



ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

О.Б. Тарнопольський



МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИХ
ПОЗА МЕЖАМИ ВИШІВСЬКИХ МОВНИХ ПРОГРАМ



ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДОРΟΣЛИХ
ПОЗА МЕЖАМИ ВИШІВСЬКИХ
МОВНИХ ПРОГРАМ**

МОНОГРАФІЯ

Дніпро
2017

УДК 81'1=811.111
ББК 81.2Англ
Т 19

*Затверджено до друку за рекомендацією
вченої ради Дніпропетровського університету
імені Альфреда Нобеля
(протокол № 3 від 21 квітня 2016 р.)*

Рецензенти:

- О.Б. Бігич – професор кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікативних технологій Київського національного
лінгвістичного університету, доктор педагогічних наук, професор;*
*Т.І. Коваль – професор кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікативних технологій Київського національного
лінгвістичного університету, доктор педагогічних наук, професор;*
*Л.М. Черноватий – професор кафедри теорії та практики перекладу
англійської мови Харківського національного університету імені
В.Н. Каразіна, доктор педагогічних наук, професор.*

Тарнопольський О.Б.

Т 19 Методика навчання англійської мови дорослих поза
межами вишівських мовних програм: монографія / О.Б. Тар-
нопольський. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля,
2016. – 228 с.

ISBN 978-966-434-370-8

У монографії розглядаються теоретичні та практичні питання на-
вчання англійської мови дорослих, які вивчають її не за стандартними
вишівськими мовними програмами, а на різних позавишівських мов-
них курсах, в тому числі комерційних. Проводиться детальний теоре-
тичний та практичний аналіз цілої серії таких курсів, що пройшли ши-
року та багаторічну апробацію в навчальній практиці. Монографія при-
значена для всіх спеціалістів у галузі англійської мови, особливо тих,
які викладають на позавишівських мовних курсах у мовних школах та
центрах.

УДК 81'1=811.111
ББК 81.2Англ

ISBN 978-966-434-370-8

© О.Б. Тарнопольський, 2017
© Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля,
оформлення, 2017

Вступ

У зв'язку з євроінтеграційними тенденціями розвитку України вивчення у нашій країні англійської мови як мови міжнародного спілкування набуває все більшої популярності серед усіх верств населення, охоплюючи людей самого різного віку та соціальної приналежності. У тому, що така популярність поширюється з кожним роком, немає нічого дивного, тому що в останні десятиріччя англійська мова стала чимось більшим, ніж однією з мов міжнародного спілкування, до яких належать і інші мови, наприклад, іспанська (див. О.Б. Тарнопольский, О.А. Нестеренко, А.А. Кухаренко, 2015). Англійська перетворилася на мову планетарної, або глобальної, комунікації, яка вживається у багатьох сферах, навіть у зовсім неангломовних країнах (D. Graddol, 2006). Відсутність вільного володіння цією мовою нерідко розглядається як функціональна неписьменність. Це має, наприклад, місце у тих досить численних випадках, коли в університеті у неангломовній країні викладання ведеться англійською мовою, як у Центральноевропейському університеті в Угорщині, в англомовних програмах у Вищій школі бізнесу – Національному університеті Луїса в Новому Сончі та Університеті імені Леона Козьмінського у Варшаві в Польщі, у багатьох університетах Нідерландів та скандинавських країн тощо. Навіть в українських університетах почали з'являтися англомовні програми навчання, які користуються великою популярністю і є дуже престижними (прикладом є англомовні програми в Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля). Якщо додати до цього, що саме англійська мова перетворилася на головну мову науки (тільки володіючи нею, можливо брати участь у міжна-

родних конференціях у будь-яких країнах та публікувати-ся практично у всіх наукових журналах світу), саме вона є мовою міжнародного бізнесу і міжнародної професійної діяльності взагалі, то стає зрозумілим, чому без володіння цією мовою жоден український фахівець не може розраховувати на кар'єрне зростання і залучення до міжнародної діяльності у своїй галузі.

Але англійська мова стає все більш необхідною не тільки в професійному, але й у приватному житті. І справа не тільки в тому, що англійська мова стала глобальною мовою туризму, а у тому, що особа, яка виїздить з короткостроковим візитом за кордон, за допомогою неї може задовольнити всі свої потреби у будь-якій країні, англомовній або неангломовній. Справа ще й в тому, що не тільки офіційні, а й приватні міжнародні контакти людей з різними рідними мовами також здебільшого здійснюється мовою англійською – незалежно від того, чи є такі контакти письмовими (традиційне паперове або електронне листування) або усними (в тому числі телефонними).

Нарешті, не можна забувати і про ту величезну роль, яку відіграє Інтернет у сучасному житті. У вік інформації без Інтернету людина стає фактично інформаційно ізольованою. Але те саме значною мірою відбувається і коли людина не володіє англійською мовою, оскільки більше 50% інформації в Інтернеті є інформацією англомовною (D. Graddol, 2006).

Таким чином, з будь-якої точки зору без володіння англійською мовою в сучасному світі людина навряд чи може розраховувати на професійний або життєвий успіх, повноцінне життя у інформаційному суспільстві сьогодні. Ця тенденція щодо абсолютної життєвої необхідності опанування англійської мови вже досягла України, як вже зазначалося, у зв'язку з євроінтеграційним і світоінтеграційним спрямуванням країни та її народу в цілому, переважної більшості громадян. Саме тому держава приділяє таку велику увагу вивченню англійської мови і вживає для цього багато заходів на державно-освітньому

рівні. До таких заходів належить і початок вивчення англійської мови ще в молодшій школі, і заплановане впровадження обов'язкового складання ЗНО з іноземних мов після закінчення загальноосвітньої школи як умови отримання можливості вступу до ВНЗ, і, взагалі, «Рік англійської мови», анонсований в Україні на 2016 р.

Але далеко не всі громадяни України, які нагально потребують володіння англійською мовою, опановують її в межах шкільної або вишівської освіти. Дуже багато дорослих (і не тільки дорослих) людей – від молоді до осіб похилого віку – навчаються за межами вишівських та інших державних освітніх мовних програм – наприклад, на різних комерційних мовних курсах у мовних центрах та школах.

Ніхто ніколи не проводив статистичного обліку кількості осіб, які вивчають англійську мову за межами шкільних та вишівських мовних програм, тобто на комерційній основі у мовних школах та центрах або індивідуально, з так званими «репетиторами». Але емпірично, просто на підставі досвіду та спостережень, цілком обґрунтовано можна стверджувати, що кількість таких людей в Україні сягає десятків, якщо не сотень тисяч.

Чому дорослі люди, які вже закінчили і школу і університет та потребують володіння англійською мовою, обирають позашкільні та позавишівські (комерційні) програми та форми вивчення цієї мови, цілком зрозуміло – у них просто немає іншого вибору, оскільки вони не можуть приєднатися до студентів ВНЗ або учнів школи, щоб вивчати мовний курс разом з ними. Але дуже часто комерційні програми для вивчення у них англійської мови обирають і учні старших класів загальноосвітніх шкіл, і студенти вишів, оплачуючи навчання за такими програмами у той самий час, коли вони без окремої плати або зовсім безкоштовно вивчають обов'язковий курс англійської мови у своїх навчальних закладах.

Чому таке явище було дуже поширеним у перші роки незалежності України, вже обговорювалося у нашій стат-

ті 1996 р., що була опублікована у Сполучених Штатах Америки (О.В. Tarnopolsky, 1996). Але деякі з наведених у цій статті причин зберігають свій вплив і зараз, тому в контексті цієї монографії доцільно повторити вже раніше наведену аргументацію.

Головна, якщо не єдина, з таких причин – це незадоволеність тих, хто навчаються або раніше навчалися, результатами вивчення англійської мови в державних навчальних закладах як середніх, так і вищих. Саме внаслідок цієї незадоволеності, що породжується об'єктивно низькими результатами навчання, не тільки тисячі дорослих людей з вже закінченою вищою освітою змушені вивчати англійську мову на комерційних мовних курсах. Як вже було сказано, до них приєднуються ще й школярі та студенти вищів, яким у їхніх закладах в той же самий час цю мову викладають. Вони хочуть нею володіти і відчують гостру потребу в такому володінні, але ясно розуміють, що не досягнуть його, якщо не додадуть якесь інше мовне навчання до того, яке вони вже отримують.

Є, щонайменше, чотири причини низьких результатів англомовної освіти у досить значній кількості державних навчальних закладів України, що одночасно є й причинами тієї переваги, яку нерідко надають комерційним мовним курсам.

Перша з них – малоефективні методики навчання, що базуються на вже застарілому і визнаному неприйнятним перекладно-граматичному методі, який все ж таки ще досить широко використовується у державних навчальних закладах України, оскільки часто викладачі англійської мови там просто не знають нічого кращого через свою низьку методичну кваліфікацію. Така низька методична (а інколи й мовна) кваліфікація чималого числа викладачів, яку деякі з них зовсім не намагаються радикально підвищити, оскільки стабільний і дуже невисокий рівень заробітної плати жодним чином не залежить від результатів викладацької діяльності, природно переорієнтовує тих,

хто навчаються, на комерційне вивчення мови замість опанування нею в державних навчальних закладах.

Друга причина полягає в тому, що кількість навчальних годин на вивчення англійської мови в багатьох державних навчальних закладах України настільки обмежена, що розраховувати в цих умовах на реальний прогрес тих, хто навчаються, просто недоречно. Наприклад, у немовних ВНЗ кількість аудиторних навчальних годин у мовному курсі нерідко дорівнює двом на тиждень, а сам курс триває всього один, у кращому випадку, два навчальних роки. Навряд чи в цих умовах можливо очікувати на будь-які позитивні результати навчання, зважаючи на те, що, як встановлено, вони об'єктивно недосяжні, якщо кількість навчальних годин на тиждень менше чотирьох-п'яти (P. Strevens, 1977, p. 29). До того ж викладачі державних навчальних закладів здебільшого просто не здатні хоча б частково компенсувати недостатність аудиторних навчальних годин ефективною організацією автономної роботи студентів з вивчення мови (Н. Holec, 1981) внаслідок вищевказаної невисокої методичної компетенції значної частини викладацького складу. Тому, знов-таки, обумовлені цією причиною низькі результати навчання у державних навчальних закладах підштовхують тих, хто навчаються або навчалися, шукати інші його форми.

Третя причина має суто економічний характер. Державні навчальні заклади через обмеженість бюджетних коштів найчастіше просто не можуть собі дозволити закуповувати найкращі підручники з англійської мови, видані в англійських країнах, а змушувати придбати їх за власний кошт тих, хто навчаються, вони не мають права. Вони не мають можливості придбати й інші, найбільш ефективні та корисні, навчальні матеріали, а впровадження хоча б дуже обмеженої комп'ютеризації у навчанні іноземних мов у цих навчальних закладах є, скоріше, винятком. Між тим, у сучасних умовах невикористання комп'ютерів у викладанні іноземних мов не дозволяє досягнути оптимальної результативності навчального

процесу, оскільки, впроваджуючи комп'ютери у навчальний процес, «ми маємо справу не з традиційною системою навчання плюс комп'ютер, а маємо зовсім інший навчальний процес» (M. Warschauer, P.F. Whittaker, 1997, p. 28 — *переклад українською мовою наш, О.Т.*).

Четверта причина пов'язана з мотивацією тих, хто навчаються. У державних навчальних закладах неможливо взяти до уваги все розмаїття інтересів та потреб тих учнів або студентів, які дійсно хочуть оволодіти мовою, яку вони вивчають. Тому, якщо навіть аналіз потреб тих, хто навчаються (T. Hutchinson, A. Waters, 1987), і проводиться, його результати ніколи повністю не враховуються, щоб зробити навчальний процес дійсно сконцентрованим на учні або студенті (*learner-centered* — D. Nunan, 1988). Як наслідок, порушується баланс між процесом навчання і його продуктом, який отримують ті, хто зацікавлені в оволодінні англійською мовою для власних цілей (V. Nyland, P. Nyland, 1992). Це, природно, знижує їх мотивацію продовжувати вивчати мову в державних закладах, де вони навчаються, і змушує шукати інших альтернатив. Така мотивація ще більше знижується внаслідок того, що ці особи часто перебувають в умовах, коли вивчають мову в одній і тій самій групі не тільки з учнями або студентами з різним вихідним рівнем підготовки, так що слабкіші гальмують просування сильніших, але й з тими, хто зовсім не зацікавлені у мовній освіті і лише заважають працювати зацікавленим.

Описані вище чотири причини, які нерідко не дають мотивованим учням та студентам відчувати задоволення від вивчення англійської мови в державних навчальних закладах і змушують їх шукати альтернативу в комерційних мовних центрах та школах, потрохи послаблюють свій вплив. Становище в цьому плані поступово покращується у державних навчальних закладах, а особливо — в приватних навчальних закладах, які є вільнішими як економічно, так і в тому, що стосується централізованої регуляції діяльності, ніж заклади державні. Але зміни

є занадто повільними і занадто тривалими, що не може не підштовхувати тих, хто хоче володіти англійською мовою, до її вивчення на комерційних засадах, оскільки в комерційних мовних центрах та школах, а тим більше у приватному репетиторстві, перелічені вище чотири причини, які заважають тим, хто навчається, отримати таке володіння мовою, яке б їх задовольняло, в оптимальному випадку не діють.

Сказане зовсім не означає, що комерційне навчання мови завжди позбавлене перелічених недоліків і вільне від застарілих методів навчання, некваліфікованих викладачів, навчальних матеріалів низької якості тощо. Навпаки, дуже багато комерційних мовних курсів також відрізняється застарілими і неефективними методами викладання, некомпетентними викладачами (найчастіше тими ж самими, що неефективно працюють у державних навчальних закладах), навчальними матеріалами низької якості і т. ін. Те саме можна сказати про приватних «репетиторів». Але різниця у тому, що за якість навчання на комерційних курсах і у приватних «репетиторів» ті, хто навчаються, «голосують грішми». Якщо навчання неефективне, слухачі залишають такі курси (або перестають відвідувати заняття у тих чи інших «репетиторів») і раніше чи пізніше вони закриваються, перестають функціонувати. Тому існує так багато мовних курсів-одноденок, які закриваються через півроку-рік після відкриття.

На відміну від цього, якщо якийсь мовний центр або школа успішно працює п'ять-десять і більше років, це вже є певною гарантією якості викладання мови, оскільки слухачі з року в рік продовжують навчатися на мовних курсах, які пропонуються цим центром або школою. Щоб досягти такого результату, мовні центри або школи мають із самого початку не дозволяти з'являтися тим недолікам, які були названі вище:

а) вони мають використовувати лише найновіші та найбільш ефективні методики навчання, і заняття мають проводити лише найбільш компетентні і кваліфіковані

викладачі, які добре вміють мотивувати, стимулювати та зацікавлювати слухачів;

б) кількість годин аудиторної роботи на тиждень має бути достатньою для досягнення реальних позитивних результатів навчання;

в) необхідно використовувати лише найсучасніші та найбільш ефективні підручники, навчальні матеріали та технічні засоби навчання (на комерційних курсах це зробити значно легше, ніж у державних навчальних закладах, оскільки все потрібне закуповується здебільшого за рахунок слухачів);

г) навчання має базуватися на потребах та бажаннях слухачів, які встановлюються заздалегідь спеціальними опитуваннями та анкетуваннями, і слухачі мають поділитися за однорідними навчальними групами за рівнем вихідної мовної підготовки та мотивації тих, хто навчаються.

Усе це дійсно робиться у найкращих мовних центрах та школах, що й є запорукою їх привабливості для потенційних слухачів, запорукою того, що популярність комерційного навчання англійської мови поки ще не має тенденції до зниження, а скоріше, навпаки.

Але якщо це так, якщо позашкільне навчання іноземної (особливо англійської) мови підлітків та позавишівське (комерційне) навчання цієї мови дорослих розповсюджено в Україні і залишається достатньо популярним, то не зрозуміло, чому практично цілком відсутні методичні дослідження такої форми навчання. Зараз вони вкрай актуальні, оскільки, поки така форма існує і відповідає за англійську підготовку досить значної частини населення країни, завданням методики як науки є забезпечити викладачів, які працюють за цією формою, теоретичними та практичними можливостями для оптимізації викладання з метою досягнення його найкращих (з можливих) результатів.

Метою цієї монографії є хоча б часткова ліквідація прогалини, що виникла у вищенаведеному аспекті у вітчизняній методиці.

Перший розділ монографії має суто теоретичний характер і висвітлює основні положення, стратегії, що сформульовані як принципи, на яких має базуватися позаушівське навчання англійської мови дорослих, щоб воно було ефективним, задовольняло тих, хто навчаються, відповідало їх сподіванням і досягало мети, поставленої перед кожним мовним курсом, який викладається в тому чи іншому мовному центрі або школі. При цьому слід відзначити, що як теоретичні основи методики, яка створювалася, так і практичне її наповнення були зорієнтовані виключно на мовні школи та центри з їх груповим навчанням, а не на індивідуальне «репетиторство». Ми взагалі, на відміну від думки, яку поділяють багато з тих, хто навчаються, вважаємо індивідуальне «репетиторство» значно менш ефективним, ніж групове навчання, у зв'язку з тим, що в індивідуальних заняттях з репетитором «поле англійського спілкування» учня-клієнта обмежене тільки викладачем, особою, яка має незрівнянно більш високий рівень мовної та мовленнєвої підготовки. Це гальмує розвиток мовленнєвих навичок та вмінь того, хто навчається, особливо усно-мовленнєвих навичок та вмінь. Крім того, «репетиторство», коли викладач-репетитор працює віч-на-віч з одним учнем-клієнтом, настільки індивідуалізовано в кожному конкретному випадку, що дуже важко, якщо взагалі можливо, розробити певні загальні методичні підходи до організації та проведення навчання у цій формі. Саме виходячи з таких міркувань, індивідуальне «репетиторство» було виключено з аналізу в нашій монографії. Крім того, в монографії розглядається тільки навчання дорослих і старших підлітків («майже дорослих»), тобто осіб віком після 16–17 років. Навчання дітей у мовних центрах та школах не обговорюється, що обумовлено нашими власними теоретичними та практичними напрацюваннями і викладацьким досвідом.

Усі сім розділів монографії, крім першого, є практичними. Вони містять опис, обґрунтування, обговорення призначення, побудови та структури цілого спектра

курсів навчання англійської мови дорослих, цілей навчання у них, змісту навчання та процедури його добору для кожного з курсів, методики навчання і видів навчальної діяльності, які використовуються. Спектр обговорених курсів, поперше, включає різноманітні курси навчання загальної англійської мови (*General English*), від найнижчого рівня повних початківців (*absolute beginners*) до найвищих рівнів, які завершуються складанням кембриджських іспитів для підтвердження мовної підготовки з отриманням міжнародно-визнаних сертифікатів (*FCE – English First, CAE – English Advanced, IELTS*). По-друге, до цього спектра входять і курси професійного спрямування, тобто англійської мови для професійного спілкування (*ESP, English for Specific Purposes – англійської мови для спеціальних цілей*, див. P.C. Robinson, 1991). Це створює повну картину того, чому та як можна навчати у позаушівських комерційних центрах та школах, де англійська мова викладається дорослим. Обговорення та аналіз названих курсів базується на практичному досвіді їх розробки, застосування та викладання у Центрі іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського, який працює у приміщеннях та під егідою Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Оскільки цей Центр успішно функціонує з 1993 р. і в ньому розроблено та впроваджено дуже широкий перелік різноманітних англійських курсів, що користуються широким попитом, він може вважатися взірцем успішного та ефективного Центру комерційного позаушівського навчання англійської мови дорослих. Тому його досвід заслуговує на аналіз та розповсюдження.

Монографія завершується висновками та списком використаної літератури.

Автор сподівається, що ця наукова праця допоможе тим численним викладачам англійської мови, які працюють у системі комерційної позаушівської мовної освіти, дослідникам у галузі методики навчання англійської мови як іноземної (а також інших іноземних мов) і студентам, що готуються до кар'єри викладача іноземної мови.

Розділ 1.
Теоретичні основи навчання
англійської мови дорослих
поза межами
вишівських мовних програм

Мета цього розділу – висвітлити та обґрунтувати основні положення (базові стратегії, що представлені у формі методичних принципів), на яких має бути побудований навчальний процес з англійської мови в умовах навчання цієї мови дорослих поза межами вишівських мовних програм. Для формулювання таких положень, або принципів, слід виходити з тих особливостей, які нерозривно пов’язані з навчанням саме такого специфічного контингенту слухачів.

Перша з цих особливостей полягає в тому, що, якщо дорослі люди, часто з вищою освітою, йдуть на курси англійської мови і погоджуються платити чималі (у більшості випадків) кошти за своє навчання, то в них є і достатня мотивація для цього і вони досить чітко розуміють, що конкретно вони хочуть отримати в кінці навчального процесу. Тут також важливо розуміти, що спектр бажань та потреб потенційних слухачів може бути дуже широким, і якщо потреби когось з них не знаходять відображення у тих курсах, які пропонує комерційний мовний центр або школа, то мало ймовірно, щоб такий потенційний слухач погодився платити гроші за навчання у цьому центрі.

Зі сказаного випливає, що для організації поза-вишівського (комерційного) навчання мови дорослих обов’язковим є попередній аналіз потреб і бажань потенційних слухачів (*learners’ needs analysis* – Т. Hutchinson, А. Waters, 1987). Відповідний принцип організації навчання може бути сформульований як **принцип побудови навчальних курсів з англійської (або іншої іноземної) мови виключно на основі потреб та інтересів потенційних слухачів.**

Звичайно, опитування або анкетування слухачів, необхідне для такого аналізу, має проводитися не після

того, як група або групи слухачів вже набрані і потрібно починати заняття, а задовго до цього моменту і не набраних, а лише *потенційних* слухачів, щоб визначити, який спектр різних курсів необхідно розробити до початку функціонування мовної школи або центру для забезпечення відповідності найбільш вірогідним потребам та інтересам значної більшості тих, хто навчаються, і для надання їм можливості вибору з різноманітних курсів.

Саме такий попередній аналіз потреб і бажань потенційних слухачів проводився нами до початку функціонування вже згаданого у *Вступі* Центру іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського і в перші роки після його відкриття. Перше опитування для цього проводилося відразу після проголошення незалежності України у 1991–1992 рр. (Центр почав працювати восени 1993 р., коли було започатковано викладання на перших трьох розроблених курсах). Опитування проводилося у м. Дніпропетровську, де мав відкритися Центр, і охопило 300 потенційних слухачів віком від 17 до 45 років, які висловили зацікавлення у комерційному вивченні англійської мови (О. Tarnopolsky, 1999, р. 40–41). Серед тих, хто взяв участь у опитуванні, були представники різних професій та видів діяльності: бізнесмени, державні службовці, робітники, інженери, медики, наукові працівники, студенти вишів, учні старших класів середньої школи та ін.

Першим питанням, яке з'ясовувалося в опитуванні, що проводилося у формі короткого усного інтерв'ювання, встановлювалася зацікавленість потенційних слухачів в оволодінні всіма чотирма видами англійської мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо) або тільки декількома з них. Було з'ясовано, що 59 % опитуваних були зацікавлені лише у розвитку власних англійських усно-мовленнєвих навичок та вмій у говорінні та слуханні, вважаючи навички та вміння у читанні та письмі другорядними за значенням. З 41% інших опитуваних всі також вважали англійське говоріння та аудіювання першими за значенням для себе вида-

ми мовленнєвої діяльності. У той же час вони вказували, що англomовне читання не набагато менш значуще для них. Але тільки 26% опитуваних назвали письмо як скільки-небудь важливий для опанування вид мовленнєвої діяльності.

Такі результати опитування здавалися абсолютно природними на момент його проведення, оскільки в той час громадяни України здебільшого планували тільки короткострокові виїзди за кордон з різними цілями, а для цього потрібні навички та вміння майже тільки говоріння та аудіювання, а навички та вміння письмового мовлення не є чимось життєво необхідним. Звичайно, читання завжди має чимале практичне значення для тих, хто планують вивчати іноземну мову, але в тих умовах, про які йдеться, коли мова вивчається в основному для короткострокових зарубіжних поїздок, воно менш важливе, ніж говоріння та слухання, тому потенційні слухачі й підкреслювали своє бажання спочатку сконцентруватися на усному мовленні і, лише більш-менш опанувавши його, перейти до оволодіння навичками та вміннями читання. З іншого боку, навички та вміння англomовного письма цікавили меншість потенційних слухачів, і це знайшло відображення у перших курсах, що були створені нами і запропоновані цим слухачам у перші роки існування Центру.

У межах нашого першого опитування 1991–1992 рр., яке обговорюється, абсолютно необхідно було з'ясувати ще одне питання: якої саме англійської потребує більшість потенційних слухачів – англійської мови загального вжитку (*General English*) або англійської мови для спеціальних професійних цілей (*ESP*). З'ясувалося, що 70% опитуваних ставили своїм кінцевим завданням оволодіння одним з видів *ESP*, здебільшого (60%) діловою англійською мовою (*Business English*). Такі результати також здавалися цілком природними на момент проведення опитування, оскільки дуже значна кількість українців планували виїзди за кордон з метою встановлення діло-

вих контактів для подальшого розвитку свого бізнесу в Україні. Але всі опитувані вважали, що їм потрібно спочатку оволодіти англійською мовою загального вжитку (*General English*), причому на рівні як усного мовлення, так і читання, і лише після цього переходити до опанування англійської мови для спеціальних цілей.

Саме виходячи з цих результатів опитування, першими курсами, які пропонувалися у Центрі, були курси *General English* для усної комунікації, *General English* для читання і усного ділового мовлення (*Business English*).

Але повторне опитування, яке проводилося у 1996–1997 рр., змусило внести суттєві корективи. У цей період опитування проводилися абсолютно ідентично до попереднього з практично ідентичним відбором опитуваних за віковими показниками та показниками роду діяльності. Відмінність була тільки в тому, що замість 300, ми спромоглися опитати лише 225 осіб (О. Tarnopolsky, 2000). Нове опитування знов підтвердило, що на самому початку навчання потенційні слухачі найважливішим для себе вважали англійське усне мовлення і всі вони відчували потребу досягнення хорошого рівня володіння англійською мовою загального вжитку. Також, як і у 1991–1992 рр., до 65% опитуваних після опанування *General English* хотіли би вивчити *Business English*.

З іншого боку, дуже значні зміни сталися у ставленні до письмових видів англійської мовленнєвої діяльності. На відміну від 1991–1992 рр., переважна більшість потенційних слухачів (85%, або 191 особа з 225 опитуваних) наголосили, що всі чотири види англійської мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання та письмо) є для них більш або менш значущими і, відразу після опанування базових навичок та вмінь усного мовлення, необхідних для короткострокової поїздки за кордон, вони хотіли б навчитися вільно читати та писати англійською мовою. Більше того, 99 опитуваних (52%) хоча й підкреслювали, що англійське усне мовлення для них є першочерговим (як і для більшості інших опитуваних), але

для їх професійної діяльності читання та письмо потрібні лише ненабагато менше. Абсолютну рівнозначущість для себе всіх чотирьох видів англомовної мовленнєвої діяльності відзначали 52 потенційних слухачі (27%), а 40 (21%) навіть наголошували на тому, що, хоча вони обов'язково хотіли б навчитися англомовному говорінню та слуханню, читання та письмо були для них професійно важливішими.

Такі зміни у ставленні до опанування різних видів англомовної мовленнєвої діяльності були обумовлені змінами економічного характеру. Якщо 1991–1992 рр. відзначалися пошуками українськими підприємцями зарубіжних партнерів для спільної діяльності, що здебільшого потребувало усномовленнєвих контактів, у 1996–1997 рр., коли чимало таких партнерів вже було знайдено, акцент у ділових контактах перемістився на англомовне письмове мовлення.

Як обидва проведені опитування, так і практичний досвід дуже чітко виявили одну суттєву умову ефективної організації мовних курсів: якщо курс ділової англійської мови, якої потребують значна кількість слухачів (але не всі), може бути тільки одним, оскільки його можна починати лише після досягнення слухачами принаймні середнього рівня володіння загальноповживаною мовою (О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004), курсів *General English* має бути багато – від початкового (нульового) до просунутого рівнів. Слухачі записуються до мовних центрів та шкіл з дуже різними вихідними рівнями володіння англійською мовою загального вжитку, починаючи від нульового, і на основі попереднього вхідного тестування необхідно направити їх на той курс, який найбільше відповідає їх можливостям і тим навчальним цілям, які вони перед собою ставлять. Потрібно ще взяти до уваги, що такі цілі слухачів також досить різноманітні у плані рівня володіння англійською мовою, якого вони хочуть досягти. Одним достатньо початкового рівня, який дає можливість усно вирішувати найпростіші питання під час короткострокової туристичної поїздки за кордон. Інші ставлять

перед собою значно амбітніші завдання – навіть досягнення рівня володіння мовою, необхідного для складання міжнародних іспитів з англійської мови з отриманням міжнародно визнаного сертифіката. І мовні центри або школи повинні мати курси, щоб задовольнити весь спектр різнорівневих потреб тих, хто навчаються.

Після другого опитування, описаного вище, нові широкомасштабні опитування потенційних слухачів у Центрі іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського вже не проводилися, оскільки і без них з вимог та запитань тих, хто зверталися до нашого *Центру*, ставало ясно, які зміни до переліку курсів, що пропонуються, необхідно внести. Крім того, широкомасштабні, але нерегулярні опитування були заміщені регулярними щорічними опитуваннями реальних слухачів, що постійно дають інформацію про свої потреби та бажання. Так, в перші роки ХХІ ст. виникла дуже велика зацікавленість слухачів студентського віку, а пізніше і старших школярів, до підготовки до складання міжнародних іспитів з англійської мови з отриманням міжнародно визнаного сертифіката. Це пов'язано з бажанням багатьох молодих людей здобувати або продовжувати освіту за кордоном з перспективою працевлаштування там. Відповідні курси підготовки до екзаменів були впроваджені в Центрі з 2003 р., і вони продовжують успішно функціонувати зараз, перетворившись на одне з основних спрямувань роботи Центру. З 2011 р. виник неабиякий інтерес ряду слухачів до вивчення такого специфічного *ESP*, як англійська мова для психологів, і відповідний курс був створений і почав функціонувати з 2013 р.

У результаті описаного аналізу потреб та побажань слухачів на момент написання цієї монографії в Центрі іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського склалася система з 9 курсів англійської мови:

1. Короткий підготовчий вступний фонетичний курс для повних початківців («нульовиків») з формуванням найелементарніших та базових усномовленневих комуні-

кативних навичок та вмінь слухачів (попривітатися, по-прощатися, подякувати, вибачитися, представити себе, розпитати про особисті дані співрозмовника тощо);

2. Початковий курс усномовленневої англomовної комунікації для забезпечення потреб тих, хто виїжджає за кордон на короткий термін (наприклад, туризм), – початковий рівень, A2 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

3. Курс англomовного говоріння, читання, аудіювання та письма передсереднього рівня – рівня B1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

4. Курс англomовного говоріння, читання, аудіювання та письма середнього рівня – рівня B1+/B2 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

5. Курс підготовки до складання кембриджського міжнародного іспиту з англійської мови (з отриманням міжнародно визнаного сертифіката) **FCE/English First** (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – рівень вище середнього, B2+ за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

6. Курс підготовки до складання кембриджського міжнародного іспиту з англійської мови (з отриманням міжнародно визнаного сертифіката) **CAE/English Advanced** (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – просунутий рівень, C1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

7. Курс підготовки до складання міжнародного іспиту з англійської мови (з отриманням міжнародно визнаного сертифіката) **IELTS** (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – просунутий рівень, C1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

8. Курс ділової англійської мови (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – рівень від середнього до просунутого, від B2 до C1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003);

9. Курс англійської мови для психологів (говоріння, читання, аудіювання та письмо) – рівень від середньо-

го до просунутого, від B2 до C1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003).

Кожний з цих курсів буде детально розглядатися у наступних розділах монографії, але й з простого їх переліку видно, наскільки повно вони відповідають отриманим і наведеним вище даним аналізу потреб і бажань тих, хто навчаються, і наскільки широким є спектр курсів, щоб задовольнити такі потреби та бажання. Звичайно, в подальшому зі зміною потреб потенційних слухачів та їх розширенням неодмінно буде виникати необхідність у подальшому розширенні створеного спектра курсів.

Таким чином, розглянутий принцип *побудови навчальних курсів з англійської мови виключно на основі потреб та інтересів потенційних слухачів* у тій його інтерпретації та при тому засобі його практичного застосування (здебільшого через різні види опитування), що були наведені вище, дозволяє максимально чітко визначити, які саме курси мають бути розроблені та впроваджені в тому чи іншому мовному центрі або школі.

Але розглянутий принцип дає можливість лише узагальнено з'ясувати, чого слід навчати в кожному конкретному курсі, і жодним чином не допомагає визначити, як потрібно проводити навчання. Відповідні орієнтири (принаймні, деякі з них) дає **принцип урахування ставлень до методики навчання, які демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови**. Таке ставлення ми спочатку виявляли в процесі вже обговорених опитувань через спеціальні запитання (наприклад: «У який спосіб, з Вашої точки зору, краще вивчати мову – суто комунікативно, у спілкуванні або через тренування мовних форм?», «Чи потрібно використовувати обидва підходи і в якому співвідношенні?» та «Які види навчальної діяльності з перелічених найбільш привабливі для Вас?»). Ще більше матеріалу щодо цього ставлення та уподобань слухачів дали їх щорічні регулярні опитування (див. вище), їхні висловлювання, а також спостереження за ними в самому процесі навчання. Але перш ніж об-

говорювати виявлене ставлення і його вплив на методику навчання, доцільно з'ясувати питання щодо навчальної мотивації в навчанні іноземних мов взагалі, оскільки ці ставлення є проявами навчальної мотивації.

Відомо, що мотивація людини поділяється на *зовнішню* та *внутрішню*, а остання, у свою чергу, – на *перспективну* та *процесуальну* (А.Н. Леонтьєв, 1975; Р.С. Немов; Х. Хекхаузен, 1986). Зовнішня мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися, дуже малоефективна і не сприяє досягненню скільки-небудь високих результатів навчання. Тим більше, не варто на неї розраховувати у навчанні дорослих людей.

У цьому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, а не нав'язуються йому ззовні. З високою позитивною внутрішньою мотивацією ефективність навчальної діяльності зростає у багато разів. Це обумовлено тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність починає виконуватися заради її власного змісту (Х. Хекхаузен, 1986а). Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні іноземних мов виникає в тому випадку, коли мовленнєва діяльність мовою, що вивчається, і сам процес оволодіння нею мають для тих, хто навчається, особистісну значущість: стають важливими для досягнення особистісних цілей або пробують позитивні емоційні відчуття (Б.И. Додонов, 1978; Х. Хекхаузен, 1986).

Особистісна значущість як інтегральне вираження високої позитивної внутрішньої мотивації у вивченні іноземної мови та мовленнєвій діяльності нею є, у свою чергу, результатом формування у тих, хто навчається, двох вже згаданих вище основних видів внутрішньої мотивації, що були проаналізовані А.М. Леонтьєвим (1975): перспективної та процесуальної. Перша з них, або «мотиви діяльності», пов'язана з усвідомленням віддалених цілей навчання, наприклад, важливості та користі оволодіння

іноземною мовою для майбутньої роботи або кар'єрного зростання, або для розвитку свого бізнесу тощо. Друга – «мотиви дій» – забезпечується привабливістю самих дій, що виконуються для оволодіння мовою, яка вивчається, та пов'язана зі спілкуванням нею.

Саме процесуальна внутрішня мотивація найбільш ефективна з точки зору підвищення якості навчального процесу з вивчення іноземних мов. Перспективну внутрішню мотивацію до їх вивчення мають усі слухачі комерційних мовних курсів, інакше вони б просто не погодилися платити гроші за своє навчання. Однак перспективна мотивація лише обмежено впливає на його ефективність, оскільки вона завжди орієнтована на віддалені блага, які можна отримати від виконання тієї чи іншої діяльності. Багато людей відволікаються від таких майбутніх благ сьогоденними питаннями, проблемами, розвагами або просто лінощами. Тому люди, добре розуміючи, як важливо для їхнього майбутнього засвоєння іноземної мови, не завжди сумлінно вивчають її, присвячуючи свій час вирішенню більш близьких завдань сьогодення або тому, що на даний момент приносить їм більше задоволення.

Вплив процесуальної мотивації зовсім інший, ніж перспективної мотивації. Це мотивація «безпосередньої дії», тому що вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності. Добре відомо, з яким захопленням дорослі люди займаються своїми хобі, різноманітними іграми, хоча вони не приносять їм жодної практичної користі та, як вони прекрасно розуміють, ніколи не принесуть її і в майбутньому. Той, хто полюбляє комп'ютерні ігри, може багато годин грати в них, псуючи собі зір та усвідомлюючи, що це досить безглузде заняття відволікає його від значно важливіших справ. Але він продовжує грати, оскільки сама гра приносить йому стільки задоволення, що воно переважає усвідомлення шкоди, яка завдається самому собі. *Отже, процесуальна мотивація – це найсильніший з видів мотивації, тому, коли вдається сфор-*

мувати її в процесі вивчення іноземної мови, успіх навчання є значною мірою гарантованим.

Процесуальна мотивація завжди виникає, коли людина отримує можливості для самореалізації, в першу чергу, через самовираження, оскільки самовираження та самореалізація є одними з найголовніших людських потреб (А.В. Петровский, 1984). З цього можливо зробити висновок, що, якщо навчання англійської мови у мовному центрі або школі дасть змогу забезпечити постійну самореалізацію слухачів через самовираження засобами цієї мови, то можна обґрунтовано розраховувати на виникнення у них процесуальної внутрішньої мотивації до опанування мови, що неодмінно призведе до високої ефективності та результативності навчального процесу.

Але слід взяти до уваги, що розвиток процесуальної внутрішньої мотивації в тих, хто навчаються, через надання їм можливості самовиражатися засобами іноземної мови стає можливим лише на більш-менш просунутих стадіях навчання — ніяк не раніше курсу передсереднього рівня, а інколи навіть і середнього. Початківці ще не володіють навіть мінімальними мовними засобами для такого самовираження. Найбільше, на що вони здатні, — це вести найелементарніший діалог у ситуаціях знайомства або купівлі якихось товарів у магазині.

Тому так важливо знати, з яким конкретною мотиваційно обумовленим ставленням до методики проведення навчального процесу приходять слухачі на курси англійської мови саме в тих випадках, коли вони тільки починають її вивчення. Запитання у наших опитуваннях, про які йшлося вище, не передбачали з'ясування того, чи є у потенційних слухачів комерційних мовних курсів принаймні перспективна внутрішня мотивація до вивчення англійської мови. Її наявність вважалася само собою зрозумілою, оскільки інакше, як вже говорилося, ці слухачі ніяк би не виявили своєї зацікавленості у навчанні, яке проводиться на комерційній основі. З іншого боку, ті наведені раніше запитання, які реально використовували-

ся, дозволили чітко з'ясувати, що всі опитувані (100%) були зацікавлені (вмотивовані) вивчати англійську мову виключно в комунікативних цілях, тобто для спілкування, і саме це опосередковано підтверджувало наявність внутрішньої перспективної мотивації як основи для подальшого розвитку мотивації процесуальної.

Було виявлено, що нікого з потенційних слухачів не цікавило вивчення мови як системи, ніхто не хотів завершити початковий або будь-який інший курс лише володінням англійською граматику — слухачі хотіли навчитися спілкуватися і нічого іншого (найчастіша відповідь, яку можна було почути, була: «*Хочу навчитися говорити англійською*»). Та перевага, яка надавалася навчанню комунікації, а відповідно, і комунікативного підходу до навчання, поширювалася і на види навчальної діяльності. Потенційні слухачі визначали, що більш за все їх цікавлять та мотивують такі види навчальної діяльності, як рольові ігри, обговорення якихось питань мовою, що вивчається, читання англомовних текстів проблемного змісту з подальшим дискутуванням тощо, тобто процес вивчення мови, який має суто комунікативний характер.

Це також можливо розглядати як сприятливий фактор для подальшого розвитку процесуальної мотивації слухачів, оскільки у навчанні іноземних мов її можна розвивати тільки на основі комунікативних видів навчальної діяльності, які саме дають можливості для самовираження засобами мови. Крім того, виявлені особливості ставлення слухачів до видів навчальної діяльності означають неусвідомлену підтримку ними основного спрямування сучасної методики викладання іноземних мов — спрямування на формування у них іншомовномовленевої комунікативної компетенції (Н.И. Гез, 1975; С.В. Paulston, 1992) через комунікативні методи навчання (див. загальнометодичний *принцип комунікативності* — Методика навчання іноземних мов..., 1999).

З іншого боку, відповіді потенційних слухачів на два інших, також вже згаданих раніше, питання, такі як: «У

який спосіб, з Вашої точки зору, краще вивчати мову – суто комунікативно, у спілкуванні або через тренування мовних форм?» і «Чи потрібно використовувати обидва підходи і в якому співвідношенні?», надали інформацію, яка вступала в певне протиріччя зі щойно сказаним. По-перше, переважна більшість потенційних слухачів (92% в опитуванні 1991–1992 рр. і 89% в опитуванні 1996–1997 рр.) вважають, що, хоча вивчати мову через комунікацію їм дуже подобається, суто комунікативне її вивчення є неможливим. Потрібна велика увага до мовних форм, їх ретельне пояснення та тренування – тим більші, чим нижчим є рівень навчання. Усі опитувані (100%) погоджуються, що як комунікативний підхід, так і підхід, сфокусований на мовних явищах, мають використовуватися у навчальному процесі, але перший з них вони вважають таким, який можливо впроваджуватися лише тоді, коли ті, хто навчаються, вже добре знайомі з більшістю граматичних форм і накопичили чималий словниковий запас (88% опитуваних у першому опитуванні і 82% – в другому).

Таким чином, більшість опитуваних вмотивовані і зацікавлені в одному (навчитися комунікації через комунікативні види навчальної діяльності), але впевнені, що для досягнення своїх навчальних цілей вони мають займатися зовсім іншим (відпрацьовувати мовні форми через правила та тренувальні мовні вправи). Тому вони не змогли б сприйняти методику навчання, у якій або зовсім відсутнє фокусування на мовних формах (як у методиці **S.D. Krashen, 1982**), або немає окремого та ретельного вивчення граматики (як у лексичному підході **M. Lewis, 2002**). Характерно, що подібне ставлення було виявлено не тільки під час наших перших цілеспрямованих опитувань. Воно стабільно проявляється у навчальному процесі вже більше ніж 23 роки існування нашого *Центру*, а також під час регулярних щорічних опитувань реальних слухачів аж до сьогоднішнього дня.

Такі особливості *мотиваційно обумовленого ставлення* слухачів курсів до методики викладання мови, їх вимо-

ги обирати ту методику для свого навчання, яку вони вважають чи не єдиною можливою, не повинні викликати здивування. Слухачі у переважній більшості випадків просто не знають і не уявляють собі іншої методики. У *Вступі* вже йшлося про те, наскільки ще поширеним залишається в Україні застарілий перекладно-граматичний метод, який у минулі роки був ще поширенішим, ніж зараз. Можна зі впевненістю стверджувати, що раніше, у школі або ВНЗ, більшість дорослих слухачів, які прийшли на комерційні мовні курси, навчали іноземної мови саме на його основі. Тому не має сенсу дивуватися тому, що вони впевнені – ефективно опанувати мову можливо тільки так і не інакше.

З усього зазначеного стає зрозумілим, що принцип урахування ставлень до методики навчання, які демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови, вимагає, щоб комунікативне навчання не було відразу «обваленим» на дорослих слухачів комерційних мовних курсів. Від нього, безумовно, аж ніяк не можна відмовлятися, тому що лише через нього можна реально навчити іншомовного спілкування і сформуванню необхідну для успіху навчання процесуальну навчальну мотивацію (див. вище). Але перед переходом на повністю або переважно комунікативне навчання необхідно *психологічно до нього підготувати* тих, хто навчаються.

Для такої психологічної підготовки мабуть найбільш раціональним є шлях, що був запропонований D. Nunan (1988). Він, як і деякі інші автори (див., наприклад, J.M. Green, 1993), **вказує на те саме явище, що було виявлено** нашими опитуваннями: хоча дорослі вивчають іноземну мову виключно заради того, щоб навчитися спілкуватися нею, у багатьох з них (найчастіше внаслідок тих методів навчання, до яких вони звикли) існує впевненість, що головний і єдиний шлях опанування мови полягає у численних поясненнях викладачем її системи та виконанні під його жорстким контролем великої кількості суто формальних мовних вправ для тренування – у першу чергу,

для тренування граматичних явищ. D. Nunan рекомендує брати це до уваги, а щоб перебороти таке ставлення, вважає за можливе починати навчання з традиційних форм навчальної діяльності, поступово просуваючи тих, кого навчають, до комунікативних форм.

В аналізованих у цій монографії умовах короткий підготовчий аналітичний курс, який присвячений в основному формуванню навичок англійської вимови, найбільше підходить для цих цілей. Україномовні або російськомовні слухачі завжди вважають англійську вимову дуже важкою і, як показав практичний досвід і наші опитування, майже одногосно упевнені в тому, що вимовні моделі повинні бути старанно поясненими і тренуваними. У короткому аналітичному фонетичному курсі більшість проблем вимови можуть бути усуненими, що заощадить багато часу і зусиль на більш просунутих стадіях. Що ще важливіше, за час проходження такого вступного курсу викладач зможе переконати слухачів у важливості якнайшвидшого переходу до більш комунікативних видів діяльності. Заради цього і був розроблений вказаний раніше у переліку короткий підготовчий вступний фонетичний курс для повних початківців.

Слід відзначити, що навіть у цьому найпершому і найбільш сконцентрованому на мовних формах курсі робота з явищами, що мають безпосереднє відношення до англомовного спілкування, зовсім не виключається. Приблизно чверть навчального часу присвячується відпрацюванню і практиці використання різних комунікативних формул (див. вище у переліку курсів у цьому розділі). У наступному курсі, початковому, який спрямований на усномовленневу англомовну комунікацію, робота над розвитком навичок та вмінь спілкування врівноважується з роботою над відпрацюванням мовних форм так, що на кожний з цих двох видів роботи відводиться до 50% навчального часу. Починаючи з курсу передсереднього рівня, комунікативні види навчальної діяльності починають переважати, охоплюючи до двох третин

навчального часу, а з курсу середнього рівня – не менше трьох чвертей цього часу.

Навіть у курсах просунутого рівня і у курсах *ESP* (ділової англійської мови та англійської мови для психологів) фокусування уваги тих, хто навчаються, на мовних формах не зовсім відсутнє. Це було б неправильно з точки зору сучасних поглядів на викладання іноземної мови, особливо в умовах відсутності мовного середовища (див. С. Doughty, J. Williams (Eds.), 1998; R. Ellis, 1990; S.S. Fotos, 1994). Але на просунутих курсах дуже обмежена робота над мовними формами ведеться не через пояснення правил та інтенсивне тренування, а через так зване *consciousness-raising* (W.E. Rutherford, 1987; W.E. Rutherford, M.S. Smith, 1985), яке вперше починає поступово впроваджуватися з передсереднього курсу. Воно здійснюється через звернення уваги тих, хто навчаються, на певні мовні явища з їх зіставленням та протиставленням іншим явищам мови, що вивчається (а не рідної мови), і відпрацюванням у вправах, хоча і зосереджених на мовній формі, але з чіткою орієнтацією на комунікацію, на відміну від «традиційних» суто формально-мовних тренувальних вправ.

Ще однією характерною особливістю розробленого підходу є те, що чим далі, з переходом від курсу до курсу, просуваються слухачі по шляху комунікативності тих видів навчальної діяльності, які вони виконують, тим більше ці види, починаючи вже з передсереднього етапу, стають експерієнційними (*experiential learning* – див. Y.S. Freeman, D.E. Freeman, 1998; M. Jerald, R.C. Clark, 1994; D. Kolb, 1984; O. Tarnopolsky, 2012). Експерієнційне навчання, або навчання через практичний досвід, передбачає такі види навчальної діяльності, які імітують, моделюють досвід реального спілкування у житті і забезпечують підсвідоме, мимовільне формування комунікативних навичок та вмій тих, хто навчаються, саме у такій квазі-реальній іншомовній комунікації. До експерієнційних видів навчальної діяльності належать:

1. Рольові ігри.
2. Ділові ігри (у навчанні *ESP*).
3. Мозковий штурм (*brainstorming*) засобами іноземної мови для знаходження рішення якоїсь екстралінгвістичної проблеми.

4. «Кейс-метод» (*case studies*), або метод аналізу конкретних екстралінгвістичних ситуацій засобами мови, що вивчається.

5. Дискусії, тобто обговорення засобами іноземної мови тих чи інших проблем екстралінгвістичного характеру з метою порівняння точок зору та узгодження спільного підходу до вирішення питань, знаходження консенсусу тощо.

6. Презентації з певних питань та проблем.

7. Пошук інформації в іншомовних джерелах, включаючи Інтернет-пошук на іншомовних (англомовних у нашому випадку) сайтах для виконання певних навчальних завдань творчого характеру.

8. Виконання різних видів письмових робіт типу написання есе, рефератів і навіть коротких статей.

9. Проектування, тобто виконання навчальних проєктів екстралінгвістичного характеру засобами мови, що вивчається (О. Tarnopolsky, 2012).

Саме такі види комунікативної навчальної діяльності поступово стають домінуючими в розроблених нами навчальних курсах, починаючи із середнього етапу, і саме вони служать для розвитку у тих, хто навчається, процесуальної внутрішньої мотивації (див. вище), оскільки жодні інші види навчальної діяльності не дають таких, можливостей для особистісного самовираження засобами іноземної мови.

Розроблений підхід до побудови методики навчання, яка характеризується поступовим переходом від сконцентрованих на мові до сконцентрованих виключно на спілкуванні, видах навчальної діяльності, відрізняється ще однією важливою рисою, яка обумовлена необхідністю урахування ставлення, що їх демонструють ті, хто на-

вчаються, у процесі вивчення іноземної мови. Ця риса пов'язана з використанням рідної мови слухачів у процесі опанування англійської мови.

Як наші опитування, так і досвід спілкування зі слухачами в реальному навчальному процесі, показують, що абсолютна більшість з них (97% у першому опитуванні, 95% – у другому і практично всі у спілкуванні в процесі навчання і у регулярних щорічних опитуваннях реальних слухачів) навіть не уявляють собі вивчення англійської мови без опори на рідну мову для пояснень граматичних явищ, значень нових слів та організації навчальної діяльності. І дійсно, у перших двох і навіть, частково, у третьому з курсів у нашому переліку обійтись без рідної мови у наведених випадках було б занадто складно, якщо взагалі можливо. Тому загальнометодичний *принцип урахування рідної мови* тих, хто навчаються (Методика навчання іноземних мов..., 1999), реалізувався нами через широке її використання для пояснень усіх нових граматичних та лексичних явищ, а також для організації навчальної діяльності слухачів у першому та другому з розроблених курсів. З передсереднього курсу опори на рідну мову і її застосування починають поступово знижуватися, і вони майже зовсім зникають у курсі середнього рівня. Такий підхід відповідає тому, що рекомендує D. Atkinson (1987), і, що набагато важливіше, він відповідає очікуванням та ставленню самих слухачів, дуже поступово відучуючи їх від використання рідної мови на заняттях з мови англійської і тим самим позбавляючи певного шоку, який би неминуче виник, якщо б рідна мова опинилася під забороною з перших же занять.

Розроблений підхід у цілому набув назви **комунікативно-аналітичного** (О.В. Tarnopolsky, 1998; О. Tarnopolsky, 1999). Мається на увазі, що в ньому саме комунікативний підхід є провідним. Аналітична ж складова, яка спрямована на аналіз (в тому числі з використанням рідної мови) мовних форм цільової мови та їх ретельне відпрацювання, поступово займає все менше і

менше місця у навчальному процесі — аж до майже повного зникнення.

Розглянуті два принципи були основними для розробленої нами методики. Звичайно, вони жодним чином не скасовували дії загальнометодичних принципів (Методика навчання іноземних мов..., 1999), а були принципами суто специфічними для конкретних умов навчання, які ми розглядаємо. Крім того, ці принципи були розроблені на основі аналізу потреб, ставлення та мотиваційних особливостей слухачів. Чотири інші висунуті специфічні принципи були обґрунтовані на основі теоретичного аналізу (третій) або аналізу реального перебігу навчального процесу на комерційних мовних курсах (четвертий, п'ятий та шостий).

Третім принципом став принцип **культурологічної спрямованості навчального процесу**. Ті, хто навчаються, нерідко навіть не підозрюють, наскільки сильно спілкування у різних мовленнєвих спільнотах (D. Hymes, 1986) відрізняється саме в культурному аспекті і наскільки усвідомлення і урахування такої різниці важливе для успіху комунікації (С. Alptekin, 1993; М. Byram, 1997; L. Damen, 1987). Але це дуже добре усвідомлює сучасна методика викладання іноземних мов, яка висуває соціолінгвістичну компетенцію (*Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти...*, 2003) чи не на перше місце серед усіх складових іншомовної комунікативної компетенції, що її слід формувати у тих, хто навчаються. При цьому є й дослідження, які чітко визначають, якої саме культури цільової мовленнєвої спільноти потрібно навчати у межах розвитку соціолінгвістичної компетенції тих, хто навчаються: не культури з великої літери (література, мистецтво, державний устрій, законодавство тощо), а культури з малої літери — тієї, яка відбивається саме у повсякденному спілкуванні і робить його соціокультурноприйнятним (О.Б. Тарнопольський, Н.К. Скляренко, 2003; О. Tarnopolsky, 2001).

Деякі автори настільки захопилися важливістю міжкультурної освіти у навчанні англійської мови як дру-

гої або іноземної, що навіть почали протиставляти її комунікативному підходу, проголошуючи прихід «пост-комунікативної ери» (див. навіть відповідну назву симпозіуму на конференції *IATEFL* у Кардіфі в Уельсі у 2009 р. – A. Burkert, S. Mumford, K. Lackman, 2010). Погляд комунікативного підходу як застарілого порівняно з міжкультурним підходом, який вчить ефективного спілкування з точки зору його соціокультурних норм (С.М. Ferradas, 2010), знайшов ще більше прихильників після того, як, відштовхуючись від ідей про «світові англійські», сформульованих у працях В.В. Kachru (1986), було запропоновано навчати не якогось національного варіанта англійської мови – британського або американського, а так званої «міжнародної англійської» або «англійської як лінгва франка» (D. Graddol, 2006; J. Jenkins, 2004).

Але дискусія з цього приводу, яка виникла у 2010–2011 рр. між автором цієї монографії (О. Tarnopolsky, 2010, 2011a) та його британськими колегами (M. Berry, 2011; R. Young, 2011) на сторінках професійного видання *IATEFL Voices*, органу міжнародної асоціації *IATEFL* викладачів англійської мови як іноземної, довела, що протиставлення комунікативного підходу міжкультурному або підходу, орієнтованому на навчання «міжнародної англійської» чи «англійської як лінгва франка», просто є результатом непорозуміння. Ці підходи жодним чином не стають у протиріччя один до одного і не можуть стати, оскільки комунікативний підхід відповідає за метод навчання («як навчати»), а міжкультурний підхід або підхід, що спрямований на навчання «міжнародної англійської» чи «англійської як лінгва франка», відповідають за зміст навчання («чого навчати»). Ці підходи, навпаки, дуже добре доповнюють один одного, наприклад, навчати міжкультурної комунікації зручніше і ефективніше саме в межах комунікативного підходу, особливо коли в ньому впроваджені вже згадані експериментальні види навчальної діяльності (О. Tarnopolsky, 2011).

Цей висновок дуже важливий для нас, тому що дає можливість зробити опрацьований нами комунікативно-

аналітичний підхід *культурологічно спрямованим*. А робити його таким треба обов'язково, інакше, опинившись за кордоном, випускники комерційних мовних курсів не зможуть адекватно спілкуватися англійською мовою, як би добре вони нею не володіли саме як мовою, а не як набором соціокультурних норм, що потрібні для міжкультурного спілкування. І починати міжкультурну освіту слухачів потрібно із самого початку — в наших умовах, з першого короткого підготовчого вступного фонетичного курсу для повних початківців. Уже в ньому, вводячи найелементарніші комунікативні формули, необхідно розкривати для тих, хто навчаються, їх культурні конотації (наприклад, чому в англійській мові на запитання “*How are you?*” можна відповісти тільки оптимістично і аж ніяк не песимістично, що цілком припустимо в рідній мові, — див. про це докладніше в другому розділі).

Наступний принцип був сформульований цілковито на основі практичного досвіду перших двох років роботи на мовних курсах у нашому Центрі. Слід нагадати, що вони почали функціонувати восени 1993 р., а в той період дуже популярними і навіть модними були системи *інтенсивного* комерційного навчання іноземних мов, що були започатковані ще за радянських часів (див. роботи Г.К. Лозанова, 1970, Болгарія; Г.О. Китайгородської, 1982, СРСР). Такі системи мали чималий вплив на створення нами першого повноцінного курсу усномовленнєвої англомовної комунікації для забезпечення потреб тих, хто виїжджає за кордон на короткий термін, про що детальніше йтиметься у третьому розділі. Саме цей курс планувалося проводити за схемою інтенсивного навчання, тобто по три-п'ять (зазвичай чотири) чотиригодинних (академічних годин, три астрономічних) аудиторних занять на тиждень із загальною кількістю годин у курсі — 160. Таким чином, увесь курс був розрахований на 3,5-4 місяці, як і було прийнято в інтенсивних курсах іноземної мови за радянських часів.

Як показало наше перше опитування 1991–1992 рр., більшість (до 70%) потенційних слухачів зовсім не запе-

речували такий підхід, а, навпаки, вітали його, пояснюючи, що їм зручніше 3–4 місяці майже кожен день, крім вихідних, ходити на заняття і швидко завершити курс, ніж витратити на нього цілий навчальний рік.

На практиці все виявилось дещо інакшим. Дуже багато слухачів почали спочатку пропускати заняття, а потім і зовсім відмовлятися від навчання, посилаючись на те, що їх робота або навчання в університеті не дає їм фізичної змоги практично кожного робочого дня ввечорі ще йти на заняття з англійської мови. Групи слухачів фактично «розвалювалися», і стало зрозуміло, що така інтенсивність у часі проведення аудиторних занять реально шкодить успіху курсів, а не стимулює цей успіх, як сподівалося.

Як наслідок, нами був прийнятий принцип **обмеженої інтенсивності навчання**. Він передбачає, що кількість аудиторних академічних навчальних годин на тиждень має бути не менше чотирьох (оскільки інакше, за вже наведеними даними Р. Strevens, 1977, взагалі неможливо розраховувати на успіх навчальної діяльності) — при двох двогодинних заняттях на тиждень. Але така кількість не може бути і більшою за шість аудиторних академічних навчальних годин на тиждень — знов-таки при двох (вже тригодинних) заняттях на тиждень. Якщо кількість годин і занять є більшою, відвідування слухачів падає до критичних позначок і успіх також стає недосяжним.

Ще один принцип, який був сформульований виключно на основі практичного досвіду та спостережень за реальним навчальним процесом — це **принцип такої побудови цього процесу, яка б дозволяла уникати домашніх завдань**. Практика з безсумнівною долею довела, що у переважній кількості випадків дорослі слухачі не виконують такі завдання, хоча без заперечень приймають їх і навіть інколи просять їх надавати для виконання. Але потім від тих же людей надходять пояснення, що вони не змогли виконати завдання через зайнятість на роботі, якісь проблеми вдома, просто внаслідок перевтомлення тощо. У результаті та частина навчального матеріалу,

яка була запланована на позааудиторне опанування слухачами, дуже часто взагалі залишається не опрацьованою, що знижує якість навчання і навіть може призвести до його зриву.

У зв'язку з цим раціонально просити слухачів вдома, при можливості, просто заново зробити все, що було зроблено в аудиторії, максимально ретельно все повторюючи і повертаючись до такого повторення і в наступні дні. Практика показала, що такий підхід, з одного боку, не завдає серйозної шкоди результативності навчання, якщо подібні домашні завдання не виконуються, а з іншого боку – задовольняє тих слухачів, які хочуть, щоб домашні завдання були і навіть іноді виконують їх (хоча і не завжди). Саме тому цей підхід був сформульований як специфічний принцип організації навчання.

Крім того, слід зазначити, що на більш просунутих, ніж елементарний, етапах навчання дія означеного принципу може поступово обмежуватися (див. розділи 4, 5, 7 і 8 – далі), тобто з'являється можливість інколи надавати слухачам певні домашні завдання, які дійсно будуть виконуватися, хоча цих завдань ніколи не може бути багато. Причина такої зміни ставлення полягає в тому, що, коли ті, хто навчаються, вже відчули, що вони реально і чималою мірою володіють англійською мовою, вони починають більш відповідально ставитися до домашніх завдань і працювати над мовою вдома, але тільки якщо домашніх завдань небагато (виконання займає не більше півгодини на день) і слухачі відчувають їх користь або інтерес до них.

Ще один і, мабуть, чи не найважливіший принцип також пов'язаний з потребою тих, хто навчаються, але ця потреба була виявлена не шляхом опитування, а через безпосереднє спостереження за навчальним процесом. Дуже швидко після початку функціонування курсів у Центрі стало зрозумілим, що ті, хто навчаються, далеко не завжди починають своє навчання з першого курсу і закінчують на останньому. Це цілком залежить від їх-

ніх власних цілей навчання та індивідуального рівня володіння англійською мовою. Ті, хто прийшли з нульовим рівнем підготовки, починають зі вступного фонетичного курсу, а закінчити можуть початковим курсом усномовленневої англomовної комунікації, якщо їх навчальна мета – мінімальний рівень володіння усною англійською мовою виключно заради можливостей бути автономними під час короткострокової поїздки за кордон. Але якщо метою є досягнення більш високого рівня, чимало слухачів можуть продовжувати навчатися на курсах передсереднього та середнього рівнів. Деякі можуть з цих рівнів починати, якщо початкового рівня вони досягли ще раніше. Багато слухачів з досить високим рівнем підготовки з англійської мови приходять на курси, щоб спеціально підготуватися до складання міжнародних іспитів, а інші – щоб оволодіти одним з *ESP*, і т. д.

Усе це означає, що кожний з курсів у системі має бути, по-перше, *автономним*, по-друге, *структурно, організаційно та інформаційно завершеним з чітко сформульованими цілями та визначеними кінцевими результатами, які є повністю зрозумілими для тих, хто навчаються* (у нашій системі курсів від цієї вимоги відступає тільки вступний фонетичний курс, який становить лише вступну частину до курсу усномовленневої англomовної комунікації, – причини виокремлення вступного фонетичного курсу вже частково згадувалися вище і будуть детальніше пояснені у наступному розділі). Це дає можливість слухачам навчатися тільки на одному з курсів системи і не навчатися на інших, якщо вони бажають і мають в цьому потребу. Але одночасно кожний з курсів має *впливати з попередніх і продовжуватися на наступних курсах* з точки зору цілей та змісту навчання, мовних та мовленнєвих явищ, що вивчаються, комунікативних навичок та вмінь, які формуються та розвиваються у слухачів. Це дає їм змогу послідовно переходити з курсу на курс, якщо вони бажають та потребують, оскільки всі курси послідовно йдуть один за одним і кожний на-

ступний курс природно продовжує попередній. Відповідний принцип, який регулює такий підхід, набув назви **принципу автономності, структурної, організаційної, інформаційної та цільової завершеності кожного з курсів у системі при збереженні цільових, змістових та інформаційних зв'язків з попередніми та наступними курсами.**

Важливість цього принципу полягає перш за все в тому, що він дає орієнтири для того, яким вимогам повинні відповідати цілі навчання на кожному з курсів у системі. Такі цілі на кожному окремому курсі мають бути сформульовані так, щоб із самих формулювань слухачам було зрозуміло, які конкретні результати навчання на курсі вони можуть отримати, якщо цілі будуть досягнутими (що конкретно вони стануть здатними робити в плані англомовної комунікації). Таким чином, цілі повинні чітко та зрозуміло для тих, хто навчаються, визначати той рівень комунікативної компетенції, якого необхідно досягти слухачеві за умови успішного завершення курсу. При цьому запланований рівень має бути досяжним при наявних умовах навчання (наприклад, при певній кількості навчальних годин на курс), попередньому рівні мовної підготовки слухача, що вважається достатнім для успішного навчання саме на цьому курсі тощо. Нарешті, сформульовані цілі повинні мати завершений характер, точно окреслюючи ту сферу англомовної комунікації, яка стає цілком доступною для слухачів після завершення курсу. З іншого боку, цілі мають стати органічним продовженням цілей навчання на попередніх курсах системи і основою для формулювання нових цілей більш високого рівня на наступних курсах.

Принцип, що розглядається, виконує аналогічні функції для добору змісту навчання. Він потребує, щоб цей зміст був цілком достатнім для успішного досягнення запланованих цілей навчання (успішного досягнення конкретного рівня розвитку комунікативної компетенції) і в той же час був достатньо обмеженим для забезпечення безсумнівної можливості опанувати його в конкрет-

них умовах конкретного курсу. Дібраний зміст навчання, як і його цілі, має бути настільки чітко завершеним і повним за складом та інформаційно, щоб зробити цілком доступною для слухачів ту сферу англомовної комунікації, яку передбачається «покрити» навчанням на тому чи іншому курсі. З іншого боку, зміст, як і цілі, має базуватися на змісті навчання на попередніх курсах і бути основою для добору змісту навчання для наступних.

Одним з головних наслідків реалізації принципу *автономності, структурної, організаційної, інформаційної та цільової завершеності кожного з курсів у системі* є те, що жоден з цих курсів не може тривати довше ніж один навчальний рік. Чимало слухачів обмежують своє навчання періодом в один навчальний рік, і всі без винятку бажають отримати за рік, що вони присвятили вивченню мови, конкретні результати на повністю завершеному курсі. Тільки в таких випадках вони розглядають можливість продовження навчання, а якщо курс за рік не завершився (відповідно, немає і задоволення від повністю закінченого етапу), дуже високою, як свідчить практичний досвід, є вірогідність того, що наступного навчального року багато слухачів не повернуться, щоб закінчити курс, який був розпочатий минулого навчального року.

Таким чином, шість розглянутих принципів окреслюють базові стратегії для формулювання цілей навчання для кожного з курсів у системі комерційних курсів англійської мови для дорослих, для добору змісту навчання на таких курсах, для визначення методики навчання з кожного з них, для побудови структури курсів та їх організації і, нарешті, для визначення переліку самих курсів, які потрібні для створення їх цілісної системи. Як ці принципи/стратегії реалізуються у практиці викладання кожного з курсів, буде розглянуто в наступних розділах.

**Розділ 2.
Короткий вступний
фонетичний курс
для повних початківців**

Розроблений вступний (підготовчий) курс був розрахований на 16 двогодинних занять при умові проведення занять двічі на тиждень (вісім тижнів на весь курс). Його цілями, як вже коротко було зазначено в попередньому розділі, стали:

1. Формування базових навичок англомовної вимови у тих, хто навчаються (слухачів), які або тільки починають вивчати англійську мову (beginners), або вивчали її давно, не оволоділи нею тоді і з того часу втратили навіть ті мінімальні навички та вміння, які в них були сформовані (false beginners). **Передбачається закладення міцної основи таких навичок, які б могли мимовільно удосконалюватися, розширюватися та закріплюватися у подальшому навчанні усномовленневої англомовної комунікації в самому процесі цієї комунікації без спеціального фокусування уваги слухачів на фонетичних явищах.**

2. Оволодіння мінімальними базовими граматичними навичками, такими як оперування в усному мовленні дієсловом “to be”, **наказовим способом, Present Simple Tense, артиклями, множиною іменників та деякими іншими.**

3. Накопичення мінімального базового словникового запасу приблизно в 100-150 лексичних одиниць, який міг би забезпечити спілкування з деяких елементарних тем і в деяких елементарних комунікативних ситуаціях, таких як привітання знайомої людини і прощання з нею, висловлення подяки, вибачень, знайомство з людиною, розпитування для отримання основної інформації про людину (ім'я, прізвище, вік, сімейний стан, рід занять, місце постійного проживання тощо) і повідомлення основної аналогічної інформації про себе.

4. Засвоєння і відпрацювання до автоматизму мінімуму комунікативних формул та кліше, потрібних для

спілкування у названих вище комунікативних ситуаціях (таких кліше, як: *“How are you?”*, *“Where are you from?”* тощо).

Як вже відзначалося у попередньому розділі, також однією з найважливіших цілей, не менш значущою, ніж попередні чотири, була психологічна підготовка слухачів до переходу з наступного початкового курсу усної повсякденної англомовної комунікації до суто комунікативного навчання англомовного спілкування у такому спілкуванні і саме через таке спілкування. Це вимагало поступового переконання тих, хто навчаються, протягом усього вступного курсу, що не звичні для них вправи на опрацювання мовного матеріалу, а лише комунікативна навчальна діяльність, дозволить їм досягти власних цілей в оволодінні англомовною комунікацією.

Саме виходячи з цієї настанови, прийнятий нами комунікативно-аналітичний підхід у вступному (підготовчому) фонетичному курсі виступав в основному у своїй аналітичній іпостасі, коли більшість вправ мала формально-мовний (аналітичний) характер, починаючи з пояснення слухачам певного фонетичного явища, за яким йшло суто мовне, а не комунікативне відпрацювання, тренування цього явища. Саме це відповідало очікуванням тих, хто навчаються. Україномовні або російськомовні слухачі зазвичай вважають англійську вимову дуже важкою, і, як показав практичний досвід та розглянуті у першому розділі результати опитувань, вони майже одностайно впевнені в тому, що вимовні моделі мають бути старанно пояснені і треновані.

Тому весь розроблений вступний фонетичний курс (див. О.Б. Тарнопольський, 1993) був побудований як аналітико-імітативний, коли фонетичне явище ретельно пояснюється перед тренуванням. Але на відміну від багатьох існуючих фонетичних курсів, у яких пояснення мають здебільшого «анатомо-теоретичний» характер («Для правильної вимови цього звуку кінчик язика має доторкнутися до...» і т. д.), в нашому випадку такі пояснення були суто «практично-демонстративними», наприклад:

Для того, щоб правильно вимовити довгий англійський звук [i:], щиро посміхніться і скажіть “cheese”. А тепер

спробуйте таким же чином вимовити сам голосний звук з цього слова, не промовляючи слово цілком.

За подібним поясненням завжди йдуть вправи на розвиток мовленнєвого слуху, тобто такі, в яких необхідно розпізнати той чи інший звук у протиставленні іншому звуку. Наприклад:

Прослухайте пари слів, які буде промовляти диктор (аудіозапис) і підійміть руку, тільки коли почуєте слово з довгим звуком [i:], а не з коротким звуком [e].

Слова, які ті, хто навчаються, чують в аудіозапису:

Pete-pet, net-neat, meet-met, seat-set, team-ten, Ben-bean, pen-peel і т. д.

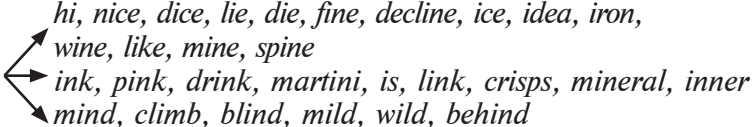
За такими вправами на розвиток мовленнєвого слуху завжди проводяться імітаційні вправи, в яких спочатку, слухачі повторюють слова з певним звуком, що відпрацьовується, за викладачем, одночасно бачачи кожне слово у графічній формі у своїй книжці, наприклад:

Прочитайте вголос за викладачем такі слова:

tie, my, type, life, site, time, by, lie, it, in, pit, lift, sit, tin, pin, sin, set, sit, seed, lids, kids, bees, tips, piles, test, lists, Bess, kiss, size, zest, zip, visit, rise.

Наступними обов'язково є імітаційні аудіовправи (аудіозапис), які спочатку виконуються з графічною опорою, як у прикладі нижче.

Прослухайте та повторюйте за диктором:

I, i 

А тепер прочитайте ці слова вголос самостійно.

Далі декілька аудіовправ передбачають імітацію-повторення наведених в аудіозапису слів з певним звуком – без опори на графічний запис цих слів, наприклад:

Повторюйте слова за диктором.

Слова, які ті, хто навчаються, чують в аудіозапису без графічної опори:

date, day, at, an, Ann, lamp, plan, man, main, lame, May, vain, plane, name, Spain і т. д.

Обов'язковими серед подібних чисто формально-мовних вправ на тренування навичок вимови є ті, що передбачають запис почутих (з аудіограми) слів без будь-якої графічної опори, наприклад:

Прослухайте слова і запишіть їх англійською мовою так, як, з Вашої точки зору, вони повинні виглядати.

Слова, які ті, хто навчаються, чують в аудіозапису без графічної опори:

game, Kate, cent, she, ship, Jane, match, can, face, cite, age, neck, give, teach, gave, big, jeep, jot, page, fish, chain, black, kite, keep, lack, sake, beach, rage, gimlet, active, came, slack і т. д.

Виконання подібної вправи будеється таким чином: усі слухачі самостійно індивідуально пишуть слова (по одному) в паузи аудіозапису. Одночасно один зі слухачів виконує вправу на класній дошці. Викладач перевіряє написання кожного слова (по черзі, під час паузи аудіозапису) саме по тому, що було записано на дошці, а всі інші слухачі виправляють власні помилки, звіряючись з правильним варіантом, що там з'являється після перевірки викладачем. При цьому правильними вважаються всі варіанти написання слів, якщо вони відповідають почутому і реально існують в англійській мові. Наприклад, якщо в аудіозапису було промовлено [mi:t], і запис цього слова як *meet*, і запис як *meat* обидва визнаються правильними.

Використання таких вправ пов'язане з властивостями письма як «універсального закріплювача» (И.А. Грузинская, 1947; О.Б. Тарнопольский, 2006; О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2008). Усе, що ті, хто навчаються, не тільки промовляли вголос, але й записували, запам'ятовується та засвоюється значно краще в тому числі у плані вимови.

Нарешті, увесь цикл таких формально-мовних вправ на вимову завершується вправою, в якій слухачі повинні правильно прочитати вголос слова з тим мовним явищем, що відпрацьовувалося у попередніх вправах, але без будь-якої опори на зразок, що його надає викладач або аудіозапис, наприклад:

Прочитайте слова вголос.

nose, noose, norm, not, nor, door, poor, moor, good, lot, boss, book, look, boot, room, loom, nook, fool, form, goose, cute, cut, butter, rung, hug, mute, nude, window, wax, wit, ounce, gown, rainbow, joint, anoint, coy, boy, put.

У кожному випадку цикл вправ, що побудовані на роботі з ізольованими словами, завжди супроводжується циклом вправ, побудованих на основі коротких речень, які відпрацьовують ті ж самі моделі вимови звуків та звуко-літерних відповідностей, що тренувалися на матеріалі незв'язаних між собою слів. У таких вправах відпрацьовуються також інтонаційні моделі. Прикладом може бути вправа, що наводиться нижче.

Прочитайте вголос речення. Деякі слова в них можуть бути Вам незнайомими. Не звертайте на них увагу. Ваше завданням є лише прочитати речення правильно з точки зору вимови та інтонації:

Take a tin can. I take these pieces. He climbs. This state has many vacant lands. Make him accept this plan. Go and take these thick pencils.

Останньою ланкою серед формально-мовних (аналітичних) вправ на відпрацювання того чи іншого фонетичного явища є робота зі зв'язним текстом, який ті, хто навчаються, читають вголос, тренуючи правильну вимову та інтонацію. На відміну від ізольованих слів та речень, тексти для читання уголос будуються тільки на відомому слухачам лексичному та граматичному матеріалі, щоб бути цілком зрозумілими, наприклад:

Прочитайте текст уголос з правильною вимовою та інтонацією.

My name is John Smith. I live in London with my wife and son. My wife's name is Helen. She is forty two. My son is sixteen. I am an engineer and my wife is a school teacher. Our son is a school pupil. We live in a flat. Our flat is large and clean. It has four rooms.

Тексти, як і речення, можуть читатися слухачами хором або індивідуально. Є вправи з опорою на аудіограму або на читання тексту чи речень викладачем: повторення за викладачем/диктором без зорової графічної опори або з нею чи самостійне читання без повторення, але на основі попереднього прослуховування правильного зразка – можлива і самоперевірка за аудіозразком після попереднього самостійного читання. Використовуються вправи і з відсутністю опори на зразок в аудіограмі або в читанні викладача, тобто суто самостійне читання, але тільки після того, як декілька вправ були виконані з аудіоопорою. Нарешті, виконуються і завдання на записування речень або тексту на слух – як і в аналогічних вправах з ізольованими словами.

Аналогічно будується формально-мовна (аналітична) робота з граматичними явищами, яка в кожному випадку починається з короткого правила-інструкції, наприклад:

Щоб побудувати англійське наказове речення, достатньо на його початку поставити дієслово в базовій формі без частки "to", наприклад: "Meet me, Tell Ben" і т. д.

За правилом йдуть традиційні набори граматичних мовних вправ, таких як ті, що наведено нижче.

Заповніть пропуски потрібною формою дієслова "to be":

It ___ a room. I ___ a doctor. These spoons ___ long and those forks ___ short і т. д.

Заповніть пропуски артиклями, якщо вони потрібні, і перепишіть наступні речення. Закінчивши, прочитайте речення вголос.

This is ___ flat. ___ flat is big. It is ___ big flat. Anne, give me ___ match, please. ___ pen is black. It is ___ bag. ___

bag is big and black. Take ___ pens. Jane, take ___ bag, please. Send me ___ pencil, please. ___ pencil is bad. ___ flat is clean. It is ___ flat.

Заповніть пропуски прийменниками і прочитайте вголос речення:

Put the books ___ the bag. The book is ___ the table. Jack is ___ the door. Jack, come ___ the table, please! і т. д.

Складіть зв'язні словосполучення з наведених наборів слів, використовуючи відповідні прийменники та артиклі. Прочитайте словосполучення вголос:

- 1) my, teacher, chair;*
- 2) time, lesson, new, our; і т. д.*

З дієсловами, що наведені нижче, складіть наказові речення (по одному реченню на кожне дієслово):

meet, give, read, look і т. д.

Використовуються також формально-мовні вправи на переклад словосполучень та речень з рідної мови на англійську, як у прикладі нижче.

Письмово перекладіть з рідної мови на англійську:

цей олівець, ці портфелі, та квартира, ті сірники, ця кепка, ці ліжка, ті сторінки, той портфель.

Джейн, дай мені сірника, будь ласка. Ганна, візьми кашкет. Це — олівець. Це поганий олівець. Дайте мені того олівця, будь ласка. Візьміть ручку. Це моя ручка. Ручка — чорна. Це товстий портфель. Портфель — товстий і чорний. Візьміть тонкі олівці. Це — велика квартира, вона чиста.

Метою таких вправ є комбіноване закріплення певних лексичних одиниць разом з певними граматичними явищами. Використовуються і вправи на комбіноване закріплення граматичних і фонетичних явищ (як у прикладах вище з читанням складених речень уголос) і комбіновані формально-мовні лексично-вимовні вправи, як у прикладі нижче.

Спираючись на наведену вище англійську абетку, до кожної літери в абетці напишіть від трьох до п'яти прикладів вже знайомих Вам слів, у яких ця літера звучить відповідно до всіх правил вимови (в різних позиціях), що до неї стосуються, — включаючи стабільні літеросполучення з цією літерою. Склавши такий список, прочитайте його вголос. Потім ми визначимо того зі слухачів, хто за відведений час спромігся написати більше прикладів, що охоплюють більше всього літер та літеросполучень. Ці приклади будуть прочитані хором всією групою.

Такий же комбінований характер мають і формально-мовні вправи на **spelling** (називання слова по літерах), наприклад:

1. Spell it! Почувши слово, яке назвав викладач, промовте його вголос слідом за ним (уся група хором). Потім той із слухачів, якого викличе викладач, повинен бути назвати це слово по літерах. Спирайтесь на наведений нижче список слів, які буде читати викладач:

pit, time, nest, lest, list, type, size, life, find, seven, send, sip, nine, ten, mild, blind, spell, five, bed, lies, lids.

2. Виконайте ту ж саму роботу в парах. Перший член пари прочитує слово, другий називає його по літерах і читає наступне слово. Його називає по буквах перший і т. д., доки не будуть названі по літерах усі слова з попередньої вправи.

3. Виконайте таке ж завдання, як у першій вправі, але слова, які буде промовляти викладач, Ви вже не побачите в графічному записі. Ви повинні назвати їх по літерах на основі слухового образу.

Такі вправи комбіновано розвивають вимовні та орфографічні навички і сприяють кращому засвоєнню лексики.

Усі перелічені види формально-мовних вправ забезпечують: 1) можливість зосередити увагу слухачів на сутності мовних явищ, які вивчаються, та повністю

усвідомити цю сутність на підставі аналізу, що дуже важливо для дорослих (S.S. Fotos, 1994); 2) можливість ретельно і, мабуть, оптимальним чином відпрацювати мовні явища в наявному контексті, тобто, коли ті, хто навчаються, перебувають на найнижчому рівні володіння мовою і не мають жодних «природних» контактів з її носіями (J. McDonough, C. Shaw, 1993); 3) можливість виконувати навчальні дії, які є цілком звичними для слухачів з попереднього досвіду вивчення іноземної мови. У результаті не виникає психологічна напруга в зв'язку з інтенсивним впровадженням суто комунікативних методів навчання. Слід також зазначити, що концентрація такої кількості формально-мовних (аналітичних) вправ саме у короткому підготовчому фонетичному курсі є цілком раціональною ще й тому, що цілеспрямоване свідоме навчання вимови можливо тільки на основі вправ імітативного характеру, які, за визначенням, є вправами формально-мовними. За короткий фонетичний курс (16 двогодинних занять) слухачі-початківці не встигнуть дуже від них втомитися внаслідок їх неминучої монотонності, а базові навички англійської вимови вже будуть закладені, що надасть можливість не повертатися до таких механічних вправ на всіх наступних, більш просунутих, етапах навчання в усіх наступних курсах.

Але навіть у цьому початковому, найбільш елементарному з курсів формально-мовні (аналітичні) вправи не займають увесь час навчання, а тільки три його чверті. Остання чверть присвячена мовним іграм (A. Davison, P. Gordon, 1978; A. Maley, A. Duff, 1981) як виду навчальної діяльності, що є перехідною від формально-мовних вправ до комунікативних завдань, і самим комунікативним завданням. Саме в цих видах навчальної діяльності здійснюється психологічна перебудова спрямованості тих, хто навчаються, на аналітичне засвоєння мови, перетворення цієї спрямованості на готовність оволодівати мовою в комунікації.

Мовні ігри починаються з першого ж заняття на курсі і включають, наприклад, такі:

1. «Хто більше?» Гра на перевірку Вашої зорової пам'яті. Викладач буде писати на дошці (по черзі) літери та літеросполучення, які передають звуки, з якими Ви сьогодні працювали. Побачивши літеру або літеросполучення, спробуйте згадати якомога більше слів з нею або з ним — з тих, що використовувалися у фонетичних вправах сьогодні. Запишіть ці слова. Переможцем гри стане той, хто згадає та напише більше всього слів на всі літери та літеросполучення, які Вам будуть надані.

2. Викладач буде виконувати різні дії. Виконавши дію, він покаже на одного із слухачів. Завдання слухача, на якого було вказано, віддати розпорядження або попросити англійською мовою виконати цю дію іншого зі слухачів. Наприклад, якщо викладач взяв і поклав книгу на стіл, необхідно віддати розпорядження: “Take the book and put it on the table, please!” (така вправа є втіленням методу повної фізичної реакції J.J. Asher (1988), який вважається таким, що дає можливість реалізувати комунікативний підхід на самих ранніх етапах навчання іноземної мови).

3. Пограємо у дитячу гру «шибениця». Перед Вами список слів, у якому кожне слово репрезентовано лише своєю першою та останньою літерою; між ними рисочками позначаються пропущені літери (кожна рисочка відповідає одній пропущеній літері). Один слухач у парі отримує список тих же слів з повним набором літер. Він або вона буде пропонувати своєму партнеру по одній називати пропущені літери у слові. Якщо літера була названа правильно, вона буде поставлена тим, хто має список повних слів, на потрібне місце (два місця, якщо літера двічі зустрічається у слові). Якщо літера названа неправильно, малюють один елемент «шибениці». Гра продовжується, доки не будуть правильно відгадані всі слова або доки гравця не «повісять». Потім з новим списком слів учасники пари міняються ролями.

Зразок списку слів для гри:

c _ _ _ n, b _ d, b _ g, p _ n, p _ _ _ _ l, m _ _ t, t _ _ l,
s _ _ d, l _ _ e, f _ _ d, f _ _ e, s _ _ _ n, n _ _ t, t _ n, n _ _ e,
p _ _ _ t, f _ _ t, t _ _ _ k, t _ _ n, t _ _ e, b _ _ _ k, m _ _ _ h
(clean, bad/bed, bag, pen, pencil, meet, tell, send, life,
find, five, seven, nine, ten, name, please, flat, thick, thin,
take, black, match).

Завдання цього виду виконують декілька функцій. Як відомо (J.J. Asher, 1988; A. Davison, P. Gordon, 1978; A. Maley, A. Duff, 1981), подібні ігрові види навчальної діяльності дуже добре сприяють закріпленню навчального матеріалу. Вони покращують володіння ним у плані надання більшої свободи в оперуванні цим матеріалом у мовленні. По-друге, мовні ігри порушують монотонність формально-мовних вправ (яка є їх невід'ємною властивістю), наочно демонструючи тим, хто навчаються, що вивчення мови зовсім необов'язково має бути постійним нудним тренуванням, а може навіть поєднуватися з певними розвагами. А це, у свою чергу, створює добре підґрунтя до переходу до комунікативних видів навчальної діяльності, які моделюють іншомовне мовленнєве спілкування.

Саме тому в курсі, що розглядається, за ігровим завданням неодмінно йде якась комунікативна навчальна діяльність (звичайно, комунікативні завдання не тільки йдуть за ігровими, але можуть бути і незалежними від них). Прикладом може бути таке завдання:

Прослухайте діалог, слідкуючи за текстом та повторюючи репліки за мовцями. Потім прочитайте діалог у парах за ролями.

- *Hello!*
- *Hi!*
- *I'm Sandra. What's your name?*
- *I'm Tony.*
- *Nice to meet you, Tony.*
- *Nice to meet you, too.*

Потренуйтеся у «ланцюжці». Хто розриває ланцюжок вибуває з гри.

- *Hello!*
- *Hi!*
- *What's your name?*
- *I'm ...*
- *What's your name?*
- *I'm ...*
- *Nice to meet you.*
- *Nice to meet you, too.*

А тепер, користуючись фразами з діалогу, познайомтеся зі слухачами в групі. Кожен з Вас повинен поспілкуватися з кожним іншим слухачем.

Аналогічним чином протягом короткого курсу з 16 двогодинних занять слухачі опрацьовують комунікативні засоби, які необхідні для того, щоб представитися, надати основну особисту інформацію і коротко розповісти про себе, свою родину, рід занять тощо, а також отримати відповідну інформацію від співбесідника. Відпрацьовуються у парній і груповій комунікації, наприклад, такі «комунікативні форми»:

- *Where are you from?*
I am from ...
- *What country are you a citizen of/What is your nationality?*
I am ...
- *How old are you?*
I am ... years old?
- *Are you married?*
Yes, I am married.
No, I am single/divorced.
- *Do you have children?*
Yes, I have ... child/children.
No, I don't have children.
- *What are you?/What do you do for a living?*
I am a/an ...

- *Where do you work?*
I work at ...
- *Where do you live?*
I live in ... і чимало інших.

Усі такі «комунікативні формули» засвоюються без аналізу, виключно через комунікацію (викладач уводить їх, а слухачі засвоюють, розігруючи сценки знайомства один з одним).

Аналогічним чином проводяться і елементарні умовно-мовленнєві або умовно-комунікативні (Е.И. Пассов, 1985; Н.К. Складенко, 1999; О.Б. Тарнопольський, 2006) вправи з граматичною орієнтацією. Наприклад, для відпрацювання у комунікації наказового способу використовується така вправа:

Викладач буде давати Вам вказівки, що зробити, використовуючи незнайомі Вам слова і вказуючи жестами на відповідні речі або місця в аудиторії. Спробуйте зрозуміти, чого він вимагає і виконати вказівку. Після цього повторіть вказівку англійською мовою другому слухачеві, який має виконати ту саму дію, що й Ви. Потім цей слухач отримує нову вказівку від викладача і «ланцюжок» повторюється.

Викладач: Stand up (жестом показує підйом з місця)!

Go to the door (вказує на двері)!

Open it (жестом позначає відкриття) і т. д.

А тепер попрацюйте в парах. По черзі дайте один одному всі відпрацьовані вказівки і виконайте їх.

Описані вище види комунікативних та умовно-комунікативних навчальних завдань цілком відповідають комунікативному підходу в тій формі його реалізації, яка прийнятна на початковому/елементарному етапі навчання (В.Л. Скалкін, 1981). Ці завдання, які виконуються на кожному з шістнадцяти занять у курсі, швидко і досить суттєво розширюють можливості слухачів в усному англійському мовленнєвому спілкуванні і якщо ще не виводять їх

на рівень А1 (за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями...*, 2003) наприкінці короткого вступного (підготовчого) курсу, але, принаймні, серйозно наближують їх до цього рівня. Виконання таких завдань дає також можливість викладачеві наочно демонструвати та пояснювати слухачам, наскільки швидко вони просуваються в оволодінні навичками та вміннями спілкування у процесі виконання комунікативних завдань порівняно з виконанням вправ формально-мовного характеру. Це психологічно готує тих, хто навчається, до дуже суттєвого підвищення комунікативного характеру навчання у наступному курсі програми (див. розділ 3). Саме завдяки такому ефекту комунікативних завдань, коли на кожному наступному занятті кожен слухач реально відчуває розширення своїх комунікативних можливостей порівняно з попереднім заняттям («*Сьогодні я можу сказати англійською мовою суттєво більше, ніж вчора!*»), формується психологічна впевненість тих, хто навчаються, у більшій ефективності комунікативних видів навчальної діяльності порівняно із суто формальними мовними вправами.

Про високу практичну ефективність вступного (підготовчого) курсу, а також про те, що він дійсно забезпечує «психологічне налаштування» тих, хто навчаються, на подальше комунікативне навчання спілкування, а не на формальне засвоєння системи мови, свідчить не тільки багаторічний практичний досвід використання цього курсу. Така результативність була переконливо доведена і спеціальними дослідженнями (О.В. Tarnopolsky, 1998; О. Tarnopolsky, 1999).

Це дозволяє зробити загальний *висновок* про високий практичний потенціал розробленого вступного (підготовчого) курсу на більш ранньому (нульовому) етапі поза-вишівського навчання дорослих англійської мови, якщо таке навчання переслідує комунікативну мету ефективно сформувати у слухачів навички та вміння іншомовного спілкування з урахуванням усіх особливостей специфічного контингенту тих, хто навчаються.

**Розділ 3.
Початковий курс
усномовленнєвої англомовної
комунікації для тих,
хто тимчасово
виїжджає за кордон**

Цей початковий курс усного повсякденного спілкування англійською мовою в загальному переліку курсів, які викладаються у Центрі іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського, займає місце першого з тих, що виводить слухачів на ще досить низький, але достатній для елементарної повсякденної комунікації рівень англійської усномовленневої комунікативної компетентності А2 (*Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003; С.В. Paulston, 1992*). Курс, як вже було зазначено в розділі 1, призначений для початківців (**beginners** та **false beginners**), і його метою є сформувати навички та вміння усномовленневої англійської комунікації, достатні для автономного короткострокового (два-три тижні) перебування за кордоном, наприклад, у туристичній подорожі.

Із попереднього розділу ясно, що курсу, який розглядається, передує дуже короткий вступний (підготовчий) курс, який є невід'ємною, але відокремленою частиною курсу усного повсякденного спілкування. Вже пояснювалося, що відокремлення пов'язане із підготовкою слухачів до переходу до переважно комунікативних видів навчальної діяльності. Тому ніхто зі слухачів не записується виключно на вступний (підготовчий) курс, а тільки разом на обидва курси.

Курс усного повсякденного спілкування, на відміну від підготовчого, досить тривалий. Він розрахований на сім місяців занять по два двогодинних заняття на тиждень, тобто всього на 112 академічних годин аудиторної роботи (разом обидва поєднаних курси вивчаються протягом дев'яти місяців, тобто практично весь навчальний рік).

Відповідно до вищезазначеної головної мети курсу – підготувати слухачів до англomовного усномовленневого спілкування, що дозволяє автономно вирішувати всі власні побутові питання та проблеми під час короткострокового перебування за кордоном, – була відібрана базова комунікативна тематика та ситуації, на основі яких був побудований весь навчальний процес.

Тематика та ситуації відбиралися, виходячи як з власного досвіду, так і на основі анкетування ста респондентів в місті Дніпрі щодо їхніх потреб в англomовному повсякденному/побутовому спілкуванні під час короткострокової подорожі за кордон (всі респонденти досить часто здійснювали такі подорожі). У результаті було відібрано такі найбільш поширені ситуації спілкування з відповідною тематикою мовлення:

1. Знайомство з людьми, отримання інформації про них та повідомлення інформації про себе.
2. Проходження паспортного та митного контролю при в'їзді до країни та виїзді з неї.
3. Знаходження місця призначення у незнайомому місті шляхом розпитування.
4. Користування міським транспортом у незнайомому місті.
5. Поселення до готелю та виїзд з готелю, користування послугами в готелі (наприклад, обслуговуванням номерів).
6. Ситуації у закладах громадського харчування.
7. Купівлі в різних магазинах.
8. Огляд пам'яток, відвідування закладів культури (музеїв, театрів, кінотеатрів), розваги тощо.
9. Подорож чужою країною (забезпечення себе квитками, отримання інформації щодо поїздки, відправлення, прибуття тощо).

Опрацювання цих ситуацій та відповідної тематики здійснювалося на основі розробленого для курсу навчального посібника “*Nine Steps in London*” (О.Б. Тар-

нопольський, 1993а). Головною складовою посібника є розгорнуті діалоги/полілоги, кожний з яких розкриває одну з наведених вище ситуацій та тематику спілкування у ній і дає типовий зразок англomовної комунікації в такій ситуації. Усі діалоги/полілоги пов'язані єдиним сюжетом: двоє громадян України знайомляться у літаку, який прямує до Лондона. Обидва подорожують до Лондона у справах і, як стає ясно з розмови, обидва забронювали номери в одному і тому ж самому готелі. Прибувши до Лондона, вони разом проходять паспортний та митний контроль, з'ясовують, як дістатися до свого готелю, їдуть туди міським автобусом, реєструються в готелі, потім їдуть до ресторану, а далі проводять вільний час у Лондоні разом. Останній з діалогів/полілогів присвячений від'їзду одного з них до Києва.

Усі діалоги/полілоги подаються у посібнику з перекладом на рідну мову, щоб забезпечити їх повне та безпроблемне розуміння тими, хто навчаються. Прикладом типового діалогу/полілогу в посібнику (О.Б. Тарнопольський, 1993а, с. 15–16) може бути перший з них з першого уроку 1 “*In a plane to London*” за загальною темою “*Meeting people*” («Знайомство з людьми» – див. вище):

V.S. Sorry for interrupting, but I see you are reading a Ukrainian newspaper. Are you from Ukraine.

В.Щ. Пробачте, що перериваю, але бачу, що ви читаєте українську газету. Ви з України.

О.К. Sure I am. I am from Kyiv.

О.К. Звичайно. Я з Києва.

V.S. Oh, we are compatriots. Let me introduce myself. I am Vladimir Scherbak from Odessa.

В.Щ. А, ми співвітчизники. Дозвольте представитися. Я Володимир Щербак з Одеси.

O.K. *Pleased to meet you. It's nice to meet a compatriot going abroad. My name is Olga Kravchenko.*

O.K. *Рада познайомитися з Вами. Приємно зустріти співвітчизника, коли їдеш за кордон. Мене звали Ольга Кравченко.*

V.S. *Very glad to meet you too! Are you going on business or for pleasure? Maybe you are on a tourist trip?*

В.Ш. *Я також дуже радий з Вами познайомитися. Ви їдете у справі або для задоволення? Можливо, Ви в туристичній подорожі?*

O.K. *Oh, no. I am going on a business trip. I am an economist and our organization has some contacts with a London company. And what about you?*

O.K. *О, ні. Я їду у відрядження. Я – економіст і наша організація має деякі зв'язки з лондонською фірмою. А Ви?*

V.S. *Oh, I'm also on a business trip. I am a businessman. But are you going alone or with your colleagues? Maybe, someone from your family is accompanying you?*

В.Ш. *Я також у відрядженні. Я підприємець. А Ви їдете сама або з кимось з колег? Можливо, Вас супроводжує хтось з вашої родини?*

O.K. *No, I am going alone. My family stays at home. And what about your family? Are you married?*

O.K. *Ні, я зовсім сама. Моя родина вдома. А Ваша родина? Ви одружені?*

V.S. *Yes, I am married and have three children.*

В.Ш. *Так, я одружений і у мене троє дітей.*

O.K. *Three children! Oh, how wonderful! I believe, you are a lucky man. And how old are they?*

O.K. *Троє дітей! О, як чудово! Я вважаю, що Ви щасливчик. А скільки їм років?*

V.S. *The oldest boy is sixteen. His younger sister, she is twelve. And my youngest son, well, he is just six. And what about your family?*

O.K. *Well, I have a small family: I, my husband and our little daughter. She is just eight.*

V.S. *And what is your husband?*

O.K. *He is a mathematician.*

Flight attendant. *Drinks, please.*

V.S. *Let's have some drink. I am very thirsty.*

O.K. *Coca-cola is all right with me, thank you.*

V.S. *And orange juice for me, please.*

Flight attendant. *Here you are.*

V.S. *Thanks a lot.*

O.K. *Thank you very much. The coca-cola is very refreshing.*

Flight attendant. *I'm glad you like it.*

В.Ш. *Старшому хлопчику шістнадцять. Його молодшій сестрі – дванадцять років. А моєму молодшому синові – усього шість. А яка у Вас родина?*

O.K. *Ну, в мене маленька родина: я, мій чоловік і наша маленька дочка. Її тільки вісім років.*

В.Ш. *А хто Ваш чоловік?*

O.K. *Він математик.*

Стюардеса. *Напої, будь ласка.*

В.Ш. *Давайте чогось вип'ємо. Я дуже хочу пити.*

O.K. *Мені підійде кока-кола, дякую.*

В.Ш. *А для мене помаранчевий сік, будь ласка.*

Стюардеса. *Ось, будь ласка.*

В.Ш. *Дуже дякую.*

O.K. *Дуже дякую. Кока-кола добре освіжає.*

Стюардеса. *Рада, що Вам подобається.*

З прикладу діалогу/полілогу видно, що він і всі інші діалоги/полілоги в посібнику створені за моделлю, що характерна для інтенсивного навчання іноземних мов – системи, яка склалася у 70–80-х роках минулого сторіччя, була дуже популярною в той час і найбільш яскраво була представлена в методичних системах болгарського вченого Г.К. Лозанова (1970; W.J. Bancroft, 1978) і російської дослідниці Г.О. Китайгородської (1982).

Наш підхід до створення початкового/елементарного курсу усного повсякденного спілкування англійською мовою багато що запозичив з цієї системи і, перш за все, в тому, що стосується синтетичного, а не аналітичного засвоєння мови і синтетичного розвитку здібності спілкуватися нею без аналізу окремих мовних явищ у процесі мовлення.

Так, діалоги/полілоги з посібника, подібні до вищенаведеного, ті, хто навчаються, спочатку сприймають цілком синтетично, через так звану «першу розробку». Вони слухають викладача, який виразно читає текст діалогу/полілогу, намагаючись своїми інтонаціями, мімікою, жестами ніби розіграти той приклад комунікації, який подано у діалозі/полілозі. Слухачі сприймають мовлення як з голосу викладача, так і слідкуючи за текстом у своєму посібнику. Синтетичність сприйняття і повне розуміння, незважаючи на наявність численних незнайомих слів та граматичних структур, забезпечується паралельним перекладом на рідну мову, що наданий тільки в графічному, а не в аудіоваріанті (див. приклад діалогу/полілогу вище).

До «першої розробки» входить також друге сприйняття слухачами діалогу/полілогу з голосу викладача з повторенням реплік у паузи, які він робить; при цьому слухачі намагаються якомога точніше відтворити як самі фрази, так і їх інтонаційну схему. Потім обидві частини «першої розробки» повторюються ще раз, але сприйняття вже проходить через слухання аудіозапису (спочатку без збільшених пауз – виключно для слухання, а по-

тім з ними – для слухання та повторення за дикторами, кількість яких дорівнює кількості учасників діалогу/полілогу). Мета «першої розробки» – якомога повніше *синтетичне* (без аналізу та окремого відпрацювання нових мовних форм) сприйняття, розуміння та якомога повніше мимовільне запам'ятовування (П.И. Зинченко, 1961) зразка мовлення, засвоєння його у вигляді готових фраз, які можуть застосовуватися у власному спілкуванні англійською мовою.

За «першою розробкою» йде «друга», яка переслідує ту ж саму мету – синтетичне засвоєння зразка мовлення з мимовільним запам'ятовуванням готових до вживання у власному спілкуванні фраз, які стосуються того чи іншого типу комунікативної ситуації. У «другій розробці» у парах або трійках слухачі розігрують фрагменти діалогу/полілогу-зразка, спочатку з опорою на друкований текст, а потім не дивлячись у нього. Наприклад, наведений вище діалог/полілог розігрується за чотирма фрагментами: знайомство/представлення один одному, розмова про мету та умови подорожі кожного із співбесідників, розмова про склад родини кожного із співбесідників, замовлення напоїв. Розігрування фрагментів із самого початку ведеться не від осіб, які задіяні у діалогах/полілогах посібника, а від осіб самих слухачів з внесенням змін до ситуації, вже починаючи з повторного розігрування (наприклад, замовлення напоїв у літаку трансформується у замовлення напоїв у барі).

«Друга розробка» органічно переходить у «третю», яка реалізується через так звані «драматизації» (F. Debyser, 1976; A. Maley, A. Duff, 1981). У драматизаціях слухачі розігрують окремі «сценки», що пов'язані з опрацьованими діалогами/полілогами за змістом, відображають типові ситуації, характерні для короткочасного перебування за кордоном, будуються на тому ж мовному матеріалі, що у діалозі/полілозі-зразку, але починають усе більше віддалятися від зразка, змушуючи тих, хто спілкується, по-новому комбінувати відомий мовний матеріал (див.

виділену П.Б. Гурвічем (1972) здатність по-новому комбінувати відомий мовний матеріал як одну з характерних ознак невідповідного усного мовлення).

Характерним прикладом такого поступового підвищення необхідності по-новому комбінувати відомий мовний матеріал є такі два приклади змістовно і ситуативно пов'язаних драматизацій, які використовуються у ході опрацювання тематики, що стосується ситуацій «у закладах громадського харчування» (див. вище список дібраних типових комунікативних ситуацій до курсу, який розглядається):

A. Dramatize all your contacts with a waiter (the partner in your pair) at a restaurant – from ordering your meal to paying at the end of it. The waiter will give you the menu-card.

B. Now do the same but the waiter will inform you that some entries in the menu-card you want to order cannot, in fact, be ordered because they have run out. You will need to make other choices or go to another restaurant.

Такими драматизаціями («третя розробка») закінчується перший, суто комунікативний, етап роботи з кожним діалогом/полілогом-зразком у кожному з уроків посібника. Цей етап має назву «первинного синтезу» і, як видно з наведених прикладів, він є схожим з аналогічним етапом роботи в системах інтенсивного навчання іноземних мов Г.К. Лозанова (1970) і Г.О. Китайгородської (1982).

Але наступний етап «аналізу» (комунікативно-аналітичний підхід) відрізняє розроблений підхід від тих, що використовуються у зазначених системах.

Якщо перший етап «первинного синтезу», як правило, займає перше з трьох двогодинних занять, що присвячуються роботі з одним уроком у посібнику, другому етапу «аналізу» присвячується друге двогодинне заняття у циклі (такий цикл з трьох занять, як було зазначено,

охоплює роботу з усім матеріалом уроку; цей матеріал, у свою чергу, завжди пов'язаний з відпрацюванням навичок та вмінь спілкування в одній типовій комунікативній ситуації з тих, що були відібрані для курсу, наприклад: «*Знаходження місця призначення у незнайомому місті шляхом розпитування*» — див. вище).

«Аналіз» починається з пояснення викладачем тих граматичних та лексичних явищ, які слухачі попередньо сприймали та засвоювали синтетично. Слухаючи викладача, ті, хто навчаються, можуть слідкувати за варіантом пояснення з усіма прикладами у посібнику. Граматичні явища ніколи не пояснюються ізольовано одне від одного, а завжди у зіставленні та протиставленні. Наприклад, у першому уроці посібника, в якому міститься вищенаведений діалог/полілог, одне з основних граматичних явищ, що пояснюється, є вираження незакінчених дій у теперішньому часі в англійській мові. Тут разом розглядаються *Present Simple Tense* і *Present Continuous Tense* у їх зіставленні та протиставленні. Серед інших граматичних явищ, що аналізуються в тому ж уроці, включені: безособові речення, зворотні займенники, ступені порівняння прикметників, деякі прийменники, форми з “*let*”. Крім них, наведено ще й велику кількість лексичних одиниць та сталих виразів (див. текст діалогу/полілогу вище).

Можливість разом пояснювати та відпрацьовувати таку велику кількість мовного матеріалу з'являється тому, що цей матеріал є вже здебільшого засвоєним слухачами на етапі «первинного синтезу», і завданням етапу «аналізу» є не засвоєння «з нуля», а скоріше, усвідомлення, закріплення та «шліфування» вже відомого, того, що вже вживалося тими, хто навчаються, у мовленнєвій комунікації.

Пояснення матеріалу завжди ведеться у напрямку від значення до форми і ніколи навпаки. Це пов'язано з тим, що лексичний та граматичний матеріал здебільшого засвоюється заради його активного використання у гово-

рінні (і, звичайно, для розуміння у слуханні), і тут саме шлях від значення до форми є найбільш природним та раціональним.

Крім того, всі пояснення, правила подаються як короткі правила-інструкції, тобто без усякого теоретизування, а лише як інструмент для подальшого ефективного здійснення усвідомлених мовленнєвих дій, які у процесі тренування та мовленнєвої практики мають перерости в підсвідомі операції (И.А. Зимняя, 1985), що означає формування у тих, хто навчаються, навичок автоматизованого оперування мовним матеріалом у мовленні. Прикладом такого правила-інструкції може бути пояснення дієслівної форми *Present Continuous Tense*:

У діалозі, з яким ви працювали, багато разів зустрічались фрази типу: I am going on a business trip. – Я їду у відрядження. Знайдіть, будь ласка в діалозі інші приклади цієї граматичної конструкції (слухачі виконують завдання і перелічують усі випадки, коли така конструкція використовується у діалозі).

Усе це випадки використання так званої конструкції Present Continuous Tense. Вона вказує на тимчасову дію у теперішньому часі (дію, яка не є постійною або такою, що повторюється, а є лише одноразовою і проходить як певний процес, як раз тоді, коли ми про неї говоримо).

Present Continuous Tense утворюється за допомогою допоміжного дієслова “to be” і основного дієслова в – ing-формі. Дієслово “to be” змінюється за особами, а основне дієслово в ing-формі за особами не змінюється. Наприклад (серія прикладів). Запитальна форма речень у Present Continuous Tense утворюється... . Заперечна форма речень у Present Continuous Tense утворюється... і т. д.

Після того, як слухачі отримують пояснення, починається тренування мовних явищ за допомогою спеціально спрямованих на відпрацювання цих явищ вправ. Йдеться не про формування тих чи інших навичок, а скоріше, про їх розвиток, закріплення, оскільки основа навичок заклалася у процесі «первинного синтезу». У ході тренуваль-

них вправ на етапі «аналізу» навички удосконалюються завдяки досягненню тими, хто навчаються, усвідомлення того чи іншого мовного явища через його аналіз (пояснення) з подальшим тренуванням.

Тренування відбувається у дві стадії, кожна з яких має назву «лабораторної роботи», оскільки, хоча слухачі тренуються у складі групи на своїх аудиторних заняттях, вони працюють суто індивідуально.

Перша лабораторна робота виконується за допомогою спеціально розробленої комп'ютерної програми. Програма складається з набору тренувальних комп'ютерних вправ до кожного з уроків вже розглянутого вище посібника (О.Б. Тарнопольський, 1993а). Наприкінці посібника в спеціальній частині містяться загальні пояснення для слухачів щодо того, як вони мають виконувати лабораторну роботу, що наведена у комп'ютерній програмі (пояснення даються до кожного з уроків, тобто до кожної з частин комп'ютерної програми, яка є лабораторною роботою до одного з уроків). У випадку, коли викладач, мовна школа або центр не мають доступу до комп'ютерів і не можуть виконувати лабораторну роботу за їх допомогою, матеріали для курсу включають ще й друкований програмний посібник для виконання тієї ж самої лабораторної роботи (О.Б. Тарнопольський, 1993б). Опрацьовувати таку роботу через програмний посібник можливо, але, як показала практика, суттєво менш ефективно, ніж користуватися навчальною комп'ютерною програмою. Це не є дивним, враховуючи сучасні дані про ефективність комп'ютерного навчання мов (М. Warschauer, Н. Shetzer, С. Meloni, 2000; М. Warschauer, 2002), яке, за вже цитованим раніше висловлюванням М. Warschauer та Р.Ф. Whittaker (1997, р. 28), створює зовсім інший тип навчання.

Вправи комп'ютерної лабораторної роботи є здебільшого традиційними формально-мовними вправами, такими ж, як у попередньому короткому вступному (підготовчому) курсі, хоча інструкції до вправ нерідко мають деяке комунікативне забарвлення. Приклади деяких

комп'ютерних вправ з розробленої програми наводяться нижче (вправи з друкованого посібника є ідентичними, хоча процедура їх виконання різниться, про що буде сказано нижче). В усіх вправах інструкції слухачам надаються рідною мовою, оскільки інструкції англійською мовою ще занадто складні для їхнього розуміння.

Вправа на відпрацювання використання дієслова “to have” у теперішньому часі:

Ви побачите речення, де сказано, що деякі особи хочуть отримати деякі речі. У відповідь напишіть, які інші особи мають саме ці речі. Такі особи будуть вказані у підказках, які ви повинні використовувати. Наприклад, ви побачите речення: I want books by Dickens in English. Підказка: My friend. Ви повинні написати: My friend has books by Dickens in English.

I want a glass — Prompt: the stewardess.

I want to see some good art collections — Prompt: Kyiv.

Our friend wants a new flat. — Prompt: I.

I want orange juice. — Prompt: We.

The tourists want to see old churches and monasteries. — Prompt: Chernighiv.

Вправа на відпрацювання розділювальних запитань:

Ви побачите речення, які нададуть вам певну інформацію про деяких осіб. Наприклад: I have a big apartment. Побачивши речення, напишіть розділювальне запитання, в якому запитайте, чи стосуються ця інформація також якихось інших осіб. Про яких саме осіб йтиметься у вашому запитанні, буде вказано у підказках, наприклад: your brother. У результаті, ваше запитання має бути: Your brother has a big apartment too, doesn't he?

I am an engineer. — Prompt: your wife.

I have a private house. — Prompt: your friend.

I am going on a tourist trip. — Prompt: your son.

I often go on business trips – Prompt: *your colleagues.*
I have finished my work – Prompt: *the other people at your office.*

Вправа на відпрацювання форм майбутнього часу дієслова:

Розкрийте дужки, поставивши дієслова в реченнях у формі Future Simple, Future Continuous або Future Perfect, залежно від змісту того чи іншого речення:

We (to go) there tomorrow.

He (to find) his way already before you come to help him.

They (to stay) in this hotel for a fortnight.

He (to work) here for a month.

This bus (to take) you right there as quickly as possible.

I (to leave) by the time you're here.

Виконання таких вправ у комп'ютерній лабораторній роботі проходить таким чином.

Той, хто навчається, спочатку ознайомлюється з інструкцією до вправи і з прикладом її виконання, які подаються на екрані. Після ознайомлення натискається клавіша *Enter*, що викликає появу на екрані першого речення вправи, яке необхідно трансформувати згідно з інструкцією. Набравши на клавіатурі той варіант/трансформацію речення, який слухач вважає правильним, він перевіряє свій запис на екрані монітора і знов натискає *Enter*. Якщо відповідь дійсно була правильною, звучать бурхливі оплески і на екрані висвітлюється наступне речення. Якщо відповідь була неправильною, лунає розчароване зітхання, червоним кольором висвітлюється напис «*Помилка! Спробуйте ще раз!*» і на екрані знов з'являється вихідне речення для трансформації, щоб слухач зробив другу спробу. Якщо і друга спроба була невдалою, на екран виноситься відповідне граматичне правило або лексичне тлумачення, яке необхідно повторити. Потім надається можливість зробити третю спробу, а якщо і вона була неправильною, лише тоді висвітлюється правильний ва-

ріант відповіді, за яким йде наступне речення для трансформації з тієї ж вправи і т. д.

З наведеного опису видно, що всі вправи комп'ютерної лабораторної роботи виконуються суто індивідуально (той, хто навчається, працює наодинці з комп'ютером), тобто на кожного слухача припадає повний обсяг тренування.

Звичайно, якщо вправи виконуються за допомогою друкованого програмного посібника, такі триразові обов'язкові спроби правильно виконати завдання стають нездійсненними. Написавши той варіант речення для трансформації, який слухач вважає правильним, він лише перевіряє правильність своєї відповіді за «ключем», який міститься у посібнику, виправляє помилки, якщо вони є, і переходить до наступного речення і т. д. Це, безумовно, знижує ефективність тренування, оскільки позбавляє того, хто навчається, можливості повністю самостійно знайти правильну відповідь, якщо була допущена помилка.

Комп'ютерна лабораторна робота продовжується трохи менше половини другого заняття у циклі. Його друга половина присвячується ще одній лабораторній роботі, яка виконується за допомогою аудіообладнання та аудіозаписів.

Кожна лабораторна аудіоробота починається з повторного прослуховування вихідного діалогу/полілогу уроку в аудіозапису, за яким йде ще одне повторення слухачами всіх реплік діалогу/полілогу за диктором (для додаткового закріплення готових комунікативних формул та фраз, відпрацьованих на минулому занятті).

Потім слухачі виконують серію з 9-11 умовно-комунікативних або умовно-мовленневих, вправ (Е.И. Пассов, 1984; В.Л. Скалкін, 1981; Н.К. Складенко, 1999; О.Б. Тарнопольський, 2006) на відпрацювання граматичного та лексичного матеріалу уроку. Усі такі вправи відрізняються тим, що індивідуальне (індивідуальна робота з аудіопристроєм) тренування певного мовного яви-

ща, ставить того, хто навчається, у ситуацію, коли необхідно реалізувати певний комунікативний мовленнєвий намір, а не мовне завдання (комунікативність вправи). Але, з іншого боку, комунікативність є умовною, оскільки: 1) той, хто навчається, розмовляє не з реальним співбесідником, а з аудіопристроєм (що необхідно для забезпечення повного обсягу тренування кожному слухачеві); 2) в кожній вправі відпрацьовується і фігурує лише одне мовне явище (наприклад, форма минулого часу англійського дієслова), що є абсолютно необхідним для розвитку навички користування саме цим мовним явищем у мовленні, але не є типовим для реального спілкування; 3) для вправ характерний фіксований розподіл ролей між тим, хто тренується, та його аудіоспівбесідником (наприклад, слухач постійно ставить запитання, а аудіоспівбесідник постійно на них відповідає), що також не є типовим для реальної комунікації, хоча й потрібно для тренування мовленнєвої навички.

Але попри всі ці умовності, завдяки наявності у вправі комунікативного наміру того, хто навчається, тренування, яке проводиться, безпосередньо «працює» на подальше англомовне спілкування, тобто дає можливість переносити навички, що формуються, у мовленнєву практику, де реалізуються такі ж самі комунікативні наміри (чого не може статися, коли виконуються суто формальні мовні вправи, в яких комунікативного наміру взагалі немає).

Інструкцію до виконання кожної умовно-комунікативної вправи слухачі отримують англійською мовою в аудіозапису і рідною мовою в друкованому вигляді (О.Б. Тарнопольский, 1993а) – в тій частині посібника, де розміщуються тексти всіх лабораторних аудіоробіт. Переклад інструкцій рідною мовою здійснювався у зв'язку з тим, що їх точне розуміння на слух англійською мовою могло ще бути занадто складним для слухачів на елементарному етапі навчання і гальмувало б процес їх тренування. Проте наявність англомовних усних інструк-

цій також вважалася необхідною, тому що вони збільшували обсяг англомовного аудіювання і поступово привчали до подальшого сприйняття навчальних інструкцій до всіх завдань тільки англійською мовою.

Самі завдання/репліки/речення кожної вправи після інструкції до неї наведено у вигляді тексту, що промовляє диктор в аудіозапису. За кожною реплікою диктора йде пауза, в яку слухач повинен усно відреагувати на цю репліку відповідно до заданого в інструкції мовленнєвого наміру. За паузою в аудіозапису йде начитаний іншим диктором контрольний варіант очікуваної реакції, за яким слухачі перевіряють себе, повторюючи почутий контрольний варіант (тільки якщо була допущена помилка) у наступну за цим варіантом ще одну паузу. Після неї йде наступна репліка диктора і т. д.

У друкованому варіанті посібника після інструкції рідною мовою подаються також друкований варіант усіх усних реплік диктора для полегшення їх сприйняття тим, хто навчається, а також усі підказки, які надаються слухачеві для того, щоб він відреагував на репліки диктора саме так, як передбачено інструкцією.

Усі перелічені ознаки таких умовно-комунікативних вправ добре видно у трьох наведених нижче прикладах, які відтворюють те, що дається у друкованому варіанті цих вправ у посібнику.

Вправа на відпрацювання постанови запитань, що стосуються майбутнього, з використанням різних форм майбутнього часу в англійській мові:

*Запитайте диктора, щоб отримати точнішу інформацію з приводу того, що він вам каже. Потім прослухайте його відповіді на ваші запитання. Ставлячи запитання, використовуйте підказки, які вам надаються. Пам'ятайте, що підказки можуть потребувати зміни простого майбутнього часу – *Future Simple* (в якому будуть усі висловлювання диктора) на форми *Future Continuous* або *Future Perfect*.*

Наприклад, якщо ви почувєте: I will return home і підказка буде: Where, міняти час дієслова не потрібно, і ваше запитання має бути: Where will you return home? Але якщо підказка буде: by tomorrow, ви вже будете змушені ставити своє запитання у Future Perfect Tense: Will you have returned home by tomorrow? і т. д.

The speaker's statements:

I will stay here.

Pete will come to your place.

I will come to see you.

We will ask him to do it.

I will talk to my old friend

The prompts:

for a few days (очікуване запитання слухача, яке не надано в друкованому варіанті вправи, а подається лише як контрольний варіант на аудіограмі: *Will you be staying here for a few days?*; відповідь диктора на запитання, що також подана тільки в аудіозапису: *I will be staying here for a week* і т. д. аналогічно для усіх наступних реплік у вправі)

When

by the end of the week

Why

when our annual meeting takes place

Вправа на відпрацювання способів висловлювання щодо дій, які вже були завершені до моменту мовлення (з використанням Present Perfect Tense):

Скажіть диктору, що до теперішнього моменту ви вже виконали дії, які він виконує зараз. Наприклад, він каже: I'm doing it. Ви відповідаєте: I've already done it і т. д.

The speaker's utterances:

I'm finishing my drink (очікувана репліка слухача, якої не надано в друкованому варіанті вправи, а вона подається лише як контрольний варіант на аудіограмі: *I have already finished mine* і т. д. аналогічно для всіх наступних реплік у вправі).

*I'm paying my fare.
I'm revising for my exam.
I'm organizing a party.
I'm starting now.*

Вправа на відпрацювання засобу визначення того, що щось є/знаходиться десь (з використанням звороту *there + to be*).

Ви почуєте підказки з назвами деяких пам'яток вашого міста. Почувши підказку, ви повинні сказати, що у вашому місті є така пам'ятка, а потім спитати у диктора, чи є аналогічна пам'ятка і в його місті. Наприклад, ви чуєте підказку: a big park. Ви повинні сказати: There's a big park in our city. Is there a big park in your city? Після свого запитання ви почуєте відповідь диктора на нього.

The prompts:

many ancient churches (очікувані репліки слухача, яких не надано в друкованому варіанті вправи, а вони подаються лише як контрольний варіант на аудіограмі: *There are many ancient churches in our city. Are there ancient churches in your city?*; відповідь диктора на запитання, що також подана тільки в аудіозапису: *No, there are no ancient churches, our city is not old, it's quite young* і т. д. аналогічно для усіх наступних реплік у вправі).

*an ancient monastery
beautiful places of interest
wonderful art collection in our city museum
nice old houses.*

Як вже зазначалося, два перші заняття з трьох, що становлять наш стандартний цикл роботи з одним уроком у посібнику, відводяться на проаналізовані вище етапи «первинного синтезу» та «аналізу» в опрацюванні матеріалу такого уроку, що присвячений тій чи іншій ситуації спілкування з відповідною тематикою мовлен-

ня (з дев'яти типових ситуацій, що були дібрані до курсу в цілому, – див. у цьому розділі). Але слід звернути увагу, що нерідко кожний з двох етапів займає більше одного заняття – принаймні півтора, особливо на ранніх стадіях навчання. Тоді цикл опрацювання одного уроку займає чотири двогодинних заняття, три з яких присвячуються «первинному синтезу» та «аналізу» (по півтора заняття на кожний етап). Останнє ж заняття у циклі (третє, як за планом, або четверте, якщо етапи «первинного синтезу» та «аналізу» затягнулися) завжди присвячується самому головному етапу в роботі над матеріалом уроку – «вторинному синтезу».

«Вторинний синтез» передбачає повернення до суто комунікативної навчальної діяльності, але на новому, вищому, щаблі – коли ті, хто навчаються, вже використовують у своєму мовленні новий граматичний та лексичний матеріал не просто на рівні імітації, неусвідомленої аналогії з тим, що і як було сказано в діалозі/полілозі-зразку, а на основі усвідомленого розуміння цього матеріалу, закріпленого та тренованого у вправах етапу аналізу.

Вищий щабель комунікативності навчальної діяльності слухачів на етапі «вторинного синтезу» проявляється ще й у тому, що всі види такої діяльності, головним серед яких є драматизації, розглянуті в процесі аналізу етапу «первинного синтезу», набувають рис проблемності. Таким чином, починає впроваджуватися проблемне навчання, або *task-based approach* (А.М. Матюшкин, 1972; М.И. Махмутов, 1972; Т. Pica, 2007; N.S. Prabhu, 1987; P. Skehan, 2002) у викладанні мови для цілей комунікації, що наближає таке викладання до того, що у першому розділі було назване експерієнційним навчанням.

Характерними драматизаціями, які можна назвати проблемними, на етапі «вторинного синтезу» є такі, що наведені у прикладах нижче (це саме драматизації, а не рольові ігри, про які буде йтися у наступному розділі, тому що всі вони більшою або меншою мірою базуються на діалогах/полілогах-зразках).

You are having your meal at a restaurant. Make your order and, after you finish eating, ask for your bill. When the waiter brings you your bill, you suddenly discover that you have either lost your wallet/left it in your hotel room or it has been stolen. What do you say to the waiter and what do you do? You may suggest going to your hotel room for money and leave something valuable in your absence. Dramatize a conversation with a waiter (your partner).

“*Introduce me to...*”. Слухачі розділяються на малі групи по три учасники і драматизують ситуацію, в якій одна людина знайомить іншу з третьою особою в умовах наявності елемента проблемності.

Завдання першому учаснику драматизації (завдання видаються кожному учаснику в друкованому вигляді так, що кожний учасник знає лише своє завдання і не має уявлення про завдання інших):

You are at a party where one of the guests is a well known actor. Your friend knows him or her. Ask your friend to introduce you and, when he or she does that, try to present yourself in such a way that the actor likes you, becomes interested in you and wants to talk to you again.

Завдання другому учаснику драматизації:

You are at a party where one of the guests is a well-known actor. You have met him or her before and he or she knows and remembers you. Now your friend wants to be introduced to the actor and asks you to do the introductions. You are not very willing to do that because you are not sure that the actor will like your friend. But you absolutely cannot refuse. So, warn your friend that the actor is a difficult person and you are not sure about the results. Then, do the introduction and during the conversation try to help your friend to make a good impression on the actor.

Завдання третьому учаснику драматизації:

You are a well-known actor. At a party where you are a guest a person whom you know well comes up to you and intro-

duces his or her friend. You are not much interested but want to be polite. If the person who is introduced to you makes a good impression and really interests you, continue the conversation and try to find out more about your new acquaintance. If not, try to make the conversation as short as possible. But always be polite and do not show that you are not interested. Just find a good reason for not continuing the conversation (усі письмові англomовні інструкції учасникам супроводжуються письмовим перекладом, щоб нерозуміння або не точне розуміння не призвело до зриву навчальної діяльності).

"I can't find your reservation...". Слухачі працюють у парах, драматизуючи ситуацію, в якій особа, яка реєструється у готелі, зіштовхується з проблемою (умови отримання інструкцій кожним зі співбесідників такі ж самі, як і у попередньому завданні).

Завдання першому учаснику драматизації:

You have come to the hotel that was booked for you for three nights by your travel agent. The room was pre-paid by you and you have the voucher. But the receptionist cannot find your reservation and payment information in the computer. Talk to him/her to solve the problem. You may also telephone to your travel agent to ask for help or insist that your voucher gives you the right to have the room even if it is not in the computer. Be polite at all times.

Завдання другому учаснику драматизації:

You are a hotel receptionist. A customer has come requesting a room that he or she had reserved and pre-paid. He or she has a voucher but you cannot find the reservation in your computer. You understand that it may be some kind of computer mistake and want to help but you do not have the right to take a decision yourself. You may telephone the hotel manager to ask for his or her permission to accommodate the customer. In the meantime, you may offer the customer tea or coffee or juice while he or she is waiting. Be polite at all times.

На етапі «вторинного синтезу» використовується не тільки діалогічна, але й монологічна форма мовлення, яка

підсумовує всі проведені драматизації. При цьому слухачі по черзі здійснюють монологічні висловлювання у парах, малих групах з трьох чотирьох осіб або говорять, звертаючись до всієї групи. Можливі, наприклад, такі завдання:

“A get-together party.” Today we are going to have a get-together party where you will have an opportunity of knowing each other better. Every student in turn will come forward and will tell the others all the information about himself/herself that he/she would like to share. He or she will also answer questions about himself/herself from all the other students. Please, ask such questions.

“The city I like very much.” In pairs, in turn, tell each other everything you can about the city you like very much. It may be a city in Ukraine or in any other country but not your home town. Answer your partner’s additional questions about that city.

Оскільки курс призначений для навчання не тільки говоріння, але й аудіювання, крім аудіоматеріалів вже згаданого посібника, застосовуються додаткові аудіоматеріали, найчастіше з підручників, що видані у Великій Британії, таких як *Headway Elementary* (1996). Прикладами завдань до додаткових аудіоматеріалів, які використовуються не рідше ніж один раз на 2-3 заняття, можуть бути такі:

Listen to a man describing what is in his briefcase. Tick (✓) the things you hear.

___ a newspaper ___ some pens ___ a bus ticket ___ a dictionary ___ a notebook

___ an address ___ a sandwich ___ a letter ___ some stamps ___ some keys

___ some photos (Headway Elementary, 1996, p. 36).

Listen to the description of the kitchen and fill in the gaps.

It’s a modern kitchen, nice and clean with a lot of cupboards. _____’s a washing machine, a fridge, and a cooker, but there isn’t a dishwasher. There are some lovely ___ on the walls, but there aren’t any photographs. There’s a radio ___ the cooker.

There are some flowers, but there aren't ___ plants. On the table there are some apples and oranges. Ah! And there are ___ cups and plates next to the sink (Headway Elementary, 1996, p. 37).

You are going to hear six short conversations. Match each conversation with a photograph on page 66.

What is the relationship between the people?

Examples

Mother and daughter. / Two friends (Headway Elementary, 1996, p. 67).

З наведеного опису початкового курсу видно, що він є дуже яскравим прикладом того, що В. Kumaravadivelu (2003; 2006) назвав *принциповим прагматизмом* або *еклектичним підходом* до викладання іноземних мов. Такий прагматизм та еклектика є характерними ознаками сучасного етапу розвитку методики мовної освіти, який той же автор визначив як «постметодичну еру», коли у викладанні повністю зникає слідування одному конкретному методу або підходу, заміщуючись поєднанням в тому чи іншому мовному курсі різних підходів та методів (еклектизм), але тільки таким чином, щоб це поєднання було найбільш сприятливим для досягнення найкращих з можливих результатів навчання в тих конкретних умовах, у яких воно проводиться (принциповий прагматизм).

Саме таким чином декілька підходів поєднуються у курсі, що обговорювався. З одного боку, як вже було зазначено, він, безумовно, відрізняється багатьма рисами, що є типовими для систем інтенсивного навчання (Г.А. Китайгородская, 1982; Г.К. Лозанов, 1970): діалоги/полілогі-зразки з паралельним перекладом на рідну мову; схема їх опрацювання; система послідовного переходу від первинного синтезу (через аналізу) до вторинного; відповідні до цього види навчальної діяльності тощо. З іншого боку, в курсі (особливо в аудіо лабораторних роботах) чітко проступають риси аудіо-лінгвального і аудіо-візуального методів (О.А. Громова, 1977; R. Lado, 1964; R. Lado, Ch. Fries, 1964; P. Rivenc, 1991). Одночасно комп'ютерні ла-

бораторні роботи є типовим видом так званого *CALL* (*Computer-Assisted Language Learning*), яке J.L. Egbert визначає як вивчення мов у будь-якому контексті за допомогою та через використання комп'ютерних технологій (J.L. Egbert, 2005, р. 4). Під час виконання аудіолабораторних робіт є й риси того варіанта комунікативного підходу, що був свого часу розроблений у радянській методиці і характеризувався наявністю умовно-мовленнєвих/умовно-комунікативних вправ (Е.И. Пассов, 1984; В.Л. Скалкин, 1981; Н.К. Скляренко, 1999; О.Б. Тарнопольський, 2006). Нарешті, можна знайти чимало рис і суто традиційних підходів, таких як використання формально-мовних вправ у комп'ютерних лабораторних роботах, вправ на заповнення пропусків під час аудіювання і т. д.

Обговорена побудова курсу є прямим наслідком реалізації тих принципів, які розглядалися у першому розділі цієї монографії. Саме з цього розділу зрозуміло, що цей курс як курс навчання суто усного мовлення був виділений та створений, виходячи з побажань самих слухачів, тобто на основі принципу *побудови навчальних курсів з англійської мови виключно на основі потреб та інтересів тих, хто навчаються*.

Курс також чітко побудований на базі комунікативно-аналітичного підходу, тому що комунікативні та аналітичні (спрямовані на виключно мовні явища) види навчальної діяльності поділено навпіл відповідно до *принципу урахування ставлення до методики навчання, які демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови*.

Курс структурований фактично без домашніх завдань та з обмеженням кількості аудиторних занять до чотирьох годин на тиждень (*принципи обмеженої інтенсивності навчання та уникнення домашніх завдань*). А це змушує інтенсифікувати та оптимізувати навчальний процес іншими засобами, щоб якість та результативність навчання залишалася незмінно високою: впровадження вищезазначеного *CALL* та аудіо лабораторних робіт, інтенсивних та численних драматизацій, які наближаються до експе-

рієнційних видів навчальної діяльності (принаймні, просувають слухачів до мовленнєвої практики у цих видах навчальної діяльності у наступних курсах) тощо. Саме в цьому, як і у впровадженні комунікативно-аналітичного підходу, проявляється принциповий прагматизм та еkleктизм у розробці курсу, який напряду впливає з трьох висунутих нами принципів: *урахування ставлення до методики навчання, що демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови, обмеженої інтенсивності навчання та уникнення домашніх завдань.*

З опису попереднього короткого вступного (підготовчого) курсу у розділі 2 та курсу, що обговорюється у цьому розділі, видно, наскільки останній курс базується на першому: викладаючи початковий курс усного спілкування виходять з того, що навички вимови у тих, хто навчаються, вже в основному сформовані, що вони володіють невеличким базовим словниковим запасом і певною елементарною граматиною, такою, наприклад, як вживання дієслова “to be” і деяких інших граматичних явищ, тощо. З опису наступного передсереднього курсу також буде видно, що він точно таким же чином базується на курсі початковому і є основою для подальшого середнього курсу. Тим самим реалізується побудова курсу на основі *принципу автономності, структурної, організаційної, інформаційної та цільової завершеності кожного з курсів у системі при збереженні цільових, змістових та інформаційних зв'язків з попередніми та наступними курсами.* Саме з урахуванням цього принципу формулювалася зазначена раніше мета курсу (вивести слухачів на достатній для елементарної повсякденної комунікації рівень англомовної усномовленнєвої комунікативної компетентності A2 (*Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003*)), а також добирався зміст навчання: тематика та ситуації спілкування, мовний матеріал тощо.

Нарешті, дібрані тематика та ситуації спілкування (див. вище в цьому розділі) демонструють, наскільки широкі можливості відкриває розглянутий курс для реаліза-

ції культурологічної спрямованості навчального процесу (*принцип культурологічної спрямованості навчального процесу*). Спілкування у ситуаціях знайомства, замовлення їжі у ресторані, користування міським транспортом, купівля в магазинах, як ніщо інше, відкривають широкий простір для розкриття культурних особливостей повсякденного життя в англомовних країнах — простір, який у курсі, що розглядався, безумовно, широко використовується для надання слухачам культурної інформації як у діалогах/полілогах-зразках, так і під час виконання ними усіх видів навчальних завдань (особливо комунікативних).

Мабуть, саме всі ці риси курсу обумовили його безсумнівний успіх протягом 23 років — успіх, підтверджений як практикою викладання, так і у наших спеціальних дослідженнях (О.В. Tarnopolsky, 1998; О.В. Tarnopolsky, 1999). Про успіх свідчать і опитування тих слухачів наших курсів (115 осіб протягом їх існування), які після закінчення початкового курсу усномовленневого спілкування англійською мовою відразу від'їжджали за кордоном на короткий термін (наприклад, у туристичну подорож). За їх відгуками курс, які вони закінчили, був повністю достатній для того, щоб вони могли вільно та автономно вирішувати всі свої повсякденні та побутові проблеми та питання у чужій країні. Взагалі, можна було наочно бачити, як далеко та швидко початковий курс просував слухачів у розвитку їх англомовної комунікативної компетентності майже від нульового рівня до рівня А2 у переважній більшості випадків. Це дозволило не повністю розробляти самим наступний курс передсереднього рівня, а скористатися як основою для нього вже існуючими, досить складними, навчальними матеріалами для передсереднього рівня навчання англійської мови, підготовленими британськими фахівцями. Особливості відповідного курсу розглядаються у наступному розділі.

Розділ 4.
Курс англомовного говоріння,
читання, аудіювання
та письма передсереднього рівня

Як вже було зазначено, на відміну від попередніх двох курсів, в основу яких були покладені розроблені нами навчальні матеріали, для передсереднього курсу використовуються стандартні матеріали британських авторів (див. нижче), оскільки вважається, що на тому рівні, якого досягли ті, хто навчаються, у попередніх курсах, нічого специфічного і розрахованого конкретно на українських слухачів вже не потрібно.

Названий передсередній курс призначений для тих слухачів, які вже досягли рівня А2 у володінні англійською мовою і мають за мету суттєво підвищити цей рівень, досягши, як вже вказувалося раніше, принаймні рівня В1 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти...* (2003). Що стосується рівня А2, який має обов'язково бути сформованим у слухачів, перш ніж вони почнуть навчатися за передсереднім курсом, що розглядається, то такий рівень може бути досягнутим ними в попередніх двох курсах нашої програми (в підготовчому та початковому курсі усного повсякденного англomовного спілкування – див. попередні два розділи). Як видно з викладеного вище, вони, власне, і призначені для того, щоб довести тих, хто навчаються, до рівня А2. Такий рівень слухачі можуть здобути і за межами нашої програми, але в цьому випадку вони зараховуються на передсередній курс тільки після тестування, яке визначає наявність або відсутність у них англomовної комунікативної компетентності на рівні А2.

Розроблений передсередній курс був розрахований на 9 місяців занять по два двогодинних аудиторних заняття на тиждень, тобто курс охоплює 144 академічних години аудиторної роботи. Він базується на доборі іншої комунікативної тематики та інших комунікативних ситу-

ацій для навчання, ніж ті, які використовувалися у попередньому курсі усної повсякденної комунікації англійською мовою (див. попередній розділ). Там тематика та ситуації спілкування добиралися, виходячи з однієї мети: забезпечити мовне «виживання» людини під час короткострокового перебування за кордоном, тобто її автономію у мовному вирішенні найпростіших, але й найважливіших питань власного життєзабезпечення (харчування, поселення у готелі, знаходження потрібного місця у незнайомому місті тощо). Тому відбір тематики та ситуацій спілкування для такого життєзабезпечення проводився на основі прояснення найбільш актуальних потреб осіб, які мають досвід частих виїздів за кордон. Ці потреби визначалися шляхом опитування таких осіб (див. попередній розділ). На відміну від цього, добір тематики та ситуацій спілкування для курсу, який аналізується, не потребував спеціального опитування потенційних слухачів, оскільки можна було спиратися на той добір, який вже був проведений авторами численних якісних підручників з англійської мови для передсереднього рівня, що були опубліковані в англійськомовних країнах. Відповідно до цього була дібрана така типова тематика для спілкування з відповідними до неї мовленнєвими ситуаціями:

1. Родина, друзі та взаєностосунки з ними.
2. Навчання.
3. Рідне місто та міста, де хочеться побувати.
4. Розваги, відпочинок, кіно, театр.
5. Канікули/відпустки, туризм та подорожі.
6. Здорове харчування та опікування власним здоров'ям.
7. Робота та вибір професії.
8. Думки про майбутнє.
9. Спорт.
10. Захоплення та хобі.
11. Одяг, мода, речі, які потрібні людині.
12. Проблеми міжнародної комунікації, міжкультурне спілкування.

Саме виходячи з цієї тематики та відповідних до неї ситуацій спілкування, добирався мовленнєвий та мовний матеріал для навчання, соціолінгвістичні, прагматичні та культурологічні знання та вміння, мовленнєві навички та вміння, які формувалися у слухачів. У відборі також опиралися на вже розроблені якісні підручники для передсереднього рівня.

Тематика та ситуації для передсереднього курсу були значно складнішими за змістом (тобто потребували більш високого рівня володіння мовою), ніж ті, які використовувалися на початковому рівні: вони передбачали не просто отримання та передачу певної конкретної інформації, такої, наприклад, яка сприймається та передається у процесі замовлення їжі у ресторані, а потребували обговорення, опису, наведення доказів, формулювання власних думок щодо більш абстрактних, узагальнених питань. Такі питання, як і у попередньому курсі, ще стосувалися соціально-побутової сфери спілкування, але до неї вже додавалася соціально-культурна сфера і сфера ігор та захоплень (В.Л. Скалкін, 1981), які й давали простір для обговорення, висловлювання власних думок тощо. Саме такий підхід відповідає вимогам, які висуваються до рівня В1 оволодіння мовою та спілкуванням нею у *Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти...* (2003).

Стрижневим навчальним посібником для курсу, навколо якого будується весь навчальний процес, як правило, обирається один із сучасних підручників з англійської мови, призначених для передсереднього рівня і підготовлених у Великій Британії – найчастіше підручник *“Straightforward Pre-Intermediate”* (Р. Керр, 2012). Проте цей або інший аналогічний підручник є саме стрижнем, вихідною точкою для розгортання навчання, а не чимось, на чому цілком будується навчальний процес. Останній структурується, виходячи з базових теоретичних і практичних положень, які покладені в основу курсу, а підруч-

ник використовується як головне, але не єдине джерело навчальних матеріалів.

Як зрозуміло зі всього викладеного раніше у попередніх розділах, комунікативно-аналітичний метод залишається головним в побудові передсереднього курсу, як і курсу початкового. Але, порівняно з останнім, значно підвищується процент суто комунікативних видів навчальної діяльності, які охоплюють не менше двох третин таких видів, а не половину з них, як у початковому курсі.

Приклади комунікативних видів навчальної діяльності доцільно навести, перш за все, з базового підручника для курсу (Р. Керр, 2012), оскільки вони є найбільш традиційними з усіх таких комунікативних видів (більш оригінальні, інноваційні та такі, що використовуються поза межами базового підручника, будуть наведені далі):

Work in pairs. Look at the types of restaurants in the box and discuss these questions:

- *What type of food have you tried?*
- *Which do you like best?*
- *Which ones can you find in your city/town?*

(Тема «Здорове харчування та опікування власним здоров'ям», Р. Керр, 2012, р. 62).

Work in groups. Describe the teacher that you really liked to your group (Тема «Навчання», Р. Керр, 2012, р. 17).

Look at the list of rooms and hotel facilities again. Choose the four most important facilities from the list for the following people:

1. *A family with two children staying at the hotel for two weeks for their summer holidays.*
2. *A business person staying for three nights at the hotel for a conference.*
3. *A couple staying one night at the hotel. They are going to arrive late and leave early the next day.*

(Тема «Канікули/відпустки, туризм та подорожі», Р. Kerr, 2012, р. 48).

Imagine that you have a 'round the world' plane ticket that allows you to make five stop-overs. Decide where you want to make the stop-overs.

Work in pairs. Compare your lists and decide on five places you both want to visit. Plan your route and decide what you are going to do in each place.

(Тема «Канікули/відпустки, туризм та подорожі», Р. Kerr, 2012, р. 117).

Як видно з наведених прикладів комунікативних завдань для навчання говоріння, вони призначені для формування навичок та вмій як діалогічного, так і монологічного мовлення.

Аналогічний комунікативний характер мають багато видів навчальної діяльності з того ж підручника для формування навичок та вмій аудіювання у слухачів. Вони виконуються практично на кожному занятті, обов'язково завершуються говорінням, і їх характерними прикладами є:

Listen to a dialogue in a recruitment agency. Underline the correct information in the notes below.

SRT

Name: Miss / Ms Ruby Tuesday

Qualifications: none / MA Philosophy

Interests: computers / cooking

Present job: fast food restaurant / shop assistant

Ideal job: restaurant manager / she doesn't know

Listen to the dialogue again. Tick (✓) the advice that the consultant gives to Ruby.

1. Write a fuller CV.
2. Get a qualification.
3. Mention personal interests on the CV.
4. Invent some information on the CV.
5. Do a course in computer skills.
6. Arrive for interviews on time.

7. *Improve her appearance.*

8. *Move to another town.*

Do you agree with the consultant's advice? What would you say to Ruby?

(Тема «Робота та вибір професії», Р. Kerr, 2012, р. 72–73).

You are going to listen to a part of a sports radio programme. All the things shown in photos A-F appear in the programme. What do you think it is about?

Now listen to the programme to find out if you were right.

Who are the greatest sports heroes in your country? What have they done?

(Тема «Спорт», Р. Kerr, 2012, р. 100–101).

Listen to three dialogues at a party. Which global issues above are discussed? Глобальні питання, які згадуються вище у підручнику, тобто ті, з яких слухачам необхідно обрати конкретні проблеми, що обговорюються у діалогах для прослуховування, включають такі: *animal and nature conservation, genetic engineering, global warming, education, Internet, poverty, health.*

(Тема «Думки про майбутнє», Р. Kerr, 2012, р. 122).

З наведених прикладів завдань для говоріння та аудіювання зрозуміло, наскільки складнішою як у змістовному, так і у мовному плані, стає та англomовна усна комунікація, у якій слухачі постійно беруть участь, працюючи у передсередньому курсі; наскільки далеко в бік ускладнення відійшла ця комунікація від тієї, що практикувалася у курсі початкового рівня (див. попередній розділ). Кардинальна відмінність проявляється і в тому, що рідна мова практично зникає з навчального процесу – навіть з інструкцій до завдань (це було однією з причин того, чому для курсу обиралися і обираються саме британські підручники – щоб запобігти звертання слухачів та викладачів до рідної мови, звертання, яке нерідко провокують вітчизняні посібники завдяки наявності у них двомовних словників, пояснень рідною мовою для полегшення роботи тих, хто навчаються, тощо).

Але головна відмінність передсереднього курсу від нашого початкового курсу, який був описаний у попередньому розділі, полягає в тому, що в першому починається збалансоване з усім мовленням навчання мовлення письмового, яке було практично відсутнім в останньому з названих курсів, де читання та письмо виступали лише як засоби для навчання говоріння та аудіювання.

Для того, щоб продемонструвати, як у передсередньому курсі організується комунікативне навчання читання, доцільно навести два взаємопов'язаних тексти з вже цитованого підручника разом із завданнями до них і нашими коментарями.

How often do you read your horoscope? Do you believe what it says?

Read the magazine article and choose the best title.

- 1. Horoscopes are a waste of time*
- 2. Why you should read your horoscope*
- 3. Astrology and the secret police*

It's 9 o'clock in the morning and you have already arrived at work. There are a million things to do: check your email, finish something you started yesterday, get ready for that meeting, tidy up your desk ... stop, hold it! Have you read your horoscope yet?

or many people, a horoscope is a good way to waste five minutes, but if you haven't looked at your star sign yet, it's time that you did. Somebody, somewhere has already studied your horoscope and made decisions about your future. Like it or not, astrology is important. Millions and millions of people around the world actually believe in it. American residents, the secret police, national football managers and successful business people have all used horoscopes in their work. The great American banker, J.P. Morgan, once said, 'Billionaires do not use astrology. Billionaires do.'

Every time you write your date of birth on your application form (to apply for a job or promotion, for example),

somebody somewhere will probably look at the astrological information it contains. Does this person have the right personality for the job? Will they work well with the other people? How important is work in their life? Is this person a good traveler? How ambitious are they?

So even if you think that horoscopes are a waste of time, it's often interesting to know what other people are thinking about you. Oh, by the way, have you read your boss's star sign yet?

The article was badly torn out of the magazine. What is the first word in each line in paragraphs 2 and 3?

What star sign are you? Think of three people you know. What are their star signs?

Now read the star signs for you and for them. Do you agree with the information?

ARIES

21/03-20/04

When they stop thinking about themselves, they are excellent managers. Well-organized and with very good people skills, they need to learn a bit more patience.

TAURUS

21/04-21/05

Not the most imaginative people in the world, but they are the best people to have near you if you are looking for action. When they do things, they do them well.

GEMINI

22/05-21/06

Their independence is important to them and they work better on their own than in a team. Lots of imagination and ideas, but they get bored quickly.

CANCER

22/06-23/07

They seem calm and organized, but Cancers have a secret sensitivity. Look after them well, and they will look after you.

LEO

24/07-23/08

Strong, patient and skilled, Leos want to be boss – and they often are. They have great ambition, but be careful of them if they do not get what they want.

VIRGO

24/08-23-09

They often live for their work and they are not very emotional people. They learn quickly and do not need a lot of help. Calm, but sometimes too calm.

LIBRA

24/09-23/10

Librans are a happy balance of many opposites: imagination and hard work, patience and speed. They are liked by other people.

SCORPIO

24/10-22/11

Their main strength is their ability to change. With their natural intelligence, they understand situations quickly and know what to do next.

SAGITTARIUS

23/11-21/12

Honest and straightforward in the way they work, but when things don't go well, they can get worried. Patient and kind with other people.

CAPRICORN

22/12-20/01

Naturally skilled managers, they are independent and strong. They are more sensitive than they seem and they are good listeners.

AQUARIUS

21/01-19/02

They like their work and they enjoy working with other people. They do not usually show their emotions. Quite ambitious, but they make good friends.

PISCES**20/02-20/03**

Intelligent and imaginative, they have good people skills, but they find it difficult to make important decisions.

Work in groups. Discuss the jobs in the box. Decide which are the most important qualities people need to do these jobs and explain why. Use the words and phrases in the horoscope to help you.

lawyer	police officer	sales person	teacher
--------	----------------	--------------	---------

Now choose the best star sign for each job.

(Тема «Робота та вибір професії», Р. Керг, 2012, р. 70–71).

Таке детальне подання цілого комплексу завдань разом з двома досить великими текстами для читання було потрібним для того, щоб продемонструвати деякі найбільш характерні ознаки методики навчання читання на передсередньому курсі. Ці ознаки включають такі:

1. Навчання читання проводиться більш інтенсивно, ніж навчання усного мовлення. Така інтенсифікація полягає в тому, що обсяг текстів є досить великим, і вони є досить складними як за змістом, мовною формою, так і за кількістю завдань, що виконуються на їх основі. Вона також видна з того, що на одному аудиторному занятті ті, хто навчаються, можуть працювати не з одним, а з двома, а інколи і трьома взаємопов'язаними за змістом і мовними характеристиками текстами (див. два наведених вище взаємопов'язаних тексти, які опрацьовуються на одному аудиторному занятті). Як буде видно з того, що буде обговорюватися далі, навчання читання ще більше інтенсифікується за рахунок того, що слухачі для виконання експерієнційних навчальних завдань, за рекомендаціями викладача, читають ще додаткові англійські тексти в Інтернеті. Подібна інтенсифікація навчання саме читання необхідна тому, що орієнтація

попередніх двох курсів майже виключно на усне мовлення (згідно з потребами та бажаннями самих слухачів – див. перший розділ), безумовно, затримує розвиток навичок та вмінь письмового мовлення. Тому коли в передсередньому курсі приходиться час повноцінно навчати цих навичок та вмінь (див. перший розділ), необхідно робити це якомога інтенсивніше, щоб компенсувати відставання слухачів у їх розвитку – те відставання, що було накопичено за минулі два курси порівняно з розвитком навичок та вмінь англомовного усного мовлення.

2. З наведених прикладів завдань для читання текстів зрозуміло, що у слухачів здебільшого розвиваються навички та вміння ознайомлювального, а не вивчаючого читання (С.К. Фоломкина, 1987). Це цілком зрозуміло. У ознайомлювальному читанні необхідно зрозуміти всю основну інформацію тексту, не перекручено усвідомити другорядну інформацію, маючи можливість «оминати» деякі другорядні факти та положення, не звертати на них уваги і за рахунок цього читати швидко і з задоволенням (С.К. Фоломкина, 1987). Саме в режимі ознайомлювального читання люди читають переважно більшість текстів у своєму житті – практично всі, що не є документами або спеціальною професійною літературою (С.К. Фоломкина, 1987). Тому навичками та вміннями саме такого виду читання необхідно оволодіти в першу чергу, що і робиться у нашому передсередньому курсі.

3. У прикладах завдань, що були наведені вище, читання переходить у говоріння або говоріння може передувати читанню. Це характерно для усіх завдань на читання, хоча у ряді випадків замість говоріння використовується письмо. Такі переходи між усною або письмовою рецепцією і продукцією є взагалі стандартними для передсереднього курсу, оскільки, по-перше, він будується на основі загальнометодичного принципу взаємопов'язаного, навіть інтегрованого, навчання

різних видів мовленнєвої діяльності (Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, 1985; R. Oxford, 2001), а, по-друге, у навчанні читання використовується загальновідома методична схема: дотекстовий етап – текстовий етап – післятекстовий етап, або передчитання – читання – післячитання (О.Б. Тарнопольський, 2006).

Комунікативні види навчальної діяльності широко використовуються і для формування навичок та вмій письма. Деякі з них беруться з підручників, які використовуються (найчастіше з *Робочих зошитів* до них), але нерідко відповідні завдання розробляються додатково, оскільки у підручниках для передсереднього рівня, завдань для письма, як правило, замало. Прикладами можуть бути такі завдання:

Write the rest of the story (початок дається у вигляді короткого тексту). Use the pictures and questions to help you.

1. *What did Mr Miller and Alison see?*
2. *What did Mr Miller do?*
3. *What did Alison do?*
4. *What happened when Mr Miller was trying to help the man in the sea?*
5. *Where did Alison go afterwards?*
6. *What did she do?*
7. *What did Alison do with her notes?*
8. *What did she see in the newspaper?*

(Тема «Думки про майбутнє», M. Jones, P. Kerr, 2005, p. 59)

Write a review of a film you like using the points below to help you.

1. *Make notes about the title, actors, story, setting and your reasons for recommending the film before you start writing.*
2. *Organize the paragraphs into a logical order.*

3. Use it instead of repeating the subject.
4. Use adjectives to make your review more interesting.

(Тема «Розваги, відпочинок, кіно, театр», М. Jones, P. Kerr, 2005, p. 81)

Write a short (100 words) essay about your first job. Tell the reader what it was, what your position was, what you were doing in it, whether you liked it or not and why and for how long you were working in that job. You may write your essay in one paragraph.

(Додатково розроблене завдання до теми «Робота та вибір професії»)

Read the email from Kate to Silvia and write Sylvia's reply. Use the ideas below to help you.

1. Offer to meet Kate at the airport.
2. Ask for flight number.
3. Suggest the Dolphin Inn, which costs J40 a night.
4. Offer to take her on a trip to Table Mountain

(Далі у завданні подається повний текст електронного листа від Кейт, на основі якого слухачі повинні підготувати електронний лист-відповідь Сильвії).

(Тема «Канікули/відпустки, туризм та подорожі», М. Jones, P. Kerr, 2005, p. 73)

Слід зазначити, що *Робочі зошити* для базових підручників до курсу використовуються не тільки для виконання комунікативних завдань з письма, але й завдань, що орієнтовані на інші види мовленнєвої діяльності, особливо читання для розуміння певної інформації, для виконання інструкцій тощо. Приклади завдань з типового *Робочого зошита* наводяться нижче:

Match the directions 1-4 to the maps A-D.

1. Take the second left opposite the bank.
2. Go straight on past the bank.
3. Go to the end of the road and turn left. Then take the first road on the left.
4. Take the first right.

(Тема «Рідне місто та міста, де хочеться побувати», М. Jones, P. Kerr, 2005, p. 17)

Read the newspaper article and choose the best summary.

- 1. A company is helping unemployed people find new jobs.*
- 2. A company is giving career advice to people unhappy with their jobs.*
- 3. A company is arranging for people to try different careers for a short time.*

(Тема «Робота та вибір професії», М. Jones, P. Kerr, 2005, p. 38)

До *Робочого зошита* також, як правило, додаються компакт-диски з аудіоматеріалами і відповідні завдання до таких матеріалів у самому *Зошиті*. Завдання і аудіоматеріали зазвичай мають такий же комунікативний характер, як у наведених вище прикладах завдань для аудіювання з *Книги для студента*, і вони також обов'язково використовуються нами серед інших навчальних матеріалів комунікативного характеру.

Слід зазначити, що, хоча *Робочі зошити* здебільшого призначені для виконання домашніх завдань, на нашому курсі з ними працюють виключно в аудиторії згідно з принципом уникнення надання слухачам окремої домашньої роботи.

Важливою особливістю курсу, що розглядається, є використання у ньому численних комунікативних завдань, які не взяті з базового підручника, що використовується, а розробляються окремо. Це, перш за все, завдання експерієнційного характеру, які надають тим, хто навчаються, реальний досвід спілкування цільовою мовою у квазіреальних (віртуальних) комунікативних ситуаціях.

Більш всього з експерієнційних видів навчальної діяльності використовуються рольові ігри, що проводяться у парах або малих групах. Від драматизацій, які застосовувалися у попередньому курсі, вони відрізняються, перш за все, тим, що не йдуть за конкретним діалогом/

полілогом-зразком, а впливають з усього попереднього комунікативного досвіду слухачів і будуються на основі наданого викладачем (усно або в роздавальному матеріалі) опису комунікативної ситуації з формулюванням цілі спілкування кожного з комунікантів (учасників рольової гри) в цій ситуації. Ще однією важливою відмінністю є те, що рольові ігри є не просто проблемними, як і драматизації на етапі вторинного синтезу. На відміну від останніх, у яких результат більше або менше задається інструкцією (див. приклади у попередньому розділі), результат рольової гри не є цілковито передбачуваним, оскільки невідомо, до чого «домовляться» слухачі у тій або іншій парі або малій групі по завершенні гри. Прикладами можуть бути такі завдання для проведення рольових ігор:

1. *“I want a full refund...”*. Слухачі у парах розігрують ситуацію, в якій незадоволений покупець хоче отримати назад гроші за придбаний товар, повернувши його продавцю (тема: «Одяг, мода, речі, які потрібні людині»).

Завдання першому учаснику рольової гри:

You had bought a skirt (trousers) in a shop but when you brought it (them) home, you found a hole in them. You are so upset that you do not want to change it (them) at the shop but want the full refund. Bring it (them) back to the shop and talk to the shop assistant about the refund. You have kept the receipt, so they cannot refuse. Be polite at all times.

Завдання другому учаснику рольової гри:

You are a shop assistant. A dissatisfied customer has brought you back the skirt (trousers) she or he has bought from you earlier in the day. There is a visible hole in the skirt (trousers) and the customer has a receipt, so you cannot refuse. The customer wants the full refund. But you are going to lose your commission if you give him/her the money back. Try to persuade the customer to exchange the skirt (trousers) for another one (pair) or for something else of approximately the same price. Be apologetic, helpful, polite and persuasive at all times.

2. *“I want to have a once-in-a-lifetime holiday... “.* Слухачі у парах розігрують ситуацію складання планів на відпустку (тема: «Канікули/відпустки, туризм та подорожі»).

Завдання першому учаснику рольової гри:

You and your partner plan to go somewhere together for your summer holiday. All through the year you have collected enough money for that and both of you want to spend a once-in-a-lifetime holiday. You are sure that for having a once-in-a-lifetime holiday you must go on a bus tour of Europe. Try to persuade your partner that it would be the best alternative for you both.

Завдання другому учаснику рольової гри:

You and your partner plan to go somewhere together for your summer holiday. All through the year you have collected enough money for that and both of you want to spend a once-in-a-lifetime holiday. You are sure that for having a once-in-a-lifetime holiday you must go to one of the seaside towns on the Mediterranean coast of Spain and spend your time there lying on the beach, relaxing and entertaining yourselves. Try to persuade your partner that it would be the best alternative for you both.

З другої половини передсереднього курсу починають впроваджуватися такі експерієнційні види навчальної діяльності, як мозковий штурм та дискусія (кейси в цьому курсі не застосовуються взагалі, як і ділові ігри, що використовуються лише в курсах мови для професійного спілкування). Слід нагадати, що різниця між дискусіями та мозковими штурмами полягає в тому, що в останніх необов'язково дійти остаточного та логічного вирішення якоїсь екстралінгвістичної проблеми. Потрібно лише сформулювати та висловити якомога більше ідей щодо можливостей такого вирішення – нехай деякі з них будуть досить малореальними або навіть зовсім невірогідними. Тому завдання для мозкових штурмів у нашому курсі можуть формулюватися таким чином:

1. *In group work of four students in a group formulate as many ideas as you as to what a person should do to live up to the age of 100 years or even longer. After formulating your ideas present them to the class (Тема «Здорове харчування та опікування власним здоров'ям»).*

2. *In group work of four students in a group formulate as many ideas as you can as to what new changes and developments can be expected in transport (communications, medicine, education і т. д. — різні галузі для різних малих груп) in the next 200 years. After formulating your ideas, present them to the class*

(Тема «Думки про майбутнє»).

На відміну від мозкових штурмів, у дискусіях необхідно неодмінно дійти якогось логічного та вірогідного рішення щодо предмета обговорення. Тому в цьому випадку характерні такі завдання, які можуть використовуватися у нашому передсередньому курсі:

1. *In pairs discuss some recent film that you have both seen as to what you like and/or dislike in it (the plot, actors, setting, special effects, etc.). After coming to some specific conclusions about the film, tell the class about those conclusions and either recommend or do not recommend your class-mates to see it*

(Тема «Розваги, відпочинок, кіно, театр»).

2. *In the small groups of four students discuss the ideas that you have earlier formulated (when doing the brainstorming task) in the same small group as to new changes and developments in transport (communications, medicine, education і т. д. — різні галузі для різних малих груп) in the next 200 years. Decide in your discussion what ideas that you have formulated earlier are possible to implement and what are impossible or improbable. Decide why. After finishing your discussion, report your decisions to the class (тема: «Думки про майбутнє»).*

На основі наведених прикладів завдань на мозкові штурми та дискусії можна зробити два висновки щодо особливостей їх проведення.

По-перше, нерідко мозковий штурм передує дискусії, в якій в процесі обговорення висловлені у мозковому штурмі ідеї оцінюються з точки зору вірогідності та логіки для того, щоб відкинути неможливі рішення і зробити остаточні висновки щодо можливих.

По-друге, і мозкові штурми, і дискусії досить часто закінчуються короткими презентаціями слухачів (див. приклади вище), тобто ще одним видом експерієнційної навчальної діяльності.

Взагалі презентації слухачів досить активно використовуються, починаючи з передсереднього курсу, і не тільки як завершення мозкових штурмів та дискусій, але й цілком відокремлено від них, як у наступних двох прикладах завдань (такі завдання є одним з двох прикладів тих завдань, що ті, хто навчаються, попередньо опрацьовують вдома, перш ніж представити свою презентацію на занятті):

1. Prepare a 3-5-minute presentation about your personal hobby to get the other students in the group interested in it and, maybe, take it up, too

(Тема «Захоплення та хобі»).

2. Prepare a 3-5-minute presentation about cultural differences in communication in your country and in English-speaking countries

(Тема «Проблеми міжнародної комунікації, міжкультурне спілкування»).

Слід зазначити, що презентації слухачів ніколи не бувають однаковими або навіть схожими. Це цілком зрозуміло з наведеного вище першого прикладу, тому що хобі у людей різні. Але і у другому прикладі презентації різних слухачів будуть різними, тому що вони готуються на основі Інтернет-пошуку на англomовних сайтах (ще один, другий і останній, приклад роботи слухачів у курсі за межами аудиторії), а викладач рекомендує різним слухачам, які готують презентації з одного питання, різні сайти з різною інформацією з проблеми, що обговорюється. Крім того, на одному занятті прослуховуються

не більше трьох 3-5-хвилинних презентацій, що дозволяє по-різному обговорювати кожну з них, ставити доповідачам різні питання тощо.

Зі сказаного видно, що, готуючи свої презентації, ті, хто навчаються, читають додаткові англомовні тексти, звідки вони беруть інформацію для власного говоріння. Таке додаткове читання, про яке вже згадувалося у цьому розділі, використовується і перед проведенням мозкових штурмів та дискусій. Сайти для пошуку та читання текстів з метою знаходження певної інформації завжди рекомендує викладач, щоб забезпечити потрібний для конкретної мовної підготовки тих, хто навчаються, рівень складності того, що вони будуть читати.

Таким чином, впроваджується ще один вид експерієнційної навчальної діяльності з названих у першому розділі, – пошук англомовної інформації для виконання творчих навчальних завдань. Такий пошук використовується і як основа для останнього виду експерієнційної навчальної діяльності з тих, що застосовуються у передсередньому курсі.

Маються на увазі навчальні проекти, для виконання яких слухачі підбирають певну інформацію через Інтернет-пошук. У передсередньому курсі це ще досить прості і нетривалі проекти. Наприклад, опрацювавши теми «Проблеми міжнародної комунікації, міжкультурне спілкування», слухачі протягом одного заняття можуть виконати короткий навчальний проект з написання англомовного довідника на одну-дві сторінки з культурних норм комунікації в англомовних країнах (“*Cultural DOs and DON'Ts in Communication in English-Speaking Countries*”).

Усі перелічені та обговорені види комунікативної навчальної діяльності (включаючи експерієнційні) займають, як вже неодноразово підкреслювалося, не менше ніж дві третини навчального процесу в передсередньому курсі. Але одна третина все ж таки присвячується навчальній діяльності, що фокусується на мовних явищах.

Частина такої діяльності мало чим відрізняється від тієї, яка використовувалася у попередніх двох курсах: пояснення викладача та традиційні формально-мовні вправи, які беруться з базового підручника і, особливо, з *Робочого зошиту* до нього. Можна навести такі приклади відповідних вправ:

Make sentences with the present perfect simple, using the verbs in brackets.

1. *Sean Penn acted in Colors in 1988, Carlito Way in 1993, I am Sam in 2002 and Mystic River in 2004. Sean Penn has acted in many films. (act)*

2. *Michael Schumacher won the Formula One Championship in 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 and 2004. Schumacher _____ a lot of races. (win)*

3. *Eminem made Infinite in 1996, Slim Shady in 1998 and The Eminem Show in 2002. Eminem _____ a lot of records. (make)*

4. *Michael Moore wrote Downsize This! in 1997, Stupid White Men in 2002 and Dude, Where's My Country? In 2004. Michael Moore _____ a lot of books. (write).*

(Тема «Робота та вибір професії», М. Jones, Р. Kerr, 2005, р. 34).

Complete the dialogue. Put the verbs in brackets in the past simple or the present perfect simple.

A: _____ you ever _____ (hear) of Thomas Mapother IV?

B: No, I _____ (never / hear) of him. Who is he?

A: He's an actor. He _____ (make) loads of famous films.

B: Well, I _____ (never / see) a film with him in it.

A: What about Mission Impossible? It was on TV last night. _____ you _____ (see) it?

B: Yes, but that _____ (be) with Tom Cruise.

A: Ah, but Thomas Mapother IV is Tom Cruise's real name. He _____ (change) it before he got famous.

(Тема «Робота та вибір професії», Р. Kerr, 2012, р. 67).

Але на відміну від попередніх курсів, у курсі, який розглядається, значна частина роботи над мовними явищами починає будуватися не за схемою традиційних пояснень і вправ, подібних до наведених вище, а за схемою так званого *consciousness-raising* (W.E. Rutherford, 1987; W.E. Rutherford, M.S. Smith, 1985), про що вже йшлося у першому розділі. У цьому випадку увага тих, хто навчаються, зосереджується на певному мовному явищі, вони самі (з допомогою викладача, якщо вона потрібна, та спираючись на власний попередній мовний досвід) доходять висновків щодо значення та мовної форми такого явища, а потім виконують вправи на явище, що опрацьовується, які безпосередньо зорієнтовані на комунікацію чи так або інакше пов'язані з нею. Усі такі вправи, як і мовні вправи більш традиційного характеру, добираються з базового підручника, їх прикладами можуть бути такі:

Emily's boyfriend does not want her to go. He thinks she will have problems. Make sentences from the prompts.

When she arrives, she won't speak the language.

1. *When/arrive/not speak the language*
2. *If/not speak the language/not make friends*
3. *If/not make friends/feel very lonely*
4. *If/feel very lonely/want to come home*
5. *When/come home/not have any qualifications.*

(Тема «Проблеми міжнародної комунікації, міжкультурне спілкування», Р. Kerr, 2012, р. 81).

Work in pairs. Discuss the rules in the place where you work or study. Talk about the topics in the box.

clothes, times of work/study, days off, responsibilities, other rules

Think about what you discussed with your partner in exercise 2 and try to complete all of the sentences below. If necessary, speak to your partner from exercise 2 again.

I can leave work at 5 o'clock on Fridays and she can, too.

1. I can _____ and she/he can, too.
2. I can't _____ but she/he can.
3. She/he _____ but I can't.
4. I have to _____ and she/he has to, too.
5. I have to _____ but she/he doesn't.
6. She/He doesn't have to _____ but I do.

(Тема «Робота та вибір професії», P. Kerr, 2012, p. 109).

З наданого вище опису передсереднього курсу навіть без додаткових пояснень ясно, наскільки повно він відповідає всім висунутим у першому розділі принципам побудови комерційних курсів з англійської мови. Наприклад, створення курсу впливає з першого з цих принципів (*побудови навчальних курсів виключно на основі потреб та інтересів слухачів*), оскільки ці потреби, різниця у рівнях англійської підготовки, з якою слухачі вступають на навчання, змушують розробляти широкий спектр різнорівневих мовних курсів – і, зокрема, курс передсереднього рівня серед них. Відповідність принципу *обмеженої інтенсивності* виходить з того, що кількість занять та годин занять на тиждень не збільшується порівняно з попередніми курсами, хоча інтенсивність навчальної діяльності на заняттях дещо зростає за рахунок впровадження експерієнційних її видів, які, за своєю суттю, є досить інтенсивними.

З наданого формулювання мети курсу (досягнення рівня B1) та опису його змісту також зрозуміло, що ця мета та зміст є типовими для будь-якого передсереднього курсу. Вони передбачають, що до початку занять у цьому курсі ті, хто навчаються, вже досягли рівня мовної підготовки A2, який забезпечується нашим попереднім початковим курсом. Таким самим наочним є чіткий зв'язок і базування на попередньому курсі, який і забезпечує формування у слухачів рівня A2, а також зв'язок з наступним середнім курсом, де рівень B1+ буде формуватися на основі рівня B1. Це означає, що передсередній

курс є взаємозалежним з попереднім і наступним курсами, але, з іншого боку, він є автономним, оскільки, як вже було сказано на початку цього розділу, будь-який слухач, хто має рівень А2, може навчатися у зазначеному передсередньому курсі, не закінчуючи наш початковий курс. Точно таким же чином будь-який слухач, хто має рівень В1, може навчатися нашого подальшого середнього курсу, не закінчуючи обговорений передсередній курс. Усе це повністю відповідає принципу *автономності, структурної, організаційної, інформаційної та цільової завершеності кожного з курсів у системі при збереженні цільових, змістових та інформаційних зв'язків з попередніми та наступними курсами.*

На відміну від названих трьох принципів, які у передсередньому курсі реалізуються точно так, як у початковому, реалізація інших трьох принципів у ньому має свої особливості, на яких варто зупинитися.

По-перше, *принцип урахування ставлень до методики навчання, які демонструють ті, хто навчаються, у процесі вивчення іноземної мови*, що реалізується через використання комунікативно-аналітичного підходу, має особливість у впровадженні цього підходу в передсередньому курсі. На відміну від попередніх курсів, комунікативність у навчальному процесі значно переважає порівняно з аналітичними (формально-мовними) видами навчальної діяльності. Це стає можливим завдяки тому, що попередня робота вже підготувала тих, хто навчаються, до превалювання комунікативного підходу над аналітичним (див. попередні розділи), так що він не зустрічає психологічного опору і сприймається як природний.

По-друге, в передсередньому курсі дещо модифікується практична реалізація принципу *уникнення домашніх завдань*, оскільки, як зазначалося вище, обмежено використовується позааудиторна робота над підготовкою власних презентацій слухачів і їх робота з Інтернет-пошуку на англomовних сайтах. Але це не порушує принцип

у цілому, оскільки така робота є епізодичною, не займає багато часу і виконується лише при наявності позитивної мотивації, готовності і бажання у тих, хто навчаються.

По-третє, принцип *культурологічної спрямованості навчального процесу* набуває значно ширшого застосування порівняно з попередніми курсами. Якщо в них культурологічна інформація надавалася як додаткова, то в пересередньому курсі з'являється вже ціла тема, присвячена виключно культурологічним явищам (*Проблеми міжнародної комунікації, міжкультурне спілкування*).

Таким чином, можна сказати, що в розглянутому курсі всі висунуті принципи безумовно реалізуються. Але деякі з них набувають своєї практичної модифікації залежно від особливостей самого курсу. Теж саме стосується і всіх інших курсів, які будуть обговорюватися далі. Тому в наступних розділах питання реалізації висунутих принципів будуть аналізуватися тільки в тих випадках, коли йтиметься про якісь раніше не згадані їх практичні модифікації.

Зробивши це зауваження, яке стосується подальшого викладення матеріалу, доцільно перейти до розгляду наступного курсу — середнього рівня.

Розділ 5.
Курс англомовного говоріння,
читання, аудіювання
та письма середнього рівня

Курс середнього рівня (четвертий за послідовністю курс у нашій програмі з дев'яти курсів) з точки зору своєї побудови, структури і закладеної в ньому методики продовжує розвивати та підіймати на вищий рівень ті тенденції, які вперше проявилися у передсередньому курсі: 1) у подальшому модифікується комунікативно-аналітичний підхід таким чином, що навчальна діяльність аналітично-мовного характеру ще більше скорочується за обсягом, вже не перевищуючи чверті навчального часу в курсі; 2) всі види такої аналітично-мовної діяльності перетворюються на вже обговорене *consciousness-raising* з безпосередньою орієнтацією на комунікацію сфокусованих на мовних явищах вправ; 3) розширюється впровадження та використання експерієнційних видів навчальної діяльності, і самі вони стають значно складнішими, хоча в основному залишаються тими ж самими, що в передсередньому курсі; 4) навчання читання та письма переходить на значно більш високий рівень з точки зору складності та обсягу завдань, текстів та рівня інтегрованості навчання письмових та усних видів мовленнєвої діяльності.

Середній курс збігається з передсереднім і за кількістю та розподілом навчальних годин: дев'ять місяців занять по два двохгодинних аудиторних заняття на тиждень, тобто 144 академічних години аудиторної роботи. Є й прямий зв'язок і у меті навчання. Якщо передсередній курс призначений для того, щоб довести слухачів до рівня володіння англomовною комунікацією B1, то у середньому курсі ставиться завдання підвищити цей рівень до B1+ за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* (2003).

Потрібне пояснення щодо того, чому метою навчання у середньому курсі є лише рівень B1+, а не B2, який зазвичай є цільовим рівнем у більшості середніх мовних курсів. Для цього існує чотири причини.

По-перше, як вже зазначалося, повноцінний розвиток у слухачів навичок та вмінь письмового мовлення (читання та письма) реально починається лише з передсереднього курсу. І хоча в ньому, як також вже вказувалося, цей розвиток є дещо інтенсифікованим порівняно з розвитком навичок та вмінь говоріння і аудіювання, неможливо за один навчальний рік підняти усне і письмове мовлення на однаковий рівень. Якщо протягом передсереднього курсу англomовне говоріння та аудіювання слухачів, безсумнівно, досягає рівня B1, то читання та письмо можуть відставати і, як показує практика, нерідко дійсно відстають у плані формуванні відповідних навичок та вмінь. Тому потрібний додатковий час на їх «доформування», і цей час ніде взяти, крім як у середньому курсі. У результаті протягом цього курсу навички та вміння читання та письма не можуть розвинутиися вище рівня B1+, хоча у говорінні та аудіюванні можна просунутиися далі у напрямку рівня B2.

По-друге, слід нагадати, що після середнього курсу йдуть, мабуть, найважливіші та найпопулярніші з точки зору кінцевих результатів курси в нашій загальній програмі: курси з підготовки до складання міжнародних іспитів з англійської мови для отримання сертифікатів, які є дуже значущими для подальшого життя та кар'єри багатьох слухачів (FCE/English First, CAE/English Advanced та IELTS). Тому в середньому курсі доцільно починати «підготовку до підготовки» до складання таких іспитів. І найдоцільніше починати її з відносно простого кембриджського екзамену PET. Його в реальності складають дуже мало наших слухачів, оскільки сертифікат PET не дає майже жодних практичних вигід у житті та кар'єрі. Але підготовка до PET дуже добре ознайомлює слухачів зі структурою та вимогами до кембриджських мовних іс-

питів взагалі, тобто є добрим трампліном для того, щоб надалі починати готуватися до FCE/English First, CAE/English Advanced або IELTS. Саме тому середній курс був побудований з орієнтацією на підготовку до PET і з використанням відповідного базового підручника (див. далі). А складання екзамену PET потребує рівня володіння англійською мовою B1 з виходом на B1+. Тому саме цей рівень був обраний як цільовий для середнього курсу.

По-третє, саме на середньому курсі найчастіше навчаються учні старших класів загальноосвітньої школи і, перш за все, ті випускники, які готуються проходити зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) з англійської мови. Вони йдуть на цей курс, маючи на увазі підготовку до складання ЗНО, а завдання останнього здебільшого розраховані на рівень володіння англійською мовою B1 і будуються багато в чому за зразком і за складністю екзамену PET, а в деяких випадках на рівні дещо вищому – B1+ (але не доходячи до рівня складності екзамену FCE/English First). **Це також робить доцільним зорієнтувати середній курс на рівень B1+ як цільовий, а також на можливість для тих, хто навчається, за бажанням скласти екзамен PET, підготувавшись у середньому курсі як до нього, так і до ЗНО.**

Нарешті, деяка частина наших слухачів записуються для навчання у середньому курсі, не проходячи попередньо нашого елементарного та передсереднього курсів. Зазвичай попереднє тестування для виявлення вихідного рівня володіння мовою таких слухачів (*placement testing* – В. Paltridge, 1992) показує, що вони перебувають на рівні досить близькому до B1, але цей рівень ще не був ними досягнутим повністю. Тому, з одного боку, їм не варто починати знову навчатися у передсередньому курсі, а з іншого – середній курс має дати їм змогу «доформувати» свій рівень B1. А це потребує певного часу та зусиль, тому нераціонально ставити цільовим у середньому курсі рівень вище ніж B1+.

Виходячи з вищенаведеного, базовим підручником для курсу зазвичай обирається один з підручників, що го-

тують до складання екзамену PET (див., наприклад, підручник **L. Hashemi, B. Thomas, 2010**), а комунікативна тематика формується відповідно до вимог цього екзамену і виходячи з тієї тематики, що відображається у дібраному базовому підручнику. Теми, що входять до цієї тематики, включають:

1. Спорт та захоплення.
2. Люди та їх особистості.
3. Робота.
4. Вільний час та розваги.
5. Транспорт.
6. Освіта.
7. Міста та будівлі.
8. Свята.
9. Одяг та мода.
10. Передбачення майбутнього.
11. Кіно.
12. Музика.
13. Родинне життя.
14. Засоби комунікації.
15. Технічний прогрес.

Саме виходячи з цієї тематики та відповідних до неї ситуацій спілкування, як і у попередніх курсах, добирався мовленнєвий та мовний матеріал для навчання, соціолінгвістичні, прагматичні та культурологічні знання та вміння, мовленнєві навички та вміння, які формувалися у слухачів. Звичайно, що у відборі також спиралися на обраний підручник для складання екзамену PET (аналогічно до підходу, що використовувався у передсередньому курсі).

Але на відміну від передсереднього курсу і, тим більше, від двох попередніх, паралельне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності у середньому курсі відрізняється деяким превалюванням письмового мовлення. Вже говорилося, що у передсередньому курсі навчання читання та письма є дещо інтенсифікованим порівняно з

навчанням говоріння та аудіювання для якнайшвидшої та найбільш ефективної ліквідації відставання у формуванні письмовомовленнєвих комунікативних навичок та вмінь. Але така інтенсифікація через обсяг текстів, з якими працюють ті, хто навчаються, види навчальної діяльності тощо, не супроводжується превалюванням читання та письма за загальними витратами навчального часу. Навпаки, за обсягом таких витрат усномовленнєва навчальна і комунікативна діяльність слухачів навіть дещо переважає у передсередньому курсі. На відміну від цього, в середньому курсі становище змінюється на протилежне: за обсягами навчального часу (хоча і не набагато – на 10-15%) починає переважати письмовомовленнєва навчальна і комунікативна діяльність слухачів, тобто читання та письмо. Це дозволяє ліквідувати залишкове відставання у розвитку навичок та вмінь у цих двох видах мовленнєвої діяльності порівняно з говорінням та аудіюванням.

Як і в передсередньому курсі, види навчальної діяльності у середньому курсі поділяються на ті, які будуються за комунікативно-аналітичним підходом, і ті, що відображають експерієнційний підхід. З усіх комунікативних видів навчальної діяльності, на які відводиться 75% зі всієї навчальної діяльності у курсі, 40% перебувають у межах комунікативно-аналітичного підходу і здебільшого взято з базового підручника. Наприклад, для навчання говоріння використовуються такі завдання, які можна віднести до «традиційних» для сучасних підручників з англійської мови, що орієнтовані на навчання англomовного спілкування:

Look at this page from a college website. What does it tell you about these students? What do they look like? Can you describe them? (монологічне усне мовлення – тема «Люди та їх особистості», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 16).

Work with a partner. One of you talks about Photograph A and then the other talks about Photograph B. Before you start, look at the seven questions on page 26. Think about your an-

swers for your photograph. Don't say anything now. Now cover page 26. Imagine your partner wants to know the answers to all seven questions. Tell your partner about your photograph. Are you giving your partner all the answers? When your partner is speaking, listen carefully. Look at the questions on page 26. Tick the questions when you hear the answers (монологічне усне мовлення — тема «Люди та їх особистості», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 27).

Look at the photographs. Discuss what you think they could be. Which ones show tricks in your opinion?

Use words like these:

It could be ...

It might be ...

It can't be ...

It must be ...

I think someone made it.

I don't think it's real.

It's a trick photograph / a computer generated picture.

Have you ever seen anything strange like this? Do you know anyone who has? Why do you think science fiction and UFO stories are so popular? (діалогічне усне мовлення у парах або малих групах — тема «Передбачення майбутнього», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 147).

A small town is planning to improve its facilities for young people. Look at the pictures of different suggestions on page 201. Think about which of the places you use or would like to use. Decide which facility is the most important for young people. Which is the next most important? Put them in order. Look at each place and think about these questions.

How expensive is it to build?

How many young people would use it?

How expensive it is to spend time there?

Work with a partner. You are going to decide how the town should spend its money. Talk about the different suggestions and decide which are the most important. Look at exam folder 9 to remind you of useful expressions (діалогічне усне мовлення

у парах – тема «Міста та будівлі», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, р. 172).

З наведених прикладів завдань для говоріння видно деякі риси їх побудови, що характерні саме для нашого середнього курсу.

По-перше, дуже помітна орієнтація на підготовку до складання тієї частини екзамену PET, яка призначена для перевірки розвитку навичок та вмінь говоріння. Основні завдання PET у цій частині включають монологічні висловлювання кожного з кандидатів за наданими фотографіями (як у другому прикладі вище) та обговорення у парі якогось питання на основі запропонованої теми і підказок найчастіше також у вигляді фотографій/зображень (як в останньому прикладі вище). Така орієнтованість цілком природна для підручника, з якого взято подібні завдання, оскільки він і призначений для підготовки до цього екзамену. Але вона природна і для нашого курсу в цілому, тому що, як вже було зазначено, в ньому розпочинається підготовка до наступних курсів, вже конкретно спрямованих на складання міжнародних іспитів, а одним з підпорядкованих завдань є надання можливості слухачам скласти PET, якщо вони того забажають.

По-друге, помітна поетапність виконання найскладніших завдань для говоріння через виконання попередніх підготовчих завдань для обмірковування того, що та як слід говорити, виконуючи основне завдання (див., наприклад, в останньому прикладі завдання ранжувати за значущістю об'єкти для будівництва та відповісти «про себе» на запитання щодо цих об'єктів). Вважаючи на складність та розгалуженість тематики для говоріння у курсі, така підготовка до виконання основних завдань на говоріння дуже корисна, оскільки привчає слухачів до зв'язного та логічного усного мовлення англійською мовою.

Нарешті, по-третє, у завданнях для говоріння інколи надаються і мовні підказки, як у третьому прикладі вище. Це не знижує комунікативності завдань, але дещо

наближає їх до умовно-мовленнєвих (Е.И. Пассов, 1985), або умовно-комунікативних (Н.К. Скляренко, 1999). Таке наближення також важливе на етапі навчання, який розглядається, у зв'язку з кардинальним підвищенням складності мовлення за формою та змістом, але потребує деякої компенсації за рахунок підвищення кількості суто комунікативних завдань. Саме для цього, зокрема, додаються експерієнційні навчальні завдання, які будуть обговорюватися далі.

Комунікативні завдання на аудіювання, читання та письмо з базового підручника відрізняються тими ж особливостями, що зазначені вище. Наприклад, для навчання аудіювання характерні завдання, як у прикладах нижче.

Find X, Y, and Z on the map on page 48. Then listen to three conversations. For each one, follow on the map the directions you hear and decide where each person wants to go. For Conversation 1 start at X, for Conversation 2 start at Y and for Conversation 3 start at Z.

Can you guess the question each person asks to get directions? What can you say when you don't understand?

Listen to check your answers and complete the sentences below.

Polite questions

a. _____ help me, please? I _____ a petrol station.

b. Excuse me, _____ the shopping centre, please?

c. Excuse me, _____ the skateboard park, please?

Which is more polite? Can or could?

Saying you don't understand

d. I'm _____ again, please?

e. I'm _____. I don't understand

(Тема «Транспорт», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 49).

Look at question 1 on the exam task. Question 1 tells us that we are going to hear about a woman called Philippa. What does it tell us?

Now look at questions 2-6 in the exam task and make guesses about what you are going to hear. When you have finished, compare your guesses with the answers in the box at the foot of the page.

Exam advice

Before you hear the recording, you have some time to read through the instructions and questions. You should use these to help you understand what you are going to hear.

Now read the options for each question in the exam task. Remember that the words you read in the questions are often different from the words you hear, although they have a similar meaning. Can you match the words from the questions (1-6) with the words which have a similar meaning (a-f)?

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| 1. some poetry | a a show |
| 2. with a group of tourists | b travelling by bus across the States |
| 3. two weeks | c a poem |
| 4. travelling by air | d flying |
| 5. crossing the States by bus | e a tour organized by a travel agent |
| 6. an exhibition | f a fortnight |

You will hear a radio interview with a woman called Philippa about a trip she is going to make. For each question, put a tick (✓) in the correct box.

1. How did Philippa win her prize?

- A. by writing some poetry
- B. by writing a novel
- C. by describing a journey

2. Philippa is going to travel with

- A. a group of tourists

B. two friends

C. her brother

3. *When are they going to leave the UK?*

A. immediately

B. in two weeks

C. at the end of the year

і ще три питання (за темою «Вільний час та розваги», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 108).

Комунікативні завдання для навчання читання будуть за тією ж схемою (зі вже раніше зазначеною відмінністю, яка полягає в тому, що їх за кількістю приблизно на 10% більше, ніж завдань для усного мовлення), і прикладами таких завдань можуть бути ті, що подаються нижче.

Read this magazine article about fashion in Britain during the last century. Match each paragraph to one of the photographs. Then work in a group and decide which decade each paragraph is describing (1920s, 1950s, 1960s or 1990s).

(Надається текст обсягом до 750 слів під заголовком “*Do you think you’re fashionable? What did your granny or your dad use to wear?*”, а до нього ще серія фотографій, що відображають моду 20-х, 50-х, 60-х та 90-х років минулого сторіччя; над кожним з чотирьох абзаців тексту є спеціальне місце, де зазначається те десятиріччя ХХ ст., мода якого описується у абзаці).

Read the text again. Underline any words you don’t know. Work in a group. Talk about the meaning of the words you underlined.

Which of the clothes (маються на увазі предмети одягу, які зображені на фотографіях до тексту) look comfortable/uncomfortable? Which are the most uncomfortable? Which look cool/warm? Which look exciting/boring? Which do you think are made from wool? cotton? leather? silk? Which would you like to wear?

(Тема «Одяг та мода», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, р. 93).

Before a day's filming begins, what do the actors have to do? What do the film crew have to do? Use the words to help you.

actor director costumes lighting microphone
camera crew dressing room make-up

Quickly read this newspaper article. How much of the film did they shoot in one day?

(Надається текст обсягом до 1000 слів під заголовком “*Do you know how many hours' preparation are needed to make a very short piece of film? Our reporter went down to the beach to find out*”).

Read the article again. What did the actors do? What did the film crew do? Put a tick or cross next to the following:

<i>The actors ...</i>	<i>The film crew...</i>
<i>went to the make up room</i>	<i>set up the lights</i>
<i>went to the dressing room</i>	<i>moved the cameras</i>
<i>read the scripts</i>	<i>checked the microphones</i>

Without reading the text again, say if these sentences are true or false.

- a. It was too early for holidaymakers **true***
- b. The actors slept in the caravans.*
- c. In her make-up, one of the actresses looked older than she really was.*
- d. The actors wore their normal clothes in the film.*
- e. The star of the film was angry because other people were late.*

Would you like to work for a film company? Which of these jobs would you like to have – director, actor, make-up artist, costume designer, camera operator, lighting technician, sound technician? Which job is the most popular?

(Тема «Кіно», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 117).

Зазначене вище певне превалювання за кількістю завдань з читання та письма у середньому курсі порівняно із завданнями з усного мовлення забезпечується не тільки додатковими експерієнційними видами навчальної діяльності, про які йтиметься далі, але й дуже широким використанням численних завдань з читання та письма в *Робочому зошиті* (L. Hashemi, B. Thomas, 2010a), наприклад, таких:

The people below (1-5) all want to see a film. Below are eight film reviews (надаються вісім коротких рецензій на фільми загальним обсягом приблизно у 1000 слів; кожна рецензія позначена літерою від А до Н). Decide which film would be the most suitable for the following people. Mark the correct letter (A-H).

1 Eleni enjoys comedies with a happy ending.

2. Sofia likes adventure films which are exciting from beginning to end.

3. Matteo would like to see a historical film which has a good story/

4. Robert likes watching science fiction films. He likes both cartoons and films with real actors.

5. Julia would like to see a love story with some famous actors. She enjoys films which contain singing and dancing.

(Тема «Кіно», L. Hashemi, B. Thomas, 2010a, p. 39).

Крім того, тексти для читання у середньому курсі складніші у мовному та змістовному плані і за характером завдань, ніж у передсередньому, їх більше за кількістю (див. вище), і вони більші за обсягом (у передсередньому курсі – максимум до 750 слів у тексті, у середньому – від 750 слів мінімум до 1000 слів і більше). Але за ознаками методики роботи над матеріалами для читання в обох курсах є багато спільного. По-перше, в обох випадках читанню може передувати говоріння, і воно також, майже обов'язково, говорінням завершу-

ється (див. приклади вище), хоча в ролі завершальної навчальної діяльності може використовуватися письмо – наприклад, написання есе на матеріалі декількох прочитаних текстів. Це означає таку ж, як і раніше, інтеграцію навчання різних видів мовленнєвої діяльності (Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, 1985; R. Oxford, 2001). По-друге, читання, як і у попередньому курсі, здебільшого залишається ознайомлювальним і у зв'язку з найбільшою потребою саме в цьому режимі читання для повсякденного життя, і у зв'язку з вимогами екзамену РЕТ. Нарешті, по-третє, як і у передсередньому курсі, уся робота з навчання читання є інтенсифікованою завдяки великій кількості різноманітних завдань до кожного з навчальних текстів (див. приклади вище).

Навчання письма в середньому курсі розгортається аналогічним чином за допомогою завдань у підручнику, подібних до такого, яке наводиться нижче.

Look at the task below and think about these questions.

- a. What does What about you? mean here?*
- b. What kind of places can you write about?*
- c. What kind of things can you do to keep fit?*

This is a part of a letter you receive from an English pen-friend.

Dear Alice,

I've just joined a fitness centre. What about you? Is there a place where you can do sport near your home? Tell me how you keep fit.

Look at this answer. Does it answer the questions in the task? Is it a good answer?

I don't go to a fitness centre. I prefer to do sport outdoors. There's a sports ground near our house. I go swimming quite often.

All the best,
Mirza

Which of these sentences can you use to improve Mirza's letter. Decide where to put them. Why can't you use the other sentences?

- a. Thanks for your letter.
- b. I live near the station.
- c. There's one near my house and my brother joined last year. He says it's good.
- d. I often go to the cinema with my brother.
- e. I go there on Saturdays and play football with my friends.
- f. On Sundays we have matches against other teams.
- g. I usually go to the big pool in the city centre, but sometimes we go surfing in the sea.
- h. Do you go to a fitness centre?
- i. I really like that and I think it's great way to keep fit.

(Тема «Спорт та захоплення», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 71).

Описані види навчальної діяльності та їм подібні з базового підручника та *Робочого зошита* до нього повністю покривають усе, що в межах середнього курсу заплановано для підготовки до можливого складання слухачами комунікативних частин екзамену PET (papers: *Speaking, Reading, Listening, Writing*) та двох комунікативних частин вітчизняного ЗНО з англійської мови (частини: *Читання* та *Листьмо*), яке побудоване за зразком екзамену PET. На основі того ж підручника реалізується і аналітична частина комунікативного підходу разом з підготовкою до складання частини (paper) *Use of English* у екзамені PET і частини *Використання мови* в вітчизняному ЗНО (Choices Exam Trainer, 2014). Але, на відміну від попередніх курсів, тут використовуються тільки навчальні завдання, що побудовані за схемою вже неодноразово обговореного *consciousness-raising* (W.E. Rutherford, 1987; W.E. Rutherford, M.S. Smith, 1985). Такі завдання подібні до тих, що наводяться нижче.

What did people use to wear? Make sentences with used to about men, women or teenagers in each decade, using the words in the box and the article on page 93 to help you.

Example: In the 1920s women didn't use to wear jewellery in their noses.

In the 1950s teenagers used to wear white socks.

<i>very short skirts</i>	<i>flat caps</i>
<i>baseball caps</i>	<i>narrow trousers</i>
<i>gloves</i>	<i>shiny black boots</i>
<i>jewellery in their noses</i>	<i>white socks</i>
<i>big ties</i>	<i>beads</i>

(Тема «Одяг та мода», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 94).

Look at this report from the magazine. Write the sentences which report what people said on the right and the words they actually said on the left, as in the example below. Then underline the differences.

Franck Fontaine told a lot of people that aliens had kidnapped him. Two of his friends said that on 6th November 1979, at Cergy Pontoise in France they had seen a light all round Franck's car and then Franck had disappeared. Franck said aliens had taken them to their spacecraft and he had woken up a week later in the middle of a field. He said the aliens would return in August 1980 and he was meeting them in the field. Two hundred people said they believed him and went to meet the aliens but they did not arrive.

Example:

Aliens kidnapped me	<u>Franck Fontaine told a lot of people that</u> aliens had kidnapped him
---------------------	---

(Тема «Технічний прогрес», L. Hashemi, B. Thomas, 2010, p. 144).

У цілому можна сказати, що робота з видами навчальної діяльності та вправами в базовому підручнику до курсу не тільки «покриває» всю підготовку слухачів до екзамєну PET або до ЗНО з англійської мови, якщо вони потребують або бажають скласти такі іспити. Ця робота практично вичерпує всю навчальну діяльність у курсі в межах комунікативно-аналітичного підходу. Але такої роботи недостатньо для того, щоб дійсно повноцінно вивести тих, хто навчається, на запланований рівень B1+ у розвитку їх комунікативних навичок та вмій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Для цього потрібно ще чимало суто комунікативних завдань більш наближених до реальності і реального спілкування. Саме для цього використовуються спеціально розроблені нами для курсу види експерієнційної навчальної діяльності, які займають не менше ніж 35% з тих 75%, що відводяться на навчальне англомовне спілкування (див. на початку цього розділу). Це такі ж самі види експерієнційної навчальної діяльності, які використовувалися у перередсередньому курсі, але такі, що виконуються на більш високому рівні мовної та змістовної складності та у більшій кількості. Оскільки ці види навчальної діяльності окремо розробляються нами для середнього курсу (як і для передсереднього), а не запозичуються зі вже існуючих підручників, нижче наводяться по два приклади кожного з них.

Рольові ігри

1. *“I want to be a...”*. Слухачі у парах обговорюють здобуття одним з них вищої освіти, при тому, що той, хто збирається вступати до ВНЗ, хоче навчатися за зовсім іншим напрямом, ніж той, який рекомендує співбесідник.

Завдання першому учаснику рольової гри:

You are finishing school and next summer plan to enter university. You want to become an actor/actress and enter

the theatrical department. But your father/mother dreams of seeing you become a successful lawyer. Try and convince him/her that it is your life and your future and you should yourself choose your career following your dreams and not his/hers.

Завдання другому учаснику рольової гри:

Your son/daughter is finishing school and next summer plans to enter university. You dream of seeing him/her become a successful lawyer but he/she wants to become an actor/actress and enter the theatrical department. Try and convince him/her that he/she will not be happy and really successful if he/she follows his/her inclination and not your advice based on your life experience (тема «Освіта»).

2. “Let’s go by...”. Слухачі у парах обговорюють, яким видом транспорту їм скористатися під час спільної подорожі.

Завдання першому учаснику рольової гри:

You and your partner are going somewhere together on a business trip. You need to get to your destination as quickly as possible but you are terribly afraid of flying. Besides, you are airsick. Try and convince your partner that you will not be really late if you go by train because your destination is not too far away (a one night train ride).

Завдання другому учаснику рольової гри:

You and your partner are going somewhere together on a business trip. You need to get to your destination as quickly as possible but your partner refuses to fly by plane and suggests going by train. Try and convince him/her to go by plane even if he/she is afraid of it and suffers from airsickness (it’s a very short flight – less than one hour).

Мозкові штурми

Для виконання завдання, що наводиться далі, група розділяється на дві підгрупи з 5-7 осіб: підгрупа А та підгрупа В.

1. **Group A:** in group work of five-seven students in your group formulate as many ideas as you can as to the positive aspects of technical progress. After formulating your ideas, present them to the other group.

Group B: in group work of five-seven students in your group formulate as many ideas as you can as to the negative aspects of technical progress. After formulating your ideas, present them to the other group (тема «Технічний прогрес»).

2. **Groups A, B and C:** In group work of four students in a group formulate as many ideas as you can as to the most original and funny way of celebrating the approaching New Year Eve. After formulating your ideas, present them to the class (тема «Свята»).

Дискусії

1. In the same groups A and B organize (separately for each of the groups) a discussion of the ideas formulated earlier by both groups as to the positive and negative aspects of technical progress and expressed in each group's presentation. Decide which of the ideas are logical and true and which are not. Decide whether, in general, taking into account both good and bad aspects, technical progress is a good thing or it would be much better to do without it. Formulate your final decision and the reasons for it in a presentation prepared by your entire group and rendered for the benefit of the other group by one or two students from your group (тема «Технічний прогрес»).

2. In the small groups of four students discuss the principal causes of happiness or unhappiness in family life. Report your conclusions to the class in a short presentation delivered by one or two students from your group (тема «Родинне життя»).

Як видно з прикладів завдань на мозкові штурми та дискусії, вони будуються на тих же засадах, що і у передсередньому курсі: мозкові штурми здебільшого передують дискусіям з тієї ж проблеми, вони найчастіше завершуються презентаціями. Але, як і у передсередньому курсі

сі, презентації можуть проводитися і незалежно від мовних штурмів та дискусій.

Презентації

1. *Prepare a 5-minute presentation about your favourite genre and style in modern music in English-speaking countries. Illustrate your presentation with samples of such music and try to convince your group-mates that the future of music belongs to this style and genre* (тема: «Музика»).

2. *Prepare a 5-minute presentation about the changes that you expect to see in your home city and your country in the next 50 years. Try to give logical reasons for your predictions* (тема «Передбачення майбутнього»).

Пошук інформації в англомовних джерелах

Такий пошук проводиться на тих же засадах, що і у передсередньому курсі, і, перш за все, в англомовних Інтернет-джерелах. Але в роботі з цими джерелами з'являються і деякі відмінності порівняно з передсереднім курсом, а саме:

1. Якщо в попередньому курсі всі англомовні Інтернет-джерела добиралися викладачем здебільшого з навчальних англомовних сайтів і рекомендувалися слухачам з розрахунком на забезпечення повної мовної доступності таких сайтів для них, в середньому курсі рекомендуються вже ненавчальні сайти, що призначені для носіїв мови, тобто суттєво зростає мовна і змістовна складність матеріалів, які опрацьовуються.

2. Якщо в передсередньому курсі всі сайти, які рекомендувалися слухачам, добиралися викладачем, то в середньому курсі ті, хто навчаються, починають самі розшукувати англомовні сайти, що потрібні для виконання тих чи інших творчих експерієнційних навчальних завдань. Це перетворює роботу в англомовному Інтернеті значною мірою на самостійну навчальну діяльність слухачів у навчальному процесі через поступове впровадження в нього елементів так званого *комбінованого навчання*

(*blended learning* – В. Barrett, Р. Sharma, 2003; Р. Sharma, В. Barrett, 2007), коли робота з комп'ютером, і, перш за все, робота в Інтернеті, стає такою ж органічною і такою ж важливою частиною опанування мови і мовленнєвої комунікації, як і традиційні аудиторні заняття. Крім того, самостійний пошук інформації є ще й проявом більшої навчальної автономії тих, хто навчаються (*Autonomy and independence...*, 1997; L. Dam, 2002), певне зростання якої взагалі характерне для середнього курсу з розширенням у ньому експерієнційної навчальної діяльності, яка, за визначенням, є значною мірою автономною.

3. Робота з англomовними Інтернет-сайтами інтенсифікується у середньому курсі порівняно з передсереднім, тому що розширюється і зростає за обсягом. Вона супроводжує практично кожний вид експерієнційної навчальної діяльності, особливо проектні навчальні завдання, про що буде сказано далі. Тим самим навчальна робота в курсі взагалі інтенсифікується завдяки загальній здатності інформаційних технологій інтенсифікувати навчальний процес з іноземних мов (М. Warschauer, Н. Shetzer, С. Meloni, 2000; М. Warschauer, 2002).

Виконання різних видів письмових робіт

У передсередньому курсі використовуються письмові завдання, додаткові до тих, що подаються у базовому підручнику (див., наприклад, попередній розд.). Але це, скоріше, саме додаткові комунікативні завдання, а не експерієнційна навчальна діяльність. Для формування навичок та вмій письма вона вперше починає використовуватися в середньому курсі. Характерними є не тільки твори/есе, але й звіти (особливо у зв'язку з виконанням проектним завдань – див. далі), реферати прочитаних текстів і навіть статті. При цьому дуже багато текстів, які пишуть слухачі, мають культурологічну спрямованість, наприклад:

1. Write a 100-word abstract of all the texts that you have read (including the texts you have found on the Internet) about

the modern American cinema. Try and summarize the most important general features of that cinema (реферат до прочитаного – тема «Кіно»).

2. *Write a 150-180-word article summarizing everything you have learned about modern means of communication and cultural norms of using such means as texting and e-mailing* (стаття – тема «Засоби комунікації»).

Письмові роботи експерієнційного характеру особливо широко використовуються у проектних завданнях.

Проектна робота

На відміну від попереднього курсу, в середньому курсі проектні завдання супроводжують опрацювання майже кожної теми. Зазвичай вони виконуються у малих групах по три-п'ять слухачів у кожній, починаються з індивідуального пошуку членами групи англomовної інформації за темою проекту, продовжуються у дискусії в аудиторії щодо знайденої інформації, за чим йде написання англomовного звіту, есе або статті і підготовка за ними усної презентації для всіх інших слухачів. При цьому велика увага приділяється культурологічній спрямованості проектних завдань. Наприклад, проектна робота за темою «Вільний час та розваги» цілком побудована на пошуку інформації, написанні звіту, есе або статті та підготовки презентації, в якій розглядаються шляхи проведення вільного часу та розваги, характерні для мешканців англomовних країн. Взагалі слід відзначити, що в середньому курсі культурологічна спрямованість навчальних завдань, як експерієнційних, так і з базового підручника, суттєво зростає порівняно з попередніми курсами.

У цілому можна констатувати те, що було вже зазначено на початку цього розділу: середній курс є таким прямим продовженням передсереднього, в якому всі тенденції попереднього курсу посилюються і продовжуються. Це стосується і підвищення ролі, складності та обсягу комунікативних видів навчальної діяльності, особливо експерієнційної навчальної діяльності (подаляша мо-

дифікація комунікативно-аналітичного підходу в бік підвищення комунікативності навчання і зниження концентрації уваги на мовних формах), і переростання роботи з комп'ютером та Інтернетом у навчальному процесі у своєрідне комбіноване навчання і нової модифікації принципу уникнення домашніх завдань внаслідок посилення позааудиторного Інтернет-пошуку слухачів (тільки за їх бажанням та згодою). Продовжує посилюватися і вплив на навчальний процес принципу його *культурологічної спрямованості*, оскільки ускладнення навчальних матеріалів за рахунок підвищення рівня підготовки тих, хто навчаються, дозволяє використовувати складніші і більш об'ємні матеріали країнознавчого і культурологічного змісту. Нарешті, принцип *обмеженої інтенсивності* набуває дещо нового змісту. У кількісному плані інтенсивність не зростає, тому що кількість аудиторних занять та їх тривалість залишається незмінною, але зростає інтенсивність навчальної діяльності протягом самих занять, тому що зростає обсяг експерієнційної навчальної діяльності, яка потребує інтенсивної роботи за своєю сутністю. Вплив інших висунутих у першому розділі принципів у цьому курсі лишається незмінним порівняно з попередніми курсами.

Але подальший розвиток зазначених вище тенденцій дещо уповільнюється у наступних курсах, які призначені для підготовки слухачів до складання міжнародних екзаменів з англійської мови з метою отримання міжнародно визнаних сертифікатів про володіння нею. Причини такого уповільнення і зазначені курси розглядаються у наступному розділі.

**Розділ 6.
Курси підготовки
до іспитів з англійської мови
для отримання
міжнародно визнаних сертифікатів**

Курси підготовки до складання міжнародних іспитів з англійської мови з метою отримання міжнародно визнаних сертифікатів є одними з найпопулярніших у нашій програмі в цілому, що пов'язано з підвищеним інтересом до цих сертифікатів, особливо серед учнів останніх класів загальноосвітньої школи, студентської молоді і навіть тих, хто вже давно працюють. Високий рівень значущості міжнародних сертифікатів для багатьох слухачів комерційних курсів обумовлений особистими планами цих слухачів – перш за все, планами виїзду за кордон для продовження освіти або для роботи, що нерідко потребує наявності офіційного свідоцтва про досить високий рівень володіння англійською мовою як мовою міжнародного спілкування, якою ведеться викладання у значній кількості університетів Європи та світу і якою ведеться увесь робочий процес у чималому числі міжнародних фірм та компаній.

Хоча курси підготовки до міжнародних іспитів є одними з найпопулярніших у програмі і найбільш просунутими в плані рівня володіння загальнонавчаною англійською мовою, який формується у слухачів, вони в той же час з усіх наших курсів є найменш творчо додатково опрацьованими. Причина в тому, що головна мета навчання полягає в якісній підготовці, яка б дозволила тим, хто навчаються, успішно скласти той чи інший міжнародний іспит, а для цього розроблені дуже якісні підручники. Їх обов'язково треба ретельно опрацювати «від верхньої сторінки обкладинки до нижньої». Нічого не може бути пропущеним, оскільки це може поставити під загрозу успішність складання іспиту, для чого необхідно засвоїти дуже багато матеріалу. Тому просто не має часу на додаткові види навчальної діяльності, наприклад,

експерієнційні, хоча три курси підготовки до складання міжнародних іспитів мають більший обсяг навчальних годин, ніж усі попередні курси (два заняття на тиждень по три, а не по дві академічні години кожне – 216, а не 144, години; 72 аудиторних заняття на весь курс). Весь час, що залишається від роботи над базовим підручником і проведення пробних іспитів, використовується на опрацювання додаткового матеріалу, який може допомогти в успішному складанні іспиту і якого в базовому підручнику немає (див. далі).

Слід також зазначити, що в курсах, які розглядаються, комунікативно-аналітичний підхід залишається не тільки незмінним, але в ньому навіть дещо підсилюється аналітична частина з її зосередженням на мовних формах. Відповідні види навчальної діяльності сягають однієї третини, як у передсередньому курсі, а не однієї чверті, як у середньому, так що комунікативна навчальна діяльність «покриває» лише дві третини курсу. Це обумовлено наявністю серед п'яти частин кожного з іспитів, до складання яких готуються слухачі, такої частини, як “*Use of English*” – «Використання англійської мови», що зосереджена саме на мовних, лексичних та граматичних явищах.

Серед усіх міжнародних іспитів на рівень володіння англійською мовою сертифікат про успішне складання яких дає суттєві кар'єрні та життєві переваги, для наших курсів були обрані три найбільш поширені і зручні з точки зору можливостей, що вони надають, умов підготовки до їх складання та самого складання. Це британські іспити, що розробляються UCLES у Кембриджі, – FCE (English First з 2015 р.), CAE (English Advanced з 2015 р.) та IELTS. Сертифікат про складання перших двох іспитів дійсний протягом всього життя, третього – тільки на два роки, хоча саме складання його вимагають чимало ВНЗ в Європі для прийняття на навчання. До американського екзамену TOEFL в нашому Центрі не готують з чотирьох причин:

1. Свого часу цей іспит був названий “dinosaur-like” – «динозавроподібним» (B. Spolsky, 1995, p. 34) внаслідок

його незручності, громіздкості та застарілості порівняно з більш сучасними і зручними кембриджськими іспитами. Таке негативне ставлення до TOEFL поділяють чимало сучасних методистів.

2. Орієнтація наших курсів в основному пов'язана з Європою та європейським освітнім простором і ринком праці. Це збігається з орієнтацією переважної більшості тих наших слухачів, які складають той чи інший міжнародний іспит для продовження освіти або працевлаштування за кордоном. Така європейська орієнтація потребує підготовки до складання головним чином британських кембриджських іспитів, у той час як TOEFL більше потрібний тим, хто орієнтований на США.

3. TOEFL є іспитом, який складається більшою своєю мірою на комп'ютері, і тому готуватися до нього потрібно в основному з використанням комп'ютерного класу, що далеко не завжди зручно або навіть можливо в умовах комерційних мовних курсів. На відміну від цього, кембриджські іспити передбачають паперовий варіант складання і, відповідно, підготовки, що набагато зручніше.

4. Результати TOEFL, як і IELTS (див. вище), дійсні тільки два роки, але TOEFL значно менш потрібний, ніж IELTS, на курсах з європейською орієнтацією більшості слухачів (див. п. 2). А порівняно з іспитами FCE/English First та CAE/English Advanced, TOEFL є взагалі не вигідним екзаменом, оскільки, на відміну від нього, результати перших двох іспитів того ж рівня складності і значущості діють усе життя (див. вище).

Усі перелічені причини стали підставою для вибору саме названих вище трьох іспитів як таких, до складання яких ведеться підготовка.

Слід зазначити, що всі кембриджські іспити з англійської мови побудовані за майже однаковою схемою з невеликою різницею у структурах при, звичайно, суттєвих розбіжностях у рівнях труднощі мовного та мовленнєвого матеріалу. Але готувати до всіх цих іспитів з точки зору методики і побудови навчального процесу

необхідно практично однаково, тобто немає сенсу окремо розглядати, як в умовах нашого *Центру* ведуться заняття з підготовки до складання FCE/English First, CAE/English Advanced або IELTS. Достатньо провести такий розгляд на прикладі лише одного з іспитів і буде зрозуміло, як ведеться підготовка до інших. Далі ми проведемо цей розгляд на прикладі іспиту FCE/English First з двох причин.

По-перше, курс підготовки до FCE/English First (далі просто FCE) найпопулярніший з усіх курсів підготовки до кембриджських іспитів, і саме на нього записується найбільша кількість слухачів. Це зрозуміло, оскільки сертифікат про успішне складання FCE надає не набагато менше прав та можливостей, ніж сертифікати CAE/English Advanced або IELTS, а готуватися до іспиту та успішно скласти його простіше. По-друге, чимало слухачів, які завершили навчання на курсі підготовки до FCE і успішно склали іспит, далі переходять на курс підготовки до складання CAE/English Advanced або IELTS, тобто підготовка до FCE є базовою для всіх інших «екзаменаційних» курсів.

Слід нагадати, що іспит FCE призначений для тих кандидатів на його складання, які досягли рівня не нижче B2 (за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти...*, 2003) у володінні загальноповсякденною літературною англійською мовою, а скоріше, навіть рівня B2+, тобто вище середнього, хоча ще й непросунутого (C1). Курс підготовки до FCE має довести англомовну підготовку слухачів саме до цього рівня, а також навчити їх «екзаменаційних стратегій», тобто того, яким чином слід виконувати екзаменаційні завдання, щоб досягти оптимального результату.

Перш ніж переходити до розгляду методики навчання у курсі FCE та побудови цього курсу, доцільно також нагадати, з чого складається цей іспит. Опис структури буде проводитися на основі розгляду побудови останньої версії FCE, що впроваджена з 2015 р.

Іспит складається з п'яти частин (*papers*), причому перші дві поєднані структурно, тобто протягом іспиту опрацьовуються одночасно.

Цими частинами є “*Use of English*” («Використання англійської мови») та “*Reading*” («Читання»). “*Use of English*” включає чотири завдання на перевірку володіння лексичним та граматичним матеріалом на рівні B2/B2+. Ці завдання багато в чому є аналітичними, тобто формально-мовними, і саме заради підготовки до їх виконання під час складання іспиту в курсі, що розглядається, аналітична складова в комунікативно-аналітичному підході вимушено підсилюється. Чотирма завданнями на “*Use of English*” є такі:

1. Заповнити 8 пропусків у тексті одним з чотирьох слів, які даються у 8 пронумерованих наборів слів – по одному набору з чотирьох слів на кожний пропуск (приклади тут і надалі в описі завдань іспиту надаватися не будуть, оскільки вони наводяться у великому обсязі далі у цьому розділі, коли описуються види навчальної діяльності для підготовки до іспиту).

2. Заповнити 8 пропусків у тексті одним словом на кожний пропуск. Слів-підказок, з яких, як у попередньому завданні, можна обирати, не дається; той, хто екзаменується, повинен сам визначитися за змістом речення, яке слово є найбільш прийнятним у цьому контексті. Здебільшого ті слова, які потрібно вставляти, є службовими, частинами сталих або ідіоматичних виразів, однією з двох частин фразових дієслів тощо. За змістом пропуски не дозволяють обирати з декількох рівнозначних варіантів слів, тобто правильним може бути тільки один єдиний варіант.

3. У тексті з 8 пропусками потрібно вставити 8 слів у потрібній за змістом речень словотвірчій формі. Вихідна (нерідко спільнокоренева) форма слова дається справа від тексту навпроти того рядка, в якому є пропуск, а той, хто екзаменується, має перетворити вихідну форму в потрібну за змістом словотвірчу форму – наприклад, перетворюючи дієслово в іменник.

4. Трансформувати 6 речень, використовуючи надану під кожним реченням слово-підказку. Трансформоване речення має обов'язково містити слово-підказку без будь-якої зміни його форми, і у цілому має змінитися тільки мовна форма речення, а його зміст залишається незмінним.

Як видно з опису, завдання в *“Use of English”* мають тестовий характер – характер об'єктивного тестування з бінарним варіантом відповіді на кожне запитання: «так-ні», інакше кажучи: «правильно-неправильно» (A.D. Cohen, 1994; H.S. Madsen, 1983). Такий самий характер мають і завдання до текстів до читання (і аудіювання – див. далі). Але останні відрізняються від перших своєю спрямованістю на комунікацію, а не на мовні форми, тому що перевіряється розвиток навичок та вмінь читання (або аудіювання) через правильність розуміння прочитаного (або прослуханого). Проте, завдяки характеру завдань, комунікація значною мірою умовна (умовно-комунікативні завдання – Е.И. Пассов, 1985; Н.К. Склярєнко, 1999). Такі умовно-комунікативні завдання в цілому властиві підготовці до складання частин іспиту з читання та аудіювання у цьому курсі через завдання з цих видів мовленнєвої діяльності, що використовуються протягом іспиту. Безпосередньо частина іспиту, яка присвячена перевірці розвитку навичок та вмінь читання (*“Reading”*), включає такі три завдання:

1. Читання художнього або нехудожнього тексту і відповідь на шість запитань за його змістом зі множинним вибором правильної відповіді з одного з чотирьох наданих варіантів.

2. Читання нехудожнього тексту з вилученими з нього шістьма реченнями. Ці речення розміщуються поруч з текстом у кількості семи (одне зайве, потрібно визначити, яке речення є зайвим і не використовувати його). Необхідно заповнити пропуски в тексті тими шістьма реченнями із семи поданих, які підходять за змістом.

3. Читання нехудожнього тексту, який складається з чотирьох-семи структурно виділених частин (виділення здійснюється літерами від А до D або до G та відповідними абзацами). Поруч з текстом знаходиться 10 запитань стосовно того, до якої частини тексту належить інформація, що подається у запитанні. Відповідь надається через позначення літери, що стоїть перед тією частиною тексту, якої стосується інформація питання.

У цілому на виконання структурно об'єднаних в одній частині іспиту завдань з “*Use of English*” («Використання англійської мови») та “*Reading*” («Читання») відводиться одна година п'ятнадцять хвилин.

Друга частина іспиту (третя, якщо розглядати першу як дві окремі частини – *papers*, якими вони по суті і є) – “*Writing*” («Письмо») – виконується протягом однієї години двадцяти хвилин. У частини “*Writing*” ті, хто екзамнуються, виконують два завдання.

Перше є обов'язковим і однаковим для всіх тих, хто складає іспит. Воно полягає у написанні есе обсягом від 140 до 190 слів. Завдання подається у вигляді теми для есе і не менше ніж двох підказок щодо змісту того, про що потрібно писати, з обов'язковою вимогою додати до двох ідей-підказок із завдання принаймні одну власну ідею. Есе також має бути написаним згідно з усіма вимогами (формат, послідовність викладення, реєстр тощо), що ставляться до написання академічних есе англійською мовою.

Виконуючи друге завдання, ті, хто складають іспит (кандидати), мають можливість обрати один з п'яти його варіантів на свій власний розсуд, так, що різні кандидати можуть писати зовсім різні роботи. Це може бути неформальний лист або лист-заява про приймання на роботу, стаття публіцистичного характеру, рецензія на книгу або фільм і, нарешті, звіт – наприклад, звіт про відвідання ресторану з рекомендаціями щодо покращання його роботи. Усі такі твори, як і есе, мають бути за обсягом у межах 140-190 слів і написаними згідно з усіма вимо-

гами стосовно відповідного жанру письмового мовлення. У завданні наводиться тема, мета написання роботи і для кого ця робота призначена (наприклад, ймовірні читачі звіту або статті), щоб стиль відповідав ймовірній читачькій аудиторії.

Наступною частиною іспиту є “*Listening*” («Слухання»), що розраховане приблизно на 40 хвилин. Ті, хто екзаменуються, прослуховують чотири аудіотексти, виконуючи до кожного з них тестові завдання приблизно того ж типу, що для перевірки розвитку навичок та вмінь читання, але, звичайно, пристосовані для перевірки розвитку навичок та вмінь аудіювання. Усі аудіотексти в чотирьох завданнях прослуховуються двічі.

Перше з чотирьох завдань передбачає прослуховування восьми коротких фрагментів (до однієї хвилини звучання кожний), які жодним чином не пов’язані один з одним. До кожного з фрагментів ставиться одне запитання щодо його змісту з трьома варіантами відповіді (усього вісім запитань). Ті, хто екзаменуються, повинні обрати один єдиний правильний варіант відповіді з трьох альтернативних.

Друге завдання пов’язане з прослуховуванням монологічного або діалогічного тексту (наприклад, інтерв’ю), який звучить приблизно три хвилини. Після прослуховування необхідно заповнити пропуски в реченнях, що передають зміст ключових фрагментів тексту. Усього таких пропусків десять, і в кожний необхідно вписати від одного до трьох слів на основі прослуханого аудіотексту.

Третє завдання передбачає прослуховування п’яти фрагментів, кожний з яких промовляє інша людина, але всі фрагменти присвячені одній темі (наприклад, усі мовці говорять про те, для чого вони використовують власну автівку). До аудіотексту додаються вісім тверджень і необхідно обрати, кого з мовців стосується те чи інше твердження. Три з наданих тверджень є зайвими, і їх необхідно відкинути.

Нарешті, останнє завдання дещо перегукується з першим, оскільки тут знов потрібно відповісти на запитання

до прослуханого аудіотексту (але сім питань, а не вісім), обравши правильну відповідь на кожне запитання з трьох запропонованих варіантів. Відмінність у тому, що прослуховуються не окремі незв'язані між собою фрагменти, а єдиний зв'язний аудіотекст монологічного або діалогічного характеру приблизно трьох хвилин звучання.

Аудіюванням завершується та більша частина екзамену, в якій усі відповіді на завдання ті, хто екзаменуються, подають у письмовому вигляді. Складання усіх обговорених вище *papers* відбувається протягом одного дня. На окремий день виноситься тільки частина – *paper* – “*Speaking*” («Говоріння»). Ця частина може або передувати дню, коли складаються усі інші частини – *papers* – або йти за ним залежно від виключно організаційних, а не методичних питань та умов.

Частина «Говоріння» складається тими, хто екзаменується, тільки в парах, і на роботу кожної пари відводиться приблизно 14 хвилин. Виконуються чотири завдання:

1. Один з екзаменаторів, який веде співбесіду з кандидатами (другий екзаменатор просто слухає), ставить обом учасникам особисті питання, відповідаючи на які, вони повідомляють особисту інформацію: дані про себе, про свою родину, місце проживання, інтереси, хобі, звички тощо. На обговорення цих питань і виконання завдання у цілому відводиться приблизно дві хвилини.

2. Монологічні висловлювання по черзі обох учасників пари. Спочатку один з них протягом однієї хвилини має висловитися щодо зображеного на двох картинках, порівнюючи та протиставляючи те, що на них показано, та формулюючи своє ставлення до цього (наприклад, до двох різних способів проведення вільного часу). Після завершення першого монологу другий учасник пари відповідає на запитання щодо картинок, показаних першому, висловлюючи власне ставлення до зображеного. Потім відбувається зміна ролей – другий учасник пари говорить протягом хвилини з приводу двох інших зображень, а після завершення його мовлення перший учасник пари

відповідає на додаткове запитання стосовно зображень, з якими щойно працював його партнер. На виконання цього завдання у цілому відводиться чотири хвилини.

3. Діалогічне мовлення. Ті, хто складають іспит, повинні у парі обговорити якесь питання протягом чотирьох хвилин і дійти певного висновку. Обговорення базується на матеріалі, який отримують обидва члени пари. У ньому міститься питання для обговорення, а також підказки у формі так званої інтелект-карти (*mind map*) – засобу навчання мовлення, який давно вже використовується у західній методиці викладання іноземних мов, а останнім часом усе більшої популярності набуває і в Україні (Л.С. Бірецька, 2016). Приклад такої інтелект-карти буде наведено далі.

4. Відповідаючи на питання екзаменатора протягом чотирьох хвилин, ті, хто складають іспит, висловлюють свої власні думки з приводу того, що обговорювалося у попередньому завданні.

Звичайно, для проведення іспиту розроблена детальна процедура оцінювання результатів учасників за кожним завданням та детальна технічна процедура із заповнення відповідних форм для надання письмових відповідей тими, хто екзаменуються, під час виконання ними письмових завдань. Але це не стосується методики побудови курсу підготовки до екзамену, тому надалі у цьому розділі вона розглядатися не буде.

Що ж стосується структури курсу такої підготовки, то вона передбачає три основні частини:

1. Робота з базовим підручником з підготовки до іспиту. Протягом останніх років цим підручником у нашому курсі є підручник “*Objective First*”, який включає як *Книгу для студента*, так і окремий *Робочий зошит* (A. Capel, W. Sharp, 2014; 2014a). Робота з підручником (включаючи чотири проміжні тести) охоплює 52 тригодинних аудиторних заняття із 72, що відведені на курс у цілому, тобто майже дві третини його. Подальший опис організації роботи в курсі буде базуватися саме на обговоренні методики опрацювання матеріалу підручника.

2. Робота з додатковим матеріалом, який «покриває» те, що недостатньо представлено в базовому підручнику, але може бути важливим для успішного складання іспиту. Наприклад, у сфері граматики – це емфатичні конструкції в англійській мові, які мало розглядаються у базовому підручнику. У плані безпосередньо мовлення це – додаткові матеріали з тем: «Захоплення», «Проблеми навколишнього середовища», «Злочинність і боротьба з нею», яких, з нашої точки зору, в базовому підручнику недостатньо, зважаючи на досить високу популярність такої тематики в екзаменах FCE, що проводилися у попередні роки. Додаткові матеріали, як правило, беруться з тих підручників для підготовки до FCE, що використовувалися раніше, таких, наприклад, як *“Focus on First Certificate”* (S. O’Connell, 1996). На роботу з подібними додатковими матеріалами відводиться вісім тригодинних занять, і оскільки для їх опрацювання використовуються ті ж самі види та форми навчальної діяльності, що і при роботі з матеріалами базового підручника, окремо в цьому розділі вони обговорюватися не будуть.

3. Робота зі складання пробних іспитів FCE/English First. Всього слухачі у курсі складають шість пробних іспитів, матеріали для яких були взяті з різних джерел, таких як матеріали для пробних іспитів, що їх розробляє UCLES у Кембриджі, та деякі інші. Кожний пробний іспит слухачі складають протягом двох тригодинних аудиторних занять, тобто всі вони складаються протягом дванадцяти останніх занять у курсі. Немає жодної потреби обговорювати ці заняття, оскільки протягом них ті, хто навчаються, виконують усі описані вище екзаменаційні завдання, а потім результати такого виконання перевіряються і обговорюються з метою знаходження і виправлення помилок, щоб не допустити таких помилок під час реального іспиту. Хоча далі ця частина курсу обговорюватися не буде, але вона є, мабуть, найбільш важливою, тому що в ній слухачі не тільки звикають до формату проведення іспиту, остаточно розвивають оптимальні стратегії його

складання, але й «шліфують» свої навички та вміння у повній прив'язці до процедури складання іспиту.

Перед тим, як переходити до розгляду видів навчальної діяльності та методики навчання, що використовуються у курсі на основі базового підручника, доцільно вказати, яка комунікативна тематика є для нього базовою. Ця тематика, звичайно, добиралася нами на основі найбільш поширеної та частотної тематики, яка протягом багатьох років використовувалася на іспитах FCE і продовжує використовуватися в останньому варіанті цього екзамену – English First. До цієї тематики, що відображається і в обраному базовому підручнику “*Objective First*” (A. Capel, W. Sharp, 2014), входять такі теми:

1. Родина.
2. Подорожі.
3. Захоплення.
4. Технологія та винаходи.
5. Комп'ютери та Інтернет.
6. Космічні подорожі.
7. Освіта.
8. Дитинство та виховання дітей.
9. Робота.
10. Проблеми середовища.
11. Природні катастрофи.
12. Мода, одяг, опис людей.
13. Здоров'я.
14. Спорт.
15. Харчування.
16. Злочинність и боротьба з нею.
17. Життя у місті.
18. Музика.
19. Кіно и театр.
20. Книги.
21. Реклама.
22. Емоційне життя людини.
23. Знаменитості.
24. Гумор.

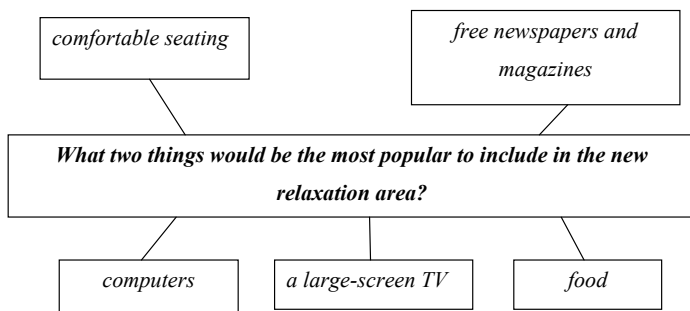
Усі види навчальної діяльності у курсі, приклади яких надаються нижче на основі базового підручника (і *Книги для студента*, і *Робочого зошита*), як буде видно із самих цих прикладів, безпосередньо спрямовані на відпрацювання навичок та вмій, а також стратегій, необхідних для успішного складання як іспиту FCE в цілому, так і успішного виконання кожного окремого завдання, яке входить до кожної з його частин. При цьому всі види навчальної діяльності поділяються на комунікативні, або, принаймні, умовно-комунікативні для відпрацювання частин іспиту «*Говоріння*», «*Письмо*», «*Читання*», «*Слухання*» і здебільшого формальні, тобто сфокусовані на мові вправи для частини «*Використання англійської мови*». Зважаючи на цю базову характеристику всіх видів навчальної діяльності, які використовуються у курсі, подальші розгорнуті коментарі щодо кожного з наведених прикладів навряд чи потрібні. Тому приклади будуть подаватися без окремої детальної інтерпретації – лише під назвою тієї частини іспиту, для відпрацювання завдань якої вони служать (по три-чотири приклади на кожну частину іспиту – відповідно до тих завдань, що містяться у цій частині).

Говоріння

Усі наведені нижче завдання супроводжують підказки та поради в підручнику стосовно того, як правильно їх виконувати в процесі говоріння на іспиті.

1. *Look at this pair of photographs, which show two different classrooms in Britain. Talk to a partner about the differences and say which school is closer to your own learning experience* (Тема «Освіта», А. Capel, W. Sharp, 2014, p. 86).

2. *Your college is thinking of opening a new relaxation centre for students. There is only a certain amount of money available for the project. In pairs, decide which two things would be the most popular to include. Then change partners and explain your previous choices.*



(Тема «Харчування», А. Capel, W. Sharp, 2014, p. 105; у завданні наводиться характерний для процедури іспиту приклад інтелект-карти, на яку спираються кандидати під час свого діалогічного мовлення).

3. *Look at the photos above and say why you think the people have chosen these activities. Then discuss the following questions in pairs.*

- *Do you prefer to exercise alone or in class? Why?*
- *Would you like to spend time in a gym like the one in the photo?*
- *What do you think of the exercise facilities in your town?*
- *What do you think is the best type of exercise? Why?*

(Тема «Спорт», А. Capel, W. Sharp, 2014, p. 124).

4. *Have you ever visited a place that is famous for being beautiful or interesting and been disappointed when you arrived? What sort of problems do tourists cause?*

Student A: Look at photos 1 and 2. Compare the photos and say what you think tourists will feel when they visit these places?

Student B: Look at photos 3 and 4. Compare the photos and say what you think the local people feel about the tourists who visit these places.

(Тема «Проблеми середовища», А. Capel, W. Sharp, 2014, p. 98).

Письмо

Усім наведеним нижче завданням передують пояснення, підказки, поради, окремі підготовчі завдання стосовно того, як писати окремі частини відповідних письмових робіт, а також зразки таких робіт, в тому числі з деякими помилками, які ті, хто навчаються, повинні виправити самі, виходячи з того, що їм було пояснено щодо правильного написання тих чи інших письмових документів.

1. In your English class you have been talking about health and fitness. Now your English teacher has asked you to write an essay. Write an essay using all the notes and give reasons for your point of view.

It's really difficult to keep fit and healthy nowadays. Do you agree?

Notes

Write about:

- 1. food*
- 2. leisure*
- 3. (your own idea).*

Write your essay in 140-190 words.

(Тема «Здоров'я», A. Capel, W. Sharp, 2014a, p. 41).

2. Now read this exam question. List recommendations to deal with the problems given. Then add a further problem and a recommendation of your own.

Your college is going to create a new student café. You have been asked to write a report to the principal, explaining why students don't use the existing facilities and making recommendations for the new café.

Write your report.

Problems	Recommendations
<i>closes too early</i>	
<i>not much choice</i>	
<i>uncomfortable</i>	

(Тема «Життя у місті», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 45).

3. Now look at this exam question. Underline the parts of the task that you need to cover. Remember to plan your answer before you start writing.

You see the following advertisement in an international magazine

Can you answer YES to these questions?

- *Do you speak English confidently?
- *Do you enjoy visiting new places?
- *Do you get on well with people?

If so, we would be interested in hearing from you! We are looking for energetic and cheerful guides to lead our 15-day coach tours round Europe. Tell us why you would be suitable.

Apply to: Europewide Coach Tours, PO Box 23, London W1X 6TY, stating where you saw our advertisement.

Write your letter of application in 140-190 words. Do not include any postal address.

(Тема «Робота», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 97).

4. Now look at this exam question.

You see this notice in an in-flight magazine and decide to enter the competition.

GALAXY TRAVEL COMPETITION

***What of transport will we be using in 50 years' time?
Where will we take our holidays?***

Write us an article, giving us your views on both of these questions. Science fiction writer John T. Price will choose the most original article, which will receive a prize of \$1,000 and be published in our magazine next year.

Write your article in 140-190 words.

(Тема «Космічні подорожі», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 71).

Слухання

Завдання зі слухання супроводжуються підказками та порадами тим, хто навчається, щодо найкращих стратегій виконання цих завдань в умовах складання іспиту.

1. You will hear people talking in eight different situations. For questions 1-8, choose the best answer (A, B or C).

1. You hear a woman calling a friend. What is she doing?

- A. confirming an arrangement*
- B. complaining about a delay*
- C. apologising for her behaviour*

2. You hear a man and a woman talking about a film they have just seen. What is the man's opinion of the film?

- A. it is longer than necessary.*
- B. it has a weak storyline.*
- C. its actors are disappointing.*

3. You hear a woman describing a music festival. What did she like best about it apart from the music?

- A. the wide selection of food stalls*
- B. the amount of space at the location*
- C. the various free activities on offer*

і т. д. ще п'ять фрагментів для прослуховування з питаннями до кожного з них.

(Тема «Кіно і театр», А. Capel, W. Sharp, 2014, p. 77).

2. You will hear an interview with Dr Sylvia Carpenter, who is talking about acupuncture. For questions 1-7, choose the best answer (A, B or C).

1. What do we find out about Sylvia's time in Hong Kong?

- A. She was there to study acupuncture.*
- B. She practiced acupuncture while she was there.*
- C. She enjoyed seeing a different approach to medicine.*

2. Patients who Sylvia recommends for acupuncture

- A. should have a blood tests done first*
- B. are able to choose an acupuncturist themselves.*
- C. need to go on a waiting list.*

3. *What does Sylvia say happens if you have a problem with backache?*

- A. You spend some time answering questions.*
- B. You have a needle inserted into the area that hurts.*
- C. You are given advice about changing your lifestyle.*

і т. д. ще чотири питання.

(Тема «Здоров'я», А. Capel, W. Sharp, 2014, р. 126).

3. *You will hear a woman talking about a man called William, who built a windmill in his village in Africa. For questions 1-10, complete the sentences with a word or short phrase.*

William's family didn't have the (1) \$ needed for him to stay at school.

William always wanted to get a job as a (2)

William was able to spend some time in the (3) near his village

і т. д. ще сім речень з одним пропуском для заповнення у кожному.

(Тема «Технологія та винаходи»; А. Capel, W. Sharp, 2014а, р. 27).

4. *You will hear five short extracts in which people are talking about computer games. For questions 1-5, choose from the list (A-H) the job of each person. Use the letters only once. There are three extra letters that you do not need to use.*

A soldier

Speaker 1

1

B software developer

Speaker 2

2

C sales manager

Speaker 3

3

D psychologist

Speaker 4

4

E graphic artist

Speaker 5

5

F sportsperson

G teacher

H nanny

(Тема «Комп'ютери та Інтернет», А. Capel, W. Sharp, 2014а, р. 6).

Читання

Як і завдання зі слухання, завдання з читання супроводжуються підказками та порадами тим, хто навчається, щодо найкращих стратегій виконання цих завдань в умовах складання іспиту.

1. *You are going to read an article about the taste of food. Six sentences have been removed from the article. Choose from the sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There's one extra sentence which you do not need to use.*

How sound and colour influence the taste of food

The sound diners hear while they are eating food can change the way it tastes, the scientists have discovered. ...

Previously it was thought that the sense of taste and smell were the only human senses that played a role in experiencing flavour. Professor Charles Spence, a sensory psychologist at Oxford University is a leading expert in his field. 1

і т. д. до завершення тексту обсягом приблизно до 500 слів ще з п'ятьма пропусками для того, щоб вставити речення зі списку під текстом:

A. He found that by changing a drink from yellow to a deep red, it is possible to make it taste up to 12 per cent sweeter than it really is.

B. ...

C. ...

D. ...

E. ...

F. He believes that it is possible to change the flavour of food simply by exciting people's sense of hearing (правильний вибір для пропуску 1).

G. ...

(Тема «Харчування», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 104).

2. *You are going to read about four women who are vegetarian. For questions 1-10, choose from the women (A-D). The women may be chosen more than once.*

Йде текст приблизно на 500 слів, що поділений на чотири частини, кожна з яких присвячена одній з жінок: *A Luisa, B Rachel, C Chloe, D Kate*. За текстом йдуть 10 питань, відповідаючи на які, необхідно проставити літеру, що позначає частину тексту, яка стосується однієї жінки з чотирьох:

Which woman

was influenced by someone? 1 Правильна відповідь – C.
is aware that she might not be eating a holiday diet? 2 Правильна відповідь – A.
 і т. д. (10 питань).

(Тема «Харчування», A. Capel, W. Sharp, 2014a, p. 34).

3. *Read the text carefully to identify the parts that relate to each question. When choosing your answers, decide why the other options are wrong.*

The train was at a standstill, some twenty minutes outside Kolkata, when an unexpected stroke of luck presented Piya with an opportunity to go for a seat beside the window. She had been sitting in the stuffiest part of the train compartment, on the edge of the bench, with her backpacks arrayed around her: now, moving to the open window, she saw that the train had stopped at a station called Champahati

і т. д. до кінця тексту обсягом приблизно 1000 слів. За текстом ідуть шість питань до нього, в кожному з яких необхідно обрати одну правильну відповідь з чотирьох варіантів:

1. *In the first paragraph Piya is relieved when she gets a window seat because it means that*

A. she does not have to stand up for the rest of the train journey.

B. there is less chance that she will miss her stop.

C. there is more room for her backpacks.

D. she no longer has to suffer from the lack of air (правильна відповідь на питання, виходячи зі змісту наведеного вище першого абзацу тексту)

і т. д. ще п'ять запитань до інших частин тексту.

(Тема «Книги», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 116).

Використання англійської мови

Як впливає з раніше сказаного, ця частина іспиту є найбільш аналітичною, або формальною, тобто вона побудована на завданнях, що сфокусовані не на комунікації, а на мовних явищах. Самому тренуванню у виконанні таких завдань на основі базового підручника найчастіше передують пояснення викладача, робота з граматичним довідником наприкінці *Книги для студента* і виконання вправ, які готують до тренування, що проводиться на базі аналогів екзаменаційних формально-мовних завдань. Не варто наводити приклади такої підготовчої роботи, оскільки вона є цілком традиційною для аналітичного формально-мовного підходу. Доцільно навести приклади лише тренувальних завдань, безпосередньо спрямованих на підготовку до складання відповідної частини іспиту, ще раз підкресливши, що саме в цій частині курсу використовується аналітична, і тільки аналітична, складова комунікативно-аналітичного підходу. Усі такі тренувальні завдання у нашому курсі, що готують до частини іспиту FCE «Використання англійської мови», поділено на чотири наведених нижче види.

1. *Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given.*

1. *Inventors do not like people copying their ideas.*

OBJECT

Inventors _____ being copied.

2. *Why were the students mixing up those chemicals in the lab yesterday?*

BEING

Why _____ up in the lab yesterday?

3. *They made her hand over her notebooks.*

WAS

She _____ her notebooks

і т. д. ще три речення (завдання, орієнтоване на граматику і перевірку володіння нею).

(Тема «Технологія та винаходи», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 81).

2. For questions 1-8, read the text below. Use the words given in capitals below to form a word that fits in the gap. There is an example at the beginning (0).

POLLUTING THE ENVIRONMENT

Vehicle exhaust fumes, litter and many other waste (0) PRODUCTS are called pollutants. Pollutants can affect our health and harm animals and plants. Releasing (1) _____ waste from factories and power stations is one of the main ways in which we pollute our (2) _____

і т. д., складаючи текст обсягом приблизно 200 слів з 8 пропусками для заповнення.

0 PRODUCE

1 CHEMIST (правильна форма для заповнення пропуску – CHEMICAL)

2 SURROUND (правильна форма для заповнення пропуску – SURROUNDINGS)

і т. д. ще 6 спільнокореневих слів для перетворення в інші словотворчі форми і заповнення пропусків у тексті (завдання орієнтоване на словотворення і перевірку володіння відповідними вміннями).

(Тема «Проблеми середовища», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 98).

3. Read the article about the architect Sir Norman Foster. For questions 1-8, decide which answer, A, B, C or D, best fits each gap. There is an example at the beginning.

The grand designer

When asked to select his favourite building, Sir Norman Foster (0) Δ a Jumbo jet. His own structures frequently (1) _____ materials and technology developed by aerospace industry.

і т. д., складаючи текст обсягом приблизно 200 слів з 8 пропусками для заповнення.

<i>0</i>	<i>A chose</i>	<i>B fixed</i>	<i>C dealt</i>	<i>D wished</i>
<i>1</i>	<i>A lend</i>	<i>B fetch</i>	<i>C borrow</i>	<i>D bring</i>

(правильна відповідь для заповнення пропуску – C) і т. д. ще 7 наборів з чотирьох слів для вибору одного слова з набору, що відповідає змісту речення і контексту в цілому, тобто може бути вставленим у той чи іншій пропуск у тексті (завдання орієнтоване на лексику і перевірку володіння відповідними навичками та вміннями).

(Тема «Життя у місті», A. Capel, W. Sharp, 2014, p. 149).

4. *The article below is about the American-Chinese chef Ken Hom. For questions 1-8, think of the word which best fits each gap. Use only one word in each gap. There is an example at the beginning (0).*

Ken Hom

I started cooking in my uncle's Chinese restaurant (0) AT the age of 11. At first, I just washed the dishes, then chopped and sliced the vegetables. But as soon (1) _____ (правильна вставка – AS) the chefs went out of the kitchen I'd try to copy the dishes I'd seen them cook.

і т. д. ще 7 пропусків для вставки пропущених слів у текст обсягом приблизно 200 слів (завдання орієнтоване на лексику і граматику – вставки службових слів, частин фразових дієслів або ідіоматичних та сталих словосполучень тощо – і перевірку володіння відповідними навичками та вміннями).

(Тема «Харчування», A. Capel, W. Sharp, 2014a, p. 35).

З усіх прикладів завдань, наведених вище, стає зрозумілим, що курс підготовки до складання іспиту FCE побудований таким чином, щоб не тільки забезпечити прогрес тих, хто навчаються, в оволодінні англійською мовою і спілкуванням нею на рівні вище середнього (B2+).

Не менш, якщо не більш, важливим завданням є інтенсивне тренування слухачів виконувати усі конкретні завдання, що входять до всіх частин іспиту. При цьому ми у повному обсязі дотримуємося всіх принципів побудови комерційних мовних курсів, що розглядалися у першому розділі. Як уже зазначалося, тут є навіть деякий «крок назад», тому що, у зв'язку з особливостями вимог до складання іспиту FCE, в комунікативно-аналітичному підході, який використовується, частка аналітичної складової зростає порівняно з попереднім курсом середнього рівня. Навіть модифікації принципу уникнення домашніх завдань, що мали місце у попередніх двох курсах, зникають – все робиться тільки на аудиторних заняттях, щоб напевне гарантувати оволодіння необхідним для складання іспиту матеріалом та стратегіями виконання екзаменаційних завдань. При цьому досить значна частина курсу відводиться на складання пробних іспитів, тобто на завершальне тренування найвищого рівня складності. Нічого подібного в попередніх курсах немає.

Усе те саме можна сказати про курси підготовки до складання іспитів CAE та IELTS. І така побудова курсів приносить свої позитивні плоди. Наприклад, за всі роки, що наш *Центр* веде підготовку слухачів до складання іспиту FCE (з 2003 р.), відсоток тих, хто успішно склав іспит після навчання в *Центрі*, ніколи не був нижчим 75%, а останніми роками досягав 100%. Та ж тенденція спостерігається зі складанням інших двох іспитів, що, мабуть, є найкращим свідченням ефективності відповідних курсів підготовки.

Розглянуті три курси підготовки до складання міжнародних іспитів завершують у нашій мовній програмі той набір курсів, які йдуть один за одним від найнижчого до найвищого рівня оволодіння загальнозживаною англійською мовою (*General English*). За ними йдуть тільки два курси англійської мови для спеціальних цілей (*ESP – P.C. Robinson, 1991*), тобто для професійного спілкування, які будуть розглянуті в останніх двох розділах цієї монографії.

Розділ 7.
Курс ділової англійської мови
(говоріння, читання,
аудіювання та письмо)

Курс англomовної ділової комунікації, що розглядається, призначений, як вже зазначалося, для тих слухачів, які вже досягли рівня B2 у володінні загально-вживаною англійською мовою (*Загально-європейські Рекомендації з мовної освіти...*, 2003) і мають на меті досягти такого ж рівня в опануванні ділової мови (*Business English*). Зарахування на курс тих, хто раніше не навчався за нашою програмою, відбувається тільки після тестування, яке визначає наявність або відсутність у потенційних слухачів рівня B2 англomовної комунікативної компетентності в англійській мові загального вживання. Розроблений курс розрахований на 9 місяців занять по два двохгодинних аудиторних заняття на тиждень, тобто включає 144 академічні години аудиторної роботи. Таким чином, кількість навчальних годин знижується порівняно з курсами підготовки до складання міжнародних іспитів і повертається до часових показників, які властиві першим чотирьом курсам програми.

Навчання проводиться за спеціально розробленим для цього курсу підручником *«Ділові проекти»* (2002), який охоплює усю базову тематику і ситуації англomовного ділового спілкування, що можуть бути потрібними українському підприємцю, діловій людині для вирішення професійних завдань у процесі здійснення професійних міжнародних ділових контактів. Ці ситуації і тематика були дібрані відповідно до розробленої нами методики відбору змісту навчання у викладанні англійської мови для ділових цілей (О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, 2004).

Для добору тем та ситуацій спілкування у 1991–1995 рр. в м. Дніпропетровську проводилося опитування 100 фахівців, які працювали у сфері бізнесу і часто бували у

закордонних ділових подорожах та/або приймали у себе закордонних партнерів. Кожний опитуваний отримував розгорнуті списки можливих тем для усного мовлення і тематики для читання. Аналогічним чином давалися списки вірогідних ситуацій для усного мовлення та читання, які узгоджувалися з темами. Опитуваних просили, працюючи зі списками, виділити лише ті теми та ситуації, які вони вважали необхідними, а інші закреслити. Вони також могли на власний розсуд додати теми та ситуації, яких не було в списку. У результаті були дібрані такі теми та ситуації

Теми	Ситуації
1. Види бізнесу, різниця між ними і управління різними видами бізнесу	Ділове інтерв'ювання
2. Структура та ієрархія фірми або компанії	Ділове інтерв'ювання
3. Виробничі процеси у фірмі або компанії та ін-формація про товари, що виробляються	Ділове інтерв'ювання. Огляд виробництва
4. Різні запити та призна-чення ділових зустрічей	Ділові телефонні кон-такти
5. Вступ у ділові перегово-ри	Ділові переговори
6. Отримання і опрацю-вання ділової інформації	Ділові переговори
7. Укладання угоди, під-писання контракту	Ділові переговори
8. Проекти, бюджет, фі-нанси	Ділова дискусія

9. Ділові цілі, стратегії, Ділова дискусія
результати діяльності,
конкуренція
10. Результати продажів, Ділова дискусія
прогнозування продажів
та прибутків
11. Маркетинг, маркетинго- Ділова дискусія
ві дослідження, реклама
12. Кваліфікація, кар'єрні Інтерв'ю для прийому
цілі та перспективи, при- на роботу
йом на роботу
13. Міжнародні виставки та Обговорення, перегово-
ярмарки ри під час участі у між-
народних виставках та
ярмарках
14. Банки, їх структура, Контакти з банками,
функції, користування отримання банківських
банківськими послугами послуг, кредитів, від-
криття рахунків

До цих тем та ситуацій добиралися типові тексти, характерні для усного та писемного спілкування діловою англійською мовою, а з останніх «вичерпувався» мовний та культурологічний матеріал, який повинні опанувати ті, хто навчаються, щоб на його основі формувати відповідні навички та вміння ділової англійської комунікації (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004).

У методичному плані підручник «Ділові проекти» (2002), а відповідно, і весь побудований на ньому курс навчання базується на новітніх підходах та інноваційних видах навчальної діяльності. Найважливішим серед цих видів є так звана «безперервна ділова гра» (*continuous simulation*) – стрижнева навчальна діяльність у процесі

навчання (О. Tarnopolsky, 2000a; О. Tarnopolsky, S. Kozhushko, 2003).

Сутність безперервної ділової гри полягає в тому, що вся навчальна діяльність слухачів протягом усього курсу поєднується одним «сюжетом». Згідно з ним з перших же занять ті, хто навчаються, постійно розігрують своєрідну «п'єсу», в якій навчальна група створює власну (вигадану) компанію. Слухачі вирішують, чим буде займатися їхня «компанія», де вона буде розташована, обирають керівні органи, добирають і наймають персонал, домовляються про кредити, проводять маркетингові дослідження, рекламують свою продукцію, домовляються з постачальниками, беруть участь у виставках та ярмарках зі своїми товарами тощо. Кожне заняття розвивається як моделювання ділової активності, яке реалізується засобами англійської мови. При цьому, як уже зазначалося вище, така активність протягом усього курсу навчання пов'язана цілісним сюжетом, який втілює функціонування вигаданої «компанії» від моменту її заснування до розгортання щоденної повсякденної роботи. Таким чином, оволодіння мовою для ділового спілкування здійснюється здебільшого імпліцитно, підсвідомо, через систему навчальних дій, що імітують позамовну ділову активність та позамовне ділове середовище, а не через систему вправ, експліцитно спрямованих на опанування мови.

Звичайно, експліцитні мовні вправи для засвоєння мовного матеріалу і відпрацювання мовленнєвих навичок його використання та розуміння у мовленні також застосовуються, тому що комунікативно-аналітичний підхід у курсі, що розглядається, залишається незмінним. З іншого боку, аналітичні (мовні) вправи в цьому випадку займають навіть менше місця, ніж у курсі середнього рівня, тобто менше однієї чверті усіх видів навчальної діяльності. При цьому з'являється ще одна відмінність від усіх попередніх курсів. Формально-мовні вправи, які даються у частині підручника, що має назву «Робочий зошит» («*Workbook*» – Ділові проекти, 2002), виконуються ви-

ключно у рамках позааудиторної роботи, яка служить для додаткового закріплення того, що було уведено та первісно засвоєно в ході аудиторних занять, де відбувалася суто комунікативна навчальна діяльність слухачів, пов'язана з моделюванням ділової активності та англомовної ділової комунікації. Як видно, в курсі навчання англомовної ділової комунікації (як і в курсі англійської мови для психологів – див. наступний розділ) вже має місце досить суттєвий відхід від принципу уникнення домашніх завдань, оскільки аналітичні (формально-мовні) вправи, як не мало їх залишається, виконуються за межами аудиторії, тобто в домашній роботі. Якщо додати до цього ще й позааудиторний Інтернет-пошук, у якому бувають задіяні ті, хто навчаються, то домашня робота може займати у слухачів до півгодини на день, чого не було в жодному з попередніх курсів. Таке послаблення дії базового для нашої системи принципу уникнення домашніх завдань стало можливим внаслідок суто прагматичних спостережень за навчальним процесом. Було помічено, що ті, хто вивчають у комерційному курсі англійську мову для професійного спілкування, ставляться до такого вивчення найбільш відповідально – мабуть, внаслідок безпосередньої важливості результатів навчання для професійної діяльності та власної кар'єри. Тому вони практично ніколи не нехтують домашніми завданнями, що й дозволяє послабити дію принципу, який розглядається.

Вищезазначені модифікації принципу уникнення домашніх завдань і реалізації комунікативно-аналітичного підходу є єдиними відмінностями курсу ділової мови (і курсу англійської мови для психологів – див. наступний розділ) від попередніх курсів з точки зору тієї системи принципів та базових положень, на яких кожний з курсів будується (див. Розділ 1). Тому надалі це питання порушуватися не буде.

В обговорюваному курсі ділової мови в процесі розгортання стрижньової для нього безперервної ділової гри, що була розглянута вище, крім самої гри, використову-

ються й інші види навчальної діяльності, які мають не просто комунікативний, а ще й експерієнційний характер (на чому неодноразово наголошувалося вище), тобто такий, що дозволяє опановувати мовленнєві навички та вміння через практичний досвід (*experience*) використання мови в навчальній діяльності, яка моделює професійну діяльність ділової людини. Загалом потрібно відзначити, що *в курсі ділової комунікації вся комунікативна навчальна діяльність стає тільки експерієнційною*. Експерієнційні види навчальної діяльності, про які йдеться у цьому випадку, включають:

1. Аналіз кейсів, мозкові штурми та дискусії, які включаються як складові частини до безперервної ділової гри, наприклад, коли, вирішуючи, на яких умовах брати кредити для своєї компанії, слухачі спочатку обговорюють усі можливі умови в процесі мозкового штурму, потім аналізують декілька практичних кейсів для визначення наслідків прийняття тих чи інших умов і, нарешті, доходять остаточного рішення у ході дискусії.

2. Презентації, наприклад, коли один чи два слухачі звітують перед керівництвом «компанії» на засіданні «ради директорів» про їхні переговори в декількох банках щодо отримання кредитів.

3. Проектна робота, яка пов'язана з тим, що протягом усього курсу слухачі виконують наскрізний навчальний проект, присвячений створенню розгорнутого спектру своєї «компанії».

4. Пошук (не тільки в англomовних ділових друкованих джерелах, але й на англomовних ділових Інтернет-сайтах) інформації, необхідної для виконання творчих навчальних завдань, таких як навчальний проект, презентації, проведення різних видів дискусій тощо. Кожна частина базового підручника для курсу (*Ділові проекти*, 2002) містить тексти для читання та аудіювання, присвячені питанням, які розглядаються протягом певного циклу занять, наприклад, про те, як ефективно використовувати виставки та ярмарки для просування свого біз-

несу. Але цього матеріалу недостатньо, і для безперервної ділової гри, презентацій, навчального проекту тощо слухачі змушені знаходити багато додаткової інформації, розвиваючи в процесі її пошуку та ознайомлення з нею навички та вміння англомовного читання та аудіювання з діловою метою.

5. Написання численних письмових робіт, таких як есе, реферати, звіти, статті (для проспекту «компанії»), які резюмують, підбивають підсумки виконання різних видів творчих завдань.

Побудова навчального процесу на основі названих видів навчальної діяльності робить його не тільки суто комунікативним (лише з окремими вкрапленнями мовно-орієнтованих вправ у позааудиторній роботі), а й ще *конструктивістським* (S. Ioannou-Georgiou, 2002; D.H. Jonassen, 1995; O. Tarnopolsky, 2012). Мається на увазі така *побудова навчального процесу, за якої ті, хто навчаються, самостійно «конструюють» власні англомовні знання, навички та вміння у навчальній діяльності, що відтворює або моделює позамовну професійну дійсність, заради якої вивчається мова. Моделювання здійснюється через експерієнційні види навчальної діяльності* (O. Tarnopolsky, 2012).

Це суттєво відрізняє курс, що розглядається, від усіх попередніх курсів нашої програми, які спрямовані на опанування загальнозживаної англійської мови і описані у попередніх розділах цієї монографії. Ті курси, починаючи з передсереднього рівня, також переважно комунікативні, але вони не є *конструктивістськими*, тим більше професійно-конструктивістськими, коли оволодіння мовою «зливається» з професійною спрямованістю навчання.

Детально курс, який аналізується, доцільно розглянути на матеріалі підручника, що є для нього базовим, і видів навчальної діяльності, які включено до цього підручника.

Перш за все потрібно навести приклади реалізації безперервної ділової гри, яка є стрижневою для курсу в цілому і для базового підручника, а також приклади за-

вдань для проектної роботи слухачів, оскільки проектна робота, що пов'язана з функціонуванням вигаданої «фірми» і створенням її проспекту (див. вище), є завершальною стадією в розробці кожного з епізодів безперервної ділової гри в межах тієї чи іншої комунікативної теми (див. список тем вище). У зв'язку з тим, що всі приклади далі взято з підручника «Ділові проекти» (2002), після кожного прикладу буде вказано, з якого розділу (*unit*) підручника взято приклад із зазначенням відповідних сторінок.

Приклади завдань для проведення безперервної ділової гри

1. *Conduct a discussion with the whole class. Suppose that your class has decided to start a business. You cannot all be sole proprietors, because those of you who have money do not have managerial talents, specific skills, and so on. Those who have skills do not have money. So, you have to choose between a partnership and a corporation. Decide which you will have, and why. Then discuss what you will do, who will invest what, what the name of your partnership or corporation will be, whether it will be located in Ukraine or some other country. You can choose freely. Give reasons for all your decisions (Unit 1, p. 18–19).*

2. *(Pair work). In the last class (on Unit 1, class 5) your group founded your own business (a partnership or a corporation). In the last class on this unit you will hold a meeting to decide what job in the business each of you will do and what position everyone will hold. You need to do a lot of preparation for that meeting. Now you need to ask your partner a number of questions to find out:*

a. *In which department or body of your company he or she would prefer to work, and why.*

b. *Which job he or she would prefer to do there, and why.*

c. *Which position he or she would prefer to occupy (a superior or a subordinate), and why.*

You should try to get your partner to give reasons for every choice. Then change roles and let your partner find out the same information about you. Report your findings to the class (Unit 2, p. 29).

3. *In whole-group discussion, discuss the results of interviewing students about their preferences for some definite job in your company or partnership (see activity Lead-in 8). Discuss what you have discovered about the types of intelligence that different students have (see activities IIIId.2, 3). Each student should report his/her results and conclusions made when doing activities in Lead-in 8 and IIIId.2, 3. He or she should recommend which position in the company (or partnership) best suits his or her former partner, according to his/her type of intelligence and personal wishes. In each recommendation, include your reasons. All the recommendations should be discussed and alternative candidates may be nominated for every position. After discussing all the candidates for each position, elections are to be held. Elect the President, the Vice-Presidents, the Chief Executive Officer, and members of the Executive Board. Finally, appointments are made by the Chief Executive Officer for the positions of directors, managers, heads of departments, etc. (Unit 2, p. 43–44).*

4. *Working in pairs, exchange with your partner the application letters and CVs that you wrote as Project Work in the preceding unit. Study your partner's application letter and CV very carefully. After you have finished, do job interviews. First you interview your partner, trying to decide whether he or she is suited to a certain position in your company (partnership). Then he or she should interview you with the same purpose (Unit 4, p. 78).*

5. *You will have a new Executive Board meeting now. Its aim is to listen to the presentations about your company (partnership's) position in Ukraine. After the second class on this unit you were to prepare presentations (as project work) stating your opinions on: a) how you see the place of your company (partnership) fitting into the economy of Ukraine, and b) how your company (partnership) can help in developing the economy of Ukraine and in improving the economic situation as a whole. Each participant has about 2 minutes to make his or her presentation, and about 1 minute to answer possible questions (Unit 5, p. 98).*

6. *Work in the same small groups to develop a promotional campaign plan for a specific product or service of your company. Use the same product or service that you discussed when choos-*

ing target market and pricing. From your plan it should be clear which forms of promotion you will use for this specific product or service, and in what order. You will have to decide what forms of advertising will be used and why. Will these forms of advertising be used all at once, or one after the other? Why? (Unit 7, p. 126).

7. While working on Unit 7, you discussed how to promote some product(s) or service(s) of your company (partnership). If you selected a product, discuss in groups of three or four what materials and machinery you will need to manufacture it. What kind of instructions would you give to use this product? If you selected a service, discuss what product(s) your company (partnership) should manufacture, and what materials or machinery will be needed to produce it. Then list your instructions for using this product, and prepare appropriate recommendations to give your company (partnership) (Unit 8, p. 139).

8. Pair work. Student A in the pair is a representative of your company (partnership). Student B is a representative of a bank. A is talking to B about getting a loan for your company (partnership).

Before starting, A should decide and make notes about the following issues:

a) for what project of your company (partnership) the loan is requested;

b) what profits are expected and when;

c) what sum of money will be requested;

d) what the possible time of repayment is;

e) what interest rate your company (partnership) can afford to pay.

B should decide and make notes about the following issues:

a) what information will be requested from the applicant;

b) what estimates and documents the applicant will be requested to submit;

c) what conditions of the loan will be offered (Unit 9, p. 159).

Приклади завдань для проектної роботи

1. The group is divided into 4 small groups (with 3 to 4 students per group). Two of the small groups have to write minutes of the meeting just held, including what issues were discussed, who

spoke, and what decisions were taken. Two of the small groups should list the characteristics of the company's (partnership's) top executives, to be included into the prospectus (Unit 2, p. 44).

2. Every applicant is required to write a letter of application for the job for which he or she is applying (following the results of the discussion above – see Ib. 4). Your application letters do not need to be truthful; use your imagination. Application letters should follow the format of the letter in the text that is used as a sample one (Unit 3, p. 55).

3. On the basis of what you have heard during the meeting, write an essay of 100-150 words giving your recommendations to your company (partnership) about trying to start a business in one of the four English-speaking countries. Give your reasons for choosing that country over the other. Specify what kind of cooperation may be possible (exports, imports, joint projects, etc.). List practical ways of starting the cooperation you envision (Unit 5, p. 97).

4. (Individual, pair-work, or small-group work – as the class decides). Design the logo of your company or partnership, and explain why you think that your logo would best represent it. You will have to design your logo before the last class on the next unit where all the suggested logos will be presented (Unit 7, p. 130).

5. Based on the discussion above (IIIa. 1 and 2) the next section of your company's (partnership's) prospectus should be written. This section describes production in the company (partnership) – the factory/factories and its/their structure, what goods are manufactured and how, how the Production Department functions, etc. The work should be done in small groups of 3 or 4 students and completed before the last class of the next unit (Unit 8, p. 145).

6. In the next class you will simulate your company's (partnership's) participation in an international exhibition or fair, based on your decision when preparing a catalogue for it. You will need to make two slightly different presentations at the exhibition (fair). If your company (partnership) is engaged both in manufacturing some goods and in some type of public service, a separate presentation will be needed to focus on each of those aspects. If your company (partnership) is only involved in one of

these, the two presentations should focus on different aspects of product/service.

Now divide the class into two equal groups, each of which should brainstorm, prepare its presentation speech, and appoint a student to give it. All the graphs, charts, and schemes should also be prepared for the presentation. You should also decide: who the presenter's assistants will be to join him/her in answering questions; who the stand attendants will be to demonstrate particular products and services to visitors and answer their questions, etc. Prepare carefully for a good presentation because the reputation of your company (partnership) depends on it (Unit 11, p. 191).

7. During and after the preceding class you wrote contracts to sell some of your company's (partnership's) products. Exchange those contracts (pair A with pair B, and pair C with pair D, etc.). Each pair attentively reads and brainstorms the text of the contract written by the other pair, and then decides what improvements could be made in it. You should also identify the strong points of the contracts and write an essay concerning your suggestions (100 words). Prepare to use this essay as a basis for your presentation in the last class on this unit (Unit 12, p. 204).

Безперервна ділова гра (разом з проектною роботою, в яку така гра неодмінно переходить) є, як вже було зазначено, провідним видом навчальної діяльності у курсі. Провідним, але не єдиним, хоча всі інші види підпорядковані безперервній діловій грі та проектній роботі і готують до них. Така підготовка починається вже зі вступної частини (*Lead-in*) кожного розділу (*unit*) в підручнику. Робота над розділом починається із завдань на виявлення та активізацію фонових знань слухачів з тієї теми, що в ньому розглядається, наприклад, таких:

1. In this picture you can see the offices of PPG, an American corporation headquartered in Pittsburg, Pennsylvania. Can you explain what a corporation is? Discuss it with another student and try to give the definition (Unit 1, p. 8).

2. What do you think the main objective of any business is. Discuss this in pairs and report your conclusions to the class (Unit 6, p. 102).

3. *Every firm tries to present its products or services at different fairs and exhibitions. Why do you think companies want to exhibit what they can offer? Discuss this in groups of three or four students and present your opinions to the class* (Unit 11, p. 182).

Ще одним дуже характерним видом навчальної діяльності у *Lead-in* є різні види мозкових штурмів, дискусій та рольових ігор, що відокремлені від безперервної ділової гри, але стимулюють слухачів вільно говорити за темою розділу на підставі власних припущень та висновків щодо неї, які були висловлені на самому початку роботи над вступною частиною:

1. *Many large American corporations are multinational. In this case, many of the departments and management positions are divided geographically. For instance, the Vice-President for Production may have several production directors under him: a Production Director for North America, a Production Director for Europe (or Asia, Africa, etc.). A Vice-President for Marketing may have an Export Sales Director and a Sales Director for North America under him. Often there is a position of Executive Vice-President for International Operations who supervises all operations outside the USA. Why is such geographical division necessary? Discuss this in the same small groups and report your opinions to the class* (Unit 2, p. 30).

2. *Banks pay interest to customers who deposit money with them. What amount of interest do you think is closer to what most banks would pay to their customers: 3 %, 25, or 50 %? Why do you think so? Does the interest paid by different banks differ greatly within the same country? Why do you think so?* (Unit 9, p. 150).

3.

<i>Student A</i>	<i>Student B</i>
<i>You are an owner of a business. A representative of an exhibition that will be organized in your city came to suggest that</i>	<i>You are a representative of an exhibition that will be organized in your city. (You will have to decide what kind of exhibition</i>

<p><i>you participate. Ask him/her appropriate questions. You are interested in receiving some information about what kind of exhibition it is, how your participation might help your business, how much your participation will cost, what you will have to pay for it, and how you will benefit from it. Make a decision about your participation and tell the representative about it</i></p>	<p><i>it is). You have come to an owner of a business to convince him/her to participate. Answer in detail all his/her questions, and try to convince him/her that, despite the cost, participation will be very advantageous for his/her business</i></p>
---	--

(Unit 11, p. 184).

Найважливішою частиною підготовки до розігрування епізодів безперервної ділової гри та виконання проектних завдань є накопичення слухачами інформації, перш за все, через читання. Робота над англomовними текстами професійного змісту в підручнику «Ділові проекти» (2002) побудована за добре відомою схемою: передчитання, або дотекстовий етап, читання, або текстовий етап, післячитання, або післятекстовий етап (pre-reading – reading – after-reading; див. роботи: F. Dubin, 1986; W. Grabe, 1986; J. Harmer, 1991; J. Swaffer, K. Arens, H. Byrnes, 1991). Завдання з читання виконуються у кожному з розділів підручника: як у вступній частині розділу, так і в кожному з його трьох – чотирьох «Кроків» (Steps). Приклади таких завдань наведені нижче.

Завдання на дотекстовому етапі (передчитання)

1. *What forms of business do you know about in your home city? Give examples.*

2. *Choose any business in your home city that you know about. Discuss it with your partners (in groups of three or four students). What advantages do you see in that form of business? What are the disadvantages, if any? Decide which of those businesses seem to you and your partner to be the most successful and profitable. Report this to the class.*

3. *If you decided to go into business, would you choose:*
 a) *to open your own business as a single proprietor?*
 b) *to form a partnership?*

Give reasons for your decision.

Наведені завдання передують читанню тексту в *Кроці 1* розділу 1 (Unit 1, р. 9), який присвячений обговоренню особливостей, переваг та недоліків таких двох форм бізнесу, як одноосібна власність та партнерство.

Завдання на текстовому етапі (читання)

Read the text below and check your answers to the terms given above.

*We have already said that the objective of every business is making profit. Businesses can be classified not only by their form (sole proprietorship, partnership, or corporation), but also by the type of enterprise in which they are engaged. A business organization that is concerned with the production of goods is an industrial organization. For instance, a giant corporation manufacturing cars, such as **General Motors**, is an industrial organization. Every industrial organization sells its goods, usually through some other companies that buy the goods wholesale. Then the goods are sold to the general public in retail trade. Business organizations, such as retailers, are commercial organizations. Selling — not production — is their main concern. For instance, in many countries, men's ties are sold in special stores called **Tie Rack**. **Tie Rack** is a commercial business organization engaged in retail trade. There are also financial business organizations such as banks and insurance companies. They only deal with money. It may be said that they trade in money. Every bank that you can think of (like Chase Manhattan Bank) and every insurance company (like Lloyds) is a financial business organization.*

But whether it is industrial, commercial, or financial, every private sector business organization tries to maximize

its profits. Profit maximization means that a business organization will not only try to make a profit, but it will try to make as large a profit as possible. This is often not true for government organizations and other public-sector organizations. When we speak of maximizing profits as being the principal objective of a business, we should remember that we are talking about private sector organizations only.

There are many ways to maximize profit. Which method and how many are used depends on the situation and chosen strategy. One way is to minimize the cost of production. For instance, it may be cheaper to use machines instead of workers. In this case, workers will be laid off and machines will start doing what people did before.

Another way is to dominate the market, as for instance, when one company basically holds a monopoly on the market in supplying certain goods. Often there are several giant companies competing, each one trying to dominate as great a share of the market as possible. Domination of the market can itself become one of the principal business objectives. That is so because such domination not only increases profits, but also gives stability and security to the business.

Corporate growth is also a way of maximizing profits, for company's expansion helps it to gain market domination. But growth, as an objective in itself, may actually work against maximizing profit, especially if all the money is constantly invested into growth and profits are considered of secondary importance.

(Source of information for compiling the text: Beardshaw J., Palfreman D. — The Organization in its Environment. — Plymouth: Macdonald & Evans Ltd., 1982).

Завдання на післятекстовому етапі (післячитання)

1. Discuss:

- *What is a market share and why should a company try to increase it?*
- *What should be done to increase market share and what are the disadvantages of this strategy?*

● *What is the connection between gaining market share and production?*

● *In what two directions can strategy be directed, and what should we focus on if we choose either direction?*

● *What should we do if we focus on production, and what are the disadvantages of doing so?*

● *What are the ways of reducing costs and lowering prices?*

● *What is a flexible business strategy?* (Unit 6, p. 108) – читався текст про стратегії в бізнесі).

2. *Identify whether the following statements are true or false and correct those that are false:*

a) *Market research, selection of target markets, product or service evaluation, pricing, sales promotion, and distribution are the six stages of marketing.*

b) *A firm or company should try to serve everyone.*

c) *A target market is the whole population of the country.*

d) *Selection of target market is done independently of its profitability.*

e) *The “bundle of benefits” refers to the price of your product or service in comparison with that of your competitors.*

f) *Pricing means determining the price of your products or services.*

g) *Prices cannot be lower than costs.*

h) *Prices are determined independently of the customers’ opinion about them.*

i) *Non-monetary price refers to the time spent and inconvenience to customers when they want to buy or use the product* (Unit 7, p. 123 – читається текст про вибір цільових ринків, оцінювання продукту, встановлення ціни).

3. *Write a summary of the text in no more than 8 sentences* (Unit 8, p. 141 – читається текст про організацію виробництва).

4. *Explain in your own words:*

a) *the uses and advantages of a checking account;*

b) *the uses and advantages of a savings account;*

c) *a minimum balance;*

d) *an overdraft, how and when it is permitted;*

e) a check card and how it differs from a credit card;

f) what you need to obtain a credit card, and what you need to obtain a check card (Unit 9, p. 156 – читається текст про відкриття банківських рахунків).

5. What type of shares would you prefer to have? Why? Discuss this in pairs or in groups of three and report your opinion to the class (Unit 10, p. 168 – читається текст про фінансовий капітал).

Крім численних текстів у підручнику, слухачі, як вже зазначалося вище, також добирають необхідну додаткову інформацію для своєї безперервної ділової гри і виконання проектних завдань через Інтернет-пошук (джерела, що читаються в Інтернеті, ті, хто навчаються, знаходять як за рекомендаціями викладача, так і самостійно). Робота в цьому випадку проводиться на тих же засадах, що і в середньому курсі (див. Розділ 5), тобто в позааудиторний час, на відміну від роботи з текстами підручника, які читаються тільки в аудиторії.

Необхідна навчальна інформація для виконання творчих проектних завдань і проведення безперервної ділової гри отримується слухачами не тільки через читання, а також і через аудіювання. Аудіювання і численні завдання з нього супроводжують опрацювання кожного з розділів підручника, до складу якого входить аудіододаток. Прикладами завдань на слухання можуть бути такі:

1. Listen to a conversation.

You will hear a Ukrainian businesswoman talking to a Public Relations Manager of an imaginary British company. The Public Relations Manager has been instructed to answer the questions of the Ukrainian businesswoman about the structure of his company. The Ukrainian businesswoman is interested in it because she is planning to start a joint venture with that company. Try to understand all the details of the structure.

2. Look at the structural chart of the company discussed in the conversation that you have just heard (see page 35). Fill in the missing information.

3. *What would the differences in the chart be (titles of executives and others) if it were an American company? Record the differences.*

4. *Identify what information in the chart was not mentioned in the conversation you heard.*

5. *Role-play the conversation that you have heard (in pairs).*

Student A

*The Public Relations
Manager of the company*

Student B

*The Ukrainian businessman/
businesswoman*

In your role-play add the information from the chart that was not in the original conversation but that you discussed in activity 4 above (Unit 2, p. 34).

Слухачі також отримують додаткову аудіоінформацію через аудіоджерела в Інтернеті (наприклад, *You Tube*), розшукуючи ці джерела як за рекомендаціями викладача, так і повністю самостійно.

Аналіз кейсів (*case studies*) та презентацій можуть бути і підготовчими видами навчальної діяльності до проведення безперервної ділової гри та проектної роботи, і складовими такої гри та виконання проектних завдань (див. вище про експерієнційні види навчальної діяльності, які можуть входити до складу безперервної ділової гри). Наведемо такі приклади:

Аналіз кейса (case study)

Read the short text below.

1. Jeff Peters worked in the R&D Department of a big corporation. His duties were doing some independent work on developing parts of new products. He was very thorough and accurate in his job, but liked working alone, especially when he received some concrete assignments or instructions from his Department Manager. The results of his work were so good that when his Department Manager retired, Jeff superiors promoted him to that post. But very soon things went wrong.

Jeff did not have good ideas about developing new products, and did not like to listen to other people's ideas. When a new idea was presented, he did not know how to organize teams to work on it or which assignments to give to different people. His subordinates disliked him because he was distant and unfriendly. Within his whole first year he developed only one new product, and that was not a success on the market when manufactured. Talented people began to leave the Department and look for jobs in other companies. So after a year, Jeff's superior asked him to resign.

2. Discussion (whole class):

- a) Why did Jeff fail?*
 - b) What qualities did he lack for being a good R&D Department Manager?*
 - c) Were Jeff's superiors right in promoting Jeff?*
 - d) What position would be best for Jeff and what job would you recommend that he look for after leaving his present job?*
- (Unit 2, p. 40).*

Завдання щодо підготовки презентації

The assignment should be done by one student in the class who was appointed the Vice-President for Production (Production Manager). That person should prepare his/her personal presentation before the last class on this unit. It will be a report on the work of the Production Department of your company (partnership) and the organization of production in general (Unit 8, p. 142).

Те саме, що стосується аналізу кейсів та презентацій, характерне і для завдань з письма. Вони також можуть бути невід'ємною частиною розігрування епізоду безперервної ділової гри (наприклад, написання протоколу засідання ради директорів або звіту для такого засідання) або частиною виконання проектної роботи (наприклад, написання статті або розділу для проспекту вигаданої фірми). Але вони можуть використовуватися і як підготовча робота для безперервної ділової гри та проектних завдань. Типовим є такий приклад:

Each group should summarize in writing the results of their discussion and their arguments (100 words). This summary should serve as the basis for a presentation in the last class of this unit, and so should be written before then (Unit 9, p. 154).

Вище вже було зазначено, що комунікативні, а точніше, експерієнційні види навчальної діяльності, подібні до наведених вище, не вичерпують усієї навчальної діяльності у курсі. У *Робочому зошиті*, який включено до підручника, є ще й ряд аналітичних (формально-мовних) вправ, які слухачі виконують поза межами аудиторії і подають на перевірку викладачеві. Такі вправи поділяються на лексичні (більшість з них) для закріплення нової лексики з курсу і граматичні для повторення і закріплення засвоєних раніше граматичних явищ (нова граматики в курсі не вводиться). Прикладом лексичної вправи з *Робочого зошита* може бути така (Unit 2, p. 27–28):

Every company has a number of executive bodies and departments whose hierarchy is rather complicated. Below you will find the names of those bodies and departments (under A). Under B you will find their functions. Match the items in columns A and B.

A	B
1) Production Department	a) is the highest executive body of the company responsible for its functioning in the period between annual stockholders' meetings;
2) Marketing Department	b) is in charge of manufacturing the goods (the commodities) that the company sells;
3) Research and Development (R&D) Department	c) recruits the personnel and trains them;
4) Executive Board	d) is responsible for financing;
5) Personnel Department	e) is engaged in research connected with new product development;

6) <i>Finance Department</i>	<i>f) is responsible for selling the company's products;</i>
7) <i>Sales Sector or Department</i>	<i>g) is engaged in marketing research, is often responsible for advertising the company's products; often includes the sales sector in its structure.</i>

Багаторічна робота з підручником «Ділові проекти» (2002), що здійснювалася на основі методики, яка в ньому закладена і була описана вище, продемонструвала дуже високу ефективність як самого підручника, так і цієї методики. Ця ефективність була доведена не тільки в практиці навчання, але й в спеціальному експериментальному дослідженні (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004). У ньому брали участь не тільки слухачі нашого комерційного *Центру*, але й студенти економічних факультетів університету, які весь другий курс також навчалися за розглянутим підручником. І ті, й інші продемонстрували рівновисокі результати навчання ділового спілкування англійською мовою, що зробило підручник «Ділові проекти» (2002) популярним в Україні – таким, який використовується багатьма ВНЗ та факультетами економічного профілю для навчання ділової англійської мови студентів. Можливо, у зв'язку з його доброю репутацією в країні цей підручник використовується і на інших комерційних курсах ділової англійської мови, крім нашого, хоча точною інформацією з цього приводу ми не володіємо.

Але успіх розробленої нами методики навчання ділової англійської мови змусив розробити на багато в чому аналогічних засадах методику навчання професійної англійської мови психологів, до опису якої ми переходимо в наступному розділі.

Розділ 8.
Курс англійської мови
для психологів
(говоріння, читання,
аудіювання та письмо)

Курс англійської мови для психологів за більшістю показників структури та методики навчання ідентичний курсу ділової англійської мови:

1. Плануються ті самі дев'ять місяців занять по два двохгодинних аудиторних заняття на тиждень, тобто 144 академічних години аудиторної роботи.

2. Комунікативно-аналітичний підхід зберігається, але всі аналітичні (формально-мовні) види навчальної діяльності складають менше чверті всього обсягу навчальної діяльності взагалі, всі вони внесені до *Робочого зошита* базового підручника і виконуються у позааудиторній роботі, до якої додається ще самостійний Інтернет-пошук, так, що на неї відводиться приблизно до півгодини на день (див. пояснення у попередньому розділі).

3. Усі комунікативні види навчальної діяльності стають суто експерієнційними і, за винятком безперервної ділової гри (див. далі), є такими ж, що й у курсі ділової англійської мови.

4. У результаті курс стає таким же, як і курс ділової англійської мови, суто конструктивістським, що потребує специфічного конструктивістського підручника типу підручника «*Ділові проекти*» (2002) для курсу ділової мови. Такий підручник «*Психологічні справи*» (2011) був розроблений, і зараз він широко використовується не тільки в нашому *Центрі*, але й для викладання англійської мови студентам-психологам в Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля, а також на факультетах психології деяких інших ВНЗ України.

5. Відбір змісту навчання був проведений абсолютно ідентично до його добору для курсу ділової англійської мови: спочатку на основі опитувань і консультацій з фахівцями відбиралися теми та ситуації спілкування, на їх

основі — типові тексти для професійного письмового та усного мовлення, а з останніх «черпався» мовний і культурологічний матеріал для навчання, на базі якого було виокремлено ті англomовні комунікативні навички та вміння, які мають бути сформованими у слухачів. Перелік всієї дібраної для навчання комунікативної тематики може бути поданий у вигляді тих модулів та розділів, які увійшли до підручника *«Психологічні справи»* (2011):

MODULE 1. PSYCHOLOGY, ITS BRANCHES, AND HISTORY

UNIT 1. Psychology and its Branches

UNIT 2. History of Psychology

MODULE 2. PSYCHOLOGICAL CHALLENGES AT WORKPLACE

UNIT 3. Job Burnout

UNIT 4. Balancing Work and Family

UNIT 5. Psychology of Employment and Working Place Conflicts

MODULE 3. THE PSYCHOLOGY OF INDIVIDUAL DIFFERENCES

UNIT 6. Managing Emotions and Feelings

UNIT 7. Personality and Individual Differences

MODULE 4. PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOLOGICAL COUNSELLING

UNIT 8. Psychotherapy

UNIT 9. Gestalt Therapy

UNIT 10. Psychological Counselling.

З іншого боку, є дві суттєві методичні різниці між побудовою курсів англomовного ділового спілкування і англійської мови для психологів.

По-перше, як вже згадувалося вище, зникає безперервна ділова гра. Причина в надмірній складності її використання для навчання психологів англійської мови.

Беззаперечно, такий вид навчальної діяльності може використовуватися не тільки для мовної підготовки економістів та бізнесменів (для яких він, власне, і був створений), але й для інших професійних спрямувань. Наприклад, щось подібне до безперервної ділової гри із сюжетом, що концентрувався навколо зведення будинку (іноземна мова для будівельних спеціальностей), вже використовувалося французькими методистами (*Pratique de la simulation globale, 1992*). Але для будь-якої безперервної ділової гри потрібний наскрізний сюжет, який дозволив би залучати всіх без винятку слухачів групи протягом принаймні одного семестру або цілого навчального року. Саме в цьому і полягає складність використання безперервної ділової гри для навчання психологів. Сюжет, що забезпечує колективну професійно-орієнтовану навчальну діяльність, легко створити для економістів (заснування власної фірми та забезпечення її функціонування) або будівельників (побудова якоїсь споруди, будинку тощо). Але в професійній діяльності практичного психолога колективні форми роботи декількох фахівців – це, скоріше, виняток, ніж правило. Таким винятком може бути лише участь у професійних конференціях, семінарах тощо. Більша ж частина роботи проходить наодинці з клієнтами (індивідуальні клієнти або групова психотерапія). Тому дуже важко створити єдиний сюжет, який би об'єднав у безперервній діловій грі всю групу тих, хто навчаються. Саме тому, хоча безперервна ділова гра є важливою і дуже ефективною формою експерієнційного навчання іноземних мов, у методиці навчання англійської мови психологів, що була розроблена і описується надалі в цьому розділі, вона не використовувалася.

По-друге, в курсі, що розглядається, зовсім інша значущість надається Інтернет-пошуку. І в курсі ділової англійської мови, і в попередніх середньому та передсередньому курсах загальнонавчальної англійської мови Інтернет-пошук є додатковим видом навчальної діяльності, який виконується позааудиторно. Якщо його

не буде з якихось причин, відповідні курси, звичайно, втратять щось зі своєї ефективності, але через це їх функціонування не припиниться. Така додаткова позааудиторна робота з Інтернет-пошуку є і в курсі для психологів. Але тут вона займає другорядне місце порівняно з основним Інтернет-пошуком, який виконується на спеціальних аудиторних заняттях, що для цього передбачені (див. далі). Цей Інтернет-пошук є абсолютно обов'язковою, органічною і невід'ємною частиною курсу, і якщо слухачі не будуть його здійснювати, нормально функціонувати курс не зможе. Це перетворює курс англійської мови для психологів у повноцінний курс *комбінованого навчання* (*blended learning* – див. В. Barrett, Р. Sharma, 2003; Р. Sharma, В. Barrett, 2007). У цілому підхід, який був використаний у курсі, що розглядається, слід назвати не просто конструктивістським, а *конструктивістсько-комбінованим*.

Проілюструвати цей підхід краще за все через опис побудови типового розділу підручника «*Психологічні справи*» (2011) та видів навчальної діяльності у ньому. Приклади будуть наводитися із зазначенням того розділу підручника, звідки вони запозичені, теми розділу та його частини.

У підручнику «*Психологічні справи*» (2011) кожний його розділ (*Вступна частина*) починається з обговорення слухачами питань, пов'язаних з темою цього розділу, з метою виявлення фонових знань. Тут використовуються завдання на говоріння, а видами навчальної діяльності є, як правило, мозковий штурм або інколи дискусія, що проводиться у малих групах. Прикладами можуть бути два такі завдання з підручника:

1. *What are the reasons for work-family conflicts? What groups of employees can experience such conflicts? What are the typical outcomes of work-family conflicts? What measures can reduce negative effects of such conflicts? Discuss these questions in groups of four or five students (you have seven minutes for discussion). After the group discussion, one student from each of the*

groups will be requested to make a short presentation of the conclusions made (not more than three minutes for every presentation; not more than 13 minutes for all the presentations) – Unit 4. “Balancing Work and Family”, Lead-in.

2. *Discuss in groups of three or four students the following issues:*

1) How would you define an employment conflict and a working place conflict and what is the difference between these two kinds of conflicts?

2) What is the importance of good human relationship skills, good communication skills and positive attitudes for achieving success in your career?

3) What do you have to adjust yourself to when you start a new job?

You have ten minutes for discussion. After the discussion in your small groups, one student from each of the groups will be requested to make a short presentation of the conclusions made (not more than two-three minutes for every presentation; not more than 15 minutes for all the presentations) – Unit 5. “Psychology of Employment and Working Place Conflicts”, Lead-in.

Як видно із завдань, мозковий штурм, проведений слухачами, обов’язково завершується презентацією результатів та зроблених висновків, що дає можливість оцінити роботу малої групи, зіставити думки слухачів з різних малих груп і зробити певні загальногрупові висновки.

Наступним завданням є зазвичай обговорення кейсів, і цей вид навчальної діяльності йде у підручнику за мозковим штурмом у майже кожній *Вступній частині*. Наприклад:

In the photos you see pictures of four different families. In the first picture there is a young working couple with no children. In the second picture the husband and wife both work and have one child. In the third picture the family with both parents working has a number of children. The last picture shows a single-parent family with a working mother. In the same small groups discuss and decide which of the four families are at the greatest

risk of work-family conflicts. Why? What kinds of conflicts can there be? How can they be solved? You have ten minutes for discussion. After the group discussion, one student from each of the groups will be requested to make a short presentation of the conclusions made (not more than two-three minutes for every presentation; not more than 15 minutes for all the presentations) – Unit 4. “Balancing Work and Family”, Lead-in.

Наступним завданням найчастіше є дискусія, яка може починатися у парах або мікрогрупах, але обов’язково переростає у загальногрупову, як у прикладі нижче:

How would you formulate what psychology is? Try to define psychology as a science and speak about the origin of its name. Discuss your definitions in pairs (5 minutes). Then every pair are supposed to give their definitions for the benefit of the whole class. Discuss all the definitions and choose the best one that satisfies everybody (10 minutes) – Unit 1. “Psychology and its Branches”, Lead-in.

За такою дискусією також обов’язково йде аудиторне читання слухачами тексту за тематикою розділу. Мета роботи – порівняти те, що було сказано тими, хто навчається (на основі їх фонових знань), в процесі всіх попередніх обговорень, і автентичною (правильною) інформацією з питань, які розглядаються. Читання тексту передбачає його подальше загальногрупове обговорення (дискусію), у якому проводяться необхідні порівняння і встановлюється істина. Прикладом може бути таке завдання:

Read the text (10 minutes) and decide how your definition of job burnout differs from that in the text. Discuss in a ten-minute whole-class discussion (until the end of the class) what definition you prefer – yours or the one in the text. Which definition is more accurate? Why?

За *Вступною частиною* розділу, яка опрацьовується протягом одного аудиторного заняття, йдуть шість *Кроків (Steps)*, кожний з яких, як і *Вступна частина*, розрахований на одне заняття.

Крок 1 обов’язково починається з дискусій, презентацій слухачів за результатами обговорень у парах та ма-

лих групах і роботи з аудіювання професійно значущої інформації. Аудіювання обов'язково супроводжується обговоренням почутого – найчастіше у дискусіях, наприклад:

Now listen to a psychologist talking to a client who has just done an “I am...” exercise about her personality. After one listening, name (working as a whole class) the positive and the negative sides of the client’s personality as she sees them herself. Discuss the psychologist’s recommendation as to how to overcome shyness. Discuss whether similar techniques can be used to overcome the negative sides of your personalities that you pinpointed when doing activity 3 above.

You have time until the end of the class (Unit 7. “Personality and Individual Differences”, Step 1).

Характерними для заняття, де опрацьовується *Крок 1* розділу, можуть бути також рольові ігри або обговорення кейсів, або додаткові (до тих, з яких починалося заняття) дискусії з професійних питань за темою, що вивчається. Наприклад:

1. Competition. Now you are going to work in groups of four students. Imagine that the Discovery programme invited three psychologists to acquaint their viewers with the individual difference psychology and the psychology of personality. These psychologists are three students out of four in every small group. The fourth student is the host of the TV programme who will introduce the psychologists, prompt their discussion and ask some questions. The most important thing is to make the show interesting to all viewers who are not specialists. Every small group have 15 minutes to prepare a really attractive show of about 5-minute length. It is not sufficient to use all the materials from the text that you have read and from your preceding discussions. To make the show really interesting for viewers, you have to give practical examples, discuss some curious cases from real life, etc.

After 15 minutes of preparation, all small groups will demonstrate their programmes to the class. When the demonstration is over, discuss all the shows in a whole-class discussion and decide which programme was the best in contents

and form, as well as the most interesting for viewers. The small group that presented the best programme will be proclaimed the winner of the TV programmes contest. All the students from that small group will receive additional “excellent” grades from the teacher.

You have 25 minutes for presenting all the TV programmes and deciding on the competition results (Unit 7. “Personality and Individual Differences”, Step 1).

2. Case study. Read the case below (you have 5 minutes for reading). After reading, discuss (a whole-class discussion) what you would suggest to David Brown to help him if he were your client.

David Brown is a senior manager. He is a happily married man with two grown-up daughters, a comfortable house and a well-paid job. He has worked for the company without one-day’s sick leave in 20 years. Not long ago David was asked to do the work of two members of staff for much more money. There was no extra support and no special thanks. His boss called the process “intensification of work as a result of structural changes.” At present, half the people in his company are doing three times the work for twice the pay. But it is a reality. Many people overwork while other people despair of finding work at all.

David realized something was wrong when he thought about the sea and mountains as suitable places to kill himself. He became depressed, irritable and cases of heart attacks increased. He couldn’t cope and suffered stress. In the early stages he had more colds, felt tired more often. He felt less energy and it took more effort to deal with everyday pressures. In the later stages he had more severe health problems, felt hardened and helpless.

His work performance began to suffer. Low morale, absenteeism, avoiding tasks, low motivation, apathy became characteristic of him.

He was cracking under the strain and asking for help.

(The text is retrieved and modified from the Internet at sahuguet.blogsome.com/job-burnout as of 28 October 2008)

(Unit 3. “Job Burnout”, Step 1)

Таким чином, якщо при опрацюванні на занятті *Вступної частини* кожного розділу основними видами мовленнєвої діяльності, в яких практикуються слухачі, є говоріння та читання, для *Кроку 1* такими видами є говоріння та аудіювання і лише в окремих випадках – читання.

Навпаки, під час роботи над *Кроком 2* підручника, хоча усномовленнєві форми роботи залишаються, центральною ланкою, стає робота з аудиторним текстом для читання. Прикладом можуть бути завдання для аудиторної роботи над *Кроком 2* у розділі 8 підручника (Unit 8 “Psychotherapy”, Step 2):

In small groups of four students read one of the following four texts on psychotherapeutic cases (the first small group read text A, the second small group text B, etc.). You have 15 minutes for reading. While reading, try to understand the case in all details: what the client's symptoms were, what the causes of such symptoms discovered by the psychotherapist were, how the psychotherapist dealt with the case (if it is said in the text), and what the results were (if it is said in the text). After reading, discuss in your small group how you would present this case to the other students in the class. In your presentation you will have to: 1) characterize the client and summarize his/her symptoms; 2) discuss the underlying causes as they were discovered by the psychotherapist; 3) discuss how the psychotherapist dealt with the case if it is said in the text or, if it is not said, how you as psychotherapists would deal with it; 4) what the results were if it is said in the text or, if it is not said, what results you as psychotherapists would expect after your psychotherapeutic treatment.

You have 10 minutes to prepare a three-five minute presentation. Decide who in your small group will present separate parts of your joint presentations so that all the students from the group act as presenters.

Students' presentations. Four small groups of students deliver to the class their oral presentations on particular psychotherapeutic cases that they have read about. The time for the presentation of each group is three-five minutes. After all the presentations have

been delivered, discuss in a 5-10-minute whole-class discussion what common feature can be found in all the four cases and what common approach is required for dealing with every case.

You have time until the end of the class.

У *Кроці 2* обов'язково виконується завдання з англomовного фахового письма. Включення якоїсь підсумкової письмової роботи після цього *Кроку* є цілком логічним, оскільки саме тут завершується уведення основного змістового матеріалу теми і всього базового мовленнєвого і мовного матеріалу з розділу, що опрацьовується. Тому слухачі, як правило, отримують завдання написати підсумкове есе або реферат, де вони змогли б продемонструвати своє володіння питаннями, які розглядалися, — перш за все у предметному/змістовому плані, а також у плані комунікативному, наприклад:

*Write a 150-word essay on methods of dealing with work-family conflicts. See 2 in Unit 4, Step 2 in the **Workbook** for more detailed instructions as to how to write your essay (Unit 4. “Balancing Work and Family”, Step 2).*

У відповідній частині *Робочого зошита* слухачам обов'язково дається додаткова інструкція щодо написання есе або реферату, яка допомагає їм правильно побудувати його змістовно, структурно та композиційно відповідно до того, як такі письмові документи професійного характеру прийнято структурувати в англomовних соціумах. Наприклад, додаткова інструкція до наведеного вище завдання у *Робочому зошиті* (Unit 4 “Balancing Work and Family”, Step 2) виглядає таким чином:

Tips for writing your essay.

- 1) Make your essay of four paragraphs.*
- 2) Introduce your topic in the **first** paragraph by defining work-family conflicts and pointing out that it is a condition that can and should be overcome. Emphasize that overcoming this condition mostly depends on the person who has a work-family conflict.*
- 3) List in your **second** paragraph all the principal ways of dealing with work-family conflicts that you have learned about*

from your in-class discussions and all the texts that you have read on this subject (in the way you were doing when writing a summary of the two texts on dealing with work-family conflicts that you were reading in class and as a home task).

*4) Define in your **third** paragraph which of the ways of dealing with work-family conflicts requires some arrangements to be made at work and which relate to the family life of a person.*

*5) In the **last** paragraph, conclude your essay by re-stating the possibility of fighting work-family conflicts by using the ways described in the preceding paragraph if a person really wants to get rid of this condition.*

Крок 3 є одним з найважливіших у циклі занять, що запланований для роботи над одним розділом підручника. Саме в ньому проводиться та аудиторна робота з Інтернет-пошуку, про яку йшлося вище. Все аудиторне заняття, яке присвячене Кроку 3, цілком пов'язане з обов'язковим Інтернет-пошуком, який проводиться всіма слухачами групи в комп'ютерному класі протягом двох аудиторних годин, що заплановані на заняття.

Інтернет-пошук на занятті проводиться слухачами в парах або малих групах, тобто над одним завданням і за одним комп'ютером працюють не менше двох слухачів.

Протягом заняття вони виконують два завдання з Інтернет-пошуку, кожне з яких розраховане приблизно на 40 хвилин роботи в Інтернеті. Обидва види Інтернет-пошуку пов'язані зі знаходженням в Інтернеті інформації, необхідної для виконання суто творчих завдань, таких як підготовка презентацій, організація семінарів, написання статей тощо.

Перший Інтернет-пошук на занятті (*Internet search 1*) проводиться для підготовки творчого завдання на наступне заняття, коли слухачі звітують про результати. Наприклад:

Internet search 1. Working in the Internet class, do some Internet search using the web sites that your teacher recommends and some other sites that you will be able to find.

Divide into groups of four students. Every group should find on the Internet one case study of psychological

counselling. You are required to inform your teacher what particular case your group is going to work on, so that all groups have different ones.

On the basis of the information found, prepare “a seminar of psychological counsellors” for the next class. During the 15-minute seminar that each small group is going to conduct in the next class two students from the group will present the case: they will speak about the client’s problem(s) that s/he came with to the counsellor. After that, the third student from the small group will ask the opinions of “colleagues” (all the other students from the class who are taking part in the “seminar”) as to how the problem(s) should be dealt with (what the counsellor should do to help that particular client). When all the ideas are collected, the fourth presenter should inform what the course taken by the counsellor who described the case on the Internet site really was. The 15-minute seminar should finish with the discussion of the relative merits and demerits of the courses suggested by “the participants of the seminar” (students) and the counsellor who was actually dealing with the case.

During this Internet search class, every small group has to fully prepare for conducting such a seminar in the next class. Discussing in your small group the materials found during the Internet search, decide what each student from the group will do and present during “the seminar” conducted by you. Prepare a draft (a draft script) of the “seminar’s” organization.

You have 40 minutes to do the assignment (Unit 10. “Psychological Counselling”, Step 3).

Друге завдання з Інтернет-пошуку (*Internet search 2*), що також розраховане на 40 хвилин і виконується на аудиторному занятті з опрацювання *Кроку 3*, відрізняється від першого. Воно пов’язане з проектною роботою слухачів. Із самого початку опрацювання підручника «*Психологічні справи*» (2011) вони повинні виконувати *наскрізний* навчальний проект, який розрахований на весь курс навчання, що проводиться за цим підручником. Проект полягає у поступовому написанні протягом курсу всією

групою *Короткої психологічної енциклопедії (A Short Psychological Encyclopaedia)*, окремі розділи якої готуються на основі опрацювання кожного з розділів підручника. Наприклад, після опрацювання розділу *Job burnout*, відповідний розділ про професійне вигорання пишеться і для *Енциклопедії*.

Але розділи *Енциклопедії* готуються не як просте резюме інформації, отриманої тими, хто навчаються, під час опрацювання розділів підручника. Такі резюме становлять лише частину (і зовсім невелику) кожного з розділів *Енциклопедії*. Більшу ж частину для кожного з них має скласти інформація, яку кожний слухач, найчастіше, працюючи в парах або малих групах, повинен відшукати в Інтернеті та самостійно опрацювати. На основі знайденої та опрацьованої інформації кожна пара або мала група готує свій варіант відповідного розділу/статті *Енциклопедії*. Кожний з підготовлених варіантів розділу обговорюється всією групою разом з викладачем на одному з наступних занять (присвяченому *Кроку 4* або *5* – див. далі). Виявляються сильні та слабкі сторони представлених варіантів, і в загальній дискусії вирішується, яким повинен бути кінцевий вигляд розділу. Цей остаточний варіант виконується на основі всіх представлених варіантів спеціально призначеною *робочою групою*. Далі він знов обговорюється на занятті і після можливого внесення деяких змін включається до *Енциклопедії* як її новий розділ/стаття.

Відповідне завдання для Інтернет-пошуку на занятті, присвяченому *Кроку 3*, може мати такий вигляд:

Internet search 2. *Project work. Here is the fifth task for preparing one more chapter for your SHORT PSYCHOLOGICAL ENCYCLOPAEDIA. This fifth chapter planned for the Encyclopaedia is to be devoted to Employment and Working Place Conflicts.*

Now you are going to do your second Internet search in the same pairs. Use the web sites that your teacher recommends and some other sites that you will be able to find.

Every pair should search for whatever information on employment and working place conflicts and ways of dealing with them that may be considered as additional to the information that you already have (including the information that you have found during the Internet search 1 in this class). You are required to inform your teacher what information you are going to work on so that every pair has different information sources and collects different additional information.

After your source (sources) is chosen, start collecting information from the Internet. Your goal is to prepare a 3-minute oral presentation on the additional information that you have found and a short article on employment and working place conflicts and ways of dealing with them for the Encyclopaedia. The article, unlike your oral presentation, should include not only the additional information found but also summarize all the information on employment and working place conflicts and ways of dealing with them discussed in the preceding classes. All this will have to be delivered in the class after the next. Your short article is supposed to be of about 150 words. When you finish finding the information, writing the article in class is recommended.

Discussing in your pair the material found during the search, decide what each partner from the pair will present when delivering the in-class presentation. Also keep in mind that you will be requested to hand in your article for the Encyclopaedia in the electronic format.

You have time until the end of the class to do the assignment (Unit 5. “Psychology of Employment and Working Place Conflicts”, Step 3).

Підсумовуючи, можна сказати, що опрацювання *Кроку 3* серйозно розширює інформаційну базу слухачів щодо теми, яка вивчається, розвиває їхні навички та вміння англomовного фахового читання (Інтернет-пошук) та англomовного фахового письма на основі такого читання (написання статті для *Енциклопедії*), дає матеріал для подальшого розвитку навичок та вмінь говоріння (підготовка презентацій, семінарів тощо на основі проведено-

го Інтернет-пошуку) і, звичайно, розвиває англомовну інформаційну компетенцію тих, хто навчається, завдяки пошуковій роботі в Інтернеті.

Два наступні *Кроки* (4 і 5) кожного розділу підручника *Psychological Matters* чималою мірою пов'язані з результатами Інтернет-пошуку, проведеного під час опрацювання *Кроку* 3. Тут, наприклад, проводяться семінари, підготовлені слухачами під час здійснення ними Інтернет-пошуку, заслуховуються підготовлені ними на попередньому занятті презентації, причому як семінари, так і презентації, завжди обговорюються у загальногруповій дискусії. Крім того, на цих заняттях читаються додаткові тексти за темою з підручника, проводиться аудіювання фахових матеріалів, рольові ігри та обговорення кейсів, наприклад:

1. Role-plays (15 minutes). Now all of you have read all the four texts from Step 2 Divide into groups of students who were reading the same three texts (for instance, all the students who were reading texts A, B and C should be in the first small group, those who were reading texts A, B and D should be in the second group, the readers of texts B, C and D go to the third group while those who were working at home on texts A, C, D join the last group). Do role-plays similar to the one that you were doing in activity 4, Step 2 on the basis of the text read in class. For instance, in the first group one student plays the role of a psychologist interviewed on the issues of what job burnout is and what its causes are (text A). The interview is taken for a radio programme on job burnout. After the first interview is over, another student takes up the same role and (on the basis of text B) is also interviewed on the same issues for another radio programme. Finally, the third student plays the role of the person suffering from job burnout (text C) who is interviewed for his or her personal experience of job burnout to be discussed in a TV programme devoted to that problem (Unit 3. "Job Burnout", Step 4).

2. Earlier you read a text where the international organization SOB (Sons of Bosses) was discussed. Now you are going to listen to a consultation given by a psychologist from the SOB to

a client, a businessman who has a work-family-conflict. Listen (once) to the recording of the consultation and answer the questions that your teacher will put to you.

You have 10 minutes for the task.

Case study. Listen to the recording once again. Then divide into groups of three or four students and discuss whether you believe that the SOB, attending its meetings and discussing the problem with the client's son-in-law can really help. Why?/Why not? If such a client came to you as a psychologist, what would you recommend him? You have five minutes for listening to the text and ten minutes for discussions in small groups.

Present the results of the discussion in every small group to the whole class. The conclusions made may be presented by one student from every small group with the other students from that group adding something to the principal presentation.

You have time until the end of the class period (Unit 4. "Balancing Work and Family", Step 4).

Крім того, принаймні на одному з цих двох занять виконуються завдання з письма, такі як написання коротких есе, статей з теми, що опрацьовується у розділі, рефератів прочитаних фахових текстів тощо.

На деяких заняттях, що присвячені опрацюванню *Кроків 4 та 5*, має місце і читання аудиторних фахових текстів, але усне мовлення та продуктивні види мовленнєвої діяльності тут переважають. Щоб усунути цей дисбаланс, саме в період опрацювання *Кроків 4 та 5* слухачам даються завдання для позааудиторного Інтернет-пошуку і читання додаткових, знайдених в Інтернеті, фахових англомовних текстів для використання інформації з них у власному говорінні та письмі. Те саме стосується і знаходження в Інтернеті додаткових англомовних фахових матеріалів для аудіювання.

Крок 6 є підсумовуючим для всієї роботи над розділом підручника. Саме тут завершується робота над черговою частиною *Короткої психологічної енциклопедії* шляхом обговорення написаних для неї варіантів статей (див. вище завдання, що виконуються під час опрацю-

вання *Кроку 3*). Метою обговорення є погодження слухачами статті для включення до *Енциклопедії* на основі того, як її підготувала *робоча група* (див. там же, в описі роботи над *Кроком 3*) на базі усіх наведених варіантів. Таке загальногрупове обговорення, пов'язане з проєкtnим завданням, яке виконується, підсумовує англomовне говоріння, що здійснювалося під час роботи над розділом.

Але в *Кроці 6*, як такому, що є підсумовуючим, обов'язково виконуються ще й завдання з аудіювання, читання та письма на основі всього опрацьованого в розділі навчального матеріалу. Приклади цих завдань наводяться нижче.

Аудіювання та письмо

Listen to Professor Smart giving advice as to how to take a break from your feelings, which is something that people often have a need to do. Before you start listening, look at the words in the box below. You will hear these words in what the speaker says. Your teacher will explain the meanings of these words if you do not know them. Try to remember the words since you will need them for understanding the text and for doing the after-listening task.

inner	protective	bubble	separate	breathe	calm
vigorously		absorb	scenery		shift out

Now listen for the second time. After listening, write a 50-70-word summary of Professor Smart's recommendations. In your summary you have to indicate what the recommendations are devoted to in general and indicate all the six recommendations that Professor Smart gives as to how to take a break from your feelings. You have 30 minutes for doing the task.

(Unit 7. "Personality and Individual Differences", Step 6)

Читання

Read the text below about the ways of improving your personality. The author recommends nine ways. They are described in the text under numbers from 1 to 9. Below the text, in the box, there are nine titles for each of the nine descriptions. Match each description to the title. The first one has been done for you: 1E. You have 15 minutes for doing the task.

Ways to Improve Your Personality

Contrary to what you may believe, you can improve your personality. We continue to shape our personality all our life. The “personality” is the typical pattern of thinking, feeling, and behaviours that make a person unique.

When we say that someone has a “good personality” we mean that they are likeable, pleasant to be around, and good to socialize with. Everyone wants to be attractive to others. Having a good personality helps – probably even more so than good looks. While we can improve our looks to only a certain extent, we can work on improving the personality as much as we want.

Here are some ways in which we can accomplish this:

1. Nothing is more appealing than having someone listening to you intently and making you feel like you’re the only person in the world.

2. The more you read and the more interests you have, the more interesting you are to others. It also gives you the opportunity to meet people and share or exchange your views with them.

3. There’s nothing more tiresome than trying to talk to someone who has no opinion on anything. A conversation has nowhere to go if you have nothing of your own to state.

4. Make an effort to meet new people, especially those different from you.

5. Everyone is unique and expressing that uniqueness is what makes us interesting.

6. *No one wants to be around people, who are negative, complain a lot, or have nothing good to say. In fact, most of us run when we see them coming.*

7. *We all like to be around someone who makes us laugh or smile. Look for the humorous side in situations. There always is one. When you are fun and light-hearted people are naturally attracted to you.*

8. *Just as you welcome it when you receive it, be the support for others when they need it. Everyone wants someone who encourages and believes in them.*

9. *Be honest and true to your word and you will have the admiration and respect of others. Respect others and you will have their attention and gratitude. Nothing improves a person's personality more than integrity and respect – respect for others as well as respect for yourself.*

As humans we have the power and ability to shape our personalities however we wish. When we strive to develop them to encompass all that we can be, we contribute to others and our own happiness.

- A. Be fun and see the humorous side of life.*
- B. Be yourself.*
- C. Have integrity and treat people with respect.*
- D. Have an opinion.*
- E. Be a better listener.*
- F. Be supportive of others.*
- G. Meet new people.*
- H. Read more and expand your interests.*
- I. Have a positive outlook and attitude.*

(The text is retrieved from the Internet at <http://www.essentiallifefskills.net> as of 30 January 2009 and modified as compared with the original)

(Unit 7. “Personality and Individual Differences”, Step 6)

На занятті, що присвячено опрацюванню *Кроку 6*, можливі й додаткові до обговорення проектної роботи завдання з говоріння, наприклад, таке:

Divide the class into two equal groups for organizing two seminars. Each of the two groups will have 10 minutes to prepare 8-10 theoretical and practical questions for their seminar.

Group 1 is going to hold a seminar on emotions, feelings, and ways of managing and controlling them. Every student from this group will put one or more questions out of 8-10 that have been prepared to one of the students from the other group. The student from that other group who was asked the question will have to answer it in detail (a kind of a short spontaneous presentation). For instance, if s/he was asked the question, ‘How can a person cope with a feeling of anger?’, in response, he or she should give all possible recommendations that a psychologist can give to his or her client. This group will have about 12 minutes to hold their seminar and evaluate (with grades) the answers of the students from the other group.

Group 2 is going to hold a seminar on personality, and they prepare their 8-10 questions for that seminar. After group 1 has finished with their seminar, group 2 will hold theirs in an identical manner. They also have about 12 minutes for their seminar.

(Unit 7. “Personality and Individual Differences”, Step 6)

Можливі різні варіанти завдань та видів навчальної діяльності у *Кроці 6* кожного з конкретних розділів підручника *«Психологічні справи»* (2011), але всі такі варіанти залишають незмінними такі головні умови:

1. Усі завдання та види навчальної діяльності забезпечують повноцінний контроль розвитку навичок та вмінь в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

2. Контроль охоплює велику частину як мовного, так і мовленнєвого матеріалу кожного розділу, тобто забезпечує перевірку його засвоєння.

3. Оскільки контроль здійснюється на автентичному фаховому змістовому матеріалі, він забезпечує перевірку оволодіння тими фаховими знаннями, які слухачі повинні засвоїти в межах кожного з тематичних розділів підручника.

4. Контроль має комунікативний характер, оскільки завдання для контролю моделюють іншомовну професійну комунікацію (це стосується навіть тестових завдань, тому що в них слухачі виконують комунікативні дії, що можуть реально мати місце в професійній комунікації – див. приклад завдання для читання вище, де фактично потрібно резюмувати коротким реченням сутність психологічної рекомендації).

5. Завдяки комунікативності, всі завдання мають не тільки контролюючий, але й навчальний характер, оскільки вони допомагають закріпити сформовані мовленнєві навички та вміння, засвоєний мовний матеріал та професійні знання в процесі іншомовного професійного спілкування.

Але, як зрозуміло зі сказаного на початку цього розділу, під час роботи в курсі та з розробленим для нього підручником використовуються не тільки суто комунікативні/експерієнційні види навчальної діяльності, хоча вони і становлять абсолютну більшість. Є ще й невеликий відсоток аналітичних, тобто формально-мовних, вправ, які усі розміщені у *Робочому зошиті*, що включений до підручника. Такі вправи виконуються у позааудиторній роботі слухачів. Серед них є вправи на повторення вже раніше відомих слухачам граматичних явищ (нова граматики в курсі, який розглядається, як і в курсі ділової мови, не вводиться), але переважну більшість становлять вправи лексичного характеру. Вони служать для закріплення нової лексики. Характерні приклади подібних вправ наведено нижче:

1. *Below you see some words and phrases (A-M) from the text for listening you were working on in class. Match them with their meaning in 1–13.*

<p>A) observable B) quantifiable C) latter D) measure E) mental philosophy F) classical conditioning G) reject H) introspective methods I) restrict J) operant conditioning K) cognitive revolution L) developmental disabilities M) autism</p>	<p>1) the process by which people or animals are trained to behave in a particular way when particular things happen (as studied and described by B.F. Skinner) 2) physical or mental conditions that make it difficult for someone to use parts of their body properly, or learn normally, and which become evident in the process of development 3) methods based on introspection, i.e. on thinking deeply about your own thoughts, feelings and behaviour 4) revolution in psychology as a science that happened with the advent of cognitive psychology 5) that can be observed 6) a mental disorder that makes people unable to communicate properly, or to form relationships 7) the last one 8) to refuse to accept or to believe in something 9) to limit or control the size, amount, or range of something 10) philosophy of the mind 11) the process by which people or animals are trained to behave in a particular way when particular things happen (as studied and described by I.P. Pavlov) 12) to find the length, size, or amount of something 13) that can be measured using figures (numbers)</p>
---	---

2. Group the words and phrases above into three columns: the words and word combinations that are mostly used in General English; the words and word combinations that can be used in

all fields of science; the words and word combinations that can be used as psychological terms. Follow the example below.

<i>Words and word combinations that are mostly used in General English</i>	<i>Words and word combinations that can be used in all fields of science</i>	<i>Words and word combinations that can be used as psychological terms</i>
latter	observable	classical conditioning

3. *Fill in the gaps in the sentences below with the words and phrases (A-M) from exercise 1 above.*

1) *... .. studied and described by I.P. Pavlov became the stimulus for developing the behaviourist theory in psychology.*

2) *The study of classical conditioning in behaviourism was followed by the study of, with B.F. Skinner playing the key role in those studies.*

3) *Such studies came to replace the with its underlying the earlier 19th century psychology.*

4) *But in the second half of the 20th century early behaviourist theories were ... due to*

5) *The ... and cognitive psychology as a whole came to demonstrate that not everything in human thought, feelings and behaviour can be*

6) *Lots of things that concern thought, feelings and behaviour are not ... and sometimes are not even*

7) *Behaviourism began to be considered as a theory that unjustifiably ... human psychology, not differentiating it from the psychology of animals.*

8) *But behaviourism has not disappeared entirely. Today under the name of “behaviour analysis” it studies , ... , cultural and clinical psychology phenomena, and organizational behaviour management.*

4. Write out in alphabetical order all the underlined words and word combinations in the text *Positive Versus Critical Aspects of Behavioural Learning that you read in class*. Group the words that you have written out into two columns: the words that are mostly used in *General English*; the words and word combinations that can be used as *psychological terms*. Follow the example below.

<i>Words that are mostly used in General English</i>	<i>Words and word combinations that can be used as psychological terms</i>
mirror	reinforcement

5. Working with your bilingual dictionary, write translations of the words and word combinations that you were working with in exercise 4. Your translations should correspond to the context in which the words and word combinations are used in the text *Positive Versus Critical Aspects of Behavioural Learning that you were reading in class* (Unit 2. “History of Psychology”, Step 1, Workbook).

Якщо говорити про ефективність розглянутого курсу англійської мови для психологів, то можна сказати те саме, що було сказано раніше про курс англійської ділової комунікації. Ефективність курсу для психологів було доведено як навчальною практикою, так і спеціальним експериментальним дослідженням (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011). Це дає підстави стверджувати, що не тільки всі наші курси загальнонавчальної англійської мови, але й курси англійської мови для професійного спілкування пройшли випробування і часом, і педагогічною практикою (в тому числі на рівні наукових експериментальних досліджень).

Висновки

Система навчання англійської мови дорослих у закладах позавишівської (комерційної) мовної освіти, таких як комерційні школи та центри, що була представлена в цій монографії, розроблена, по-перше, на основі багаторічного досвіду організації комерційних мовних курсів та викладання на них, а по-друге, виходячи з прагматичної спроби встановити рівновагу між бажаним і досяжним щодо результативності навчального процесу.

Саме така рівновага забезпечила успіх функціонування нашого *Центру* протягом майже чверті століття і широке розмаїття курсів навчання англійської мови, який він пропонує потенційним слухачам. Насправді таких курсів більше ніж ті дев'ять, які були описані у цій монографії. Також було розроблено курс англійської мови для педагогів, курс академічного письма англійською мовою і курс усного ділового спілкування, але вони не були популярними серед слухачів, і тому досвід їх використання не був достатньо великим для того, щоб робити висновки щодо ефективності або не-ефективності розробленої методики та навчальних матеріалів. Тому ці курси і не були описані в монографії.

Взагалі ж необхідно зауважити, що в будь-якому комерційному центрі або школі завжди має бути більше розроблених курсів, ніж їх реально викладають кожного навчального року. Підготовка нових курсів і створення їх широкої бази є роботою на перспективу, підготовкою для задоволення нових потреб потенційних слухачів. Ці потреби досить швидко змінюються, і нові потреби з'являються, якщо не щоденно або щомісячно, то, принаймні, щорічно.

Але щоб нові і раніше розроблені курси, методика та навчальні матеріали, які у них використовуються, дійсно задовольняли потреби слухачів, були успішними в плані

забезпечення адекватних результатів навчання, необхідно дотримуватися певних умов. Перелік цих умов, що наводиться нижче, може розглядатися як перелік основних висновків з усього викладеного в цій монографії:

1. Обов'язковими є регулярні (принаймні один раз на навчальний рік) опитування реальних та потенційних слухачів з метою виявлення їхніх потреб, інтересів, побажань, ставлень до методики навчання та його організації.

2. Розробка нових та оновлення існуючих курсів має проводитися з ретельним урахуванням результатів таких опитувань, які, власне, і є головним стимулом для цього оновлення і створення.

3. Усі курси у навчальній програмі (у системі курсів, які викладаються у тій чи іншій комерційній мовній школі або центрі) мають будуватися на єдиних базових засадах, що втілюються у загальній системі принципів; останні, з тими чи іншими модифікаціями, діють як засадничі для кожного з курсів.

4. Курси в програмі мають бути дуже різноманітними, охоплювати всі рівні мовної підготовки – від початкового до просунутого – в навчанні загальнонавчальної мови і включати принаймні декілька курсів мови для професійного спілкування.

5. Навчальна програма має передбачати можливість для слухачів складати (за бажанням) іспити і тести для отримання сертифікатів про рівень володіння мовою; оптимальним є забезпечення можливості готуватися до складання і складати міжнародні іспити (типу кембриджських) за рівнем володіння мовою безпосередньо в самому мовному центрі або школі.

6. Усі курси в програмі мають бути спрямовані на навчання іншомовної комунікації, а не системи мови, хоча це зовсім не виключає використання аналітичних (формально-мовних) видів навчальної діяльності – але тільки за потребою, обмежуючи їх кількість і поступово, у міру прогресу слухачів, підвищуючи (з урахуванням психологічної готовності тих, хто навчаються) обсяг ко-

мунікативних видів навчальної діяльності до майже повного витіснення ними формально-мовних видів.

7. Усі курси необхідно будувати на основі найновіших наукових досягнень у тому, що стосується методик навчання (наприклад, таких, як експерієнційне навчання, конструктивізм, комбіноване навчання тощо) і його засобів (наприклад, інформаційно-комп'ютерних технологій).

У випадку дотримання цих умов можна обґрунтовано сподіватися на успіх навчальних курсів у мовній програмі, яка викладається у комерційній школі або центрі.

Список використаних джерел

1. Бірецька Л.С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Л.С. Бірецька. – Київ, 2016. – 22 с.

2. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / [В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др.]. – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.

3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

4. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения / О.А. Громова. – М.: Высшая школа, 1977. – 172 с.

5. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И.А. Грузинская. – М.: Учпедгиз, 1947. – 222 с.

6. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах (Курс лекций). Ч. 1 / П.Б. Гурвич. – Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского, 1972. – 156 с.

7. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Р.О. Безугла та ін.]. – Київ: ІНКOS, 2002. – 280 с.

8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

10. Зимняя И.А. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – Изд. второе. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

11. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 563 с.

12. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 139 с.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.

14. Лозанов Г.К. Суггестология и суггестопедия: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: спец. 14.767: «Психиатрия» / Г.К. Лозанов. – София, 1970. – 64 с.

15. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

16. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. – 552 с.

17. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та інш.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

18. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти / Колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.

19. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. Гл. 19. Мотивация / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2000. – С. 461–510.

20. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 203 с.

21. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.

22. Психологічні справи (**Psychological Matters**). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова, Н.В. Беспалова]. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2011. – 302 с.

23. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.

24. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

25. Тарнопольський О.Б. Вводно-фонетический курс. Вспомогательные материалы для начинающих к курсу устного делового общения на английском языке / О.Б. Тарнопольський. – Днепропетровск: Днепропетровский институт молодежи, 1993. – 44 с.

26. Тарнопольський О.Б. Девять шагов по Лондону (**Nine Steps in London**) / О.Б. Тарнопольський. – Днепропетровск, 1993а. – 128 с.

27. Тарнопольський О.Б. Печатное программированное пособие к курсу «Девять шагов по Лондону» / О.Б. Тарнопольський. – Днепропетровск, 1993б. – 66 с.

28. Тарнопольський О.Б. **Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA**. Друге видання, виправлене і доповнене / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Склярєнко. – Київ: ІНКОС, 2003. – 208 с.

29. Тарнопольський О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

30. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.

31. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 288 с.

32. Тарнопольський О.Б. Обучение второму иностранному языку в вузе / О.Б. Тарнопольский, О.А. Нестеренко, А.А. Кухаренко. – Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 486 с.

33. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

34. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

35. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 2. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986а. – 392 с.

36. Alptekin C. Target-language culture in EFL materials / C. Alptekin // *ELT Journal*. – 1993. – 47. – P. 136–143.

37. Asher J.J. Learning another language through action: The complete teacher's guidebook / J.J. Asher. – Los Gatos (CA): Sky Oaks production, Inc., 1988. – 224 p.

38. Atkinson D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource / D. Atkinson // *ELT Journal*. – 1987. – Vol. 41, no. 4. – P. 241–247.

39. Autonomy and independence in language learning / Ed. by Phil Benson and Peter Voller. – London and New York: Longman, 1997. – 279 p.

40. Bancroft W.J. (1978). The Losanov method and its American adaptations / W.J. Bancroft // *The Modern Language Journal*. – 1978. – Vol. LXII, no. 4. – P. 167–175.

41. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford: Summertown Publishing, 2003. – 198 p.

42. Berry M. Talkback. Michael Berry vs Oleg Tarnopolsky on EIL and CLL (Voices 217). / M. Berry // *IATEFL Voices*. – 2011. – Issue 219. – P. 17–18.

43. Burkert A. Symposium on grammar teaching in the post-communicative era / A. Burkert, S. Mumford, K. Lackman // Briony Beaven (Ed.). *IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections*. – Canterbury, Kent: IATEFL, 2010. – P. 98–100.

44. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence* / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

45. Capel A. *Objective First. Student's Book. For revised exam from 2015. Fourth Edition* / A. Capel, W. Sharp. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 242 p.

46. Capel A. *Objective First. Workbook. For revised exam from 2015. Fourth Edition* / A. Capel, W. Sharp. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014a. – 70 p.

47. **Choices Exam Trainer. Посібник із підготовки до Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з англійської мови** / [А.П. Мартинюк, І.Ю. Набокова, І.О. Сverdлова та інш.]. – Dinternal-Books, 2014. – 72 с.

48. Cohen A.D. *Assessing language ability in the classroom* / A.D. Cohen. – Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers, 1994. – 394 p.

49. Dam L. *Plenary: Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning* / L. Dam // IATEFL 2002. York Conference Selections / Ed. by A. Pulverness. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2002. – P. 41–52.

50. Damen L. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom* / L. Damen. – Reading (MA): Addison Wesley, 1987. – 406 p.

51. Davison A. *Games and simulations in action* / A. Davison, P. Gordon. – London: The Woburn Press, 1978. – 200 p.

52. Debyser F. *Dramatisation, simulation, jeux de rôles: changer d'estrade* / F. Debyser // *Le Français dans le Monde*. – 1976. – 123. – P. 24–27.

53. Doughty C. (Ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition* / C. Doughty, J. Williams (Eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 270 p.

54. Dubin F. *Dealing with texts* / F. Dubin // F. Dubin, D.E. Eskey, W. Grabe (Eds.). *Teaching second language read-*

ing for academic purposes. – Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company, 1986. – P. 127–160.

55. Egbert J.L. Conducting research on CALL / J.L. Egbert. // CALL research perspectives / J.L. Egbert & G.M. (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. – P. 3–8.

56. Ellis R. Instructed second language acquisition: Learning in the classroom / R. Ellis. – Oxford: Basil Blackwell, 1990. – 230 p.

57. Ferradas C.M. Plenary: Outside looking in: intercultural and intermedial encounters in ELT. / C.M. Ferradas // Briony Beaven (Ed.). IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections. – Canterbury, Kent: IATEFL, 2010. – P. 16–20.

58. Fotos S.S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks / S.S. Fotos // TESOL Quarterly. – 1994. – Vol. 28, no. 2. – P. 323–351.

59. Freeman Y.S. ESL/EFL teaching: Principles for success / Y.S. Freeman, D.E. Freeman. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. – 292 p.

60. Grabe W. The transition from theory to practice in teaching reading / W. Grabe // F. Dubin, D.E. Eskey, W. Grabe (Eds.) // Teaching second language reading for academic purposes. – Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company, 1986. – P. 25–48.

61. Graddol D. English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language' / D. Graddol. – British Council. 2006. – 128 p.

62. Green J.M. Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? / J.M. Green. – The Modern Language Journal. – 1993. – 77. – P. 1–10.

63. Harmer J. The practice of English language teaching (3rd ed.) / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.

64. Hashemi L. Cambridge Objective PET. Student's Book without answers / L. Hashemi, B. Thomas. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 216 p.

65. Hashemi L. Cambridge Objective PET. Workbook with answers / L. Hashemi, B. Thomas. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010a. – 80 p.

66. Holec H. Autonomy and foreign language learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 74 p.

67. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

68. Hyland V. Go for gold: Integrating process and product in ESP / V. Hyland, P. Hyland // English for Specific Purposes. – 1992. – 11. – P. 225–242.

69. Hymes D. Models of interaction of the language and social life / D. Hymes // Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication / Ed. by J.J. Gumperz and D. Hymes. – Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1986. – P. 35–71.

70. Ioannou-Georgiou S. Constructing meaning with virtual reality / S. Ioannou-Georgiou // TESOL Journal. – 2002. – Vol. 11, no. 3. – P. 21–26.

71. Jenkins J. ELF at the gate: The position of English as a lingua franca / J. Jenkins // The European English Messenger. – 2004. – Vol. 13.2. – P. 63–69.

72. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont: ProLingua Associates, 1994. – 148 p.

73. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Electronic resource] / D.H. Jonassen. – 1995. – Access mode: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>.

74. Kachru B.B. The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes / B.B. Kachru. – Oxford: Pergamon Press, 1986. – 200 p.

75. Kerr P. Straightforward Pre-Intermediate. Student's Book. Second Edition / P. Kerr. — Oxford: Macmillan, 2012. — 160 p.

76. Jones M. Straightforward Pre-Intermediate Workbook / M. Jones, P. Kerr. — Oxford: Macmillan, 2005. — 96 p.

77. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. — 248 p.

78. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. — Oxford: Pergamon Press, 1982. — 202 p.

79. Kumaravadivelu B. Beyond methods: Macrostrategies for language teaching / B. Kumaravadivelu. — New Haven and London: Yale University Press, 2003. — 339 p.

80. Kumaravadivelu B. TESOL methods: Changing trends, challenging trends / B. Kumaravadivelu. — TESOL Quarterly. — 2006. — Vol. 40, no. 1. — P. 59–81.

81. Lado R. Language teaching. A scientific approach / R. Lado. — New York: McGraw Hill, 1964. — 239 p.

82. Lado R. English pattern practices (establishing the patterns as habits) / R. Lado, Ch. Fries. — Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1964. — 338 p.

83. Lewis M. **Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice** / M. Lewis. — Thomson Heinle, 2002. — 223 p.

84. Madsen H.S. Techniques in testing / H.S. Madsen. — New York: Oxford University Press, 1983. — 212 p.

85. Maley A. Drama techniques in language learning / A. Maley, A. Duff / Reprinted by permission of the Cambridge University Press. — M.: Prosvescheniye, 1981. — 96 p.

86. McDonough J. Materials and methods in ELT: A teacher's guide / J. McDonough, C. Shaw. — Oxford: Blackwell, 1993. — 318 p.

87. Nunan D. The learner centred curriculum. A study in the second language learning / D. Nunan. — Cambridge: Cambridge University Press, 1988. — 196 p.

88. O'Connell S. Focus on First Certificate for the revised exam / S. O'Connell. – Harlow: Longman, 1996. – 272 p.
89. Oxford R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom [Electronic resource] / R. Oxford // ERIC Digest, EDO-FL-01-05. – 2001. – Access mode: <http://www.cal.org/ericell/0105oxford.html>.
90. Paltridge B. EAP placement testing: An integrated approach / B. Paltridge // English for Specific Purposes. – 1992. – 11. – P. 243–268.
91. Paulston C.B. Linguistic and communicative competence: Topics in ESL / C.B. Paulston. – Clevedon: Multilingual Matters, 1992. – 145 p.
92. Pica T. Task-based instruction / T. Pica // Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger (Eds.). Encyclopedia of Language and Education. Vol. 4: Second and Foreign Language Education. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 71–82.
93. Prabhu N.S. Second language pedagogy / N.S. Prabhu. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 153 p.
94. Pratique de la simulation globale // Le Français dans le Monde. – 1992 – 248 – P. 64–66.
95. Rivenc P. La problématique SGAV (structuro-globale audio-visuelle) aujourd'hui / P. Rivenc. // Revue de phonétique appliquée. – Ottawa, 1991. – No. 99–100–101. – P. 121–132.
96. Robinson P.C. ESP today: A practitioner's guide / P.C. Robinson. – Hamel, Hempstead: Prentice Hall, 1991. – 146 p.
97. Rutherford W.E. Second language grammar. Learning and teaching / W.E. Rutherford. – London & New York: Longman, 1987. – 195 p.
98. Rutherford W.E. Consciousness-raising and the universal grammar / W.E. Rutherford, M.S. Smith // Applied Linguistics. – 1985. – Vol. 6, no. 3. – P. 274–282.
99. Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett // Oxford: Macmillan, 2007. – 160 p.

100. Skehan P. Plenary: Task-based instruction: Theory, research, practice / P. Skehan. // IATEFL 2002. York Conference Selections / Ed. by A. Pulverness. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2002. – P. 90–99.

101. Soars L. Headway elementary. Student's book / L. Soars, J. Soars. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 128 p.

102. Spolsky B. Measured words / B. Spolsky. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 402 p.

103. Strevens P. New orientations in the teaching of English / P. Strevens. – London: Oxford University Press, 1977. – 183 p.

104. Swaffer J. Reading for meaning: An integrated approach to language learning / J. Swaffer, K. Arens, H. Byrnes. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. – 264 p.

105. Tarnopolsky O.B. EFL teaching in the Ukraine: State-regulated or commercial? / O.B. Tarnopolsky // TESOL Quarterly. – 1996. – Vol. 30. – P. 616–622.

106. Tarnopolsky O.B. Intensive immersion ESP teaching in the Ukraine: Theoretical foundations and practical results / O.B. Tarnopolsky // Joaquim Arnau, Josep M. Artigal (Eds.). Immersion Programmes: A European Perspective. – Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998. – P. 675–684.

107. Tarnopolsky O. Teaching English intensively in a non-English speaking country: Theory, practice, and results / O. Tarnopolsky – ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 579, 1999. – 167 p.

108. Tarnopolsky O. Writing English as a foreign language: A report from Ukraine / O. Tarnopolsky // Journal of Second Language Writing. – 2000. – Vol. 9, no. 3. – P. 209–226.

109. Tarnopolsky O. Business English teaching: Imaginative continuous simulations and critical analysis tasks / O. Tarnopolsky // Business Issues. – 2000a. – no. 2. – P. 12–14.

110. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign lan-

guage / O. Tarnopolsky // Atlantis. – 2001. – Vol. XXIII, Num. 2. – P. 105–117.

111. Tarnopolsky O. Acquiring Business English in a quasi-natural business environment: A method of teaching Business English to students of Business and Economics / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko // **Working Papers in Educational Linguistics**. – Philadelphia: University of Pennsylvania, 2003. – 18, no. 2. – P. 55–88.

112. Tarnopolsky O. Must the Intercultural Approach, EIL and ELF oust CLL? / O. Tarnopolsky // **IATEFL Voices**. – 2010. – Issue 217. – P. 5–6.

113. Tarnopolsky O. Experiential B.E. teaching/learning: A happy combination of Intercultural and Communicative Approaches / O. Tarnopolsky // **Business Issues**. – 2011. – Issue 78. – P. 7–8.

114. Tarnopolsky O. Talkback. Tarnopolsky vs Young on communicative competence (Voices 219) / O. Tarnopolsky // **IATEFL Voices**. – 2011a. – Issue 220. – P. 19.

115. Tarnopolsky O. **Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes** / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

116. Warschauer M. The Internet for English teaching. Guidelines for teachers / M. Warschauer, P.F. Whittaker // **TESL Reporter**. – 1997. – 30 (1). – P. 27–33.

117. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.

118. Warschauer M. A developmental perspective on technology in language education / M. Warschauer // **TESOL Quarterly**. – 2002. – Vol. 36, no. 3. – P. 458–474.

119. Young R. Talkback. Roslyn Young vs Oleg Tarnopolsky on communicative competence (Voices 217) / R. Young // **IATEFL Voices**. – 2011. – Issue 219. – P. 18.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
<i>Розділ 1.</i> Теоретичні основи навчання англійської мови дорослих поза межами вишівських мовних програм.....	15
<i>Розділ 2.</i> Короткий вступний фонетичний курс для повних початківців.....	43
<i>Розділ 3.</i> Початковий курс усномовленневої англомовної комунікації для тих, хто тимчасово виїжджає за кордон	59
<i>Розділ 4.</i> Курс англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма передсереднього рівня	87
<i>Розділ 5.</i> Курс англомовного говоріння, читання, аудіювання та письма середнього рівня	113
<i>Розділ 6.</i> Курси підготовки до іспитів з англійської мови для отримання міжнародно визнаних сертифікатів.....	137
<i>Розділ 7.</i> Курс ділової англійської мови (говоріння, читання, аудіювання та письмо).....	163
<i>Розділ 8.</i> Курс англійської мови для психологів (говоріння, читання, аудіювання та письмо)	187
Висновки	213
Список використаних джерел.....	216

Наукове видання

Олег Борисович Тарнопольський

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ДОРΟΣЛИХ ПОЗА МЕЖАМИ
ВИШІВСЬКИХ МОВНИХ ПРОГРАМ**

Монографія

Редактор Л.В. Пилипчак

Комп'ютерна верстка А.Ю. Такій

Підписано до друку 17.01.2017. Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 13,25.

Тираж 300 пр. Зам. № .

ПВНЗ «Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля».

49000, м. Дніпро,

вул. Січеславська набережна, 18.

Тел. (056) 778-58-66, e-mail: rio@ducp.edu

Свідоцтво ДК № 4611 від 05.09.2013 р.

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».

49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.

Тел. (056) 794-61-05, 04

Свідоцтво ДК № 4121 від 27.07.2011 р.