

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI

FACULTATEA DE LITERE

ȘCOALA DOCTORALĂ DE STUDII FILOLOGICE

**SEMNIFICAȚIA ACORDATĂ ABILITĂȚII DE COMUNICARE ORALĂ
ÎN LICEELE ARABE DIN ISRAEL**

Rezumatul tezei de doctorat

Conducător de doctorat:

Prof. univ. dr. DANA ANCA CEHAN

Doctorandă:

ASLA H. HIBA căs. BADARNA

Introducere

Această lucrare analizează diferite elemente implicate în modelarea proceselor de formare a deprinderilor orale de limbă engleză ca limbă străină în școlile arabe din Israel. Lucrarea își propune să analizeze motivele pentru care absolvenții israelieni arabi consideră că este o provocare să comunice oral cu utilizatori competenți ai limbii engleze. De asemenea, ea oferă recomandări atât pentru profesori, cât și pentru studenți în privința eficienței interacțiunii și comunicării orale în clasele la care se predă limba engleză ca limbă străină.

Tema acestei teze a fost inspirată din conversațiile constante pe care autoarea, în calitate de profesor de liceu, le-a purtat cu colegii în privința eficienței a performanței destul de limitate profesorilor israelieni arabi de limbă engleză în predarea comunicării orale. Colegii autoarei, ca și autoarea însăși, și-au exprimat nemulțumirea față de capacitatea limitată a elevilor lor de a desfășura activități de comunicare orală, în ciuda performanței lor relativ bune în înțelegerea lecturii.

Domeniul studiului lingvistic include o serie de abilități care modelează comunicarea interpersonală. Cu toate acestea, chiar și astăzi, lectura pare să fie cea mai exersată deprindere lingvistică pentru elevii arabi israelieni. Din clasa a-III-a până în clasa a-XII-a, cursanții de limbă arabă sunt instruiți și încurajați să stăpânească abilitățile de citire. În plus, abilitățile orale - vorbirea și ascultarea - primesc mult mai puțină atenție, deși sunt mult mai frecvent necesare mai târziu în viață. Prin urmare, cursanții israelieni arabi care învață o limbă străină ar trebui să stăpânească abilitățile de comunicare orală și ascultare, deși nu investesc prea mult timp și efort pentru exersarea strategiilor de comunicare orală și ascultare în clasă. După absolvire, nici măcar acei cursanți arabi care dovedesc cunoștințe bune și foarte bune de limba engleză nu reușesc să converseze în mod spontan cu utilizatori experți în limba engleză.

Pentru a analiza motivele problemei descrise mai sus, am examinat patru elemente principale care ar putea fi cauzele importante ale faptului că absolvenților de liceu israelieni arabi le este dificil să comunice oral în limba engleză. Mai întâi, am identificat și am analizat semnificația abilităților orale de vorbire și de ascultare în *Programa școlară (curricula) israeliană revizuită pentru limba engleză (IREC)* cu referire la *Cadrul European Comun de Referință (CEFR)*. În al doilea rând, am analizat semnificația comunicării orale și ascultării în materialele și manualele israeliene de predare a limbii engleze. În al treilea rând, am investigat nivelul real al comunicării orale și a ascultării în rândul profesorilor

arabi care predau limba engleză în liceu și în rândul proaspeților absolvenți ai acestora (foști elevi), cu ajutorul unor chestionare și interviuri. În al patrulea rând, am investigat efectele evaluării orale asupra predării și învățării. Mai mult decât atât, am încercat să descopăr care a fost semnificația abilităților de comunicare orală și ascultare de-a lungul istoriei predării limbii engleze ca limbă străină.

Teza include cinci capitole: o trecere în revistă a literaturii, trei capitole de cercetare care discută variabilele ce pot juca un rol semnificativ în determinarea motivelor pentru care absolvenții israelieni nu au performanțe orale bune în limba engleză, și un capitol ce furnizează concluzii generale și recomandări pentru cercetări viitoare.

O scurtă prezentare a literaturii

O prezentare scurtă a literaturii oferă mai multe perspective cu privire la semnificația abilităților orale de-a lungul istoriei pedagogiei lingvistice referitoare la predarea limbii engleze ca limbă străină. Se poate observa cu ușurință recunoașterea faptului că abilitățile orale sunt cele mai importante abilități lingvistice; această recunoaștere se corelează cu statutul lor tot mai evident în dezvoltarea metodelor, a abordărilor, și a tehnicilor care au modelat programa pentru predarea limbii engleze ca limbă străină. Totuși, examinarea a mai arătat că acestor abilități orale li s-a acordat mai multă atenție în baza teoretică a predării limbii engleze ca limbă străină decât în programă, în strategii de predare și învățare și în metodele de evaluare.

Abilităților orale li s-a acordat mai multă atenție din partea cursanților de limbi străine, profesorilor și experților în limbi străine abia relativ târziu în secolul al XX-lea. Schimbările din metodele de predare de-a lungul istoriei predării limbii engleze ca limbă străină au rezultat dintr-o conștientizare crescândă a importanței competențelor orale în comparație cu înțelegerea lecturii și în corelare cu rolul puternic al limbii engleze ca limbă dominantă care a devenit "cea mai studiată limbă străină" pentru "educație, comerț, religie și guvernare în lumea occidentală" (Richards și Rogers, 1986:1)

Abordarea comunicativă și importanța deprinderilor orale

Abordarea comunicativă a început să se dezvolte ca urmare a ineficienței abordărilor bazate pe gramatică. Semnificația comunicării orale a fost treptat recunoscută pe măsură ce s-a constatat că cei care învață limba engleză ca limbă străină trebuie să învețe cum să utilizeze limbajul pentru comunicare, mai degrabă decât să învețe despre

limbaj. Richards și Rogers, care au descris inovațiile curpinse în metodele și abordările de predare a limbilor străine de-a lungul secolelor al XVIII-lea, al XIX-lea și al XX-lea, au insistat asupra recunoașterii importanței ascultării și vorbirii. Ei au descris dezvoltarea noilor abordări ale predării limbajului de către diferiți specialiști în lingvistică din toată Europa începând cu secolul al XVIII-lea, "fiecare cu o metodă specifică de reformare a predării limbilor moderne." (Richards și Rogers, 1986: 5) Ei l-au citat pe C. Marcel (1793-1896) care credea că învățarea limbajului de către copii este modelul învățării unei noi limbi, și pune accent pe importanța sensului. Ei au afirmat că C. Marcel a recomandat ca prima deprindere care trebuie învățată să fie cititul. Richards și Rogers s-au mai referit la englezul T. Prendergast (1806-1886) care mai întâi a aflat că copiii „utilizează indicii contextuali și situaționali pentru a interpreta enunțurile și că utilizează fraze memorate și ,obiceiuri zilnice’ atunci când vorbesc” (idem).

Istoria dezvoltării abordărilor și metodelor bazate pe comunicare orală în secolul XX demonstrează diversitate în ceea ce privește nivelurile de importanță acordate abilităților orale. Aceste abordări care se concentrează pe obiectivul major al comunicării lingvistice includ Metoda Directă, Metoda Audio-Linguală, Calea Tăcută, (De)Sugestopedia, Învățarea Comunitară a Limbilor, Răspunsul Fizic Total, Predarea Comunicativă a Limbii, Învățarea bazată pe conținut, Învățarea bazată pe sarcini și Abordările participative, Formarea strategiilor de învățare, Învățarea cooperativă și cea bazată pe Inteligențe multiple (Larsen-Freeman și Anderson, 2011).

Unele din abordările menționate mai sus subliniază rolul ascultării; altele rolul vorbirii. Totuși, acest lucru nu înseamnă că o abordare este mai bună decât cealaltă, așa cum au rezumat Larsen-Freeman și Marti Anderson. Mai degrabă, impactul major este produs de integrarea principiilor, a ideilor, strategiilor și tehnicilor practice din toate aceste abordări diferite în orele de predare a limbii engleze ca limbă străină.

Condiția post-metodă în predarea limbilor străine

Analiza literaturii de specialitate subliniază faptul că importanța acordată abilităților orale pentru comunicare a fost din ce în ce mai accentuată de-a lungul istoriei predării limbii engleze ca limbă străină. Odată cu trecerea timpului, abilitățile orale au fost percepute ca fiind cele mai importante abilități lingvistice deoarece determină stimularea comunicării. De fapt, abia la sfârșitul secolului XX, abilităților orale li s-a acordat atenția cuvenită prin învățarea limbajului adecvat comunicării. Au urmat alte metode care au

stimulat și predarea comunicării. Toate acestea au subliniat faptul că rolul elevului / studentului este mai important decât rolul profesorului.

Datorită conștientizării limitelor metodelor introduse de-a lungul secolului XX, a apărut o pedagogie post-metodă. Practic, aceasta îi încurajează pe profesori să-și utilizeze cunoștințele tacite și experiența, să-și dezvolte spiritul critic, să-și utilizeze propriile teorii bazate pe experiență. Urmând diferite principii directe, anumite macrostrategii, pedagogia post-metodă pune un accent deosebit pe sporirea oportunităților de învățare și pe expunerea contextuală la limbaj pentru a îmbunătăți utilizarea adecvată a limbajului de către cursanți după necesități.

Pedagogia post-metodă se concentrează mai mult pe conștientizarea contextelor sociolingvistice, socioculturale și lingvistice în procesul de predare. În plus, ea se concentrează pe predarea pentru o utilizare adecvată a limbajului formal sau colocvial în funcție de necesitățile și interesele cursanților. Este interesant de remarcat faptul că descrierea macrostrategiilor sugerate ca principii directe ale pedagogiei post-metodă subliniază că se acordă o atenție mult mai mare abilităților orale astfel încât să aibă loc comunicarea liberă. Așadar, aceasta este o reacție critică la dezvoltarea metodelor și abordărilor utilizate în secolul XX; o încercare de a sugera o alternativă la metodă, care este un proces de jos în sus, mai degrabă decât o metodă alternativă, care este un proces de sus în jos (Kumaravadivelu B., 2003). În *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (*Dincolo de metode: macrostrategii pentru predarea unei limbi străine*) (2003), Kumaravadivelu a împărțit diferitele metode de comunicare în trei categorii principale: metode centrate pe limbaj, metode centrate pe elev și metode centrate pe învățare.

Această împărțire a urmărit sublinierea limitărilor metodelor și a subliniat faptul că rolurile profesorului și ale cursantului, precum și rolul mediului de învățare, nu sunt suficient luate în considerare. Kumaravadivelu a susținut că „metodele se bazează pe concepte idealizate orientate spre contexte idealizate” (2003: 28). Întrucât învățarea și predarea unei limbi străine pot avea loc într-o varietate de condiții și cu o varietate de tehnici și strategii, ale căror variabile sunt imprevizibile, profesorilor nu li se pot oferi sugestii specifice pentru a face față provocărilor pe care le întâmpină zilnic.

Pedagogia post-metodă oferă profesorilor mai multă libertate de a fi critici și flexibili în implementarea practică a diferitelor considerații teoretice la clasă. Macrostrategiile asociate cu pedagogia post-metodă stimulează mediul comunicativ în clasă și dezvoltă abilitățile orale. În plus, crește autonomia profesorilor și a cursanților. Profesorii sunt responsabili de crearea

oportunităților de învățare motivante, de încurajarea diferitelor tipuri de interacțiuni pentru a dezvolta abilități de comunicare, de promovarea conștientizării cursanților cu privire la propriul proces de învățare și de contextualizarea aspectului lingvistic. Cursanții, la rândul lor, sunt încurajați să fie mai independenți, să-și orienteze și să-și monitorizeze învățarea, să sugereze subiecte de discuție și să reflecteze asupra învățării lor.

În prezent, profesorii trebuie să se comporte ca și cum ar fi cercetători responsabili de utilizarea cunoștințelor lingvistice generale. Ei trebuie să-și utilizeze experiența de predare pentru a afla dorințele, nevoile și interesele fiecărui cursant. Procedând astfel, ei pot găsi metodele pedagogice adecvate pentru îmbunătățirea proceselor de învățare și de predare necesare pentru comunicarea liberă.

Obiectivele cercetării

Principalele obiective ale acestei cercetări au fost:

- Să examineze semnificația acordată abilităților orale în *Programa școlară israeliană pentru limba engleză revizuită (IREC)* cu referire la *Cadrul European Comun de Referință (CECR)*.;
- Să examineze semnificația acordată deprinderilor oral-aurale în materialele didactice și manualele israeliene;
- Să examineze reprezentarea abilităților oral-aurale în orele de limba engleză predate elevilor arabi din Israel.
- Să analizeze efectele evaluării orale asupra predării și învățării.

Întrebări de cercetare. Iată principalele întrebări pe care s-a bazat cercetarea:

(1): Programă școlară de limba engleză acordă aceeași importanță deprinderilor orale ca și citirii și scrisului?

(2): Materialele didactice și manualele israeliene pun un același accent pe activitățile de dezvoltare a abilităților de comunicare orală și ascultare ca și pe cele de citire și scriere?

(3): Manualele de predare a limbii engleze ca limbă străină folosite în mod obișnuit, utilizate în liceele din sectorul arab din Israel, cuprind toate abilitățile de comunicare și îndeplinesc cele mai importante principii ale acestora?

(4): Ce strategii și tehnici didactice sugerate de aceste manuale pot fi utilizate pentru a implementa componenta sociolingvistică a abordării comunicative?

(5): *Examenul oral de limba engleză de la finalul liceului în Israel generează influențe pozitive asupra învățării limbajului de comunicare ?*

Metode de cercetare

În acest proiect de cercetare au fost incluse atât instrumente de cercetare calitativă, cât și cantitativă pentru a răspunde întrebărilor menționate mai sus. Cercetarea calitativă include practic analiza documentelor precum și cea a interviurilor semi-structurate organizate cu profesori de limba engleză care predau la liceu. Instrumentele de cercetare cantitativă includ chestionare care au fost concepute și aplicate profesorilor de engleză din liceele arabe și absolvenților lor recenți.

În al doilea capitol a fost efectuat un studiu calitativ care include o analiză detaliată a principiilor, factorilor de mediu și a nevoilor cursanților, aspecte care afectează pedagogia limbajului comunicativ exersat în clasele arabe din Israel. S-a făcut referire la *Cadrul European Comun de Referință* deoarece oferă „o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi străine, a ghidurilor curriculare, a examinării, a manualelor etc. în toată Europa” (CECR, 2001: 1). Analiza detaliată a *Programei școlare israeliene revizuite pentru limba engleză*, care se bazează în principal pe Macalister și Nation (2011) și pe Nation și Macalister (2009), își propune să ofere perspective referitoare la semnificația pe care abilitățile orale o primesc în *Programă*, rolul profesorului, rolul elevului, și oportunitățile de învățare care se regăsesc și în *Cadrul European Comun de Referință*.

Al treilea capitol include patru studii principale - două studii calitative și două cantitative, pe lângă mic studiu în care s-au aplicat atât metode de cercetare calitative cât și cantitative. Mini-studiul își propune să examineze resursele și materialele didactice care sunt utilizate în mod obișnuit de profesorii de limba engleză în liceele arabe.

Primul studiu calitativ include analiza manualelor. Acesta a avut ca scop examinarea reprezentării competenței comunicative în manualele pentru predarea limbii engleze ca limbă străină utilizate în liceele arabe din Israel. În primul studiu calitativ, au fost analizate activitățile orale pentru a afla dacă acestea pot conduce la dezvoltarea diferitelor competențe de comunicare și dacă oferă oportunități de negociere a sensului și de comunicare autentică. Al doilea studiu calitativ include interviuri cu cincisprezece profesori de limba engleză care predau în liceele arabe din sectorul de nord al Israelului. Acesta examinează perspectivele profesorilor cu privire la reprezentarea competențelor de comunicare și activitățile de comunicare orală pe care le oferă manualele folosite de ei. În

plus, este examinată implementarea practică a competențelor de comunicare orală descrise în *Programa școlară israeliană revizuită pentru limba engleză*. Acest capitol include și două studii cantitative bazate pe chestionarele care au fost aplicate profesorilor de limba engleză de liceu și absolvenților acestora. Primul studiu se bazează pe chestionare completate de 21 de profesori de limba engleză care predau în liceele arabe din sectorul de nord al Israelului. Al doilea studiu include chestionare completate de 172 de absolvenți de liceu israelieni arabi la câteva luni după absolvire, pentru a le permite să-și exprime perspectivele cu privire la mediul lingvistic comunicativ pe care l-au cunoscut.

Capitolul patru include patru studii interdependente: două studii calitative și două studii cantitative. Primul studiu calitativ include o analiză a documentelor care examinează îndrumările, cerințele (tabelul de specificații), structura, rubricile și administrarea examenelor orale de limba engleză susținute la absolvire (parte a bacalaureatului) și analizează influența examenului oral asupra pregătirii elevilor. Analiza comparativă a vechiului și a noului format al examenului național oral se concentrează pe întrebarea dacă noul examen oral ar putea aduce performanțe de comunicare mai bune în rândul elevilor de liceu arabi. Al doilea studiu calitativ include interviuri cu profesori de liceu cu scopul de a pune în evidență perspectivele acestora referitoare la semnificația acordată abilităților orale în fostul vechiul examen oral și noul ITEST. Cele două studii cantitative includ chestionare cu profesori arabi de liceu și elevii lor proaspăt absolvenți care examinează perspectivele profesorilor și ale elevilor cu privire la semnificația acordată abilităților de comunicare orală și ascultare înainte de reformă și după aceasta. În plus, studiile oferă un răspuns cu privire la impactul pe care îl are influența testării orale asupra comunicării lingvistice din orele de limba engleză din școlile arabe.

Rezultate și constatări

Principalele rezultate ale studiilor calitative și cantitative efectuate pentru a răspunde la întrebările de cercetare menționate mai devreme sunt prezentate mai jos:

1. Semnificația acordată deprinderilor orale în *Programa Școlară israeliană de limba engleză revizuită*

Programa oferă îndrumări generale privind conținutul și succesiunea, precum și principiile importante care promovează dezvoltarea competenței de comunicare orală. De asemenea, ea definește obiectivele principale ale competenței orale care trebuie atinse la diferite niveluri lingvistice. În plus, ea definește domeniile pentru care se urmărește

dezvoltarea abilităților orale și subliniază necesitatea dezvoltării deprinderilor orale pentru stimularea comunicării orale.

Studiul semnificației acordate competențelor orale în *Programa școlară israeliană revizuită pentru limba engleză*, pe baza unei metodologii calitative, a inclus analiza documentului oficial și a demonstrat că importanța acordată dezvoltării comunicării orale este deficitară. Programa se concentrează mai mult pe dezvoltarea deprinderilor de citire și scriere.

În plus, o comparație între *Programa școlară israeliană revizuită pentru limba engleză* și *Cadrul European Comun de Referință* a indicat că în *Programă* se pune puțin accent pe dezvoltarea competențelor sociolingvistice, discursive și strategice și că doar competență lingvistică tinde să fie principalul obiectiv. În schimb, comunicarea orală se bucură de o importanță egală ca și celelalte abilități lingvistice în *CECR*, abilitățile aurale-orale fiind considerate cel puțin la fel de importante ca și citirea și scrierea.

Examinarea cerințelor de monitorizare și evaluare a evidențiat faptul că testarea performanței orale a elevilor din gimnazii și licee nu este o prioritate și că doar elevii de liceu susțin o probă orală la absolvire. În consecință, este greu de presupus că profesorii și studenții care învață limba engleză ca limbă străină vor dedica mult timp și efort pentru dezvoltarea abilităților orale înainte de liceu.

În plus, *Programa* israeliană nu oferă descrieri clare ale criteriilor după care performanța orală a elevilor ar putea fi evaluată înainte de liceu. Din cauza absenței testelor orale periodice la gimnaziu și școala primară, mulți profesori nu cunosc criteriile specifice care trebuie luate în considerare atunci când evaluează performanța orală a elevilor în gimnazii și în școlile primare.

Examinarea îndrumărilor, a cerințelor, și a structurii examenului național de bacalaureat în Israel a indicat că nu se acordă o semnificație suficientă comunicării orale în comparație cu lectura și scrierea. Formatul examenului sugerează că citirea rămâne cea mai importantă deprindere lingvistică. În termeni practici, acest lucru îi motivează pe profesori și pe elevi să pună mai mult accent pe abilitățile de citire pentru a îmbunătăți șansele de a obține un rezultat satisfăcător la examenul de bacalaureat. Lectura a rămas, fără îndoială, componenta principală a fiecărui modul Bagrut, deoarece un număr mai mare de puncte este alocat probelor de citire (și scriere) în comparație cu probele de comunicare orală.

Totodată, analiza *Programei* israeliene a arătat că viziunea sa asupra limbii nu are caracteristicile unei abordări orientate spre acțiune întrucât aceasta nu reușește să se focalizeze pe competența sociolingvistică ca fiind o competență comunicativă semnificativă. În schimb, abordarea orientată spre acțiune adoptată de *CECR* subliniază faptul că cei doi interlocutori în orice tip de interacțiune orală au rol de agenți sociali, iar interacțiunea implicată atât comunicarea verbală cât și cea non-verbală. În mod previzibil, instrucțiunile examenului oral de bacalaureat din Israel se concentrează pe cunoștințele lingvistice ale elevilor și neglijează competența sociolingvistică a acestora. Acestea nu reușesc să includă criterii precum deprinderile de interacțiune, managementul discursului, fluența, stilul sau coerența. Criteriile utilizate de *CECR* pentru examenele orale menționează nu doar cunoștințele de vocabular și gramatică ale candidaților, ci enumeră și „strategii de luare a cuvântului și de cooperare, cereri de clarificare, fluentă, flexibilitate, coerență, dezvoltare tematică, precizie, competență sociolingvistică, stil general, mărimea vocabularului, acuratețea gramaticală, controlul vocabularului, controlul fonologic.” (*CECR*: 202).

Un alt impact posibil al *Programei*, al materialelor și al testării naționale asupra profesorilor este presiunea pe care aceștia o simt de a-și pregăti elevii pentru modulul oral al examenului național în trei ani. Adesea, există constrângeri, unele dintre ele instituționale, care fac dificilă punerea în aplicare a *Programei*, precum orele de predare insuficiente sau numărul mare de elevi din clasă. Aceste circumstanțe îi împiedică pe profesori să profite de oportunitățile de învățare a limbii orale, să creeze un mediu de învățare stimulatив sau să dea putere de decizie cursanților. Angajamentul multor profesori de a îndeplini cerințele examenului oral de bacalaureat și de a-și ajuta cursanții să obțină o notă de trecere este zădărnicit de imposibilitatea de a acționa independent pentru a depista nevoile, dorințele și interesele cursanților sau de a utiliza experiența lor profesională pentru a aplica programe de limbi străine personalizate pentru fiecare cursant. Cu alte cuvinte, constrângerile de mediu și instituționale – ore de predare insuficiente, elevi slabi, un număr mare de elevi în clasă, presiunea timpului etc., pot limita succesul implementării strategiilor cadrelor didactice pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare orală ale elevilor și aplicarea principiilor unei pedagogii post-metodă.

2. Semnificația acordată abilităților orale în manualele utilizate în mod frecvent

Activitățile de comunicare orală oferite de cele trei manuale israeliene de predare a limbii engleze ca limbă străină analizate (*Turning Points*, *High Five* și *Take a Stand*) se

concentrează în principal pe implementarea corectă a cunoștințelor de limbă, adică a gramaticii și a vocabularului, mai degrabă decât pe promovarea competenței sociolingvistice. Toate activitățile de comunicare orală oferite de manuale permit exersarea intensivă a diferitelor elemente lexicale și gramaticale, iar instrucțiunile pentru majoritatea activităților îndrumă cursanții să aplice structuri gramaticale specifice. Activitățile de comunicare orală se referă la diferite tipuri de comunicări orale care îndeplinesc funcții precum exprimarea opiniilor, realizarea de prezentări, exprimarea scuzelor, propunerea de soluții și oferirea de sfaturi. Cu toate acestea, elevii nu sunt ajutați să înțeleagă modul în care limbajul ar trebui utilizat în mod corespunzător în funcție de diferitele tipuri de situații și contexte sociale. Cu alte cuvinte, ei nu sunt încurajați să înțeleagă codul sociocultural al limbii pentru a utiliza vocabularul, registrul și stilul adecvat. Activitățile de comunicare orală nu sugerează comunicări reale între diferite tipuri de participanți, cum ar fi bărbați și femei, angajatori și angajați, prieteni și străini, tineri și vârstnici, ci se desfășoară în special în clasă între tineri care sunt prieteni sau colegi. În consecință, nu se poate presupune că elevii vor utiliza funcția adecvată a limbajului în diferite contexte sociale în funcție de relația lor cu ceilalți participanți.

În plus, activitățile oferite de manualele alese nu îi determină pe elevi să răspundă spontan la o varietate de situații autentice într-o gamă largă de medii sociale și culturale. Manualele *High Five* și *Turning Points*, conțin subiecte mai autentice și mai interesante pentru discuții. În plus, ele oferă mai multe activități de lucru în grup și în perechi, dând posibilitate elevilor să se implice în diferite tipuri de activități interactive, cum ar fi prezentări, conversații, dialoguri, jocuri de rol, discuții și rezolvarea de probleme. Elevii se prezintă și li se cere să exerseze limbajul stereotip pentru exprimarea opiniilor, sugerarea de soluții, scuze, etc. În schimb, în manualul *Take a Stand*, există mai puțină varietate de activități orale comunicative, deoarece acesta se concentrează mai mult pe prezentări, discuții și exprimarea opiniilor și există mai puține activități care garantează participarea activă a tuturor elevilor la oră. Subiectele activităților de comunicare orală discutate în manualele *Take a Stand* și *High Five* sunt mai autentice decât cele oferite de manualul *Turning Points*. Cu toate acestea, subiectele discutate în toate cele trei manuale nu reușesc să pregătească elevii pentru utilizarea limbii engleze în călătorii, afaceri sau alte situații obișnuite pentru care studenții ar putea avea nevoie de limba engleză după absolvire. În plus, niciunul dintre aceste manuale nu asigură promovarea unei negocieri semnificative.

În plus, elevilor li se oferă îndeosebi elemente de vocabular disparate pe care le pot utiliza pentru a alcătui propoziții, nu paragrafe. Cu alte cuvinte, elevii sunt încurajați să lucreze mai mult la nivel de propoziție decât la nivel de discurs. De asemenea, merită menționat faptul că ascultarea și vorbirea nu sunt prezentate ca deprinderi interdependente, ci mai degrabă separate. Mai mult, aceste manuale nu reușesc să creeze legături între ascultare și vorbire deoarece lipsesc instrumente utile cum ar fi materialele video aferente. În consecință, elevii sunt expuși unui limbaj autentic prin ascultare ca în viața reală. Este interesant faptul că manualul *Turning Points* este singurul care oferă liste de criterii de verificare a comunicării orale pentru majoritatea activităților în funcție de care elevii își pot autoevalua performanța. Listele de verificare evaluează atât conținutul cât și limba, la fel ca cele folosite în examenul național oral.

Rezultatele acestei analize indică faptul că manualele israeliene de limba engleză nu ilustrează principiile competenței sociolingvistice. În schimb, ele se concentrează în principal pe implementarea competenței lingvistice. Activitățile de comunicare orală pe care le oferă nu reușesc să introducă o varietate de medii culturale, în care cursanții și-ar putea însuși utilizarea vocabularului, a gramaticii și ar exersa diferite coduri sociale și culturale. În plus, aceste manuale nu sugerează strategii didactice menite să pună în aplicare competența sociolingvistică a cursanților. Ele nu îi fac pe cursanți conștienți de modul în care ar trebui să folosească limbajul cu dimensiunile sale de formalitate, registru și relații între participanții în diferite contexte sociale.

3. Perspectivile profesorilor și ale studenților cu privire la reprezentarea competenței de comunicare ilustrată în manualele israeliene de limba engleză

Rezultatele interviurilor și ale chestionarelor aplicate profesorilor de liceu și absolvenților acestora arată că implementarea abordării comunicative este încă un deziderat pe alocuri și necesită îmbunătățiri. Rezultatele evidențiază, de asemenea, că principiile teoretice ale pedagogiei limbajului comunicativ oral nu sunt peste tot cunoscute și aplicate. Trebuie făcuți încă mai mulți pași pentru a ajunge la predarea limbii engleze pentru comunicare, subliniată în *Programă*. Profesorii arabi de limba engleză din Israel trebuie să depună mai mult efort pentru a promova abilitățile de comunicare orală ale cursanților.

Răspunsurile profesorilor și elevilor indică aceeași direcție. Nici profesorii, nici elevii nu sunt mulțumiți de tipul de activități orale oferite de manualele pe care le

utilizează. Ei nu cred că activitățile prezentate în lecțiile de engleză promovează limbajul comunicativ oral. Profesorii sunt conștienți de faptul că elevii consideră că majoritatea activităților de comunicare orală oferite de manuale sunt plictisitoare, irelevante și nemotivante. Prin urmare, profesorii nu exploatează toate activitățile de comunicare orală cuprinse în manuale. Aceștia omit majoritatea activităților orale și nu folosesc materiale suplimentare. Principalele motive ale incapacității profesorilor de a desfășura activități de comunicare orală includ dimensiunea mare a claselor, imposibilitatea de a utiliza tehnologia din cauza conexiunilor slabe la internet, absența materialelor video și audio.

Răspunsurile profesorilor și ale elevilor indică faptul că atunci când desfășoară activități orale comunicative, profesorii evită să folosească lucrul în pereche sau în grup. Atât elevii cât și profesorii sunt de acord că atmosfera de la orele de predare a limbilor străine în clasă nu asigură interacțiunea dintre elevi din cauza diferitelor limitări contextuale, cum ar fi numărul mare de elevi și presiunea timpului. Ei sunt de acord că interacțiunea are loc mai ales între profesor și elevi, mai degrabă decât între elevi. Profesorul este în centrul activităților pe toată durata lecției, are un rol dominant, este mai activ decât elevii și vorbește mai mult. O astfel de atmosferă nu asigură interacțiunea. Nu toți elevii sunt implicați în activitățile orale comunicative. În plus, profesorii sunt mai predispuși să folosească întrebări la care se răspunde cu da/nu, decât întrebări punctuale, deschise. Această strategie nu permite cursanților să interacționeze liber în dialoguri sau conversații. Mai mult de atât, profesorii înșiși nu vorbesc liber foarte mult, așa că nu pot servi drept modele de vorbitori competenți de limba engleză în clasă.

În plus, constatările indică faptul că profesorii arabi din Israel nu sunt pe deplin conștienți de diferitele componente ale abordării comunicative. Ei se concentrează în principal pe competența lingvistică, mai degrabă decât pe competențele sociolingvistice, discursive și strategice. Ei cred că elevii trebuie să își îmbunătățească în primul rând cunoștințele lingvistice pentru a putea comunica, neglijând competența sociolingvistică. În plus, nici elevii nu sunt conștienți de importanța componentei sociolingvistice în învățarea limbii pentru comunicare, deoarece profesorii lor s-au concentrat doar pe competența lingvistică și nu au fost învățați cum să utilizeze corect limbajul în diferite contexte situaționale.

Profesorii nu urmează o programă specifică pentru dezvoltarea comunicării orale și nici nu consideră că manualele pe care le folosesc sunt adecvate sau suficiente pentru a promova comunicarea orală. Mai mult de atât, profesorii nu pot sau sunt reticenți să

urmeze liste de verificare sau instrucțiuni, atunci când acestea sunt disponibile, pentru a evalua performanța în comunicarea orală a elevilor lor.

Deși rezultatele de mai sus arată asemănări între răspunsurile profesorilor și cele ale elevilor, răspunsurile sunt contradictorii în ceea ce privește utilizarea tehnicilor de interacțiune orală, cum ar fi jocurile de rol, dialogurile, prezentările orale și conversațiile care încurajează participarea activă a elevilor. Pe de o parte, 60% dintre profesori au declarat că utilizează multe dialoguri, 80% dintre ei utilizează prezentări orale, iar 70% fac conversații cu elevii. Pe de altă parte, răspunsurile elevilor au arătat că doar 38% din profesori utilizează prezentări orale, 55% dintre ei nu utilizează dialoguri, iar 44% utilizează activități de joc de rol. Răspunsurile elevilor au arătat că profesorii nu utilizează în mod frecvent și adecvat tehnicile care sporesc oportunitățile de comunicare orală.

4. Influența testării orale în Israel înainte și după reforma evaluării naționale

Analizând îndrumările, cerințele și criteriile de evaluare ale vechiului examen oral, cât și cele ale *COBE (ITEST)*, se poate observa că în noul examen se pune mult mai mult accent pe abilitățile orale. Semnificația acordată abilităților orale în *COBE* este o dovadă că Ministerul Educației din Israel a depus eforturi uriașe pentru a promova predarea și învățarea abilităților orale. Cu toate acestea, reforma testării naționale orale trebuie încă actualizată pentru a determina o îmbunătățire a mediului comunicativ în orele de limba engleză.

Descrierea și analiza testelor naționale orale au mai evidențiat câteva dezavantaje. De exemplu, utilizarea unui examinator virtual nu garantează o comunicare autentică între examinator și candidat. Mai mult, noul examen conține în diferite seturi de întrebări la care cursanții trebuie să își înregistreze răspunsurile. Așa cum este în prezent, interacțiunea în *COBE* nu permite nicio negociere a sensului sau vreun dialog amplu între examinatorul virtual și elev ca în viața reală. Elevii sunt rugați să răspundă la întrebări fără a avea posibilitatea de a pune întrebări, de a cere clarificări sau exemple. Ei trebuie să exprime un conținut relevant și să formuleze enunțuri relevante pentru a-și exprima gândurile și pentru a vorbi mai mult de un minut. În plus, examinând structura *COBE*, devine evident că ascultarea este neglijată în comparație cu vorbirea. Ascultarea și vorbirea nu sunt tratate ca abilități interdependente așa cum sunt în viața reală.

Analiza răspunsurilor la întrebările studiului, a evidențiat că reforma testării naționale orale a avut o influență pozitivă asupra predării limbajului comunicativ oral.

Cerințele și îndrumările din COBE au motivat profesorii să înceapă să predea elevilor abilități de comunicare orală pentru a promova examenul național. Cu toate acestea, faptul că profesorii trebuie să-și pregătească elevii pentru examen în doar trei ani, în doar câteva ore pe săptămână, îi face să se concentreze în principal pe strategii care le permit elevilor să promoveze examenul, mai degrabă decât să poată comunica oral pe o gamă largă de teme. Altfel spus, reforma nu poate garanta că liceenii vor învăța să comunice liber cu vorbitori competenți de engleză din diferite culturi.

Profesorii tind să se concentreze pe lista de 27 de teme incluse în examen. Îi învață pe elevi cum să răspundă la unele întrebări specifice care vor fi cu siguranță incluse în examen. Adică, întrebările din prima și a doua parte a examenului pot fi prezise, pregătite și exersate înainte de examen. Elevii pot învăța cum să comunice pe anumite subiecte pentru a promova examenul, dar este posibil ca propriile teme de interes să nu fie abordate în lecțiile de comunicare orală din cauza lipsei de timp. Mai mult, analiza reformei arată că ascultarea este evident neglijată. În plus, utilizarea tehnologiei este problematică pentru majoritatea școlilor care au o conexiune slabă la internet.

5. Perspectivă profesorilor și elevilor din liceele arabe privind semnificația acordată abilităților orale în vechiul examen național oral și în COBE

Rezultatele chestionarelor acordate proaspeților absolvenți de liceu au indicat aceleași probleme ale reformei care au fost menționate de profesori. Cu toate acestea, absolvenții (59%) au subliniat că participarea la lecțiile orale a fost problematică. Cu alte cuvinte, din cauza numărului mare de elevi din clasă, este imposibil ca toți să participe activ la interacțiunea orală.

Mai mult de atât, majoritatea respondenților (74%) au subliniat faptul că utilizarea examinatorului virtual nu a fost corectă, nici validă deoarece ei nu s-au simțit liberi sau degajați să comunice cu un examinator virtual, cu care conversația nu poate fi autentică ca într-o situație reală în care ei ar putea utiliza diverse strategii verbale și non-verbale pentru a comunica.

Conform rezultatelor obținute din chestionarele aplicate profesorilor de limba engleză din liceele arabe din Israel și foștilor lor elevi, combinate cu rezultatele interviurilor cu profesorii, reforma testării naționale orale a avut o influență pozitivă în orele de limba engleză. Atât profesorii (68%), cât și elevii (60%) au început să pună mai mult accent pe dezvoltarea abilităților de comunicare orală. Cu toate acestea, rezultatele

indică faptul că reforma nu i-a motivat pe toți profesorii (36%) să pună un accent egal pe competențele orale și pe cele scrise. 50% dintre absolvenți au declarat că profesorii lor nu au pus același accent pe abilitățile de comunicare orală în comparație cu citirea și scrierea. În același timp, profesorii (75%) sunt optimiști că testele *COBE* vor ajuta liceele israeliene să aibă elevi cu performanțe de înaltă calitate în comunicarea orală.

Cel mai important aspect este acela că răspunsurile elevilor și ale profesorilor care au participat la interviuri și chestionare indică faptul că profesorii și elevii nu cunosc cele patru componente care sunt implicate în limbajul comunicativ oral: competență lingvistică, competență sociolingvistică, competență strategică și competența discursului. 77% dintre elevi și 95% dintre profesorii din grupurile eșantion au declarat că componenta lingvistică este cea mai importantă și subliniată în predarea competențelor orale. Elevii nu sunt învățați cum să utilizeze în mod corespunzător limbajul într-o gamă largă de contexte situaționale. În concluzie, competențele sociolingvistice, strategice și discursive urmează încă să fie legate de predarea abilităților orale. Nefăcând încă acest lucru, se poate deduce de ce elevii consideră că este o provocare să comunice oral liber cu utilizatori competenți ai limbii engleze..

Prin urmare, reforma testării naționale orale din Israel trebuie actualizată, deoarece abilitățile de comunicare orală necesită mai multă practică în clasă. Deși *COBE* i-a determinat pe profesori și pe elevi să pună mai mult accent pe predarea și învățarea limbii pentru comunicare, studiul a demonstrat că aceste eforturi trebuie să continue în toate școlile arabe. Cercetarea a dezvăluit, de asemenea, câteva dintre dezavantajele noului examen oral computerizat, pe lângă motivele care îi împiedică pe profesori și pe elevi să se concentreze pe abilitățile lingvistice orale, așa cum se estimează că vor face.

Atât profesorii (61%), cât și absolvenții (74%) cred că utilizarea examinadorului virtual nu este validă, deoarece nu permite elevilor să comunice liber așa cum ar trebui să facă în viața reală. Elevii (39%) s-au simțit stresați când au comunicat cu un examinador virtual. Stresul și anxietatea le-au afectat performanța în comunicarea orală precum și notele.

Timpul limitat alocat pentru a răspunde la întrebări a fost și el o problemă, mai ales în prima și a doua parte a examenului în timpul interacțiunii cu examinadorul virtual. Elevii (89%) s-au simțit lipsiți de posibilitatea de a cere ajutor sub formă de exemple sau clarificări pentru a putea vorbi mai mult. Prin urmare, utilizarea examinadorului virtual în astfel de împrejurare nu poate fi considerată validă și corectă.

În plus, profesorii (62%) nu au putut acorda suficientă importanță predării vorbirii și ascultării din cauza diferitelor probleme tehnice, cum ar fi lipsa microfoanelor și laptopurilor, conexiunii foarte slabe la internet și a claselor numeroase. În plus, aceștia au nevoie de mai multă îndrumare directă și instruire didactică (60%), pe lângă materiale didactice eficiente relevante (85%) și ore suficiente de predare (85%). Mai mult, elevii (62%) se confruntă cu diferite probleme tehnice la utilizarea calculatorului, mai ales în timpul examenului.

Reforma testării naționale orale la limba engleză a fost aplicată mai întâi în licee, dar nu a fost încă aplicată în școala elementară și nici în gimnaziu. Prin urmare, nu este deloc surprinzător faptul că profesorii de liceu se confruntă cu o problemă când le cer elevilor să vorbească, deoarece aceștia nu sunt obișnuiți din ciclurile școlare anterioare să vorbească în engleză sau să participe la activități de comunicare orală.

Mai mult, rezultatele au arătat că profesorii sunt orientați spre teste. Când sunt presați de timp, ei preferă să-i învețe pe elevi ceea ce au nevoie pentru a promova testul. Prin urmare, aceștia se concentrează în principal pe competențele lingvistice care au un procent mai mare în notele finale ale elevilor. Abilitățile orale reprezintă doar 20% din nota finală, așa încât profesorii se concentrează pe citire, scriere, vocabular și gramatică mai mult decât pe ascultare și vorbire. În plus, elevii (50%) sunt convinși că unele întrebări, în special din prima și în a doua parte a modulului oral al testului, sunt previzibile și ar putea fi pregătite în avans, astfel încât ei ajung la concluzia că nu este necesar să depună multe eforturi de pregătire pentru conversații generale pe o gamă variată de subiecte. Pe deasupra, deprinderea de ascultare a fost neglijată de reformă.

Concluzii

Modul în care o limbă străină este învățată de diferite categorii de cursanți arată că ascultarea și vorbirea trebuie să primească mult mai multă atenție decât cititul și scrisul în orele de limba engleză. Cu toate acestea, concluziile acestei teze indică faptul că abilităților aurale-orale nu li se acordă suficientă atenție în programa israeliană, în orele de limba engleză, în manuale și nici în examenul național. În plus, metodologia de predare a comunicării orale trebuie reconsiderată deoarece insistă pe dezvoltarea competenței lingvistice și ignoră competențele sociolingvistice, discursive și strategice.

Această teză a arătat că toți cei trei factori analizați – programa israeliană, manualele și examenul național, nu reușesc să se concentreze în mod adecvat pe aspectele

funcționale ale limbii și că interesul lor principal se concentrează pe aspectul formal al limbii și nu pe cel de comunicare. În consecință, cursanții israelieni nu sunt suficient expuși limbajului autentic, contextualizat. Ei nu sunt învățați cum să facă alegeri corecte într-un număr semnificativ de mare de contexte. Astfel spus, elevilor israelieni li se oferă aproape exclusiv cunoștințe lingvistice și se estimează că ei le vor utiliza pentru comunicare spontană și autentică în afara clasei. Studiile cuprinse în această cercetare au arătat că semnificația insuficientă acordată abilităților de comunicare orală în programa israeliană, manuale și examenul național, și concentrarea pe cunoștințele lingvistice ca unica componentă a comunicării orale sunt principalele motive pentru care un număr mare de absolvenți arabi din Israel consideră că este dificil să se angajeze într-o conversație spontană cu utilizatori competenți ai limbii engleze. Deși elevii arabi studiază limba engleză din clasa a-III-a până în clasa a-XII-a, mulți dintre ei nu pot comunica liber în afara clasei din cauza pregătirii oferite de profesori și a concepției lor greșite privind comunicarea orală. Aceasta necesită nu doar cunoștințe lingvistice ci și neglijatele cunoștințe sociolingvistice și de construire a discursului.

Examinarea *Programei israeliene revizuite de limba engleză*, a materialelor didactice și a modulului oral al examenului național de bacalaureat a arătat că acestea nu au legătură cu pedagogia post-metodă a predării abilităților orale. De fapt, îndemnul adresat profesorilor de a contextualiza expunerea la limbaj și de a spori utilizarea adecvată a limbajului de către cursanți este un succes destul de modest. În plus, *IREC*, manualele și examenul național pun un accent destul de limitat pe dezvoltarea competențelor sociolingvistice și discursive, întrucât ele nu se concentrează suficient pe modelarea cunoștințelor lingvistice pe care le dobândesc la funcțiile corespunzătoare ale limbii. În plus, componentele sociolingvistice și discursive și conștientizarea strategică sunt marginalizate atât în programă, în materialele didactice și în modulul oral al examenului național de bacalaureat.

Limitele programei, ale materialelor didactice și ale cerințelor examenului național au repercursiuni asupra eforturilor profesorilor de limba engleză din liceele arabe de a spori ocaziile de comunicare liberă ale cursanților. În plus, acești profesori nu se simt încurajați să aplice propria experiență de predare pentru a depista nevoile, dorințele și interesele fiecărui cursant individual și pentru a adopta metode pedagogice adecvate pentru îmbunătățirea procesele de predare și învățare. În schimb, principala lor preocupare s-a dovedit a se limita la planificarea lecțiilor și găsirea de materiale specifice

potrivite pentru a permite elevilor să promoveze examenul național, unde abilitățile orale sunt subevaluate.

Recomandări

Aceste recomandări sunt făcute pe baza rezultatelor furnizate de studiile efectuate în acest proiect.

1. Promovarea competențelor de comunicare orală în programa israeliană

Studiul din capitolul al doilea al acestei teze cu privire la semnificația acordată abilităților de comunicare orală în limba engleză în programa israeliană a arătat necesitatea de a adapta programa la principiile învățării și predării post-metodă, astfel încât să poată fi redefinite rolurile profesorului și ale cursanților. Profesorii și cursanții trebuie să înțeleagă importanța de a acționa ca agenți sociali în procesul de comunicare orală pentru a dezvolta abilități pentru o comunicare autentică și semnificativă în viața reală. Brown, H. D. și Lee, H. (2015) au recomandat caracteristici care ar trebui să sublinieze rolul elevului în procesul de comunicare orală în limba engleză. Astfel, un elev trebuie să fie capabil să comunice în dialoguri interpersonale sau tranzacționale intensive și în monologuri prelungite, dovedind receptivitate și sensibilitate la contextul social, relații sociale, registru și relații de gen.

Mai mult, programa trebuie să ofere mai mult decât o simplă curiculă lingvistică, mai mult decât un număr mare de elemente lexicale și structuri pe care elevii trebuie să le însușească până la sfârșitul fiecărui nivel de competență. Aceasta trebuie să includă o listă de funcții așa cum au recomandat Larsen-Freeman și Anderson (2011). Funcțiile lingvistice sunt practic motivul pentru care cursanții au nevoie de limbă, și indică contextul și momentul în care au nevoie de ea.

2. Promovarea competențelor orale în manuale și materiale didactice

Studiul prezentat în cel de-al treilea capitol al tezei, privind semnificația acordată abilităților de comunicare orală în manualele israeliene a concluzionat că materialele didactice israeliene trebuie să fie modificate pentru a spori ponderea deprinderilor orale. Mai mult, calitatea sarcinilor de comunicare orală trebuie reconsiderată. După cum au sugerat Larsen-Freeman și Anderson (2011), pentru a promova toate competențele comunicative, o activitate orală ar trebui să includă trei caracteristici principale: decalajul

de informare, alegerea și feedbackul. Aceste autoare au recomandat utilizarea următoarelor tehnici pentru a promova competența comunicativă: utilizarea materialelor autentice, utilizarea propozițiilor amestecate, utilizarea propozițiilor cu cuvinte amestecate, utilizarea jocurilor de limbaj, utilizarea poveștilor cu benzi ilustrate, utilizarea jocurilor de rol. Pe lângă tehnicile menționate mai sus, se poate recomanda și utilizarea tehnologiei ca mijloc de stimulare a predării limbajului de comunicare și ca modalitate de a compensa lipsa expunerii autentice la limba țintă.

3. Promovarea competenței orale în examenul național israelian de limba engleză

Studiile prezentate în al patrulea capitol, care au analizat efectele influenței examenului oral asupra activităților comunicative de la ore, au subliniat faptul că testarea competenței orale a elevilor trebuie reconsiderată. Aceasta ar trebui organizată nu numai la sfârșitul liceului, ci și la sfârșitul școlii primare și al gimnaziului, pentru a motiva profesorii și elevii să dedice mai mult timp și să depună mai mult efort pentru dezvoltarea abilităților de comunicare orală. În plus, întreaga structură și cerințele examenului național ar putea fi reconsiderate. Lista de subiecte propuse ar putea fi mai lungă, iar subiectele în sine ar putea fi selectate în funcție de autenticitatea și apropierea de situațiile din viața reală.

În plus, trebuiesc alocate mai multe puncte pentru evaluarea componentei orale, astfel încât profesorii și elevii să fie mai motivați să lucreze la deprinderile de comunicare orală. Examinatorul virtual ar trebui înlocuit cu un examinator uman, astfel încât să fie posibil un dialog real între examinator și candidat. În loc de întrebările care sunt incluse în examenul curent, ar trebui făcut loc unui dialog care să permită predicția, eliminarea lacunelor de informație, furnizarea de răspunsuri spontane, oferirea și primirea de feedback și schimburi reale de informații. Cu alte cuvinte, folosirea unui dialog cu un examinator uman ar permite utilizarea autentică a limbajului funcțional, o condiție prealabilă pentru comunicarea liberă în contextul lumii reale..

Bibliografie selectivă

- Alamin, A., & Ahmed, S. (2012) "Towards the Development of Communicative Language Approach for Adult EFL Students of the Community College", Taif University, KSA. *English Language Teaching*, 6(1), 20.
- Alderson, J. C., Brunfaut T. and Harding L. (2015) "Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: Insights from professional practice across diverse fields." *Applied Linguistics* 36.2 (2015): 236-260.
- Alderson, J. C. and Bachman, L. F. (2004) *Series editors' preface to Assessing Speaking*. In: S. Luoma. (2004). "Assessing Speaking". Cambridge: Cambridge University Press, pp. ix–xi.
- Alderson J. C., Dianne Wall (1993) "Does Washback Exist?" *Applied Linguistics*, 14, (2), 1, 115–129, <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Bahadorfar, Maryam and Omidvar, Reza. (2014) "Technology in Teaching Speaking Skill". *International Journal of Multidisciplinary Research Review*. 2. 9-13.
- Bailey, K. M. (1996) "Working for washback: A review of the washback concept in language testing". *Language Testing*, 13, 257-279. <https://doi.org/10.1177/026553229601300303>
- Blaxter L, Hughes C. and Tight M. (2006) *How to Research*. Fourth Edition, Open University Press, Berkshire.
- Brown, H.D. (1994) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. and Lee, H. (2015) *Teaching by principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Buck, G. (1988) "Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations". *JALT Journal*, 10, 15-42.
- Brinton, D. et al. (1989) *Content-Based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Brinton, D. M., M. A. Snow & M. B. Wesche (2003) *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy". In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chau Ngan, T. T. (2011) "Content-based instruction in the teaching of English for accounting at Vietnamese college of finance and customs". *English Language Teaching* 4.3, 90–100
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Clark, H. H., and E. Clark. (1977) *Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crystal, D. (2001) *A Dictionary of Language and Languages* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Crystal, D. (2003) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011) "Theory of multiple intelligences". In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. 485-503.
- Larsen-Freeman, Diane and Anderson, Marti (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching*, third edition, London, Oxford, OUP.
- Ellis, R. (1994) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferman, I. (2004) "The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning", in L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 191-210.
- Finney, D. (2002) "The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World." *Methodology in Language Teaching*. Ed. J. C. Richards and Willy A. Renandya, Cambridge UP, 69-77.
- Fulcher, Glenn (2003) *Testing second language speaking*. Harlow: Longman.
- Gates, S. (1995) *Exploiting Washback from Standardized Tests*. In J. D. Brown & S' O' Yamashita (Eds.), "Language testing in Japan". *Japanese Association for Language Teaching*. Tokyo. 101-106.
- Golkova, Dita, and Sarka Hubackova (2014) "Productive skills in second Language learning." *Procedia Social and Behavioral Sciences* 143 (2014): 477-481.
- Gondová, D. (2014) *Taking first steps in teaching English: Assessing learners*. Žilina: EDIS.
- Hendrickson, J. M. (1991) On Communicative Language Teaching. *Hispania*, 74(1), 197-198.
- Hymes, D. H. (1972) "On Communicative Competence". In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. 269-293.
- Hymes, Dell H. (1966) "Two types of linguistic relativity". In Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114–158.
- Isaacs, T. (2016) "Assessing speaking". In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment*. Berlin: DeGruyter Mouton. (pp. 131–146).
- Jacobson, R. (1976) "Incorporating Sociolinguistic Norms into an EFL Program". *TESOL Quarterly*, 10, 411.
- Johns AM, Dudley-Evans T. (1991) "English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose". *TESOL Quarterly*. 25(2), 297-314 .

- Kemiläinen, Eliisa. (2018) "Teaching and assessing oral skills in the advent of oral language testing in the Finnish Matriculation Examination". *English Studies Department of Languages University of Helsinki*.
- Kılıçkaya, F. (2016) "Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom". *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40 (1), 116-134. <http://dx.doi.org/10.17951/lsmll.2016.40.1.116>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Postmethod Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Lee, Y. (2015) "Diagnosing Diagnostic Language Assessment". *Language Testing*, 32, 299-316.
- Leaver, B. L. & S. B. Stryker. (1989) "Content-based instruction for foreign language classroom". *Foreign Language Annals*. 22.3, 269–275.
- Levi, T. (2019) *A Letter to principals*. Ministry of Education. English Inspectorate. Israel.
- Levi, T. (2018) National Conference: "Keep Talking Program in Israel". Ministry of Education. Israel.
- Littlewood, William. (1992) *Teaching oral communication: a methodological framework*. Oxford: Blackwell.
- Macalister, John, and I. S. P. Nation. (2011) "Case Studies in Language Curriculum Design: Concepts and Approaches in Action Around the World", Taylor & Francis Group, 2011. *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tau/detail.action?docID=668870>.
- Mason, J. (2002) *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Lt
- Messick, S. (1996) "Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13, 241-256.
- Ministry of Education, Culture and Sport, English Inspectorate, (2003) *New Bagrut Assessment (NBA) Handbook*. State of Israel.
- Muñoz, A. P., and Álvarez, M. E. (2010) "Washback of an oral assessment system in the EFL classroom". *Language Testing*, 27(1), 33–49. <https://doi.org/10.1177/0265532209347148>
- Nation, I. S. P., and John Macalister. (2009) *Language Curriculum Design*, Routledge. *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tau/detail.action?docID=446667>
- Razmjoo, S. (2007) "High schools or private institutions textbooks? Which fulfill communicative language teaching principles in Iranian context?" *Asian EFL Journal: The EFL Professional's Written Forum*, 9, 4, 126-140.
- Richards J.C. & T.S. Rodgers (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: CUP, P.81
- Rodríguez-Bonces, Mónica, and Rodríguez-Bonces, Jeisson. (2010) "Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn". *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 165-178.
- Savignon, S. J. (1972) "Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching". *The Centre for Curriculum Development, Inc.* Philadelphia
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996) "Test Impact revisited: Washback effect over time". *Language Testing*, 13, 298–317.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Steven J. Ross; L. Cheng, Y. Watanabe, and A. Curtis (eds) (2004) "Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods. Lawrence Erlbaum and Associates", *Applied Linguistics*, 26, (3), 459–462, <https://doi.org/10.1093/applin/ami015>

- Tuan, L. (2012) "Teaching and assessing speaking performance through analytic scoring approach". *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (4), 673-679. doi:10.4304/tpls.2.4.673-679.
- Ur, P. (2000) *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ya, L. I. U. (2008) "A study of language teaching from a sociolinguistic perspective of communicative competence". *Canadian Social Science*, 4(3), 80-86
- Wells, G. (1999) *Learning through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as Communication*. London: Oxford University Press.

Primary Sources

- Alderson, J. C. (ed.) (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe .
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge. Cambridge University Press, available online at http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Ministry of Education, Pedagogical Secretariat (2018), *Revised English Curriculum including Band 3 Lexis; Principles and Standards for Learning English as an International Language for All Grades*. Language Department, English Language Education. Israel. http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/Curriculum_2018_July.pdf
- Partouch, D. and Sarnow A. (2014). *Take a Stand*. ECB. Israel
- Revesz, R. (2018) *High Five*. ECB. Israel
- Shemeshh, R. (2018). *Turning Points*. ECB. Israel
- COBE Team, (2019). *Guidelines, Rubrics and Tables of Specifications for COBE 2020, Semel 016587 for Both 4 and 5 Point Students*. Stay Up to Date, The Official Site of the Israeli English Inspectorate. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/COBEGuidelines.pdf
<https://drive.google.com/file/d/1Q1ETCj8QRZLn9BGmbQKYI0ALcjIzw1A0/view>