовать два метода. Первый связан с использованием техник, которые стимулируют

состояние реального речевого общения (разыгрывание примеров диалогов, деловых игр и т. д.). Второй способ установить предлагаемые ситуации " в процессе обучения, чтобы ученик действительно мог оказаться в ситуации, когда ему нужно действовать тем или иным образом. С точки зрения новой дидактико-методической системы предпочтение отдается второму методу. Кроме того, общение — это не только обмен информацией для достижения определенной цели. Общение — это активное взаимодействие участников процесса, цель которого часто носит "Безъязычный" характер.

Язык служит лишь средством осуществления этого взаимодействия, в ходе которого люди организуют свою совместную деятельность, воздействуя друг на друга с помощью знаков. Поэтому, если говорить о коммуникации как об активном взаимодействии ее участников, то процессы овладения иностранным языком через организацию этого общения в условиях обучения должны "включаться" не только в коммуникативную деятельность, но и в предметно-коммуникативную деятельность. Сознательная ориентация на коммуникативное, мотивационное обучение требует иной структуры языка обучения. Очевидно, что актуальными проблемами современной школы являются воспитание культуры речи, создание необходимых условий для интереса учащихся к свободному познанию языка и его источников, формирование умения общаться (не только говорить, но и слушать другого), вести дискуссию, выражать свою точку зрения как наиболее выразительное и действенное средство. Существующие стратегии изучения грамматической стороны речи показали их несовместимость. Как известно, каждая грамматическая структура имеет формальную и функциональную стороны. В речи ведущая сторона функциональна. Однако в традиционном воспитании ему отводится второстепенная роль: он сначала погружается в форму. Что касается функциональной стороны, студенты часто сообщают только о грамматической значимости. В лучшем случае результат таков: ученик знает структуру, правило своего образования, но не владеет им. Та же функциональная стратегия обучения — это нечто совершенно иное.

Функциональный подход в основном связан с направлением изучения языка от значения к форме и функции.

1.2.1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ИЗУЧЕНИЕ И УСВОЕНИЕ ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ПРАВИЛАМИ ГРАММАТИКИ

Изучение и овладение языком — это сложный процесс, включающий различные теоретические подходы, особенно в отношении правил грамматики. Грамматика относится к набору правил, регулирующих структуру и использование языка, и является неотъемлемой частью изучения и общения языком. В этом исследовании мы рассмотрим некоторые теоретические взгляды на изучение и овладение языком в соответствии с правилами грамматики. Одним из наиболее заметных теоретических подходов к изучению и овладению языком является когнитивный подход. Такой подход подчеркивает роль психических процессов в изучении и использовании языка. Согласно этому подходу, овладение языком включает развитие ментальных структур или схем, которые позволяют учащимся понимать и производить язык.

Эти ментальные структуры основаны на правилах грамматики, которые приобретаются посредством языкового общения и общения с другими людьми. Другой теоретический подход к изучению и овладению языком — это социоконструктивистский подход. Этот подход подчеркивает роль социального взаимодействия и культурного контекста в изучении и использовании языка. Согласно этому подходу, язык — это динамичное и социально сконструированное явление, которое формируется не только набором правил или структур, но и культурными нормами, ценностями и практиками. Изучение языка предполагает не только усвоение правил грамматики, но и развитие культурной компетентности и коммуникативных навыков. Третий теоретический подход к изучению и овладению языком — это функциональный подход. Такой подход подчеркивает коммуникативную функцию языка и важность использования языка в реальных

ситуациях. Согласно этому подходу, изучение языка должно быть направлено на развитие коммуникативной компетенции, которая включает не только знание правил грамматики, но и умение эффективно использовать язык в различных контекстах. Изучение языка должно основываться на реальных материалах и заданиях, отражающих реальные ситуации.

Помимо этих теоретических взглядов, существуют различные методы и подходы к изучению языка, основанные на различных принципах и предположениях о том, как язык приобретается и используется. Например, некоторые подходы подчеркивают важность точного изучения грамматики, в то время как другие подчеркивают важность неявного или экспериментального обучения. Некоторые подходы сосредоточены на развитии рецептивных навыков (аудирование и чтение), в то время как другие сосредоточены на развитии эффективных навыков (говорение и письмо).

Короче говоря, изучение и овладение языком в соответствии с правилами грамматики включает в себя различные теоретические взгляды и подходы. Эти взгляды и подходы отражают различные предположения о том, как язык приобретается и используется, и они влияют на изучение и изучение языка. В конечном счете цель изучения языка-развить коммуникативную компетентность, которая включает не только знание правил грамматики, но и способность эффективно использовать язык в различных контекстах.

Это стало постоянным интересом психолингвистов к объяснению сходств и различий между тем, как люди естественным образом овладевают своим первым языком (L1) и изучают свой второй язык (L2). Saville-toike (2012) определили разницу между L1 и L2, чтобы определить, что означают эти два термина. L1 также называют родным языком, основным языком и родным языком. Важной особенностью L1 является то, что это язык в раннем детстве, обычно в возрасте до трех лет. L1 обычно приобретается в процессе роста у людей, говорящих на одном языке. L2 означает две вещи; первый-это изучение людей или групп, изучающих язык после L1, который они выучили в детстве, а второй-это процесс изучения этого

языка. Этот дополнительный язык называется L2, хотя это может быть третий, четвертый или восьмой язык. Исследователи обсуждали этот вопрос в течение многих лет, используя теоретические модели, такие как поведенческие, иннатистские и интеракционистские, чтобы лучше понять феномен получения L1 и изучения L2.

В этой статье мы рассмотрим все теоретические модели, упомянутые выше, чтобы получить лучшее представление о том, как люди получают L1 и изучают L2. Существуют различные исследования теоретических основ приобретения L1 и изучения L2, которые необходимо объединить для всестороннего понимания этих явлений (например, bhaskaran, 2012; Mendoza, 2011). Мы также объясняем взаимосвязь между L1 и L2, а затем объясняем сходства и различия между L1 и L2. Ближе к концу этой статьи обсуждаются последствия для учителей. L1-одна из неразгаданных загадок, окружающих нас в повседневной жизни (gallaso, 2003). Ребенок, естественно, учит язык почти чудесным образом, потому что его владение языком быстро развивается со скоростью и точностью, которые, кажется, удивляют родителей.

Мария Монтессори, итальянский врач и педагог, отвечающая за образование Монтессори, в значительной степени верит в человеческое развитие с помощью образовательного подхода, даже говоря: "единственный язык, на котором люди говорят правильно, — это тот, которому они учат в младенчестве, которому никто ничего не может их научить! (Orady & Cho, 2011, цитируется на странице 326). Многие родители считают, что в жизни их детей нет ничего важнее, чем способность овладевать языком. Большинство детей легко учат язык, создавая впечатление, что процесс получения L1 прост и понятен. Однако это не так, поскольку дети проходят несколько этапов приобретения L1.

Способность издавать звуки речи появляется при бормотании примерно через полгода. Бормотание дает детям возможность экспериментировать и тренировать речевой аппарат, что важно для дальнейшего развития речи. Бормотание длится примерно до двенадцати месяцев, в этом возрасте дети создают понятные слова.

Обычно к восемнадцати месяцам, когда они получают около пятидесяти слов, они начинают принимать типичные формы произношения. Согласно о'Грэйди, Арчибальду, ароноффу и рис-Миллеру (2004), дети используют три стратегии для изучения значения новых слов: Во-первых, полные предположения об объекте: когда новое слово относится ко всему объекту, во-вторых, предположения о типе: когда новое слово относится не только к объекту, но и к типу вещи. Конкретная вещь и в-третьих, когда основное слово относится к типу вещи предположение: когда новое слово относится к типам объектов, которые похожи по своей сути.

В связи с этими стратегиями дети, которые овладевают L1, обычно совершают ошибки в таких терминах, как чрезмерное и недостаточное воздействие. Дети также обычно демонстрируют некоторые общие закономерности в развитии L1, такие как частое появление утверждения в конечной позиции, слоги, такие как *eing* и *S*, отсутствие омонимии, мало или совсем нет исключений из применения грамматических правил, аллофоническая инвариантность и четко дифференцированная семантическая функция. Приобретение L1 у детей продолжается с появлением голофразной фазы, когда они произносят отдельные слова. Примерно в возрасте 18–24 месяцев они могут объединять слова в структуры из двух слов. К 24–30 месяцам, развившись до телеграфной стадии, они могут произносить четкую фразеологическую структуру с заглавными и дополнительными элементами и группой подлежащее-глагол. Дети бормочут, бормочут и плачут, чтобы отправлять и получать ошеломляющее количество сообщений от окружающих их людей, особенно родителей и членов семьи, которые, в свою очередь, иногда используют "детскую речь", чтобы организовать свою речь в соответствии с развивающейся компетенцией детей L1.

По мере того, как дети растут физически, их языковые способности также растут, поскольку они усваивают более сложные структуры изнутри, расширяя свой словарный запас и непосредственно из своего социального окружения. Согласно теории бихевиоризма, Скиннер (1985) сравнил изучение языка с вербальным поведением. Поэтому он считал, что овладение языком можно наблюдать, как и

любое другое поведение, без объяснения ментальными системами, лежащими в основе этого поведения. Для него дети рождаются с пустым умом или Табула Раса. Дети усваивают L1 через стимулы, которые им дают, и реакции детей определяются подкреплением. Положительный ответ определяется положительным подкреплением, таким как награда или похвала, а отрицательный-наказанием. Однако этот упрощенный взгляд на приобретение L1 в значительной степени подвергся критике со стороны сторонников теории Иннатизма, среди которых Хомский (1959) считал, что у детей есть врожденный паттерн или рисунок языка, называемый устройством приобретения языка, который, несмотря на очень абстрактную природу языка, объясняет быстрое овладение языком детьми. Когда дело доходит до изучения языка, дети не начинают с нуля, потому что они могут быстро освоить сложную грамматику без посторонней помощи, кроме презентации L1.

Концепция универсальной грамматики (UG) объясняет общность того, как дети изучают язык, изучая правила, которые в L1 считаются универсальными. Тем не менее, эта теория также подвергается критике, особенно со стороны Интеракционистов, таких как Пиаже (как выразился Паскаль-Леон, 1996), которые утверждают, что язык не является отдельным модулем интеллекта, поскольку язык — это знание, полученное в результате физического взаимодействия между детьми и окружающей средой. Выготский (1978) также поддерживает эту точку зрения, подчеркивая важность разговоров детей со взрослыми и другими детьми, поскольку эти разговоры служат основой как для языка, так и для мышления, где мышление — это, по сути, внутренняя речь, а речь возникает в результате социального взаимодействия. Блум (цитируется в ekehammer, 1974) также критикует Иннатистскую грамматику Pivot, поскольку отношения между словом pivot и открытым словом не имеют одинаковой природы. Блум пришел к выводу, что дети изучают основные структуры, а не поверхностный порядок слов. Ученик L2 отличается от ребенка, освоившего L1, характеристиками учащегося и средой, в которой обычно происходят L1 и L2 (Lightbown & Spada, 2006). Во-первых,

характеристики учеников для L2, особенно возраст учеников, обычно больше, чем у детей, освоивших L1. Кроме того, студенты L2 уже овладели хотя бы одним языком, и предыдущие знания в L1 могут быть для них преимуществом, поскольку они уже имеют представление о том, как работает язык. С другой стороны, эти знания могут помешать изучению L2, когда учащиеся могут делать неверные предположения о том, чем L2 и его система отличаются от L1, явление, называемое интерлингвальным. Студенты L2 также обладают когнитивной зрелостью и металингвистической осведомленностью, что может быть полезно для решения проблем во время обсуждения с использованием L2.

Второе отличие заключается в том, что среда, в частности условия изучения L2, также могут влиять на успех изучения L2 (Ismail and Yusaf, 2016). Если учащиеся L2 находятся в комфортной и безопасной среде, они могут успешно преподавать L2. Например, Рашид (2011) обнаружил, что менее опытные молодые люди в средних школах Малайзии лучше изучают английский, когда учитель использует детские рассказы, потому что у них сложный словарный запас и они не чувствуют угрозы от сложных предложений. Именно для того, чтобы учащиеся находились в безопасной среде, некоторые носители языка адаптируют свою речь для удовлетворения потребностей учащихся L2 с помощью "иностранного языка" или "речи учителя" (аналогично "детской речи", которую родители используют для общения с детьми, изучающими L1). В классе.

Эти внешние факторы способствуют развитию обучения L2 у детей старшего возраста и взрослых. Монолингвальный и двуязычный мозг работают по-разному (Venner, 2009). По словам Веннера, двуязычным детям легче решать проблемы, чем их одноязычным сверстникам. Кроме того, знание L2 влияет на чтение на L1, даже если оно было изучено в молодом возрасте, потому что после изучения L2 люди никогда не смотрят на слова так, как раньше. Чтобы подтвердить это утверждение, ван Аше, Дуик и Брисбертс (2013) провели исследование с участием 45 носителей голландского языка из университета, которые овладели английским языком в возрасте 14 или 15 лет. Исследование состояло из двух частей: сначала участникам

было предложено прочитать набор предложений на голландском языке, некоторые, из которых содержали когнаты, то есть слова, имеющие схожие и эквивалентные значения на обоих языках (например, слово "спорт", которое имеет одинаковое значение на голландском и английском языках), а затем участники прочитали набор предложений на голландском языке, которые включали неоднозначные слова. Прочли другие предложения, которые получили. Исследователи записывали движения глаз участников во время чтения. Оказалось, что участники тратили в среднем на когнаты на восемь миллисекунд меньше времени, что указывает на то, что их мозг быстро обрабатывал двуязычные слова по сравнению со словами только на их родном языке.

Это исследование привело к выводу, что даже когда вы читаете на родном языке, знания, отличные от L2, имеют влияние. Это также доказывает, что двуязычие помогает изменить навыки автоматического чтения. Поведенческая теория генерации реакции (stimulus-response, ser) лежит в основе концепции приобретения L2 (второго языка) в процессе формирования привычек (Powell, honey, & symbaluk, 2016). Эта теория учитывает только языковую среду и стимулы, производимые учащимися L2, не принимая во внимание внутренние механизмы, участвующие в процессе обучения L2. Поскольку исследователи поведения считают, что контроль за наблюдением — это наблюдаемое поведение, которое автоматически приобретается на основе стимулов и реакций посредством механического повторения, обучение L2 — это просто приобретение автоматических языковых привычек. Однако Хомский (1976) выступает против теории поведенческой психологии, представляя свою собственную концепцию универсальной грамматики (универсальная грамматика, UG), согласно которой каждый человек может выучить язык либо с помощью способности изучать язык, либо с помощью устройства овладения языком (устройство приобретения языка, LAD) из-за его биологических способностей.

Отвечает за начальную стадию развития языка. Основываясь на теории UG, окружающей среды недостаточно для определения успеха приобретения L2.

Студенты воспринимаются как интеллектуальные процессоры, которые включают язык, а не просто воспроизводят механические аспекты языка (Mitchell & Myles, 2004). Интеракционисты утверждают, что знание языка является результатом сложного взаимодействия между уникальными человеческими факультетами и средой L2 студентов. Лонг (1985) и Рашид (2016а) подчеркивают важность взаимодействия в обучении L2, которое делает ввод понятным, облегчает и омывает L2 учащихся. Он отмечает, что нет случаев, когда обучение L2 осуществляется без каких-либо модификаций со стороны носителей языка, чтобы помочь учащимся L2 выучить целевой язык. Однако нет убедительных доказательств того, что понятный ввод влияет на обучение L2 (Davies & Elder, 2004). Корнем теории интеракционизма является социальный конструктивизм, который связан с социокультурной перспективой обучения Выготского (1978). Как отмечают Рашид, Рахман и Рахман (2016), конструктивизм — это гносеологическая позиция, наиболее часто используемая в исследованиях современного языкознания.

Для обсуждения социокультурной теории полезно использовать две темы, предложенные Верчем (1991, с. 18), поскольку они отражают "предпосылки" социокультурного подхода, согласно которым "действие повторяется и не может быть отделено от среды, в которой оно осуществляется". Две темы: 1) индивидуальное развитие, включая высшие психические функции, происходит из социальных источников; и 2) действия человека, как на социальном, так и на индивидуальном уровне, осуществляются с помощью средств и знаков. Первая тема основана на концепции зоны ближайшего развития (Zone of proximal Development, zpd) (Выготский, 1978, стр. 86), которая определяется следующим образом: "расстояние между фактическим уровнем развития, определяемым самостоятельным решением проблем, и потенциальным уровнем развития, определяемым решением проблем с помощью взрослых. Или в сотрудничестве с более способными коллегами". Основываясь на определении zpd, очевидно, что Выготский (1978) рассматривает овладение и изучение языка как результат взаимодействия с другими людьми, особенно со способными носителями языка, такими как учителя или

друзья, которые хорошо владеют языком. Вторая тема основана на семиотической опосредованной концепции Выготского (1981, стр. 137), где "язык; различные системы множеств; мнемоника; системы алгебраических знаков; произведения искусства; письмо; диаграммы, диаграммы, карты и механические рисунки; все виды простых знаков и т. д. Большое значение в опосредовании социальной и индивидуальной деятельности и связывании социального и индивидуального. Таким образом, семиотическое опосредование Выготского показывает, что знания развиваются не непосредственно внутренне, а посредством использования социально созданных "психологических инструментов", то есть общих взаимодействий между людьми (John-Steiner and man, 1996, p. 193)

Маклоклин (1981) утверждает, что сравнение и контраст между приобретением L1 и обучением L2 означает сравнение и сопоставление различных сред обучения, разной информации и различных знаний, и языковых навыков. Чтобы дать соответствующее объяснение, он рекомендует четыре дополнительных контекста обучения для объяснения процесса двуязычия. Во-первых, дети, которые получают сбалансированное влияние двух языков, развивают оба языка аналогично моноглотам. Вначале дети работают с одним и тем же набором правил, и в процессе обучения они обычно путают оба языка, но постепенно оба набора правил различаются для разных языков. Во-вторых, если воздействие на оба языка менее сбалансировано, может наблюдаться постоянный языковой сдвиг и более высокая частота включения словарного запаса в грамматическую систему L1-L2 и наоборот. В-третьих, считается, что существует единая языковая система, лежащая в основе обоих двуязычных языков.

В-четвертых, Биллингс разрабатывает две подсистемы для L1 и L2, чтобы сделать выводы о структурной сложности обоих языков. Сэвилл-тойк (2012) и Заид, Закария, Рашид и Исмаил (2016) поддерживают утверждение Маклоклина (1981) о том, что лингвисты пытаются объяснить сходства и различия между получением L1 и изучением L2, принимая во внимание языковую компетентность, то есть базовые знания языка, и лингвистические показатели, связанные с фактическим

производством студенты находятся на разных этапах приобретения L1 или изучения L2. Он утверждает, что бихевиористы объясняют успех приобретения L1 и обучения L2 через процесс имитации и формирования привычек. С другой стороны, иннатисты утверждают, что, когда язык изучается или изучается успешно, у этих людей в мозгу устанавливаются умственные или когнитивные процессы для выражения L1 и L2. Интеракционисты считают, что групповые задачи объясняют успешных покупателей L1 или студентов L2. Их теория также применима к коммуникативной компетенции или прагматической компетенции в дополнение к языковой компетенции и языковой продуктивности. Коммуникативная компетентность — это способность человека использовать язык соответствующим и социально приемлемым образом. Важно помнить, что никакая сильная лингвистическая теория не может точно объяснить сходства и различия между получением L1 и изучением L2, поскольку существует множество факторов, влияющих на успех в овладении или изучении языка.

Бихевиористы определяют обучение как постоянное изменение поведения, при котором учащиеся не обладают свободной волей и полностью формируются внешней средой (Ludescher, 2010). Чтобы добиться успеха в L1 и L2, родители или учителя должны обеспечить положительное подкрепление, когда дети или ученики проявляют желаемое поведение. Со временем они научатся выполнять это поведение самостоятельно.

В бихевиоризме существует два типа оперантного подкрепления: классическое и инструментальное. Классическое подкрепление происходит, когда обучение происходит произвольно, когда возникает условная реакция на нейтральный стимул после того, как он несколько раз был связан с безусловным стимулом. Другими словами, классическое усиление можно сравнить с условным рефлексом. Эту теорию можно использовать для объяснения L1 у детей. Когда родители хотят научить детей таким манерам, как говорить "спасибо", родители (не понимая этой конкретной теории бихевиоризма) могут научить своих детей вежливо говорить "спасибо" или "пожалуйста", давая им игрушки или еду. Каждый раз, когда

кто-то дает им что-то, они могут сказать "спасибо" или "пожалуйста". Они должны сказать "спасибо". Кроме того, если они чего-то хотят или просят разрешения, родители учат детей говорить "пожалуйста", прежде чем отправлять свои запросы. Со временем дети учатся говорить "спасибо" и "пожалуйста", даже если их родители не упоминают об этом и не связывают свои слова с подарком или разрешением. Положительная реакция на стимул может надежно оправдать вознаграждаемое (подкрепляемое) инструментальное подкрепление обучения L2. В формальном классе, когда учитель задает вопрос (поощрение), и если ученик отвечает правильно (ответ), ученик может получить конфету (подкрепление) от учителя. Вскоре это побуждает ученика отвечать на вопросы, заданные учителем, потому что он знает, что каждый раз, когда дается правильный ответ, респондент получает награду (награда не обязательно должна быть физической темой, иногда достаточно похвалы или одобрения).

Другие ученики в классе также соревнуются друг с другом за правильный ответ, поскольку они получают вознаграждение за каждый правильный ответ. Однако, если ученики отвечают неправильно, учитель применяет отрицательное подкрепление или наказание. Благодаря сбалансированному и чередующемуся использованию положительного и отрицательного дохода учитель может обучать и обучать студентов успешному изучению L2. Крашен (1982), один из самых известных инноваторов, пытается провести различие между приобретением L1 и изучением L2, потому что считает, что есть два способа развить языковую компетентность. Во-первых, овладение языком, этот процесс похож на то, как дети развивают способность L1; это происходит так же, как подсознательное овладение языком. Покупатели языка обычно не осознают, что они овладевают языком, что приводит к авторитету, который они приобретают, когда предложения "звучат правильно" или "кажутся правильными", в основном с "чувством" правильности и без знания конкретных грамматических правил. Он утверждает, что покупатели языка знают только тот язык, который они используют в процессе общения.

Второй способ-изучение языка, где процесс обучения L2 осуществляется сознательно. Студенты L2 изучают и знают правила языка, знают эти правила и могут говорить о них. Некоторые люди называют обучение L2 формальным обучением или окончательным обучением. Напротив, овладение языком также называется неформальным обучением, неявным обучением или просто овладением языком. Крашен (1982) проводит различие между приобретением и обучением, утверждая, что приобретение приобретается неявно и бессознательно в неформальных ситуациях, тогда как обучение происходит явно и сознательно в формальных ситуациях. Кроме того, приобретение происходит, когда покупатели языка используют грамматическое "чувство", а изучающие язык используют грамматические правила. Овладение языком зависит от отношения покупателей языка, а успех изучения языка зависит от способностей.

Кроме того, овладение языком происходит в фиксированном порядке, в то время как изучение языка обычно организовано от простого к сложному, чтобы облегчить обучение. Крашен (1985) предлагает пять гипотез, объясняющих овладение языком и изучение языка. В первой гипотезе "естественного порядка" покупатели языка получают языковые правила в предсказуемом порядке. Во второй гипотезе, "гипотезе приобретения / обучения", у покупателей языка есть два разных способа развития компетенции в L2: приобретение, когда они используют язык для реального общения, и обучение, когда они узнают о языке. В третьей гипотезе "монитора" покупатели языка будут знать о своем процессе обучения, и этот монитор можно будет использовать в качестве редактора их прогресса в L2. В четвертой гипотезе "гипотезы ассимиляции" покупатели языка изучают язык, понимая сообщения или вводя их разборчиво.

В пятой гипотезе "гипотеза аффективного фильтра" есть своего рода психологический блок, который не позволяет входному входу проникать в L_{ad}. Знание языка может быть легче усвоено, когда аффективный фильтр низкий, уровень тревожности снижен и защитная реакция на изучение языка снижена, они более открыты для изучения языка и создают оптимальную среду для успешного

изучения языка. Изучение L2 похоже на получение L1 в соответствии с инновационной теорией. Дети овладевают языком, общаясь с окружающими людьми, например, родители используют "детскую речь", где речь обычно замедляется, дикция становится более четкой, а тон – более заботливым. Точно так же в классе L2 используется "иностранная речь" или "речь учителя", когда носители языка разговаривают с покупателями L2 по-другому, чтобы обеспечить безопасную и безопасную среду, в то же время позволяя им лучше усваивать вводимые данные. Время для покупателей L2, чтобы полностью подготовиться и быть готовыми к выработке целевого языка дает. Кроме того, при наличии достаточного количества информации и дети, и взрослые более успешны в овладении языками, поскольку понятная информация означает большее знание языка.

Точно так же отсутствие разборчивого ввода эквивалентно низкому уровню владения языком. Теория интеракционизма была в значительной степени разработана Выготским и его теорией зоны ближайшего развития (ЗБР). Выготский (1978), объясняя свое понимание ЗБР, сказал: "копируя, ребенок способен выполнять задачи лучше, чем когда он находится в одиночестве со взрослыми и под их руководством, и может делать это осознанно и самостоятельно. Разница между уровнем решенных задач, которые могут быть выполнены с помощью взрослых, и уровнем решенных самостоятельно задач заключается в зоне ближайшего развития" (-ben, ban and Castaneda, 2009, p.53).

Когда дети сталкиваются с проблемой, которую они не могут решить самостоятельно, они обращаются за помощью к окружающим, таким как их родители, братья и сестры или близкие родственники (Rashid, Mohamed, Rahman and WAN shamsuddin, 2017). Таким образом, усилия по сотрудничеству с другими являются важным шагом в покупке L1 для детей. Без этого сотрудничества невозможно развитие языка. Выготский считает, что дети интеллектуально участвуют в своих сообществах, используя язык. Сотрудничество между детьми и членами сообщества стимулирует языковое развитие посредством процесса согласования значений.

Например, те, кто изучает L2 в языковом классе, получают выгоду от того, что их учитель и Одноклассники помогают им эффективно изучать язык. Поскольку класс можно рассматривать как отдельную команду со своими собственными правилами и полномочиями (классные мониторы или учителя), класс может моделировать реальные проблемы с точки зрения общения друг с другом и понимания того, как происходит взаимодействие в различных контекстах и ситуациях. Кроме того, учитель может продемонстрировать реальные социальные связи, выполняя различные классные занятия, такие как ролевые игры, драматические представления, хоровое чтение или просто группируя учеников для сотрудничества с одноклассниками, которых они знают и с которыми им комфортно общаться. Согласование задач, поставленных перед ними учителем.

Они также чувствуют себя в безопасности среди своих сверстников, чтобы говорить, а не угрожать или смущаться, если они ошибаются во взаимодействии в L2. Теория интеракционизма связывает языковое развитие студентов или студентов с социальным взаимодействием (Rashid, 2016b). Зиглар (2008) делит социальное взаимодействие на межличностное и межличностное. Межличностное взаимодействие происходит, когда учащиеся или студенты общаются лицом к лицу в устной или письменной форме. Напротив, межличностное взаимодействие происходит внутри учащихся или студентов, поскольку они пытаются создать смысл в ответ на событие. Даути и Лонг (2003) дополняют термин "взаимодействие", подчеркивая, что оно происходит, когда участники с одинаковым статусом и общими потребностями пытаются понять друг друга. Гасс и Торрес (2005) полагают, что взаимодействие в теории интеракционизма относится к обмену информацией с непонятными утверждениями и именно через процесс исправления ошибок привлекает внимание учащихся или студентов к конкретным языковым структурам. Гасс и Торрес считают, что поток ввода и взаимодействие улучшают то, как вы изучаете или изучаете язык.

Резюме: чтобы объяснить сходства и различия между получением L1 и изучением L2 с точки зрения бихевиоризма, иннатизма и интеракционизма,

необходимо учитывать множество факторов, влияющих на овладение языком и процесс обучения. Студенты или покупатели имеют разные характеристики, и процесс покупки и обучения происходит в разных контекстах. Может возникнуть вопрос, обладают ли покупатели или студенты когнитивной зрелостью для обработки языковой информации? Как насчет их метаязыковой осведомленности и схем? Раздражают или защищают при использовании языка? Что касается контекста; дадут ли им достаточно времени и разборчивого ввода для языкового производства? Были ли изменены входные данные для уровня владения языком и готовности получателей или учащихся принять входные данные? Используются ли корректирующие мысли для обеспечения успеха в овладении или изучении языка? Мы надеемся, что эти вопросы будут рассмотрены в этой статье.

Однако важно отметить, что не существует единой теории, которая могла бы идеально объяснить взаимосвязь между получением L1 и изучением L2, поскольку каждая теория имеет свои собственные объяснения, убеждения и ограничения. Бихевиоризм верит в стимулы, реакции и подкрепление, но не говорит о когнитивных процессах, связанных с овладением или изучением языка. Основная область иннатизма — это LAD и *ug*, которые предполагают, что люди психически подготовлены к изучению языка, но также не принимают во внимание роль окружающей среды в овладении или изучении языка. Интеракционизм только объясняет важность взаимодействия для успешного овладения или изучения языка, но не упоминает другие условия языкового развития. Таким образом, можно сказать, что только объединив три теоретические модели, можно удовлетворительно разработать теорию приобретения L1 и изучения L2.

1.2.2 РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

С 1990-х годов исследования и теории когнитивной психологии приобретают все большее значение в нашем понимании развития второго языка. Некоторые из этих теорий используют компьютер как метафору интеллекта, сравнивая владение языком с возможностями компьютеров хранить, интегрировать и извлекать информацию. Некоторые, основываясь на неврологии, стремятся как можно более напрямую связать наблюдаемое поведение с активностью мозга. Как и в случае с овладением первым языком, когнитивная психология и психология развития утверждает, что людям не нужно предполагать, что в их мозгу есть определенный модуль языка или что приобретение и обучение — это разные психические процессы. С их точки зрения, общие теории обучения могут объяснить постепенное развитие сложного синтаксиса и неспособность учащихся спонтанно использовать все, что они знают о языке в данный момент времени.

Как отмечалось выше, некоторые лингвисты также пришли к выводу, что, хотя иннатистский подход дает убедительное объяснение приобретения первого языка, для приобретения второго языка необходимо что-то еще, поскольку в большинстве случаев он не может быть полностью успешным. Однако с точки зрения когнитивной психологии существует сходство между овладением первым и вторым языком, поскольку оба процесса основаны на одних и тех же процессах восприятия, памяти, категоризации и обобщения. Разница заключается в контексте обучения, а также в том, что учащиеся уже знают о языке и как этот ранний опыт формирует их восприятие нового языка.

Когнитивные психологи, работающие над моделью обработки информации для обучения и функционирования человека, рассматривают изучение второго языка как накопление знаний, которые в итоге могут быть использованы для автоматической речи и понимания. Роберт Декайзер (1998), Ричард Шмидт (2001) и другие предположили, что студенты должны в первую очередь сосредоточиться на любом аспекте языка, который они хотят преподавать или произносить. В этом

контексте "внимание" означает "использование когнитивных ресурсов для обработки информации", хотя объем информации, на которую может обратить внимание учащийся, ограничен. Таким образом, на ранних этапах студенты, как правило, используют большую часть своих ресурсов для понимания ключевых слов в сообщении. В этой ситуации они могут не замечать грамматических морфем, прикрепленных к определенным словам, особенно к тем, которые не оказывают существенного влияния на значение. Постепенно, благодаря опыту и практике, становится легче обрабатывать новую информацию, и студенты получают к ней быстрый и даже автоматический доступ. В современном обществе получение и использование информации является важной составляющей образования. Поэтому важно учитывать, как можно оптимизировать когнитивные ресурсы для обработки информации во время обучения.

Когнитивные ресурсы, включая внимание, восприятие и рабочую память, являются неотъемлемыми аспектами эффективной обработки информации в любой образовательной среде. В этом исследовании я обсуждаю роль когнитивных ресурсов в обработке информации для учителей и их учеников. Внимание-важный когнитивный ресурс при обучении. Учителя должны привлекать внимание своих учеников, чтобы они могли сосредоточиться на учебной деятельности. Например, учитель должен создать стимулирующую и захватывающую атмосферу в классе, которая будет привлекать внимание учащихся на протяжении всего урока. Для этого учителя используют стратегии, которые направлены на привлечение внимания, например, интерактивные занятия, такие как визуальное обучение, рассказывание историй и вопросы и ответы. Используя эти методы, учителя помогают учащимся сосредоточиться на учебном материале и минимизировать или устранить отвлекающие факторы, которые могут сделать уроки неэффективными. Восприятие также важно при обучении. Учителя должны использовать соответствующие материалы, которые учащиеся могут правильно интерпретировать.

Например, учитель должен использовать четкие и наглядные наглядные средства обучения или понятные диаграммы. Учитель также должен учитывать

предыдущие знания или опыт учащихся, чтобы сделать урок более связным. Кроме того, учитель должен представлять информацию структурированным образом, чтобы учащиеся могли понять взаимосвязь между материалами, которые им преподают. Рабочая память также является неотъемлемой частью обработки информации при обучении. Учителя могут помочь своим ученикам управлять рабочей памятью, разбивая сложную информацию на более мелкие и удобоваримые части. Учителя также должны давать своим ученикам достаточно времени для обработки информации, чтобы не перегружать рабочую память. Кроме того, учителя могут помочь учащимся более эффективно использовать свою рабочую память, поощряя использование мнемонических методов, таких как сокращения или наглядные пособия, чтобы помочь им запомнить материал.

Аспекты обучения определяются как "наблюдаемые когнитивные аспекты обучения - то, что учителя знают, верят и думают", и как они формируют эти убеждения и знания об обучении (Borg, 2003, стр. 81). Область когнитивных измерений обучения стремится ответить на сложные вопросы о том, как учителя понимают то, что они знают об обучении, и как эти знания меняются в их практике в классе. Вудс (1996) определил когнитивные аспекты обучения как интеграцию убеждений, предположений и знаний (ВАК). Растет мнение, что для лучшего понимания изучения языка мы должны лучше понимать, что знают учителя, как они получают эти знания и как они используют свои знания (Ellis, 2006). Фриман, известный исследователь в этой области, определил важные факторы в концепции когнитивных измерений обучения: обучение рассматривается как результат навыков, знаний, отношений и осведомленности (Freeman, 1989). В рамках этой модели навыки или то, как обучение состоит из методов, действий, методов и материалов. Знания или то, чему следует учить, состоят из научных знаний, знаний студентов, а также социокультурных и институциональных знаний.

Эти два фактора влияют на осведомленность и отношение учителя или его отношение к себе, своей деятельности и другим, связывая межличностную динамику с внешним функционированием и поведением. Основная идея модели

заключается в том, что обучение не является статичным, поскольку оно включает в себя постоянные сдвиги, переговоры и ответы на многие переменные (Freeman, 1989). Борг (2003) также резюмирует когнитивные аспекты обучения, которые возникают в результате взаимодействия четырех основных факторов: школьного образования, профессиональной подготовки, контекстных факторов и практики в классе. Школьное образование или опыт пребывания в классе определяют базовые когнитивные предпочтения и формируют восприятие учителей начальной школы.

Профессиональная подготовка или информация, которую учителя используют в образовании и обучении, также влияет на существующие когнитивные преимущества. Контекстные факторы влияют на практику, изменяя или приводя к изменениям в когнитивных предпочтениях, выявляя возможные пробелы между знаниями и практикой. Опыт в классе, включая практические занятия, может влиять на когнитивные предпочтения через бессознательное или сознательное размышление. Все эти факторы объединяются, чтобы создать сеть убеждений, знаний и мнений, которыми учителя языка обладают во всех аспектах своей профессии и которые они используют в своей практике. Эта модель отражает широко распространенное мнение в этой области о том, что многие факторы играют важную роль в формировании когнитивных предпочтений учителя, и что интегрированные знания тесно связаны с успеваемостью учителей в классе (Borg, 2003).

Как упоминалось выше, взаимосвязь является важным аспектом когнитивной системы учителей. Цуй (2003) отмечает, что опытных учителей отличает не только то, что они умеют делать, но и то, как они "понимают и воспринимают то, что делают" (стр. 246). Таким образом, отношение учителей к своей работе может определять их эффективность в классе. В то время как несколько исследований были сосредоточены исключительно на отношениях между учителями, Белл (2005) в своем исследовании выделил несколько отношений, в которых учителя согласны с тем, что позитивные отношения важны для эффективного обучения иностранному языку. Эти позитивные отношения включают: искреннюю заботу и привязанность,

готовность делиться обязанностями в классе, искреннюю чувствительность к разнообразию учащихся, мотивацию предоставить всем учащимся значимый опыт обучения и страсть к поощрению творчества учащихся. Исследование показало, что эти отношения помогают учителям быть продуктивными в классе. Если новые или развивающиеся учителя узнают об этих отношениях, которые опытные учителя иностранного языка считают эффективными в обучении, они могут критически оценить свои убеждения и методы обучения и, возможно, включить эти отношения в свое мышление (Bell, 2005). Это может помочь им улучшить свое обучение, поскольку эффективные отношения и действия, предпринимаемые учителями, могут положительно повлиять на жизнь их учеников (Bell, 2005).

Поэтому понимание отношения учителей к обучению и того, что вызывает их отношение, важно для понимания их эффективности. Убеждения являются важным аспектом педагогического знания, и убеждения учителей играют важную роль в их педагогической практике (Borg, 2003). Многие исследования изучали роль убеждений учителей в различных контекстах (Burns, 1992; МОК, 1994; nespor, 1987; Woods, 1996; Чжэн, 2013), включая сравнение убеждений неопытных и опытных учителей и их связь с практикой в классе (basturkmen, loewen, & Ellis, 2004; Fang, 1996; sendan & Roberts, 1999) и изменение убеждений или сопротивление изменениям с течением времени (Borg, 2011). Было предложено, чтобы принципы учителей языка были введены "с опытом" (Breen, hird, Milton, Oliver and thwaite, 2001, стр. 472–473), и ожидается, что принципы или убеждения, основанные на опыте преподавания, будут более точно соответствовать практике преподавания (basturkmen, 2012).

Таким образом, можно ожидать, что глубоко укоренившиеся принципы будут применяться более последовательно, чем недавно полученные принципы, как мы можем ожидать в случае новых учителей (Breen et al., 2001). Однако Фаррелл и Беннис (2013) исследовали практики, которые соответствуют или отличаются от убеждений, провозглашенных начинающим и опытным учителем. Они пришли к выводу, что у учителей есть сложный набор убеждений, которые не всегда

реализуются в их практике в классе. В их исследовании у опытного учителя было больше опытных убеждений, чем у учителя начальной школы, и эти убеждения соответствовали практике опытного учителя в классе. Однако исследователи обнаружили, что эти убеждения иногда отличаются от его практики в классе по разным причинам, включая временные ограничения, желание поддерживать отношения со студентами и другие "классные истины" (стр. 175). Авторы отмечают, что и опытный учитель, и начинающий учитель "показали случаи конвергенции и дивергенции, которые не всегда легко отличить друг от друга" (Farrell and bennis, 2013).

Когнитивный процесс не только формирует то, что учителя делают в классе, но, в свою очередь, формируется опытом, накопленным учителями (Borg, 2003). Несколько исследований (Бернс, 1992; МОК, 1994; Ричардс, Ли и Тан, 1998; Цуй, 2003; Вудс, 1996; Чжэн, 2013) были сосредоточены на сравнении когнитивного развития неопытных и опытных учителей. Исследования, сравнивающие опытных учителей с менее опытными коллегами, позволяют пролить свет на изменения в стилях обучения, которые могут произойти с течением времени (Borg, 2003). Нунан (1992) провел исследование, показывающее, что решения опытных учителей языка более сосредоточены на языковых проблемах, чем решения менее опытных учителей, которые больше озабочены управлением классом и уделяют больше времени и внимания его поддержанию.

Это показывает, что более опытные учителя могут уделять больше внимания вопросам содержания, поскольку они учатся автоматизировать процедуры, связанные с управлением классом. Кроме того, Ричардс, Ли и Тан (1998) сравнили начинающих и опытных учителей и определили области педагогических знаний, в которых у начинающих было меньше опыта. Эти исследования показывают, что когнитивные способности учителей начальной школы могут меняться в разных направлениях по мере накопления опыта.

Вывод

Это исследование показывает, что изучение языка и особенно грамматики является ключевым компонентом образования в современном мире. В нем описаны теоретические аспекты изучения языка и грамматики, методы обучения грамматике и принципы эффективного изучения языка. В работе также рассматривается роль повествовательного исследования в изучении языка и грамматики, его важность для создания более инклюзивной и чуткой образовательной среды. Я подчеркиваю, что повествовательные исследования помогают учащимся понимать язык в реальных условиях и развивать навыки социального взаимодействия, а также навыки критического мышления и анализа. В целом, я бы сказал, что изучение языка и грамматики имеет фундаментальное значение для успешного изучения и освоения. Я также подчеркиваю, что существуют разные методы и подходы к обучению грамматике, и каждый из них может быть эффективным в разных ситуациях. В последнее время наибольшей популярностью пользуется коммуникативный подход, заменяющий явное обучение грамматике неявным методом. Теория овладения вторым языком (Crashen, 2003) утверждает, что формальное обучение грамматике не играет большой роли в овладении вторым языком. Однако автор отмечает, что существуют и другие точки зрения на изучение формальной и конкретной грамматики, которые могут быть полезны для более точного и свободного преподавания языка. В целом, работы подчеркивают важность сочетания различных подходов к эффективному обучению грамматике и развитию языковых навыков.

ГЛАВА ВТОРАЯ

2.1 ОКРУЖЕНИЕ КАК ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКА

Лонг (1982) указывает на задержку приобретения языка в среде, где материал вводного языка недоступен, как на дополнительное доказательство гипотезы вводного языка крашена. Если есть только непонятные вводные языковые материалы, покупка будет отложена. Задержка языкового развития была выявлена у детей, растущих в семьях глухих родителей, но после общения со взрослыми они достигли тех же речевых навыков, что и их сверстники. Лонг (1982) делает три общих вывода на основе представленных доказательств:

1) доступ к понятному вводному языковому материалу - особенность всех случаев успешного приобретения первого и второго языков.

2) более понятный вводный языковой материал приведет к лучшей (или, по крайней мере, более быстрой) покупке.

3) понятное введение отсутствие доступа к языковому материалу приводит к тому, что язык мало или совсем не усваивается. Пика (1986) попытался проверить утверждения о вкладе естественной среды и формальных средств обучения в изучение языка. Пика проверил 18 испаноговорящих на предмет грамматической морфологии английского языка. Студенты были разделены на три группы: только инструкции, естественная среда и смешанная. Данные состояли из часовых аудиозаписей разговоров между каждым испытуемым и исследователем. Анализ ошибок в разговорной транскрипции выявил процент использования обязательных морфем, процент предполагаемого использования, порядок расположения морфем, основанный на использовании обязательных контекстов, и долю обобщения и повторного использования морфем по отношению ко всем ошибкам для следующих типов морфем: прогрессивный-*ing*, множественное число-*s*, одушевленный глагол "*to be*", прогрессивный вспомогательный глагол, артикль, неправильный глаголов

прошедшее время, прошедшее время правильных глаголов, третье лицо единственного числа и притяжательный падеж существительных. Кроме того, было определено соотношение целевого и нецелевого выражений множественного числа существительных.

Было обнаружено, что порядок приобретения группы "только ориентиры" коррелирует с естественным порядком Крэшена и что нет статистически значимой разницы в обобщении между группами "только ориентиры", "смешанными" и "естественными". Также было обнаружено, что природные среды представляют множественное число с предварительным количественным определителем, статистически более часто, чем группы "только ориентиры" или "смешанные". Они пришли к выводу, что в смешанной группе было меньше ошибок типа "только инструкции" и использовалось больше естественных конструкций, чем в группе "только инструкции". Уайт и др. (1992), и Lightbown (1991) исследовали вклад формальных инструкций и исправлений ошибок в точность формулирования вопросов. Через первоначальные тесты, через пять недель после тестов и тестов, Уайт и другие. (1992) отметили влияние формальных инструкций на формирование вопросов на начальных уровнях изучения английского языка в возрасте 10–12 лет. Интенсивные программы изучения английского как второго языка в канадской провинции Квебек, где студенты учились, поощряли использование вопросов.

Однако, хотя студенты использовали вопросы с учителями, посетителями и друг с другом, они редко исправлялись, когда их вопросы были неправильными. В ходе эксперимента трем классам были даны инструкции по формулированию вопросов и исправлению ошибок, а шести классам не было дано конкретных инструкций по формулированию вопросов. Первоначальные результаты теста не показали разницы в способностях понять, как формируются вопросы между группами. Пост-тест показал статистически значимую разницу между группами, получившими четкие инструкции по формулировке вопросов и исправлению ошибок, и теми, кто этого не делал. Через пять недель пятинедельный тест не показал значительного снижения по сравнению с тестом после теста. Уайт и другие

пришли к выводу, что четкие инструкции по формулированию вопросов и исправлению ошибок могут привести к "реальным изменениям в языковых системах учащихся" (стр. 429). Lightbown and Spada (1991) отслеживал четыре класса в возрасте от 10 до 12 лет в интенсивной школе английского языка как второго языка в Квебеке, Канада. В своих наблюдениях они обнаружили, что относительно высокий уровень времени инструктажа, включая грамматику, словарный запас и фонологию, был связан с точностью, с которой студенты создавали структуры. Четкое использование множественного числа-*S* и прогрессивного-*ing*, размещение прилагательных в именных выражениях и определение принадлежности наблюдались у учащихся четырех классов. 1-й класс с большим количеством брифингов по грамматике показал лучшие результаты во всех трех областях по сравнению с тремя другими классами и был намного лучше, чем 4-й класс, в котором грамматике почти не уделялось внимания (стр. 443).

Результаты Уайта и др. А Lightbown и Spada показывают важность привлечения внимания учащихся к определенному аспекту языка. Интересно, что, хотя классы, не ориентированные на грамматику, были богаты вводным языковым материалом, они не создавали лучшей среды для изучения языка.

Доступ к понятному языковому материалу является ключевым фактором успешного овладения первым и вторым языками. Чтобы выучить язык, учащиеся должны подчиняться языку, который они могут понимать и использовать для развития своих языковых навыков. Это верно, как для детей, изучающих первый язык, так и для взрослых, изучающих второй язык. При овладении первым языком дети постоянно подвергаются языковому воздействию с момента рождения. Они слышат, что говорят их родители и опекуны, и начинают устанавливать связь между словами и их значениями. По мере того, как они растут, им даются более сложные языковые структуры, и они продолжают развивать языковые навыки, влияя на понятный язык.

Точно так же при изучении второго языка учащиеся должны использовать понятный языковой материал для развития языковых навыков. Это означает, что

они должны подчиняться языку, который соответствует их уровню владения языком и понимает его. Это может быть достигнуто с помощью различных средств, таких как языковые курсы, программы погружения или знакомство с реальными языковыми материалами, такими как книги, фильмы и телешоу. Доступ к понятному языковому материалу особенно важен для взрослых, изучающих второй язык. В отличие от детей, которые преуспевают в изучении языка посредством погружения и воздействия, взрослым часто требуется более структурированный языковой материал для изучения нового языка.

У них также могут быть предвзятые убеждения или предубеждения в отношении языка, который они изучают, что может повлиять на их способность эффективно изучать и использовать язык. Помимо доступа к понятному языковому материалу, учащимся также нужна возможность использовать язык, который они изучают, в значимых контекстах. Это может включать возможности для разговора, письменной практики или других форм общения. Применяя язык в контексте, учащиеся могут развить способность эффективно общаться и использовать язык в реальных ситуациях.

Таким образом, доступ к понятному языковому материалу является важным фактором успешного овладения первым и вторым языками. Учащиеся должны познакомиться с языком, который они могут понять, чтобы развить свои языковые навыки, и это верно, как для детей, изучающих свой первый язык, так и для взрослых, изучающих второй язык. Предоставляя учащимся доступ к понятному языковому материалу и возможность использовать язык в значимых контекстах, мы можем помочь им развить языковые навыки и добиться успеха в изучении языка.

Пика и Даути (1985) исследовали разнообразие языкового материала, который могут изучать студенты. Исследование 34 студентов и их учителей показало, что учителя и бегло говорящие ученики доминировали в разговоре в классе. Кроме того, даже когда студенты были разделены на группы по четыре человека, некоторые студенты говорили очень мало, потому что они редко говорили или их комментарии игнорировались другими студентами. Однако было обнаружено, что работа в

группах с использованием задачи поиска информации приводит к значительно большему количеству разговоров. Задача поиска информации включала базовую выборку, в которой каждому участнику была предоставлена только часть выборки. Поскольку выполнение задания требует полного участия всех членов команды, обычно молчаливые студенты не могут остаться незамеченными и не склонны отклонять задание или скрывать информацию. Это исследование показало, что занятия в классе должны не только приглашать учащихся к участию, но и заставлять их общаться и искать смысл (взаимодействовать с другими для выполнения задачи). Пика и Даути (1985) утверждают, что учителя должны понимать, что взаимодействие (поиск смысла) в учебной деятельности, осуществляемое учителем, может привести только к языковому материалу, понятному учащемуся, который начинает искать смысл.

Поэтому важно помнить, кто начал поиск смысла, потому что состояние до модификации может быть понятно большинству студентов, а состояние после модификации может стать непонятным другим студентам как до, так и после модификации. Пик и Даути (1985) Esl от низкого до среднего уровня обнаружили, что при изучении учащихся и учителей в их классах во время занятий, проводимых учителем, содержится больше грамматического материала, чем в групповых занятиях. Словесные исправления также были обычным явлением во время занятий, проводимых учителем. Но они показывают, что, хотя во время занятий, проводимых учителем, происходит больше грамматических материалов и больше речевых исправлений, грамматические материалы в основном предоставляются учителем, а речевые исправления нацелены на определенных учащихся и могут быть бесполезны для других учеников в классе.

Хотя языковой материал во время групповых занятий часто не был грамматическим, у студентов было больше возможностей использовать целевой язык во время работы в группах, чем на занятиях, проводимых учителем. Качество языкового материала, доступного в классе, имеет решающее значение для эффективности обучения второму языку. Важно, чтобы материалы были подобраны

таким образом, чтобы они соответствовали уровню языковых навыков, учащихся и учитывали их потребности и интересы.

Одним из основных аспектов качества языкового материала является его доступность. Материал должен быть представлен в форме, которую студенты могут легко понять и использовать. Это может означать использование простого языка, краткость и ясность объяснений, использование иллюстраций и других визуальных средств для улучшения понимания.

Кроме того, материал должен быть достаточно разнообразным, чтобы учащиеся могли получить опыт работы с разными типами текстов и заданий. Это помогает им развивать навыки чтения, письма, разговорной речи и аудирования. Также важно, чтобы материал был актуальным и отражал реальные ситуации, с которыми люди сталкиваются в повседневной жизни. Кроме того, языковой материал должен быть структурирован и логически организован. Это помогает учащимся лучше понять взаимосвязь между различными аспектами языка и делает процесс обучения более последовательным и легким. Наконец, качество языкового материала также зависит от того, как он используется в классе. Учителя должны использовать материалы, соответствующие конкретным целям и задачам урока, и учитывать индивидуальные потребности и интересы учащихся.

Это включает в себя индивидуальную работу, групповые задания, обсуждения и другие методы, которые помогают учащимся лучше понимать и использовать языковой материал. В целом, качество языкового материала, доступного в классе, играет важную роль в эффективности обучения второму языку. Он должен быть доступным, разнообразным, структурированным и использоваться в соответствии с целями и задачами урока. Каждый учитель должен стремиться создать материал, который соответствует потребностям и интересам учащихся и помогает им эффективно развивать свои языковые навыки.

2.2 РАЗЛИЧИЯ В СТИЛЯХ ОБУЧЕНИЯ: ВЗРОСЛЫЕ И ДЕТИ ПРЕСКРИПТИВНАЯ ГРАММАТИКА

Взрослые и дети — это две разные категории людей с уникальными характеристиками и потребностями. Одним из таких отличий является стиль обучения. Взрослые и дети учатся по-разному, и это необходимо учитывать при разработке учебных программ. Дети обычно учатся играть через зрительное восприятие и опыт. Они любят движение, игры и развлечения. Для них важен интерес и заинтересованность в предмете, чтобы они могли легко запомнить информацию. Дети также нуждаются в постоянной поддержке и мотивации со стороны родителей и учителей. Взрослые, как правило, обучаются формально и систематически. Они склонны анализировать и рационально подходить к изучению информации. У взрослых часто есть четкие цели и ожидания в отношении обучения, и они должны видеть практическую пользу от полученных знаний. Кроме того, взрослые обладают более широким опытом и знаниями, которые позволяют им быстрее анализировать информацию и принимать решения.

Они также более независимы и могут легче организовать свое время и спланировать учебу. Таким образом, различия в стилях обучения у взрослых и детей очевидны. Для эффективного обучения необходимо учитывать эти различия и применять методы обучения, относящиеся к каждой категории. Важно помнить, что каждый человек уникален, и для достижения наилучших результатов подход к обучению должен быть адаптирован к конкретному человеку. Мы знаем, что дети и взрослые имеют разные различия в изучении иностранного языка и отличаются друг от друга, и мы, в свою очередь, должны учитывать, что предложение перед учителем иностранного языка является сложным и ответственным. Изучение языков означает умение общаться с людьми разных культур и происхождения. Это включает в себя понимание и использование другого языка для выражения мыслей, идей и чувств. Изучение языков также может дать более глубокое понимание

различных культур, обычаев и образа жизни. Преимущества изучения языков многочисленны. Во-первых, это может улучшить коммуникативные навыки и открыть возможности для путешествий, работы и общения с людьми со всего мира. Во-вторых, это может улучшить когнитивные способности, такие как память, внимание и навыки решения проблем. В-третьих, это может повысить культурную осведомленность и сочувствие к другим. Однако выучить языки также может быть сложно. Освоение нового языка требует много времени, усилий и терпения. Это может включать запоминание словарного запаса, грамматических правил, а также отработку навыков речи и письма.

Существуют различные подходы к изучению языков, включая традиционное обучение в классе, онлайн-курсы, языковой обмен, программы погружения и самообучение. У каждого подхода есть свои преимущества и недостатки, и важно найти тот, который соответствует индивидуальному стилю и целям обучения. Короче говоря, изучение языков — ценный навык, который может обогатить как личную, так и профессиональную жизнь. Это требует терпения, настойчивости и непредвзятости, чтобы принять новые культуры и языки. При правильном отношении и подходе каждый может выучить новый язык и извлечь выгоду из многогранности. Прескриптивная грамматика — это набор правил и инструкций, которые определяют, как использовать язык, чтобы считаться "правильным" или "правильным". Он часто включает в себя строгое соблюдение грамматических правил, синтаксиса и использования словарного запаса и обычно преподается в формальной среде, такой как класс.

Прескриптивная грамматика часто отличается от описательной грамматики, которая фокусируется не на том, как следует использовать язык, а на том, как он используется носителями языка и писателями. Прескриптивная грамматика — это набор правил и инструкций, которые определяют, как использовать язык, чтобы считаться "правильным" или "правильным". Это часто рассматривается как традиционный подход к обучению грамматике и включает строгое соблюдение правил грамматики, синтаксиса и использования словарного запаса. Прескриптивная

грамматика обычно преподается в формальной среде, такой как класс, и часто отличается от описательной грамматики, которая фокусируется на том, как язык используется носителями языка и писателями. Истоки прескриптивной грамматики можно проследить до древних Грамматиков Древней Греции и Рима, которые стремились установить стандарт правильного использования своего языка. Со временем прескриптивная грамматика стала важным инструментом для поддержания социальных и культурных норм, поскольку она рассматривалась как способ заставить людей говорить и писать так, чтобы это соответствовало ценностям и ожиданиям их общества. Одной из основных характеристик прескриптивной грамматики является акцент на ее правильности. В прескриптивной грамматике есть правильные и неправильные способы использования языка, и отклонение от установленных правил считается ошибкой. Это может привести к запоминанию правил и сосредоточению внимания на механическом обучении, а не на понимании основных принципов языка.

Еще одна особенность прескриптивной грамматики-ее строгость. Прескриптивные правила часто не допускают изменений или творчества. Это может привести к отсутствию нюансов в использовании языка, поскольку говорящие и писатели могут чувствовать себя ограниченными правилами и неспособными выразить себя естественным или реальным образом. Несмотря на свои ограничения, прескриптивная грамматика продолжает играть важную роль в языковом образовании. Он предоставляет четкий набор правил и рекомендаций для изучающих язык, которые могут быть полезны для развития языковых навыков. Однако важно понимать, что использование языка постоянно развивается и что прескриптивные правила не всегда отражают способ применения языка на практике. Короче говоря, прескриптивная грамматика — это набор правил и руководящих принципов, которые определяют, как язык может считаться "правильным" или "правильным". Хотя это может быть полезным инструментом для изучения языка, важно понимать его ограничения, а также учитывать способы, которыми носители языка и писатели могут применять его на практике.

2.3 ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ДЕДУКТИВНЫМ И ИНДУКТИВНЫМ ПОДХОДОМ

В классе изучения языка с использованием индуктивного подхода учитель сначала дает текст или контекст, а затем вводит тему косвенно, не упоминая правила. После выполнения учащимися текстовых упражнений им даются правила. Например, учитель может сказать: "Н. Калькутта дает текст " 91 " и просит студентов определить глаголы, а затем просит их сгруппировать глаголы в соответствии с различным использованием глагольных форм в настоящем простом времени, таких как *play* и *plays*. Затем студентов просят определить, как используются эти глаголы. Учитель наблюдает за процессом и контролирует его. Затем группа учащихся работает над одной категорией, чтобы проанализировать структуру, значение и использование, и, наконец, представить свои результаты классу. Дедуктивный подход — это традиционный метод обучения, поскольку грамматические структуры или правила в первую очередь передаются учащимся (Риверс и Темперли, 1978). Таким образом, учащиеся изучают правило и применяют его только после того, как правило им представлено.

Например, если представленная структура представляет собой настоящее совершенное время, учитель начинает урок так: "сегодня мы учимся использовать структуру настоящего совершенного времени. Затем излагаются правила структуры настоящего совершенного времени, и учащиеся выполняют упражнения по-разному, чтобы практиковать использование структуры (Goner, Phillips and Walters, 1995).

В этом подходе Учитель является центром класса и отвечает за представление и объяснение нового материала. Индуктивное обучение в классе изучения языка означает, что учащимся сначала даются тексты и примеры. Роль учителя состоит в том, чтобы предоставить студентам язык, который помогает им находить правила, направлять их при их открытии, а затем предоставлять больше возможностей для практики. Индуктивный подход называют современным методом обучения. Потому

что он дает студентам возможность исследовать, а не диктовать, использует реальный материал и является обучением, ориентированным на студентов, ориентированным на использование, а не на правила. С другой стороны, дедуктивный подход к изучению языка в классе означает, что учитель заранее представляет правила, а затем дает учащимся возможность применить их. Учитель представляет правила, а затем ученикам даются упражнения. Дедуктивный подход более традиционный, чем индуктивный, поскольку он ориентирован на учителя и фокусируется сначала на правилах, а затем на использовании. Таким образом, вводный язык не является подлинным; он адаптирован для учащихся. Дедуктивный подход — это традиционный метод обучения на уроках языка, при котором учитель сначала представляет учащимся грамматические правила или структуры, а затем дает им упражнения, чтобы попрактиковаться в использовании этих правил. Этот подход основан на убеждении, что учащиеся должны усвоить правила, прежде чем они смогут их эффективно использовать. В классе, использующем дедуктивный подход, учитель обычно начинает урок с представления грамматического правила или структуры, которую он хочет преподавать.

Например, если он хочет научить настоящему совершенному времени, он может сказать: "сегодня мы научимся использовать настоящее совершенное время". Затем он объясняет правила использования этого времени, такие как образование глагола и когда его использовать. После изложения правил учитель представляет учащимся упражнения, чтобы попрактиковаться в использовании настоящего совершенного времени. Эти упражнения могут включать заполнение пробелов правильной формой глагола, написание предложений с использованием настоящего совершенного времени или ответы на вопросы, используя это время. В дедуктивном классе роль учителя является центральной, поскольку он отвечает за представление и объяснение нового материала. Ожидается, что учащиеся выслушают и запишут грамматические правила, предоставленные учителем, а затем применят эти правила к представленным упражнениям. Одним из преимуществ дедуктивного подхода является то, что он дает учащимся четкое понимание грамматических правил и

структур. Это может быть полезно для студентов, которые предпочитают системный подход к обучению. Однако некоторым студентам этот подход может показаться сухим или скучным, поскольку он не предполагает взаимодействия с фактическим материалом. Таким образом, хотя дедуктивный подход был традиционным методом обучения на уроках языка, он может не подходить для всех учащихся. Это может быть эффективно для студентов, которые предпочитают систематический подход к изучению грамматических правил и структур, но может не понравиться студентам, которые предпочитают более интерактивный и реалистичный опыт обучения. В конечном счете учителя должны учитывать стиль и предпочтения своих учеников при принятии решения о том, какой подход выбрать в своих языковых классах.

Индуктивный подход — это метод обучения на уроках языка, который направлен на предоставление учащимся примеров использования языка и позволяет им самостоятельно открывать правила и закономерности. Такой подход основан на убеждении, что учащиеся лучше учатся, когда активно участвуют в учебном процессе, и могут применять свои знания в реальных ситуациях. В индуктивном классе учитель обычно начинает с представления учащимся набора примеров, иллюстрирующих определенную языковую структуру или паттерн. Например, если учитель хочет преподавать настоящее совершенное время, он может предоставить примеры предложений, в которых используется время, например, "я позавтракал" или "она смотрела фильм".

После представления примеров учитель проведет учащихся через процесс анализа и определения закономерностей и правил, лежащих в их основе. Это может включать в себя задание студентам вопросов о примерах, например, "Что общего у всех этих предложений? «или» какова функция слова "иметь" в этих предложениях? «После того, как ученики определили закономерности и правила, учитель приводит дополнительные примеры для практики и подкрепления. Это могут быть такие упражнения, как заполнение предложений правильной формой настоящего совершенного времени или написание собственных предложений, используя это время. В индуктивном классе роль учителя заключается не в том, чтобы диктовать

его, а в том, чтобы облегчить обучение. Учитель предоставляет инструкции и помощь, когда учащиеся работают над процессом обнаружения языковых шаблонов и правил. Одним из преимуществ индуктивного подхода является то, что он позволяет учащимся развивать критическое мышление при анализе и определении языковых паттернов и правил. Это также поощряет активное участие и участие, помогая студентам проявлять больший интерес к обучению. Однако потенциальным недостатком индуктивного подхода является то, что он может занять больше времени, чем дедуктивный подход, поскольку учащиеся должны тратить больше времени на анализ примеров и выявление закономерностей. Кроме того, некоторые студенты могут посчитать этот подход менее структурированным и более сложным, чем дедуктивный подход. Короче говоря, индуктивный подход может быть эффективным стилем обучения для учащихся, которые преуспевают в языковых классах, особенно в активном участии и критическом мышлении. Тем не менее, учителя должны быть внимательны к потенциальным проблемам, связанным с этим подходом, и адаптировать стили обучения к потребностям и предпочтениям своих учеников.

Оба подхода имеют преимущества для обучения и могут удовлетворить потребности различных типов учащихся, а также имеют определенную степень недостатков. Индуктивный подход может быть более привлекательным, поскольку он ориентирован на учащегося и способствует его автономии. Однако это может быть контрпродуктивно, когда дело доходит до времени, поскольку это может занять много времени и может не потребоваться для всех возрастных групп. Дедуктивный подход более управляемый и может привести к переходу к более простым задачам и более сложным задачам, но он может ослабить интерес учащихся к открытиям и мышлению, поскольку он ориентирован на учителя. Многочисленные исследования различных подходов были проведены такими исследователями, как Розари Эрлам, Констанс Шаффер, Роберт Фишер и Селингер. Некоторые исследования поддерживают индуктивный подход, в то время как другие показывают, что дедуктивный подход лучше, но в итоге все они показывают, что

использование обоих методов полезно и эффективно. Фактически, исследования, которые дают разные результаты, показывают, что рекомендации по подходам различаются в зависимости от возраста учащихся, стиля преподавания, уровня языка и предмета, который они преподают. Розмари Эрлам отмечает, что исследования, проведенные до сих пор, сравнивают эффективность дедуктивного и индуктивного подходов, что дает противоречивые доказательства их относительной эффективности. Он отметил, что до сих пор в исследованиях не изучалось влияние этих методов обучения на показатели языковой продуктивности и понимания, не изучались меры, снижающие способность учащихся контролировать языковую эффективность.

Он сказал, что все исследования, кроме одного, были сосредоточены на взрослых читателях (2003, стр. 244). Розмари Эрлам (2003), "сравнивая эффективность этих двух типов инструкций в понимании языка и производственных мер", исследует взаимодействие между типом инструкции и морфологическими и синтаксическими характеристиками, связанными с приобретением местоимений прямого объекта во французском языке в качестве второго языка (стр. 242). Результаты его исследования показали, что группа студентов обучалась дедуктивному подходу. Роберт А. Фишер (1979) утверждает, что многие методологи иностранного языка считают, что " дедуктивный подход более логичен и дает больше уверенности в грамматических знаниях до объяснения грамматического принципа и его применения, в то время как другие утверждают, что это индуктивный подход. Ученик самостоятельно обнаруживает грамматический принцип, который имеет большее влияние и приводит к более длительному сохранению знаний.

Он утверждает, что " исторически индуктивный подход связан с аудиолингвистическим методом, а дедуктивный подход связан с когнитивным методом " (стр. 98–99). Эти слова означают, что, в отличие от современных взглядов на эти два подхода, индуктивное обучение критикуется как старый и неадекватный метод, аудиолингвистический метод, предполагающий отсутствие повторения и

творчества, поскольку учитель сначала устанавливает правила, а затем позволяет учащимся находить правила самостоятельно. Селингер (1975) также экспериментально продемонстрировал превосходство дедукции над индукцией с точки зрения сохранения долгосрочных знаний среди студентов университетов. Также важно принять во внимание обсуждение того, какой предмет преподавать, чтобы определить, какой подход будет более эффективным. Другой исследователь, Констанс Шаффер (1989), критикует дедуктивный подход за то, что он делает ученика пассивным, и поддерживает более длительное соблюдение правил или слов, когда ученик активно участвует. Кроме того, Шаффер противопоставляет индуктивный подход аудиолингвистическому подходу, поскольку индуктивное обучение не направлено на формирование привычек.

2.4 МОДЕЛИ АЛГОРИТМЫ (СВОЙ ОПИТ)

Кроме того, такие авторы, как Террелл (1991), Норрис и Ортега (2002) и Эллис (2006), рассмотрели и поддержали конкретную идею, не говоря уже о некоторых изучение грамматики (EG) на уроках иностранного языка, в то время как теоретики, такие как Крашен (2003) поддержали идею избегать уроков иностранного языка EG, потому что это может помешать естественному процессу покупки. Таким образом, подходы, используемые на уроках изучения языка, менялись с годами, и учителя все еще ищут лучший вариант, который гарантирует оптимальный процесс обучения. В Соединенных Штатах, например, учителя использовали современные тенденции обучения для достижения ранее упомянутой цели. Террелл (1991) объясняет эту эволюцию преподавания языка следующим образом: за последние сорок лет роль преподавания грамматики английского языка на уроках второго/ иностранного языка в Соединенных Штатах резко изменилась, поскольку любимая методология перешла от грамматического перевода к аудио языку, затем от аудио языка к когнитивному и, наконец, от когнитивного языка к коммуникативному подходам.

Однако это явление произошло не только в развитых странах, таких как Соединенные Штаты.

Узбекское образование также изменилось за последние несколько лет, и преподавание английского иностранного языка (EFL) не стало исключением. Учителя и исследователи иностранных языков искали четкие критерии, методологию и соответствующие подходы, которые могли бы помочь улучшить преподавание английского языка. Несколько десятилетий назад узбекские учителя обычно сосредотачивались на обучении грамматическим формам, но, что интересно, в последнее время некоторые учителя отметили, что этот метод сам по себе бесполезен для создания реального языка, поскольку его основное внимание уделяется созданию конкретных языковых форм, в которых ситуации общения или общения не играют важной роли. Роль. Нассаджи и фотос (2004) поддержали более раннее утверждение, заявив, что "с появлением коммуникативной методологии в конце 1970-х годов роль преподавания грамматики в изучении второго языка была снижена, и даже было высказано предположение, что преподавание грамматики не только бесполезно, но и может быть вредным". (Стр. 126).

Следует иметь в виду, что преподавание конкретных грамматических форм не было полностью отменено и до сих пор присутствует во многих школах. Настройки EFL. В настоящее время некоторые учителя по-прежнему считают, что формальное обучение языковым формам важно для овладения иностранным языком, и они могут применять эту практику в качестве дополнения к обучению языку в целом. Подобно эволюции преподавания иностранных языков в Соединенных Штатах (Terrell, 1991), новые формы преподавания иностранного языка в узбекских классах начали появляться и становиться все более эффективными. Таким образом, переходя от методов, основанных на аудио-языке и грамматике, к более коммуникативным подходам, учителя иностранного языка доказали, что изучение языка является постоянно востребованным процессом. Обновляется для достижения ожидаемых целей и удовлетворения потребностей своего населения. Учитывая развитие вышеупомянутого обучения, узбекские учителя регулярно ищут способы

продвижения наиболее подходящих методов обучения языкам, которые могут помочь учителям создать двуязычных людей, которые четко и свободно владеют иностранным языком. Следовательно, некоторые учебные заведения пытаются внедрить новые двуязычные методологии или подходы, такие как программы, основанные на задачах или содержании, чтобы предоставить учащимся более широкие возможности познакомиться с иностранным языком и выучить его более реальным или значимым образом.

В целом, я подчеркиваю, что узбекское образование продвигается вперед, чтобы стать двуязычной моделью. Однако, хотя вышеуказанные подходы, как ожидается, будут успешными, я лично считаю, что изучение иностранного языка — это процесс, который не только требует естественных и двуязычных моделей, но и требует развития лингвистической точности, которая позволяет студентам производить язык в стандартной и согласованной форме. Хотя учителя языков и учебные заведения приложили значительные усилия для перехода от традиционных к более коммуникативным и осмысленным подходам к изучению английского как иностранного языка, а методологии, используемые в этой области, постоянно совершенствуются, некоторые группы населения все еще не достигают конечной цели: свободного производства языка и точный.

Это подтверждается исследованием, проведенным министерством образования в 2020 году, результаты которого показали, что "только 6,4 процента выпускников говорят по-английски на промежуточном уровне, в то время как удивительные 73,6 процента имеют базовый уровень. Ни один студент не был найден на продвинутом уровне" (masias, 2011). Кроме того, результаты, полученные на экзаменах IELTS за последние семь лет, показывают не только низкую успеваемость учащихся, но и минимальный рост в этой области.

Данные, представленные в результатах, показывают, что, несмотря на разнообразие методических изменений, проводимых для улучшения результатов обучения языку, узбекские студенты по-прежнему испытывают трудности в этой области. Таким образом, возникает личный вопрос: если ежедневно вводятся новые

тенденции и подходы, способствующие двуязычию учащихся, почему узбекские студенты все еще не достигают ожидаемых целей? Работая с молодыми людьми с точки зрения личного обучения, я понял, что иногда лингвистические формы явно не развиваются, потому что они могут ограничивать свободное и подлинное языковое производство (Kreshen, 2003). Я также сталкивался с ситуациями в классе, когда ученики могут свободно общаться на иностранном языке, но их точность не безупречна. Учитывая теории изучения языков, ожидается, что иностранный язык будет изучаться с помощью того же процесса, что и первый язык, и формальное грамматическое образование должно быть длительным (Kreshen, 2003), но это лучший способ помочь нашим студентам, которым нужен L2 для профессиональных целей, стать двуязычными людьми? Два предыдущих вопроса заставили меня задуматься о возможности включения формального обучения грамматике на уроках иностранного языка как части процесса, в котором язык должен рассматриваться как единое целое и использоваться бегло и, самое главное, с точностью. В следующем разделе я представлю теоретический обзор, который предлагает наиболее подходящее время и методы не только для обучения языковым формам, но и для включения его в учебную программу EFL.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основываясь на соответствующих исследованиях и теории, можно сделать окончательный вывод о преподавании формальной грамматики. Конечно, овладение языком — это процесс, требующий неформального и естественного вклада (Крашен, 2003), но исследования показали важность преподавания грамматики при изучении иностранных языков и второго иностранного языка, который служит не только для развития беглого, но и точного использования языка.

Следовательно, подтверждается, что явное обучение грамматике может быть представлено учащимся, которые уже достигли среднего уровня владения языком, путем интеграции экстенсивного и интенсивного подходов, которые могут фокусироваться как на форме, так и на значении. Наконец, язык следует рассматривать как средство социальной и образовательной коммуникации, которое следует использовать в формальных и неформальных ситуациях, но важно помнить, что решение о том, где, когда и как его использовать, в первую очередь принимается носителями языка.

Таким образом, преподавателям иностранных языков рекомендуется предоставлять учащимся необходимые инструменты для выработки не только беглой речи в определенных контекстах, но и стандартных и последовательных высказываний в формальных и неформальных ситуациях. Конечно, цель этой работы не в том, чтобы отрицать подходы к обучению, которые демонстрировали успех на протяжении многих лет, или теории об овладении языком, которые улучшили практику преподавания многих учителей, но цель состояла в том, чтобы выяснить, что теория и исследования говорят о точности в преподавании языка.

Лично я считаю, что нет необходимости квалифицировать или дисквалифицировать тенденции в преподавании, но выявление наиболее значимых характеристик каждого метода может быть интересным эклектичным процессом, который следует учитывать при дальнейшей преподавательской практике, в ходе которой можно одновременно продвигать точный, беглый и коммуникативно аутентичный язык. Это ключевой фактор для эффективного преподавания языка.

Важно, чтобы материал соответствовал уровню владения языком учащихся и был им понятен. Для взрослых, студентов, которым требуется более структурированный материал, необходимо предоставить доступ к различным инструментам, таким как языковые курсы, программы погружения и аутентичные языковые материалы.

Кроме того, учащиеся должны уметь использовать язык в значимых контекстах, чтобы развивать свои языковые навыки и эффективно общаться на этом языке. Сочетание различных подходов к преподаванию грамматики, таких как поведенческие, когнитивные и социокультурные теории, также может помочь достичь успеха в изучении языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Альжер, С. (2009). Концептуальные метафоры преподавания и обучения учителей старших классов: изменения в течение карьеры. *Образование и обучение учителей: международный журнал исследований и изучения*, 25(5), 743–751.
2. Allen, H. W., & Maxim, H. H. (Eds.). (2011). *Educating the future foreign language professoriate for the 21st century*. Boston: Heinle Cengage.
3. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
4. Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
5. Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56–65.
6. Brockhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
7. Блум, Л.М. (1974). "Имитации в развитии языка: если, когда и почему", *"Когнитивная психология"*, с. 380–420.
8. Брукс, Нельсон (1960). "Язык и обучение языку". Нью-Йорк: Harcourt, Brace and World.
9. Бастуркмен, Х. (2012). Обзор исследования соответствия между заявленными убеждениями и практикой учителей иностранного языка, *System*, 40 (2), 282–295.
10. Бастуркмен Х., Левен С., Эллис Р. (2004). Заявленные убеждения учителей о том, что они уделяют особое внимание форме и своей практике в классе. *Прикладная лингвистика*, 25 (2), 243–272.

11. Белл, Т. (2005). Поведение и установки эффективных преподавателей иностранного языка: результаты анкетирования. *Анналы иностранного языка*, 38, 259–270.
12. Берейтер, К. & Скардамалия, М. (1993). Превзойти самих себя: исследование природы и последствий экспертных знаний. Чикаго, Иллинойс: Издательство "Открытый суд".
13. Борг, С. (2003). Познание учителя в преподавании языка: обзор исследований о том, что думают, знают, во что верят и что делают учителя иностранного языка. *Преподавание языков*, 36(2), 81–109.
14. Борг, С. (2011). Влияние обучения без отрыва от производства на убеждения преподавателей иностранных языков. *Система*, 39(3), 370–380
15. Браун, С. (1993). Факторы, влияющие на усвоение словарного запаса: частотность и значимость слов.
16. Доти, К. и Пика, Т. (1986). Задачи на поиск информации: способствуют ли они приобретению второго языка? *TESOL Quarterly*. 2.Q, 305–325.
17. Джонс, Хаббард и Торнтон Уилер (1983). "Курс обучения английскому языку как иностранному". Оксфордский университетский пресс.
18. Элджер, К. (2009). Концептуальные метафоры преподавания и обучения у учителей средних школ: изменения на протяжении карьеры. *Преподавание и педагогическое образование: Международный журнал исследований*, 25 (5), 743–751
19. Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
20. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

21. Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Learning acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Фаррелл, Т. и Беннис, К. (2013). Рефлексия убеждений учителей английского языка как второго языка и практик в классе: кейс-стади. Журнал RELC, 44(2), 163–176.

22. Флауэрдью, Дж. (1998). Опыт изучения языка в образовании учителя второго языка. TESOL Quarterly, 32(3), 529–535.

23. Конрад, Л. (1989). Влияние сжатой речи на понимание на родном и втором языках. Studies in Second Language Acquisition, 11, 1–16.

24. Кордер, С.П. (1975). Анализ ошибок, межъязыковой и приобретение второго языка. Преподавание языка и лингвистика: аннотации, .8., 201–218.

25. Коуэн, Н. (1988). Эволюционирующие представления о хранении памяти, селективном внимании и их взаимных ограничениях в системе информационной обработки человека. Психологический бюллетень, 1.М, 163–191.

26. Коуэн, Н. (1995). Внимание и память: интегрированная рамка. Издательство Оксфордского университета, Оксфорд. (стр. 24–40).

27. Long, M. H. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition, 5, 177–193.

28. Long, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied Linguistics, 4, 126–141.

29. Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross-cultural perspective (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

30. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.

31. Long, M., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 27–56.
32. Лаффорд Б. А. (1987). Предоставление понятного ввода для продвинутых классов разговорной речи в университетских условиях. *Италия, и.4*, 278–297.
33. Логан, Г.Д. (1990). Повторное применение и автоматизация: общие механизмы? *Когнитивная психология*, 22, 1–35.
34. Макалистер, Дж. (2012). Когнитивные процессы будущих учителей и преподавание словарного запаса. *Журнал RELC*, 43(1), 99–111.
35. Цуй, А. (2003). Понимание экспертизы в преподавании: кейс-стади учителей второго языка. Кембридж: Кембриджский университетский пресс.
36. Цуй, А. (2005). Экспертиза в преподавании: перспективы и проблемы. В К. Джонсон (ред.), *Экспертиза в изучении и преподавании второго языка* (с. 167–189). Нью-Йорк.
37. Кларк, Херберт и Ив Кларк (1977). “Язык и психология: Введение в психолингвистику”. Нью-Йорк: Harcourt, Brace and Jovanovich.
38. Палермо, Дэвид С. (1978). “Психология языка”. Даллас: Scott, Foresman and Co.
39. <http://diss.rsl.ru/> — Библиотека диссертаций РГБ
40. <http://cyberleninka.ru/> — Научная библиотека открытого доступа КиберЛенинка
41. <https://elibrary.ru/> — Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
42. Пика, Т., Янг, Р., и Доути, С. (1987). Влияние взаимодействия на понимание. *TESOL Quarterly*. 2.1, 737–757.

43. Пика, Т., Холлидей, Л., Льюис, Н., и Моргенталер, Л. (1989). Понятный вывод как результат лингвистических требований к ученику. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63–90.

44. Риверс, М. Вильга (1968). “Обучение навыкам иностранного языка”. Чикаго: Издательство Чикагского университета.

45. Штерн, Х.Х. (1983).” Основные понятия преподавания языка”. Оксфорд: Оксфордский университетский пресс.

46. Шодрон, С. (1983). Упрощение ввода: восстановление темы и их влияние на распознавание и запоминание второго языка учащихся. *TESOL Quarterly*, 11, 437–458.

47. Шодрон, С. (1985). Поглощение: о моделях и методах для выявления обработки информации учениками. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 1-14.

48. Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.

49. Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 126-145.

50. Saussure, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Ed. by C. Bally, A. Sechehaye, and A. Reidlinger. Paris: Payot.