|  |  |
| --- | --- |
| **Оригинал** | **Перевод** |
| **Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities**  FIONA COPLAND, SUE GARTON, AND ANNE BURNS  Aston University, Birmingham  Birmingham, England  CHALLENGES IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS  The literature on teaching English to young learners has identified a number of pressing challenges. One is that English is often introduced as a compulsory subject at primary school without due consideration of who will teach it. In some countries a severe shortage of trained primary school teachers of English is reported (G. Hu, 2005; Y. Hu, 2007; Nunan, 2003; Nur, 2003). Teachers may therefore find themselves teaching English either without adequate training in teaching young learners in general or in teaching English to young learners in particular. The situation is especially acute in poor or rural areas.  One of the most complex of the policy decisions affecting young learner classrooms concerns pedagogy. The spread of English as a lingua franca has given rise to the belief that learners need to acquire communication skills rather than knowledge about English. As a result, recent young learner curricula have emphasised communicative competence. In East Asia, this has often led to the introduction of some form of communicative language teaching (CLT) or task-based learning and teaching (TBLT), for example, in Korea (Ahn, 2011; Li, 1998; Mitchell & Lee, 2003), Hong Kong (Carless, 2004; Tinker Sachs, 2009), China (G. Hu, 2002), and Thailand (Prapaisit de Segovia & Hardison, 2008). However, teachers may find it challenging to introduce these new approaches for several reasons. As Enever and Moon (2009) point out, CLT is a pedagogical approach developed in Western countries to teach adults in small, well-equipped classrooms. It may not, therefore, be appropriate for teaching large groups of children in classrooms where resources are limited. Furthermore, as teachers may receive only basic training in the underpinning theory and practical applications, they may struggle to implement it effectively (Butler, 2005; Littlewood, 2007). The introduction of TBLT has been beset with similar problems (Carless, 2004; Littlewood, 2007). These imported approaches can conflict with educational traditions, or what Jin and Cortazzi (2003, p. 132) call “cultures of learning” (see, e.g., Baker, 2008; Littlewood, 2007). Linked to policies about pedagogy is the issue of resources. In some countries such as South Korea (Butler, 2004) and Malaysia (Pandian, 2003) textbooks are prescribed. In other countries, teachers can choose from government-approved books, for example, in Singapore (Mee, 2003) and in China (G. Hu, 2005). Given the global prevalence of early English learning, it is a matter of concern that in many countries appropriate books are either not available (Hoque, 2009; Y. Hu, 2007; Mathew & Pani, 2009) or are not used in the classroom (\_ Inal, 2009; Nunan, 2003).  Other resources may also be unavailable in primary schools. In Li’s (1998) study South Korean teachers complained that there was insufficient funding for the equipment and facilities needed for learner-centred teaching, a point also made by \_ Inal (2009) for Turkish teachers. While technology to support English teaching has clearly developed greatly in recent years, teachers have not always been able to access its benefits.  Another potential challenge for teachers concerns the level of English they require. Teachers’ low proficiency levels, or their lack of confidence in their ability, is consistently identified in the literature (see, e.g., Ahn, 2011; Ghatage, 2009; Kuchah, 2009; Littlewood, 2007). Many teachers believe that CLT demands particular classroom procedures, such as teaching in the target language, which causes anxiety and leads to teachers’ questioning their competence, particularly their speaking and listening skills (Kuchah, 2009). In many parts of the world, large classes are a common challenge (Ho, 2003; Shamim, 2012; Wedgwood, 2007), causing teachers to believe it is difficult or impossible to introduce learner-centred teaching because, for example, they cannot closely monitor students’ language use (Li, 1998) or introduce pairwork and groupwork (Hoque, 2009). A related issue is the problem of control and discipline (Butler, 2005; Littlewood, 2007); Carless (2004) argues that the noise produced during speaking activities can be problematic when the local preference is for quiet and orderly classrooms. It can also be difficult to motivate learners. In many EFL contexts, particularly in rural areas, children may struggle to understand the relevance of learning English as they have little contact with speakers of the language (Ho, 2003; Li, 1998).  Government policies and curricula that typically advocate teaching communicatively are often incompatible with the demands of national examinations (Li, 1998; Littlewood, 2007) which often focus on grammar and vocabulary. Commentators such as Kunnan (2005) have noted the tendency to “‘teach to the test’… with less time devoted to activities that are not part of the test” (p. 786). This backwash/washback effect may have more impact at secondary level (Gorsuch, 2000), although it has been identified at primary level too (e.g., \_ Inal, 2009).  Having highlighted the key challenges identified in the literature, the research methodology and procedures of the current study are now presented.  RESEARCH METHODOLOGY  A mixed-methods approach was adopted for the study (see, e.g., Richards, Ross, & Seedhouse, 2012). Johnson, Onwuegbuzie, and Turner (2007) argue that mixed-methods research “combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purpose of breadth and depth of understanding and corroboration” (p. 123). In line with Morse (2010), a QUAN-qual design was adopted, where QUAN represents quantitative methods and comprises the core component, in this instance a survey. The qual component is the supplementary approach and comprises data from an open question on the survey filtered by country, and observations of and interviews with five teachers of young learners in five international locations.  The mixed-methods approach allows for a framework of reference that acknowledges both the global and the local. The survey provides global results across 142 countries and uncovers the major challenges in teaching young learners as reported by the 4,459 teachers who responded. The qualitative data illustrate the variation in challenges that can occur at the local level, which can be compared to the global. The cross-sectional survey drew on nonprobability “convenience” sampling.1 The survey was provided both electronically through Survey Monkey, and via hard copy to accommodate teachers who had limited or no access to the Internet (the data on the hard copy questionnaires were later transferred to electronic format). This approach allowed for large and geographically diverse samples of data to be collected in an efficient, economic, and standardised manner (de Vaus, 2002; Dornyei, 2009). € In relation to this study, the disadvantages of opportunistic sampling need to be recognised. The survey reflects reported practices only and cannot claim to be representative because of the unevenness of responses across countries. This type of sampling also does not provide a standard ratio of respondents to the number of employed primary school teachers in a country. However, increasingly, opportunistic sampling is acknowledged as common in studies of this kind (see, e.g., Williams, Burden, & Lanvers, 2002) as it is intended to fit the purpose of providing illustrative and nongeneralizable portrayals of respondents’ viewpoints (Reis & Judd, 2000).  Here, we focus on two sections of the survey. The first is a ranking question in which teachers were asked to order interventions which would “most improve learning and teaching” in their own context. This question aimed to uncover areas that teachers might consider problematic and therefore locally challenging. The content for the ranked items was taken from the literature discussed above and comprised the following: better access to resources such as books and materials (Hoque, 2009; Mathew & Pani, 2009), fewer tests and exams (Littlewood, 2007), better access to new technologies such as DVDs or computers (Ghatage, 2009), training in new language teaching methodologies (Ahn, 2011; Prapaisit de Segovia & Hardison, 2008), improvement in own level of English (Butler, 2004; Kuchah, 2009), smaller classes (Shamim, 2012; Wedgwood, 2007), starting English at an earlier age (Enever & Moon, 2009), and more hours of English (Pinter, 2006). The responses were then analysed descriptively using a Survey Monkey tool.  The second section of the survey data of interest is an open question which asked teachers, “Which aspect or aspects of your job do you find the most challenging?” This question attracted 1,931 responses. Given the large number, a corpus tool was considered the most appropriate for analysis. First, the responses were collated and then spelling mistakes corrected using Word 2010. Through repeatedly reading the data, frequently used key words were identified, such as discipline, motivation and grammar. Wordsmith was used to search for these key words and to create the preliminary categories. Further categories were created through searching the remaining data and identifying further key words. If more than one challenge was included in the response, each challenge identified was categorised separately. All items were considered, although this resulted in some categories with very small numbers (for example, both after school activities and appreciation only featured twice in each case).  The researchers carefully examined the resulting concordance lines and removed statements which appeared in more than one category. A chi-square test was then administered which found that the results were statistically significant and showed that informants preferred some categories over others and that the measures, therefore, did not occur by chance.  We observed and conducted interviews with five teachers, who had completed the survey, in five different countries: Colombia, Italy, South Korea, Tanzania, and the United Arab Emirates (UAE). (The countries were chosen to include major continents so as to give illustrations from diverse perspectives across the world.) We then combined the findings from these qualitative data with the survey responses which had been filtered for each individual country to produce five separate accounts. For the purposes of this article, we regard these as localised exemplifications and use the term case study to refer to them. We used a consistent methodology in all five locations. First, teachers were approached either because they had been suggested by local contacts or because they had indicated in the survey that they were willing to be observed. They were then asked in an initial interview for preliminary information about the class/students, the purpose and plans for the lesson, and for any other information relevant to the observation. They also provided relevant documents (policy and syllabus documents and classroom materials). Depending on the teacher’s availability, at least one lesson was observed in each site and each observation was audio recorded. The researcher made notes at the site and later wrote them up as field notes. After the observations, further interviews were conducted. Transcripts were made of all the interviews. In order to analyse the data, we first filtered the results from the closed question and from the open question by country to identify the local challenges. Then, we examined field notes and interview transcripts to identify the challenges faced by the five individual teachers.  FINDINGS Before discussing the survey results, demographic information is warranted in order to understand in more detail the characteristics of the questionnaire respondents. The great majority were female (80.4%). Most worked in state schools (approximately 68%), with 27% working in the private sector and the rest choosing nonspecified “other.” Seventy-four percent of schools were located in urban areas. Regarding the teachers’ ages, approximately a third were in their 30s while just over a quarter were in their 20s and a quarter in their 40s. Over half had been teaching English for less than ten years and over two thirds had been teaching English to young learners for less than ten years. In terms of education, approximately 73% had at least a bachelor’s degree.  **Teachers’ Perceptions of the Challenges**  The first research question asked: What are teachers’ perceptions of the challenges they face in teaching English to young learners? An initial indication of the challenges faced is shown in the results from the ranking question (see Figure 1). It can be seen from Figure 1, where columns on the left represent the most important and those on the right the least important, that fewer tests and examinations is considered the least important factor in improving learning and teaching to a noticeable extent. Starting English at an earlier age is considered the second least important overall, while better access to paper-based resources and improvement in levels of English attract a similar number of responses but are still considered less important that other factors.  Training in new language teaching methodologies is ranked as the most important globally, by a fairly sizeable margin. Smaller classes, better access to new technologies, and more hours of English attracted similar numbers of responses and were also considered important by teachers. These results will be discussed in further detail below.  More in-depth information about teachers’ perceptions of the challenges they face was obtained from the open question, which asked “Which aspect or aspects of your job do you find the most challenging?” (see Figure 2). The category that attracted the most comments was speaking problems, with 254 comments. This category comprised teaching speaking in general (143) and teaching pronunciation in particular. This was followed by the general category of discipline problems (179), which included discipline problems (77), behaviour problems (55), and classroom management (47). Then came motivation (168) and next differentiation (166), in which was grouped different/mixed levels/ abilities/aptitudes/abilities (65), weak students (33), learners with problems/ difficulties (29), meeting students’ needs (19), individual differences(12), and special needs (8). Writing was in fifth place with 141 comments divided between teaching writing (125) and spelling (16). Grammar and class size each attracted 109 comments. Below we discuss the specific challenges which were perceived by teachers as most important. We include comments from responding teachers, which are quoted verbatim.  **Speaking.**  The challenge most frequently identified was teaching speaking. Previous research has identified teachers’ level of English (see, for example, Ahn, 2011; Ghatage, 2009; Kuchah, 2009) and language teaching methodologies (for example, Ahn, 2011; Carless, 2004; Ho, 2003; Tinker Sachs, 2009) as being problematic. However, the challenges of teaching speaking as a skill until now have not been identified.  The most common comments were about getting children to speak; for example, “making them speak and persuade them that speaking English is something they are able to do.” It could be that many children are reluctant to speak in front of their classmates, particularly in a foreign language, as it can be extremely face-threatening.  There were also several comments which focused on creating an English-only classroom: “Make them communicate only in English in the classroom with me and their peers.” This theme was picked up in using L1 in class, where 13 of 33 comments complained about students translating from one language to another or using their first language (L1) in class, and in pronunciation, where teachers stated it was difficult to teach “good,” “correct,” and “perfect” pronunciation. Recent research is critical of the target language–only approach, suggesting it does not represent the multilingual realities of many children (see, e.g., Creese & Blackledge, 2010; Garcıa, 2009) and that the students’ first language can play a strong pedagogic role in teaching the target language (e.g., Butzkamm, 2003; Macaro, 2005). There is also much criticism of the view that learners should aim for native-speaker–like production (see, e.g., Jenkins, 2000). Nevertheless, both positions seem to be prevalent among a number of survey respondents and in the five classes we observed, where very little first language was used, even when the teacher’s English was not strong.  **Discipline.**  Discipline attracted the second-largest group of comments. Discipline problems were linked to the age and sex of the students, differentiation, parental attitudes, inexperience, not sharing the learners’ first language, and keeping the students motivated. For example, one teacher commented, “Discipline, as I am teaching in a boys school,” and another stated, “Unruly children who lack discipline from home is a major challenge.” The teachers we observed also raised the issue of discipline and used various strategies for maintaining it.  **Motivation.**  Both the number and type of comments about motivation tended to contradict many lay (and indeed informed) ideas that young learners of English are intrinsically motivated and keen to learn. This comment expressed common concerns: “How to motivate students and make them love English.” In line with previous research (Ho, 2003; Li, 1998) some teachers believe that young learners do not understand the purpose of learning English, an attitude which may be exacerbated by their parents (“Parents’ motivation, respect and importance given to learning English”). The teachers seem to feel a strong sense of responsibility to motivate students, which can mean they expend a good deal of energy, both in planning a range of activities and in classroom teaching. Certainly in the classes we observed teachers worked very hard both before and during class to ensure the lesson was well-organised, involving, and focused.  **Differentiation**.  The fourth-largest category is differentiation, meaning that many teachers are dealing with students who are at different stages of learning and have different individual needs. Specifically, students are often perceived as not being strong at learning languages, or having a special educational need of some description. In the weak students category, teachers often conflated weakness with motivation, as in the comment “Teaching weak students who don’t want to learn English.” In the learners with problems/difficulties category, some teachers mentioned particular learning problems such as dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), although in general problems were not specified. These comments reveal a complex picture of teachers’ attitudes to young children learning English. Sometimes the child is labelled as the problem (for example, a “weak” student) whereas for others it is responding to children that is considered problematic (for example, “preparing for different levels of attainment”). A number of comments revealed that children’s knowledge of English may differ because some attend private English language classes outside school. Lamb (2011), Seargeant and Erling (2011), and Chakraborty and Kapur (2008) have recently argued that uneven access to English is widening the gap between rich and poor; this study develops understanding in this area by uncovering the effects of differentiation on state school classrooms and the challenges it poses to teachers.  **Writing.**  Given that many children will be learning a new script when learning English, it is not surprising that writing also presents a challenge. Moreover, many children are learning to write both in Eng lish and in their first language, which means they are developing literacy in two languages simultaneously. Two aspects of writing concerned teachers in particular (apart from spelling, which taxes teachers of children learning English as a first language too): teaching children to write correctly, and teaching them to write creatively. Certainly, in our observations we witnessed both kinds of writing. The first, which generally involved copying from the board, filling in gaps, or writing controlled sentences, was generally successful, although often done quite slowly and with some effort. Creative writing, by which we mean activities in which children were required to draw on both their linguistic resources and their imaginations to write either stories or compose sentences around a topic area, tested children to a far greater extent. Many children seemed unable to complete these kinds of tasks and others were not even able to begin them. Creative writing of this kind is often highly prized in Western primary education as a means of helping students to express themselves and to enjoy writing. It could be that teachers are adopting this communicative pedagogy wholesale, but perhaps without much success.  **Grammar.**  Another key issue was teaching grammar (109 comments). Although many teachers identified “grammar” as a challenge without further explanation, comments such as the following were not uncommon: “To explain difficult grammar categories (e.g., the difference between the present perfect and the past simple)”; “In my personal opinion is grammar aspect because children become bored when teachers try to teach in this way.” The fact that young learners between 7 and 11 are being taught grammar is of particular interest. Given their age, the amount of English teaching they are receiving each week (usually less than two hours), and that they are often in large mixed-level classes, the value of explicit grammar teaching might be questioned; yet as several comments show, it is clearly an aspect of some teachers’ practice. Of course, there may be good reasons for focusing on grammar. Cameron (2001) notes that some children benefit from “skilful grammar teaching” (p. 121). Similarly, Pinter (2011), reviewing a study by Harley (1998), which examined focus-on-form in a Grade 2 immersion class of L2 French in Canada, concluded that “children were able to focus on form and derive benefits from an approach that focuses on grammar” (p. 107).  **Class size.**  In the ranking question, class size was identified as the second most important factor in improving teaching and learning in schools. While it is raised again in the open responses, it is not given the same prominence as other challenges, with only 109 comments (maybe because teachers felt it had already been addressed in the ranking question). Class size is clearly more salient in state schools than in private schools, where numbers are generally lower; and as suggested in this comment, class size might be indicative of other issues: “Big size class, poor teaching and learning conditions.” As mentioned above, class size is often linked to behaviour problems and also exacerbates issues arising from heterogeneous levels.  <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/TJ_TQ_Book%20Chapters/TQ_vol48-4_Copland%20et%20al.pdf> | **Проблемы преподавания английского языка школьникам: Глобальные Перспективы и Местные реалии**  ФИОНА КОПЛАНД, СЬЮ ГАРТОН И ЭНН БЁРНС  Астонский университет, Бирмингем  Бирмингем, Англия  ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ШКОЛЬНИКАМ  Литература по преподаванию английского языка школьникам помогла выявить ряд насущных проблем. Первой проблемой является то, что часто английский язык вводится как обязательный, и не всегда должное внимание обращается на то, каким именно должен быть преподаватель. В некоторых странах отмечается острая нехватка подготовленных учителей английского языка в начальных школах. Таким образом, учителя могут оказаться в ситуации, когда им приходится преподавать английский язык без должной подготовки в обучении школьников в целом, или в преподавании школьникам в частности. Данная ситуация ярко выражена в бедных, а также сельских районах.  Одни из самых сложных директивных решений касаются обучения учеников младших классов. Распространение английского языка как лингва франка породило убеждение в необходимости приобретать навык общения, а не знания о языке. В результате, последние учебные планы для школьников подчеркнули необходимость в коммуникативной компетентности. В Восточной Азии данный факт часто приводил к внедрению некоторых форм коммуникативного обучения языку или обучению, основанному на заданиях, например, в Корее (Ahn, 2011; Li, 1998; Mitchell & Lee, 2003), Гонконге (Carless, 2004; Tinker Sachs, 2009), Китае (G. Hu, 2002) и Тайланде (Prapaisit de Segovia & Hardison, 2008). Тем не менее, учителя могут столкнуться с некоторыми сложностями во внедрении этих новых подходов. Как отмечают Эневер и Мун (2009), коммуникативное обучение языку – это педагогический подход, разработанный в западных странах для обучения взрослых в небольших, хорошо оборудованных классах. К слову, данный подход неудобен для обучения больших групп детей в классах с ограниченным оборудованием. Кроме того, так как учителя могут получать только базовую подготовку по основам теории и практического применения, они могут лишь попытаться реализовать ее эффективно (Butler, 2005; Littlewood, 2007). Внедрение обучения на основе задач было сопряжено с аналогичными проблемами (Carless, 2004; Littlewood, 2007). Внедряемые подходы могут противоречить привычной системе образования, то что Джин и Кортацци (2003, p. 132) называют «культурой обучения» (see, e.g., Baker, 2008; Littlewood, 2007). С педагогикой тесно связан вопрос ресурсов. В таких странах, как Южная Корея (Butler, 2004) и Малайзия (Pandian, 2003) используются утвержденные учебники. В других странах, учителя могут выбирать одобренные государством пособия, например, в Сингапуре (Mee, 2003) и в Китае (G. Hu, 2005). Учитывая то, что распространённость раннего изучения языка глобальна, тревожит тот факт, что во многих странах соответствующие учебники либо недоступны (Hoque, 2009; Y. Hu, 2007; Mathew & Pani, 2009), либо не используются в классах (Inal, 2009; Nunan, 2003). В начальных школах другие ресурсы могут быть также недоступны. Согласно исследованию Ли (1998), южнокорейские учителя жаловались на недостаток финансирования оборудования, а также на недостаток средств, необходимых для обучения, ориентированного на учащегося, о чем также повествует Инал (2009) учителям в Турции. И хотя технологии для поддержки преподавания английского языка получили значительное развитие в последние годы, учителя не всегда могли пользоваться их преимуществами.  Также, возможной проблемой для преподавателей является необходимый уровень английского языка. О низком уровне квалификации учителей или их неуверенности в своих способностях неоднократно упоминалось во многих источниках (например, Ahn, 2011; Ghatage, 2009; Kuchah, 2009; Littlewood, 2007). Многие преподаватели считают, что личностно ориентированное обучение (ЛОО) требует определенных условий, например, преподавание на изучаемом языке, что вызывает беспокойство и неуверенность в собственной компетенции, в частности, навыках говорения и аудирования. Во многих странах большие классы связаны одной проблемой: учителя находят ЛОО трудным или невозможным. Например, они считают, что не смогут следить за результатами учеников (Li, 1998) или проводить занятия в парах или группах (Hoque, 2009). Из этого вытекает проблема контроля и дисциплины (Butler, 2005; Littlewood, 2007); Карлесс (2004) считает, что шум во время разговорной деятельности, может быть проблемой, особенно в маленьких аудиториях. Также, могут возникнуть трудности с мотивацией учеников. Во многих местах изучения английского языка как иностранного, особенно в малонаселенных пунктах, дети могут не видеть важности изучения английского языка, так как они мало сталкивались с носителями языка (Ho, 2003; Li, 1998).  Правительственная политика и учебные планы, которые обычно пропагандируют коммуникативную коммуникацию, часто не совпадают с требованиями национальных экзаменов (Li, 1998; Littlewood, 2007), которые, в основном, фокусируются на грамматике и лексике. Некоторые обозреватели, например, Куннан (2005 год), отмечают тенденцию «подготовки к тестированиям», уделяя меньше времени мероприятиям, не являющимся частью итогового контроля (стр. 786). Такой метод может быть более эффективен на среднем этапе обучения (Gorsuch, 2000), тем не менее, его примеряют и в начальной школе (Inal, 2009).   Подводя итог, ключевыми проблемами, к настоящему моменту упомянутыми в литературе, являются методология и способы проведения обучения.  МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ  Для обучения был применён смешанный подход (см. Richards, Ross, & Seedhouse, 2012).  Джонсон, Онвуэгбюзи и Тернер (2007) утверждают, что смешанный подход исследования «сочетает в себе элементы качественных и количественных методов обучения (например, использование качественных и количественных точек зрения, сбор данных, анализ, различные техники) для расширения понимания (стр. 123). Согласно Morse (2010), был принят количественно-качественный метод, количественный представляет опрос. Качественный компонент является дополнительным и включает данные открытого вопроса, отфильтрованные по странам, а также анализ интервью пяти учителей начальных классов в пяти странах. Смешанный метод позволяет создать систему подсчёта, учитывающую как глобальные, так и местные аспекты. Опрос, проведённый в 142 странах, раскрывает основные проблемы обучения учеников начальной в школе, основываясь на ответах 4459 опрошенных учителей. Качественные данные демонстрируют различия в проблемах, которые могут возникнуть на местном уровне, в сравнении с глобальными.  Опрос проводился на сайте Survey Monkey, а также посредством бумажного анкетирования для учителей, которые имели ограниченный доступ к Интернету или вообще не имели его (данные бумажного анкетирования позднее были переведены в электронный формат).  Такой подход позволил получить обширные данные разных географических точек более эффективным, экономичным и стандартизированным образом.  В данном опросе необходимо признать недостатки оппортунистической выборки. Анализ может иметь искаженный результат в связи с количеством опрошенных в той или иной стране. Этот тип выборки также не обеспечивает верного соотношения респондентов к числу работающих учителей начальных школ в какой-либо стране. Однако, все чаще данный тип выборки признается в опросах такого рода (см., например, Williams, Burden, & Lanvers, 2002), так как он предназначен для обеспечения наглядности, не обобщая точки зрения респондентов (Reis & Judd, 2000).  Теперь сосредоточимся на двух разделах обзора. Первым является вопрос о ранжировании, в котором учителям было предложено упорядочить мероприятия, которые, по их мнению, в наибольшей степени улучшают процесс обучения и преподавания. Этот вопрос был направлен на выявление сложных моментов для учителей на местном уровне. Содержание ранжированных статей было взято из литературы, рассмотренной выше, и включало следующее: улучшенный доступ к таким ресурсам, как книги и материалы (Hoque, 2009; Mathew & Pani, 2009), меньшее количество тестов и экзаменов (Littlewood, 2007), усовершенствованный доступ к технологиям, таким как DVD или компьютеры (Ghatage, 2009), обучение новым методикам преподавания языка (Ahn, 2011; Prapaisit de Segovia & Hardison, 2008), улучшение собственного уровня английского языка (Butler, 2004; Kuchah, 2009), небольшие классы (Shamim, 2012; Wedgwood, 2007), начало обучения английскому языку в более раннем возрасте (Enever & Moon, 2009) и большее количество часов английского языка (Pinter, 2006). Затем ответы анализировались посредством Survey Monkey.  Следующим объектом опроса, вызывающий интерес – открытый вопрос, заданный учителям: «Какой аспект вашей работы вы находите наиболее сложным?» На этот вопрос был получен 1931 ответ. Учитывая большое количество ответов, было решено, что наиболее подходящим для анализа является корпусный инструмент. Сперва ответы были собраны, а затем, посредством Word 2010 были исправлены орфографические ошибки. При помощи многократного считывания данных были идентифицированы часто используемые ключевые слова, такие как «дисциплина», «мотивация» и «грамматика». Для поиска ключевых слов и создания предварительных категорий использовался Wordsmith. Остальные категории были созданы путем поиска остаточных данных и определения дальнейших ключевых слов. Если ответ содержал более одной проблемы, каждая была классифицирована отдельно. Были рассмотрены все проблемы, хотя некоторые категории были совсем небольшими (например, внеурочные занятия, как и оценки, были отмечены всего по два раза).  Исследователи тщательно изучили ответы и удалили результаты, которые появились в более чем одной категории. Затем был проведен тест на хи-квадрат, который обнаружил, что результаты были статистически значимыми и показали, что информаторы отдали предпочтение некоторых категорий над другими, и поэтому эти меры не были случайными.  Мы проводили интервью с пятью преподавателями в пяти разных странах: Колумбии, Италии, Южной Корее, Танзании и Объединенных Арабских Эмиратах (ОАЭ). (Страны были выбраны для включения основных континентов, чтобы проиллюстрировать разные данные по всему миру.) Затем мы объединили результаты этих данных с ответами опроса, отфильтрованных по каждой стране, для подготовки пяти отдельных результатов. Для этой статьи мы рассматриваем их как локализованные примеры и используем термин «тематическое исследование» для их обозначения. Мы применили последовательную методологию во всех пяти местах. Во-первых, к преподавателям обращались либо потому, что их предлагали местные контакты, либо потому, что они указали в опросе, что они были готовы принять участие в исследовании. Затем, в первом интервью, у них попросили предварительную информацию о классах / учениках, цель и планы урока, а также любую другую информацию, относящуюся к исследованию. Они также предоставили соответствующие документы (документы по политике и учебным планам и учебные материалы). В зависимости от доступности преподавателя на каждом сайте можно было наблюдать как минимум за одним уроком, и каждый был записан в формате аудио. Исследователь сделал наброски, позже разместив их на сайте качестве заметок. После этих наблюдений были проведены дальнейшие интервью. По всем интервью были сделаны стенограммы. Чтобы проанализировать данные, сначала мы отфильтровали результаты по закрытому вопросу и по открытому вопросу по странам для выявления местных проблем. Затем мы изучили заметки и стенограммы, чтобы определить индивидуальные проблемы пяти опрошенных учителей.  ВЫВОДЫ  Перед обсуждением результатов исследования, необходимы демографические данные для более глубокого понимания информации о респондентах. Подавляющее большинство составляли женщины (80,4%). Большинство опрошенных работали в государственных школах (примерно 68%), 27% работали в частных школах, а остальные выбрали «другое». 74% школ расположены в черте города. Что касается возраста учителей, то примерно треть из них были в возрасте около 30 лет, в то время как чуть более четверти были в возрасте 20 лет и четверть в возрасте около 40 лет. Более половины из них преподавали английский язык менее десяти лет, а более двух третей – менее десяти лет. Что касается образования, то примерно 73% имеют, по крайней мере, степень бакалавра.  **Восприятие проблем учителями**  Первый вопрос исследования звучит так: как учителя воспринимают проблемы, с которыми они сталкиваются при обучении английскому языку учеников начальной школы? Первый показатель отображается в результатах ранжирования (см. Рис. 1). Из рисунка 1 видно, что столбцы слева являются наиболее важными, а столбцы справа-наименее важными, это дало понять, что меньшее количество тестов и экзаменов считается наименее важным фактором улучшения обучения и преподавания в заметной степени. Начало изучения английского языка в более раннем возрасте считается вторым наименее важным фактором в целом, в то время как более широкий доступ к бумажным ресурсам и повышение уровня владения английским языком привлекают аналогичное количество ответов, но по-прежнему считаются менее важными, чем остальные факторы.  Подготовка кадров по новым методологиям преподавания языков оценивается как наиболее важный фактор, в глобальном понимании, с довольно значительным отрывом. Небольшие аудитории, лучший доступ к новым технологиям и большее количество часов английского языка также были признаны учителями наиболее важными. Эти результаты будут более подробно рассмотрены ниже. Более подробная информация о восприятии учителями проблем, с которыми они сталкиваются, была получена из открытого вопроса: “Какой аспект или аспекты вашей работы вы считаете наиболее сложным(и)?” (см. Рис. 2). Категории, которые привлекли больше всего замечаний составили 254 комментариев. Эти категория включали обучение говорению в целом (143) и произношению в частности. Далее шла общая категория «проблемы с дисциплиной» (179), которая включала проблемы дисциплины (77), проблемы поведения (55) и классное руководство (47). Далее мотивация (168) и затем дифференциация (166), в котором сгруппированы разные уровни/ способности/склонностей (65), слабые ученики (33), «трудные» ученики (29), учёт потребностей учащихся (19), индивидуальные различия (12) и особые потребности (8). Письмо было на пятом месте (141 комментарий), они разделяются на обучение письму (125) и правописание (16). Грамматика и размеры класса привлекли 109 комментариев. Ниже мы обсудим конкретные проблемы, наиболее важные, по мнению учителей. Мы включили комментарии опрошенных учителей, приводя дословные цитаты.  **Говорение**  Наиболее часто выявляемой проблемой является обучение говорению. Предыдущие исследования выявили проблемы в уровне английского языка у учителей (см., например, An, 2011; Ghatage, 2009; Kuchah, 2009) методике преподавания языка (например, An, 2011; Carless, 2004; Ho, 2003; Tinker Sachs, 2009). Однако проблемы обучения говорению как навыку до сих пор не выявлены.  Большую часть составили комментарии о том, как заставить детей говорить; например, «заставить учеников говорить и убедить их, что говорить по-английски – в их силах». Возможно, многие дети не хотят говорить при своих одноклассниках, особенно на иностранном языке, так как это может поставить в крайне неловкое положение.  Есть также несколько замечаний, направленных на создание аудиторий для английского языка для того, чтобы «заставить их общаться только на английском языке на уроке со мной и с одноклассниками». Эта тема была подхвачена в использовании родного языке в классе, где 13 из 33 комментариев жаловались на студентов, переводящих с одного языка на другой или использующих свой первый язык в классе, и в произношении, где учителя заявили, что трудно научить «хорошему», «правильному» и «идеальному» произношению. Недавние исследования дают критическую оценку подходу, основанному только на изучаемом языке, предполагая, что он не отражает многоязычной реалии многих детей (см., например, Creese & Blackledge, 2010; Garcıa, 2009) и что родной язык учащихся может играть важную педагогическую роль в обучении целевому языку (например, Butzkamm, 2003; Macaro, 2005). Существует также много критических мнений о том, что учащиеся должны стремиться к уровню владения языком аналогичному его носителям (см., например, Jenkins, 2000). Тем не менее, очевидно, что обе позиции распространены среди опрошенных в пяти наблюдаемых классах, где первый язык использовали редко, даже когда уровень английского языка у учителя был невысоким.  **Дисциплина**  Дисциплина стала второй группой по количеству комментариев. Проблемы дисциплины были связаны с возрастом и полом студентов, их различиями, установками родителей, неопытностью, незнанием родного языка и отсутствием мотивации. Например, один дал такой комментарий: «Дисциплина является сложным моментом, поскольку я преподаю в школе мальчиков», а другой сказал: «Неуправляемые дети, которых дома не приучили к дисциплине, вызывают большие сложности». Учителя, за которыми мы наблюдали, также подняли вопрос о дисциплине и использовали различные стратегии в ее поддержании.  **Мотивация**  Количество и род комментариев о мотивации, как правило, противоречат многим идеям о том, что ученики начальной школы априори мотивированы и стремятся учиться. В этих комментариях содержались общие проблемы с тем, как мотивировать студентов и заставить их полюбить английский язык. В сравнении с предыдущими исследованиями (Ho, 2003; Li, 1998) некоторые учителя считают, что юные ученики не видят цели изучения английского языка, имеют отношение, которое может быть построенное на мнении их родителей («мотивация родителей, уважение и важность изучения английского языка»). Учителя будто бы имеют чувство повышенной ответственности в мотивации учеников, что приводит к тому, что они прилагают большие усилия, как в планировании целого ряда мероприятий, так и в классе на уроке. Естественно, мы видели, как учителя работали в классах очень усердно как до, так и во время занятий, ради хорошей организации урока и всеобщей вовлеченности в процесс.  **Дифференциация**  Четвертая по величине категория – дифференциация, это значит, что многие преподаватели имеют дело с учениками, которые находятся на разных этапах развития и имеют разные индивидуальные потребности. В частности, учеников часто воспринимают неспособными к изучению языков или имеющими особую образовательную потребность какого-либо рода. В отношении слабых учеников учителя часто сравнивают слабость с мотивацией, как, например, в комментарии «обучение неспособных студентов, которые не хотят изучать английский язык». В категории «учащиеся с проблемами/трудностями» некоторые учителя обозначили конкретные проблемы, такие как дислексия и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), хотя общих проблем не было выявлено. Эти комментарии демонстрируют сложную картину отношения учителей к ученикам. Иногда ребенка отмечают проблемным (например, "слабый" ученик), тогда как для других считается проблемой то, как учитель реагирует на «проблематичных» детей (например, “подготовка к разным уровням достижения”). Ряд комментариев показал, что знания английского языка у детей могут отличаться, поскольку некоторые берут частные уроки английского языка вне школы. «Lamb» (2011), «Seargeant and Erling» (2011) и «Chakraborty and Kapur» (2008) недавно утверждали, что неравномерный доступ к английскому языку определяется разницей между богатыми и бедными; это исследование раскрывает влияние различий в государственных школах и проблемах, предстающих перед учителями.  **Письмо**  Учитывая, что при изучении английского языка многие дети учатся письму заново, неудивительно, что этот раздел обучения также представляет собой проблему. Более того, многие дети учатся писать, как на английском, так и на родном языке, а значит развивают грамотность на двух языках одновременно. Два аспекта этой проблемы касались, в частности, учителей (если не считать орфографии, которая касается обучения детей, изучающих английский язык в качестве первого языка): обучение детей правописанию и обучение творческому письму. В наших наблюдениях мы встретили оба вида письма. Первый аспект обычно включал переписывание с доски, заполнение пропусков или написание предложений под диктовку, что в целом проходило успешно, хотя часто выполнялось медленно и с приложением некоторых усилий. Творческое письмо, под которым подразумевается деятельность, в которой дети должны были использовать как свои лингвистические ресурсы, так и свое воображение, чтобы писать сочинения или составлять предложения по определённой теме, доставляло гораздо больше трудностей. Многие дети, казалось, не могли выполнять задания такого рода, а другие даже не были способны приступить к ним. Деятельность такого рода часто высоко ценится на западе, в начальном образовании, как средство самовыражения и получения удовольствие от письма. Может быть, учителя и перенимают данную практику, но, пожалуй, без особого успеха.  **Грамматика**  Другой ключевой проблемой стало преподавание грамматики (109 комментариев). Многие преподаватели сочли «грамматику» непростой задачей без дополнительных объяснений, но встретились и следующие комментарии: «Объяснять сложные грамматические моменты (например, разницу между Present Perfect и Past Simple)»; «По моему личному мнению, грамматический аспект составляет сложность, потому что детям становится скучно, когда учителя стараются объяснить правила». Тот факт, что ученики в возрасте 7-11 лет изучают грамматику представляет большой интерес. Учитывая их возраст, количество уроков английского языка в неделю (обычно менее двух часов), и то, что зачастую уроки проводятся в классах с большим количеством учеников с разным уровнем владения языком, важность обучения грамматике может быть сомнительной; однако, как видно из нескольких комментариев, это, безусловно, является аспектом практики некоторых учителей. Конечно, причины обучения грамматике могут быть вескими. Кэмерон (2001) отмечает, что некоторые дети успешно изучают грамматику при «умелом обучении» (стр. 121). Аналогичным образом, Пинтер (2011), изучив исследование Харли (1998), в Канаде, в котором был рассмотрен класс с языковым уклоном, где изучали французский язык, пришел к выводу, что «дети смогли приспособиться к форме обучения и извлечь выгоду из подхода, сфокусированного на грамматике» (стр. 107).  **Количество учеников в классе.**  Вопрос количества учеников в классе был определен как второй по важности фактор улучшения преподавания и обучения в школах. Этот вопрос также отмечался в открытых ответах. Данной теме не уделяется такого же количества внимания, как другим проблемам, но здесь было получено 109 комментариев (возможно, потому, что учителя чувствовали, что этот вопрос уже был рассмотрен в рейтинге). Размер класса явно более выражен в государственных школах, нежели в частных, где количество учеников, ниже; и, как мы видим в следующем комментарии, размер класса может указывать на другие проблемы: «Большое количество учеников в классах, плохие условия обучения». Как упоминалось выше, размер класса часто связан с проблемами поведения, а также усугубляет проблемы, возникающие из-за того, что ученики слишком разные.  Источник: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/TJ_TQ_Book%20Chapters/TQ_vol48-4_Copland%20et%20al.pdf> |