a The writer feels worried and uncertain about his future. He has had a dream about the sea which he finds difficult to interpret.

b The writer feels sad and frustrated. The whole of his life feels like a dream and he is losing everything that is important to him.

c The writer feels optimistic and full of hope. He is certain that his dreams of a happy and wealthy future are going to be fulfilled.

Suggested answer: sentence **b.**

Режим роботи: S_1-S_2, S_3-S_4 і т.п.

Task 2. Choose the correct meanings of these words. Use the poem to help you. Then compare with your partner.

1) *part from*
a meet **b** leave
2) *avow*
a confess **b** complain
3) *deem*
a decide **b** think
4) *roar*
a noise **b** stillness
5) *creep*
a rush **b** move slowly
6) *grasp*
a hold loosely **b** hold firmly

Suggested answers: 1 – b; 2 – a; 3 – b; 4 – a; 5 – b; 6 – b.

Режим роботи: T-S_1-S_2, S_3-S_4 і т.п.

Task 3. Discuss the questions.

Teacher: Work with a partner and discuss the questions.

Режим роботи: S_1-S_2, S_3-S_4 і т.п.

First verse:

1) Who do you think the writer is parting from? In what way?

2) What does this person think about the writer's life? What does the writer think?

Second verse:

1) Where is the writer?

2) What is he trying to hold on to? What is happening to it?

3) What do you think is 'the pitiless wave'?

Teacher: Do you like the poem? Why or why not?

Режим роботи: S_1-S_2, S_3-S_4 і т.п.

Task 4. Read the poem by heart.

Режим роботи: T-S_1-S_2, S_3-S_4 і т.п.

Етап 9. Підведення підсумків заняття. Надання методичних рекомендацій щодо виконання домашнього завдання. Оцінювання знань студентів.

Today, my dear, we've done a lot of work. Thank you for being so active and enthusiastic. It was a real pleasure to work with you today. You get …

Home task: Using Dr. King's speech as a model, write an emotionally persuasive appeal, to be delivered at a site of appropriate historical significance, urging and encouraging your fellow student to adopt a course of action or to assume an attitude of mind that you believe necessary. Subjects that readily come to mind bear on such issues as civil rights, the environment, overpopulation, peace, women's liberation, justice, and education.

Good-bye. See you in a week. Have a nice day.

Vitae:
Tetiana Kolodko, PhD in Pedagogical Studies, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are methodology of teaching English, innovations in teaching foreign languages, interactive technologies, learning strategies.
Correspondence: tnkolodko@gmail.com

ОГЛЯДИ ТА РЕЦЕНЗІЇ: ЛІНГВОДИДАКТИКА

ВІКТОРІЯ ДРОБОТУН,
ТАМАРА КАВИЦЬКА (м. Київ)

УДК 372.881
ORCID: 0000-0002-5628-6381
ORCID: 0000-0002-1528-9439

"ISOBEL RAINEY. EFL IN THE SECONDARY SCHOOL SECTOR: GRASSROOTS TEACHERS' REALITIES, RESEARH AND PRACTICES" : ОГЛЯД ПОСІБНИКА

Isobel Rainey. EFL in The Secondary School Sector: Grassroots teachers' realities, research and practices. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017. – 310p.

Швидкий ритм сучасного життя створює конкурентні умови, які спонукають науковців різних галузей досліджувати невідомі та мало вивчені явища і процеси або ж розглядати вже досліджене крізь призму новаторських підходів. Такі стрімкі наукові тенденції зумовлені світовими процесами інтеграції та глобалізації, які покликані стирати не лише територіальні кордони країн, а й політичні, економічні, культурні та наукові. Так зване віртуальне звуження світової спільноти, а точніше світової наукової спільноти, відкриває нові горизонти і для фахівців такої дисципліни, як *методика викладання іноземних мов*, а відтак для педагогів, учителів та методистів різних країн з'являється можливість стати членами міжнародних організацій, таких як Міжнародна асоціація освіти дітей (Association for Childhood Education International), Міжнародна освіта (Education International), Глобальне партнерство у сфері освіти (The Global Partnership for Education), ЮНЕСКО (UNESCO), ЮНІСЕФ (UNICEF), Викладачі англійської мови для носіїв інших мов (TESOL) та брати участь у спільних проектах. У межах таких проектів, як правило, проводяться порівняльні дослідження із залученням мультикультурної аудиторії та апробацією використання спільних методик, з'ясовуються глобально затребувальні проблеми та здійснюються пошуки методів і прийомів подолання перешкод. У подальшому міжнародна співпраця дозволяє поширювати відчизняні наукові здобутки та запозичувати ті, які сприятимуть підняттю національних стандартів викладання іноземних мов і освіти в цілому.

Отже, актуальність ознайомлення з книгами іноземних авторів зумовлена потребами і вимогами сучасного наукового простору, оскільки вивчення досвіду іноземних колег та впровадження їхніх методик в навчальні процеси вітчизняних закладів є продуктивним способом забезпечення якості освіти і наближення її стандартів до міжнародного рівня. Об'єктом ознайомлення є книга Ісобель Рейні "EFL in the Secondary Sector". Цю працю можна рекомендувати як підручник з курсу *методики викладання англійської мови у середній школі,* оскільки в ньому авторка описала результати своєї багаторічної праці в міжнародних освітніх проектах країн Європи (Іспанія, Італія), Середнього та Далекого Сходу (Японія, Пакистан, Південна Корея, Об'єднані Арабські Емірати), Південної Америки (Аргентина, Колумбія, Перу). Цінність підручника полягає, по-перше, в тому, що Ісобель Рейні пропонує до розгляду фрагменти уроків англійської мови у середній школі, де англійська мова вивчається як іноземна, а по-друге, те, що вона подає аналіз як вдалих, так і невдалих частин уроків та надає практичні поради.

Перш ніж перейти до деталізованого огляду підручника з методики викладання англійської мови у середній школі "EFL in the Secondary Sector: Grassroots teachers' realities, research and practices", звернімо увагу на професійний досвід його авторки. У 1964 році Ісобель Рейні, ірландка за походженням, отримала ступінь бакалавра в Королівському університеті Белфасту (Queen's University Belfast) за спеціалізацією «німецька та іспанська мови»; у 1965 році закінчила аспірантуру (Викладання

іноземних мов) у Королівському університеті Белфаста, а в 1978 – здобула диплом магістра в Уельському університеті в Бангорі (University of Wales at Bangor) зі спеціалізації «прикладна лінгвістика». Працюючи в різних країнах світу, викладачка й методистка за фахом, Ісобель Рейні мала можливість долучатися до освітніх процесів у середній та вищій школах різних країн, враховуючи особливості місцевих мов та культур і надаючи рекомендації, поради та проводячи моніторинги, засновані на віковій практиці викладання англійської мови у світі. Професійний шлях та викладацький досвід ученої є унікальним, оскільки її робота в численних закордонних проектах була спрямована на підвищення рівня знання та якості викладання англійської мови у світі.

Ісобель Рейні упродовж декількох десятиліть викладала дисципліну «Прикладна лінгвістика» в різних освітніх закладах світу. У Великій Британії цю практику вона здійснювала у співпраці з методистами Організації викладання англійської мови носіям інших мов (TESOL) в університеті Суррей (м. Гілфорд). Працюючи у країнах Європи, в Південній Африці та на Середньому й Далекому Сході, відпрацьовувала й удосконалювала методику викладання та вивчення англійської мови як викладач та вчитель-наставник. Ісобель Рейні була координатором ряду проектів Відділу міжнародного розвитку (Великобританія), які були спрямовані на впровадження ефективного викладання англійської мови в середній школі. За успішні результати своєї праці вона удостоєна нагороди від Міністерства освіти Перу (1993р.).

У період викладацької практики Ісобель Рейні була екзаменатором на усних іспитах, а також зовнішнім екзаменатором у декількох комісіях, включаючи Міжнародний бакалаврат, Трініті коледж у Лондоні та Екзаменувальний синдикат Кембриджського університету (UCLES). Після завершення викладацької діяльності Ісобель Рейні продовжує ділитися досвідом викладача й екзаменатора, успішно співпрацюючи з приватною організацією «Англійська мова для носіїв інших мов» (ESOL). У цій організації Ісобель Рейні в якості консультанта займалася програмами, спрямованими на підвищення рівня викладання англійської мови як іноземної в країнах Азії та Латинській Америці.

Ісобель Рейні є автором 27 підручників з курсу англійської мови для різних рівнів: «Intercom 2000 / Levels 1-4»; «Perspectives 2000: Intermediate English 1-2 Student Text», «Test Manual and Test Tape Package»; «New Perspectives: Intermediate English 1-2»; «Up Close 1-4: Student Book»; «In Detail 1-2: English for Global Communication» та інші.

Результати своєї педагогічної діяльності та знання вчителя-методиста і консультанта Ісобель Рейні виклала на сторінках книги “EFL in the Secondary School Sector: G” у 2012 році. Книгу фактично можна вважати підручником з курсу *методики викладання англійської мови як іноземної в середній школі*, оскільки в ній авторка подає теоретичний матеріал, а також ознайомлює читача з фрагментами уроків, надає їх аналіз і пропонує практичні поради.

Слід зазначити, що у 2018/2019 навчальному році підручник “EFL in the Secondary School Sector: Grassroots teachers’ realities, research and practices ” був апробований на заняттях з курсу «Методика викладання іноземних мов» на кафедрі методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Зважаючи на позитивний результат роботи з підручником протягом року на семінарських заняттях та схвальні відгуки студентів, вважаємо за потрібне ознайомити з цим підручником освітян і всіх, хто долучається до освітніх програм у галузі методики викладання іноземних мов.

Аналізований підручник складається з 7 розділів. У *першому* розділі, який називається «*EFL in the Secondary School Sector»,* авторка ознайомлює читача з історією такої дисципліни, як прикладна лінглівстика, а саме викладання англійської як іноземної, а також пояснює причини відсутності літератури, яка б висвітлювала тематику проблем викладання англійської мови як іноземної у середній школі.

Другий розділ під назвою «*Theory and Modes of Inquiry»* знайомить вимогами до необхідної теоретичного бази знань вчителів англійської мови як іноземної, з концепцією підготовки вчителів, вимог до роботитав класі, а також тут розглядається наскільки успішною та ефективною є освітня програма з підготовки вчителів. Особлива увага приділяється соціокультурному аспектові. Автор аналізує поширену в наукових колах думку про те, що

рівень професійних знань та навичок учителів середньої школи удосконалюється відповідно до вимог освітнього закладу та учасників освітнього процесу. Ідеться також про те, що проведені дослідження та спостереження виявили перешкоди й труднощі, які постають перед учителями середньої школи, а саме соціальні, культурні та матеріальні.

Третій розділ – «*Teachers' Classroom and other School Experiences»,* присвячений реаліям вчителів середньої школи, на які Ісобель Рейні звертає увагу не як наставник, а як уважний спостерігач. Зміст розділу можна поділити на три частини: а) обговорення того, що контекст потрібно інтерпретувати, виходячи з реалій та потреб учителя, а також організаційної дружнього та позитивного клімату на робочому місці; б) детальний опис та аналіз роботи п'яти вчителів як в аудиторії, так і поза нею; в) заключні зауваження, які підсумовують ознайомлення з таким досвідом та подають аналітичну оцінку того, що є спільним і що впливає на професійну роботу вчителів.

У центрі уваги четвертого розділу, «*Teachers' Narratives»,* – повсякденні будні вчителя середньої школи, який викладає англійську мову як іноземну. Особливістю цього розділу є те, що реалії свого професійного життя представляють самі вчителі. Тут зібрані оповіді вчителів за період з 2000 до 2016 року, в яких розповідається не лише про те, що впливає на роботу та життя вчителя, а й про різний ступінь контролю, його психологічні та емоційні наслідки. Кожна оповідь супроводжується аналізом, розділ завершується обговоренням важливості загального ознайомлення з рівнем освіти вчителя та програмами, спрямованими на розвиток професійних знань, на орієнтацію до залучення інновацій та проблеми, пов'язані з частими змінами програм викладання англійської мови.

П'ятий розділ, «*Research and Practices in Secondary School»*, складається з двох частин. У першій пропонується опис та аналіз уже опублікованих звітів учителів про роботу в шкільній аудиторії. Зазначені дослідження проводилися вчителями самостійно або у співпраці з місцевим учителем-наставником. Увага приділялася залученню сучасних інноваційних теорій у методиці викладання іноземних мов з урахуванням культурних особливостей краю. Ісобель Рейні зазначає, що, попри неабияку зайнятість, шкільні вчителі знаходять час удосконалювати свої знання. Авторка зауважує, що шкільні вчителі в різних країнах мають багато спільних проблем, зокрема часте і непослідовне проведення реформ освіти (зміна навчальних програм та підручників), дисонанс у спробі залучати сучасні методики та підходи і в той же час використання застарілого наповнення тестових завдань та формату проведення вступних іспитів. У другій частині йдеться про роботу вчителя в класі середньої школи, чий досвід ще не був розглянутий у наукових статтях, але заслуговує на увагу. Цей матеріал було відібрано авторкою на відкритих заняттях, семінарах, на яких учителі ділилися досвідом та в процесі роботи в класі демонстрували ефективні види вправ. Загалом, у цьому розділі повідомляється про мету програми курсу «англійська як друга мова»; про потреби учнів-підлітків у вивченні мови та про ефективні підходи до вивчення другої мови в середній школі.

Шостий розділ, «*Profile of Grassroots Secondary School Teachers of EFL»*, починається з вивчення матеріалу, зібраного про вчителів та їхні плани на майбутнє. Йдеться про те, яким чином реформи та інновації впливають на особисте життя вчителів, кваліфікацію молодих учителів середньої школи та вчителів-методистів. Авторка також повідомляє про розчарування вчителів, оскільки програми розвитку вчителів часто провадять фахівці, які мають обмежені соціокультурні знання.

У сьомому розділі, «*Summaries and Concluding Comments»*, представлена інформація, яка була зібрана відповідно до обраної мети дослідження: а) роздуми вчителів щодо напрямків та засобів заохочення в реформуванні програми навчання вчителів та програм, спрямованих на вдосконалення знань і вмінь учителів; б) принципи, на яких базуються переконання та практики вчителів; с) ідентичність молодих учителів та їхнє сумнівне членство у великій спільноті TESOL.

Залучення книги "EFL in the Secondary Sector" до програми курсу методики викладання англійської мови може стати корисним, насамперед, тим, що в цій праці подано описи фрагментів уроків, присутній теоретичний матеріал і проаналізовано практичний досвід учителів, викладачів та екзаменаторів різних рівнів навчання англійської мови як іноземної, а зрештою, ще й тим, що в ній широко представлена новітня наукова та методична термінологія, поширена у сфері фахового викладання англійської мови та визначення рівнів володіння нею.

Book Review

Isobel Rainey. EFL in the Secondary School Sector: Grassroots teachers' realities, research and practices. Columbia Sc, 2018. – 300p.

Reviewed by
Dr. Tamara Kavytska
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
kawicka_t@ukr.net

An excellent resource for teachers, students and EFL enthusiasts, this book is an interesting research in the field of teaching English as a foreign language in a secondary education setting. The author discusses typical challenges faced by most secondary school (SS) teachers of English all over the world by inviting readers to an engaging professional dialogue on the issue that has not received much attention in literature. In her book, Isobel Rainey combines a broad theoretical analysis of the SS EFL research with observations of classroom activities, which breathes life into the author's narrative.

The theory of EFL – considered by many as a dull subject – is treated as a means to achieve the goal of improving language teaching and learning. The description of teachers' classroom experiences is the most valuable asset of the book, as it gives SS teachers practical tips on how to respond to certain challenges in the classroom. Another positive aspect of the book is that with the terminology explained, the writing is clear and understandable; it allows readers to easily follow the author's narration, which makes the book attractive for language educators whose English is a second or foreign language.

The author's enthusiasm for the topic is obvious throughout the book; its manifestation can be traced in the content of the book, its structural organization, design and careful reports of numerous classroom episodes collected by the author for many years. The book is completed by a thorough bibliography, making skillful use of the sources. I recommend this book to secondary EFL teachers, students and researchers as I am sure all these audiences will benefit from reading it.

Tamara Kavytska August 28, 2018

Нижче наводимо уривки з книги (з дозволу авторки).

PROLOGUE

Two companies were keen to acquire the rights to publish this book. Both wanted me to produce what would have amounted to a manual for teaching English as a foreign language in the secondary school sector. I could not comply with this orientation. I do not believe that anyone can, or should even attempt to, produce such a book. The EFL secondary school sector is too vast and the contexts of teaching too complex and varied for such an undertaking to be feasible.

A third company with which I discussed the project stated quite categorically that they had nothing whatsoever to do with secondary school teachers'. This made me all the more determined to write the book, among other reasons, to show that such disdain is unmerited.

Publishing independently has had many advantages: I have been able to show the realities of grassroots secondary school teachers as they themselves experience them in disparate regions, countries and settings. I did not have to propose a creed or even a strong orientation for the teaching of English as a foreign language in secondary schools; thus, I was in a position to show what teachers do, why they do what they do, what their priorities and challenges are and how they respond to mainstream knowledge. In chapters 3-5, I present my own analyses of episodes, narratives, research and practices of secondary school teachers but these are open to debate – in teacher education and teacher development programmes, for example. In some cases the analyses contain unanswered questions to encourage users of the book to offer their own reflections and opinions on the issues.

Although I have not beeп prescriptive with respect to classroom teaching, I have been quite detailed about how teacher education and teacher development programmes for the sector could be improved. This reflects ту belief that many problems in the sector derive not teacher inadequacies but from flaws in their initial education and teacher development programmes, as well as in the nature and implementation of mainstream-influence reforms for EFL secondary school curricula.

Self-publishing meant I could be true to my conviction that we cannot understand secondary school teachers and learners without drawing on

information about the world outside the classrooms. Some of that information can be found in the media, in the results of large scale polls and survey, in letters to the editor, and so on, from which, and without compunction, I occasionally quote.

Because it is an area of TESOL which has been neglected for many decades by the mainstream, it is not easy to find literature or research reports on the secondary school sector. In addition to the meagre supply of articles and chapters in books from standard mainstream literature, I have also drawn on regional publications which I have collected while on tour in Latin America and Asia. There are, however, many more such publications, to which I did not have access. An interesting project for future research into this field would be to collect as many regional publications as possible and expand further on the research in this study [viii – ix].

INTRODUCTION

English as a foreign language (EFL) in the secondary school sector receives scant attention in the literature and research agenda of the Teaching of English to Speakers of Other Languages (TESOL) mainstream. Lee (2012) describes it as 'an instructional context that unfortunately tends to be neglected ... ' (p. 167); and Lie (2007) asserts that '[i]t's time that the scholarship and fellowship be directed also to secondary school teachers rather than to university teachers only' (p. 13). Yet, as chapter I reveals, neglect of the secondary school sector has not always been the case. Its absence or very low profile in today's mainstream debate is, however, a fact and something of an aberration, given that it is arguably still the largest of the three main English Language Teaching (EL T) sectors; primary school and programmes for adults at university language centres and in private language academies being the other two. The main aim of this book is to redress this dereliction by providing insights into the teaching of EFL in secondary schools and by initiating the construction of the corresponding and much-needed knowledge base, which, in this case, derives from the realities, research and practices of grassroots secondary school teachers themselves [1].

Teacher knowledge

Traditionally, research into teacher knowledge is explored formally deductively and using instruments such as questionnaires, semi-structured interviews, post-lesson self-reflection schedules, autobiographical diaries, and so on. The content of these instruments reflects the literature on conceptions of teacher knowledge (see, for example, Appel 2011; Yu, 2011; Macias, 2013). Problems with this approach arise from the multiplicity and complexity of, and disparities in, categories of teacher knowledge proposed by scholars.

Perspectives on teacher knowledge

Elbaz (1983) proposes five categories: knowledge of subject matter; knowledge of the curriculum; knowledge of instruction [classroom management, classroom routines, and students' needs]; knowledge of self; knowledge of the milieu of schooling. She argues that, when it comes to practice, there is a dynamic relationship between these five domains. Thus, 'they embody "knowledge of practice" as well as "knowledge *mediated by* practice'" (Tsui, 2011, p. 18, original italics).

Fenstermacher's (1994) conceptualisation of teacher knowledge is less complex as he proposes two basic categories: (a) formal knowledge, which is the knowledge accessed by teachers through familiarising themselves with the knowledge produced by scholars and researchers; and (b) practical knowledge, which is produced by the teachers themselves and is the result of their own teaching experiences.

This perspective on teacher knowledge runs contrary to the view of some earlier scholars who propose that experts, that is, teachers in this case, have an intuitive, tacit knowledge which involves 'knowing how' rather than 'knowing what' (see Ryle, 1949, p. 32) and that the 'knowing how' knowledge is hard to articulate or explain. Modern researchers would claim, however, that methods, such as reflective practice and teachers' post-lesson ruminations on the interactions in classroom events which have been documented in video recordings and transcripts (see, for example, Appel, 2011, pp. 38-40) offer ways of uncovering the rationales underlying this 'knowing how' knowledge.

Schulman (1986, p. 6), for his part, rejects any view of teacher knowledge which excludes subject matter knowledge and the ways in which it is transformed into the content of instruction. Although similar to Elbaz's categories of teacher knowledge, Schulman's framework is even more complex and detailed, involving seven categories. Of major interest to this study (see chapters

3-5) is the importance he attaches to knowledge of the leaners, their 'characteristics and cognition and their learning development and motivation' (Tsui, 2011, p. 20); and his acknowledgement of the importance of teachers' knowledge of other content, that is, knowledge that falls outside the boundaries of the official content that is being taught. In his research, Borg (2003) uses the term 'teacher cognition', as opposed to teacher knowledge, and defines it as 'the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers think, know and believe and the relationships of these mental constructs to what Ts do in the language teaching classroom' (p. 81). There are those who argue, on the other hand, that what teachers do in the classroom, the observable, can offer major insights into the unobservable, that is, into the thoughts, knowledge and beliefs of teachers (Fajardo Castafieda, 2014).

Researching teacher knowledge and research questions

Although the foregoing overview is incomplete, it reveals the complexity of the frameworks for conceptualising teacher knowledge. It also reveals the difficulty of maintaining the proposed categories separate when attempting to understand teacher activity as they constantly interact and overlap with one another. Thus, any .effort to research teacher knowledge via traditional theory-constructed instruments is rejected here.

The challenge of researching knowledge through formal instruments is further compounded by the tendency in the literature to blend together teacher knowledge and teacher beliefs and to research them simultaneously as if they were one and the same concept (see, for example, Уи, 2011). This is perhaps indicative of the very close interaction which exists between the two, and of how they feed from and into one another. This study proposes that although most theories view beliefs as rooted in a person' s mind, it is in the classroom where beliefs are manifested and understood so 'one way to approach beliefs is by describing and explaining some of the actions undertaken in the language classroom' (Fajardo Castafieda , 2014, p.40). Teacher knowledge, on the other hand, concerns the sum of their beliefs as manifested in their approach and as articulated, the case of this book, by teachers themselves.

In eschewing the use of conventional research instruments, this study attempts to avoid placing 'teachers' knowledge as external to the teacher' (Golombek, 1994, p. 404) or reproducing 'knowledge that has been given to teachers by outside authorities' (Golombek, 1994, p. 405). In line with the views outlined above, it endeavours to understand their knowledge and beliefs inductively from observing their experiences, examining their research and classroom practices and listening to their stories. It seeks, therefore, ' ... to develop a holistic base' (Goodson, 1997, p. 20) for their knowledge by examining their work from a variety of angles and, in so doing, seeks to answer the following questions:

In what ways can this study inform EFL curriculum reform and the contents of teacher education and development programmes?

What principles (or maxims) underpin these teachers' beliefs and the decisions they take about their learners' needs?

What insights are gained, in the course of this study, into the profile of grassroots SS *teachers of EFL? [42-45]*

Research from Korea

Whereas Fang' s report is concerned with overall curriculum reform that of Kim's (2012) deals with reform to one, albeit major, aspect of the curriculum; namely, implementing ability grouping within the EFL programme. Кіш' s study was researcher-led and involved 55 English teachers of EFL and 754 Korean middle school students, average age 15; the students were, therefore, at the crossroads between early and late adolescence.

Although she does not discuss the reasons for this initiative on the part of the Korean Ministry of Education, title the majority of the references in Kim's literature review derive from Western educational sources. This could indicate that the decision to implement ability grouping in EFL courses ill Korean primary and secondary schools was strongly influenced by Western scholarship.

Drawing on McCoach, et al. (2006), Kim describes ability grouping as a 'format which refers to the process of teaching students in groups that are stratified byachievement, skill or ability' (p. 290). She justifies her research on the grounds that '[a]lthough the issue of ability grouping has received growing attention among English educational researchers in Korean' (p. 291), only a few have been data driven. Because those data-driven studies which have carried out have produced inconsistent results, possibly because

different ways of implementing ability grouping were not accounted for, Kim, in her large-scale, questionnaire-based study, sets out to explore the actual practices of ability grouping in schools and participants (both teachers' and students') perceptions of those practices.

Given that this initiative has affected SS teachers with already demanding work schedules and leaners who are still experiencing the challenges of adolescence, it is not surprising that one of Kim's main concerns in carrying out the research is to examine 'the benefits and problems associated with the practice based on teachers' and students' first hand experiences' (p. 292) so this discussion concentrates on those aspects of her report.

Kim' s report is detailed and complex as not all schools implemented ability grouping in the same way; for example, in some schools, leaners were divided into three groups: high, mid and low; in others, they were divided into just two: high and low. Furthermore, not all schools applied ability grouping to all EFL class hours, confining its application, in some instances, to just one hour a week. Kim's research accounts for and analyses the perceived outcomes ability grouping for all these different modalities. For the purpose of the current study, however, it is the overall perceptions of ability groupings reported which are of interest.

The benefits identified by teachers (Ts) and learners (Ls) are very similar, the most salient among them being: appropriate 1evels of 1esson content; promoting student learning (Ts and Ls); facilitating student participation (Ts); and developing motivation (Ls). However, comments such as facilitating student learning' (Ts) were made with reference mainly to high group learners; in fact, some teachers felt that ability grouping was beneficial mainly to learners in the high groups. What is most revealing in this research is that both teachers and learners identify a lot more problems than benefits in ability grouping and most worrying are some of the reasons they give for the problems.

The teachers reported, for example, that they had a lot more discip1ine problems especially in the low groups, where the learners appeared to suffer from a lack of confidence due to feelings of inferiority induced by the ability grouping. Low groups were, therefore, a lot more stressful to teach and teachers tried to avoid teaching them, a situation which most likely led to tension among the teachers themselves.

Administrative problems related to ability grouping also developed. Teachers stated that there were not enough rooms in the schools to accommodate all the groups; nor were there enough teachers to teach them. What's more, scheduling for the different groups was proving very complicated.

Two other problems identified by the teachers have come up regularly in the discussions of curriculum reform in other contexts discussed so far in this book (see chapters 3 and 4 and the report from China immediately above). First, there was an increase in the teachers' workload – they now had to prepare two or three lessons whereas before they had to prepare only one. Second, there was, once again, a lack of fit between assessment and material taught. Despite this initiative, where mid and low level learners were taught, in theory at least, easier material at a slower pace, all learners still had to take the same final written exam

Given the types of problems identified, it is not unreasonable to assume that the stress and frustration associated with similar outcomes of curriculum reform in other contexts examined so far are just as likely to have affected these South Korean teachers. These in turn could result in deterioration in the quality of their teaching and erosion of their job satisfaction.

Learners complained that the system was chaotic because they had to leave their regular classrooms and go other rooms and sit at another learner's desk for EFL lessons; what's more, the moving around reduced their break time. Others reported feeling 'embarrassed' because of the group to which they had been assigned and believed that they had been treated unequally and unfairly, especially as only limited information had been used to group students.

In short, this initiative had created, in many of the adolescent learners, the kinds of emotions and feelings which it is imperative to try to avoid at this stage of their development. What's more, being placed in the lower groups was likely to aggravate the sense of failure with which many adolescents already struggle (see chapter 1, p. 27) and this would doubtless lower their motivation for EFL. The belief that they were being treated unfairly could result in their loss of trust in the very adults the learners would normally choose to have as their role models at this age (see Pete, Episode 2, chapter 3, p. 74); this in turn would augur badly for the establishment and maintenance of good teacher-student relationships [146-149].