ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Факультет іноземних мов

Кафедра англійської філології

Д И П Л О М Н А Р О Б О Т А

на тему: Навчання усного англомовного спілкування учнів старших класів загальноосвітньої школи на засадах методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Студентки 2 курсу групи МСО
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальності 014.021 Середня освіта
(мова і література) (англійська)
Ірхи Тетяни Олександрівни

Використання чужих ідей, результатів і текстів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник
кандидат педагогічних наук, доцент
Глазунова Тамара Володимирівна

_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
_____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2020 рік

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ 7

1.1 Суть методу повної фізичної реакції з елементами розповіді. 7

1.2 Роль слухової та зорової наочності у навчанні усного мовлення 12

1.3 Зміст монологічного мовлення. 18

Висновок до Розділу 1 23

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МЕТОДУ ПОВНОЇ ФІЗИЧНОЇ РЕАКЦІЇ З ЕЛЕМЕНТАМИ РОЗПОВІДІ. 25

2.1 Етапи та прийоми навчання монологічного мовлення з використанням методу повної фізичної реакції шляхом «знизу-догори» 25

2.2. Комплекс вправ для навчання монологічного мовлення за методом TPRS з використання підходу «згори донизу» 35

2.3 Пробне навчання монологічного мовлення із застосуванням методу повної фізичної реакції з елементами розповіді. 79

Висновки до Розділу 2 82

ВИСНОВКИ 84

Список використаної літератури 87

Resume 94

ВСТУП

Сучасний світ спостерігає стрімкий процес глобалізації, що формує нагальну потребу у міжнародному спілкуванні. Для цього людина повинна володіти таким інструментом, як мова. Досі не існує єдиної думки щодо вибору найефективнішого методу навчання учнів іноземної мови. Як результат, виникло багато різноманітних методів. В даній роботі буде розглянуто метод повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS). Його було створено на початку минулого століття вчителем іспанської мови Блейном Реєм. Засновник методу включив елементи широкого спектру методів навчання іноземних мов для створення інноваційного та найефективнішого засобу навчання учнів другої мови.

За допомогою TPRS можна навчати лексики, граматики та формувати уміння говоріння та читання. Різні дослідження демонструють різну спрямованість методу, наприклад у 13 працях увага акцентується на навчанні лексики за допомогою TPRS, ще у 13 – на розвитку умінь говоріння. 20 досліджень вивчали ефективність застосування TPRS для розвитку умінь читання. Успішність методу полягає у його орієнтації на забезпеченні наочності (теорія С. Крашена). Це означає, що учні, яких навчають за допомогою TPRS, отримують більше зрозумілого навчального матеріалу (input), ніж ті, що навчаються за традиційними методиками. Учні тренують загальновживану лексику, що використовується для реального спілкування.

Проаналізувавши ці дослідження, можна дійти висновку, що за допомогою TPRS можна навчати учнів будь-якого віку, адже у експериментах брали участь представники різних вікових категорій. Наприклад, у дослідженні К. Варгеза брали участь 83 учні віком від 14 до 18 років. Дж. Олівер досліджував ефективність TPRS на 129 студентах віком 18-25 років, а у дослідженні Б. Робертса та С. Томаса брала участь змішана група із 16 осіб віком від 13 до 70 років.

Інтерес до методу повної фізичної реакції з елементами розповіді постійно зростає, що підтверджується збільшенням кількості опублікованих

досліджень удвічі, в період від 2015 року по 2019 рік. Станом на 2015 рік було опубліковано 14 статей та 21 теза, а до 2019 року вже налічувалося 32 статті та 44 тези. Дані дослідження проводились у США, переважно, з учнями 9-12 класів та студентами віком від 14 до 18 років [33, p.300].

Якщо не брати до уваги той факт, що кожне дослідження може мати певні обмеження та неточності, більшість досліджень демонструють переваги використання TPRS над традиційними методами. Підсумувавши, можна впевнено сказати, що метод повної фізичної реакції з елементами розповіді знаходить підтримку у всіх опублікованих працях. Автори доводять, що даний метод дає позитивні результати під час формування навичок та умінь читання, усного мовлення та допомагає значно поповнити словниковий запас учнів. Учні, що брали участь у експериментах, або не поступалися тим, хто проходив навчання за традиційними методиками, або ж значно перевищували їх у своїх досягненнях.

Безсумнівно, дослідження TPRS на цьому не завершуються, адже існує багато аспектів, які варто розглянути детальніше, наприклад, наскільки ефективним є використання даного методу з точки зору запам’ятовування нового матеріалу та його відтворення через певний період часу [30, p.309-310].

Таким чином, зростання потреби віднайти ефективний метод для навчання усного мовлення зумовлює **актуальність** даного дослідження.

Об’єкт дослідження – навчання усного англомовного спілкування учнів старших класів загальноосвітньої школи на засадах методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Предметом роботи є методика формування у студентів навичок монологічного мовлення на основі методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Мета дипломної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні**,** практичній розробці та перевірці ефективності методики формування навичок монологічного мовлення учнів старшої школи за допомогою методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Основними **завданнями** дослідження є:

1) розглянути теоретичні передумови навчання монологічного мовлення;
2) розкрити суть методу повної фізичної реакції з елементами розповіді;
3) описати роль слухової та зорової наочності у навчанні усного мовлення на основі гіпотези С.Крашена «comprehensible input»;
4) висвітлити зміст та описати етапи і прийоми монологічного мовлення з використанням TPRS шляхом «знизу-догори»;
5) розробити комплекс вправ з використанням підходу «згори донизу»;
6) провести пробне навчання та апробувати розроблений комплекс вправ;
7) описати результати дослідження;
8) сформувати методичні рекомендації щодо застосування розробленого комплексу справ.

Основними **методами** дослідження є:

1) теоретичні методи (вивчення й аналіз педагогічної і науково-методичної літератури, вивчення й узагальнення досвіду навчання монологічного мовлення на засадах методу повної фізичної реакції з елементами розповіді;

2) емпіричні методи (тестування учнів, організація й проведення пробного навчання з метою перевірки запропонованої методики та розробленого комплексу вправ).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше теоретично обґрунтовано й практично розроблено комплекс вправ для розвитку монологічного мовлення учнів старшої школи на основі методу повної фізичної реакції з елементами розповіді, який спрямований на тренування фразових дієслів та граматичних конструкцій одночасно.

Практичне значення дослідження полягає у розробці комплексу вправ для навчання монологічного мовлення з використанням методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження отримали позитивну оцінку під час участі автора в наступних науково-практичних конференціях:

«Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2019 р.), XVIII міжнародна студентська Інтернет-конференція «Мова, освіта, культура: Інтеграційні тенденції в сучасному світі (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020 р.), «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020 р.), IV Всеукраїнська наукова інтернет конференція «Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі» (Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2020 р.), «Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020).

Структура роботи. Дана робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури (60 найменування). загальний обсяг – 94 сторінки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

1.1 Суть методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Довгий час тривала дискусія стосовно найбільш ефективного методу навчання іноземної мови, який би максимально враховував потреби та особливості учнів і сприяв ефективному засвоєнню нових знань. Стояло питання створення не просто методу для ефективного навчання мови, а і засобу для підвищення інтересу та стимулювання навчального процесу. Як результат, виникла низка різних методів, включаючи метод повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS) [26, с.3]. У цьому методі поєднуються фундаментальні принципи таких суміжних наук, як методика, педагогіка та психологія. Така інтеграція дозволяє здійснювати навчання усного мовлення у тісній відповідності до потреб та вікових особливостей учнів.

Даний метод було створено на основі методу повної фізичної реакції (TPR), який з'явився у 1960-х роках та поширився багатьма країнами. Основоположником методу був Джеймс Ашер, психолог з Каліфорнії, хоча можливість вивчення мови у поєднанні з фізичною активністю досліджувалась багатьма вченими, зокрема Ф. Гуеном та Г. Палмером.

Метод повної фізичної реакції, з одного боку, поєднує в собі елементи інших методів, а з іншого, є методом, який суттєво відрізняється від традиційних. Він ґрунтується на принципі узгодження мовлення та фізичної активності. Навчання мови відбувається через команди, а розуміння вивченого можна прослідкувати через виконання учнем фізичних рухів.

В основу методу закладена теорія «сліду пам'яті» із психології. Суть даної теорії можна продемонструвати за допомогою експерименту, який проводився на щурах. Коли на тварин впливали електричним струмом відразу ж після того, як вони навчились орієнтуватися у лабіринті, то ефект був схожим на «стирання слідів пам'яті». Тварини переставали орієнтуватися в просторі.

Наведений експеримент можна ототожнити з процесом навчання учнів іноземної мови. Суть полягає в тому, що вимога говорити на початковому етапі

навчання рівносильна дії електрошоку. Мається на увазі, що коли учень одночасно сприймає мову на слух та намагається її відтворювати, то виникає внутрішній шум, який виступає у ролі стресового чинника, що перешкоджає розумінню та засвоєнню матеріалу [24, с.81].

Отже, згідно теорії «сліду пам'яті», необхідно формувати інтенсивні зв'язки у пам'яті, підкріплені асоціаціями, для того, щоб підвищити ймовірність їхнього відтворення на вербальному або моторному рівні. При цьому для досягнення кращого результату потрібно поєднувати вербальну та моторну діяльність.

Більше того, вчені довели, що за розуміння та говоріння відповідають різні частини мозку: зона Брока відповідає за мовлення, а зона Верніке – за сприймання. Коли ці дві зони працюють одночасно, загальна діяльність головного мозку сповільнюється. Тому коли дитина під час вивчення нового матеріалу повинна сприймати та відразу відтворювати його, ефективність засвоєння значно знижується [47, с.1071 – 1086].

Завдяки «мовчазному періоду», який може тривати від 30 хвилин до кількох днів (або навіть місяців) під час використання методу повної фізичної реакції спочатку працює одна частина мозку, а потім інша, що сприяє кращому розумінню та підвищує ефективність навчального процесу [24, с.81].

Ключовим правилом методу повної фізичної реакції є те, що учень зможе зрозуміти та відтворити тільки те, що підкріплюється власним досвідом. Важливо, що на початкових стадіях учень перебуває у фазі мовчання. Він сприймає мову з зовнішніх джерел: слухає вчителя, читає, але ще нічого не відтворює самостійно.

Далі слідує наступна фаза – реакції. Вона супроводжується вивченням слів, словосполучень, які означають дію та спонукають до неї. На цьому етапі, після вивчення відповідного мовного матеріалу, учень повинен реагувати на почуте своїми діями. Це можуть бути звичайні команди, наприклад, «Stand up!», «Sit down!». Так відбувається накопичення знань та досвіду, що слугує підґрунтям для подальшого їх відтворення. Тільки після цього учень готовий

говорити. Такий підхід створює умови для комфортного навчання, оскільки учень себе вільно почуває завдяки певному періоду часу, який він отримує для накопичення інформації [14, с.93-94].

Така послідовність етапів зумовлена тим, що мозок, за своєю природою, здатний сприймати будь-яку мову. Водночас, для цього важливо, щоб відтворенню мови передувало сприймання та розуміння. Можна навести приклад того, як маленькі діти вивчають рідну мову: спочатку слухають, сприймають та накопичують інформацію і тільки після цього починають самі говорити.

Метод повної фізичної реакції спрямований на ефективний процес навчання та максимальне засвоєння матеріалу. Головною метою методу є, перш за все, розуміння мови, а не її відтворення. Він може імпонувати учням кінестетичного типу сприйняття, адже вивчення мови напряму пов'язане з фізичною активністю. Оскільки мова подається в зрозумілому контексті, вона швидше сприймається, надовго утримується в пам'яті і, як наслідок, легше відтворюється.

Навчання лексики методом повної фізичної реакції відбувається в три етапи: введення лексики, її автоматизація та оцінювання.

Перший етап – введення лексики. При введенні слова «apple», наприклад, вчитель показує реальний предмет, що є наочністю. Далі він вживає різні наказові форми дієслова, задіюючи представлений об'єкт, наприклад, : «Take an apple», «Bite an apple» та інші. При цьому дані команди вчитель обов'язкового супроводжує власними діями.

Другий етап – автоматизація лексики. На даному етапі вчитель послідовно комбінує слова з наказовими формами різних дієслів. Так встановлюється розуміння учнями системи поєднання слова з дієсловом. Коли учень досягає достатнього розуміння тренованої лексики, вчитель починає вживати її без супроводження рухами. Якщо під час даного етапу хоча б один учень демонструє невпевненість чи незнання представленої лексики, вчитель повинен повернутись до першого етапу.

Третій етап – оцінювання. На даному етапі учень застосовує вивчений лексичний матеріал без додаткової допомоги чи підказок, що дає змогу вчителеві побачити, наскільки ефективно учень засвоїв тренований матеріал [52, с.4].

Попри ряд переваг, метод TPR, як і будь-який інший метод, має свої недоліки. Його надмірне застосування може спричинити одноманітність і зниження інтересу учнів [26, с.3-11]. Даний метод також має певні обмеження. Він не може застосовуватися для навчання широкого спектру лексики, наприклад абстрактних понять, адже його можна використовувати для навчання наказової форми дієслова та лексики, що позначає конкретні поняття. Для того, щоб розширити можливості цього методу, його поєднали з методом розповіді.

Метод повної фізичної реакції з елементами розповіді був розроблений вчителем Блейном Реєм. Оскільки останній не був вченим чи науковцем, даний метод детально не досліджувався. Метод повної фізичної реакції з елементами розповіді вперше згадується у 1998 році і лише у 2009 році починають проводитись емпіричні дослідження, експерименти та з'являються публікації дослідницького характеру у наукових журналах [39, с.364].

Варто зазначити, що різні вчителі втілюють метод повної фізичної реакції з елементами розповіді по-різному. Це пояснюється тим, що розвиток даного методу ще триває, кожна навчальна ситуація унікальна, відповідно, і метод реалізується інакше.

Даний метод має за основу наступні принципи: спільна робота учнів та вчителя над створенням розповіді, де кожен повинен проявити себе і брати активну участь у навчальному процесі; вживання загальновживаної лексики, забезпечення учнів зрозумілим навчальним матеріалом у формі розповіді, іноді з перекладом для кращого розуміння.

Вербальною основою цього методу є розповідь. Даний метод поєднує в собі техніки класичного методу Джеймса Ашера та теорію мовного сприйняття Стівена Крашена.

Метою методу повної фізичної реакції з елементами розповіді є навчання усного мовлення на основі розповіді, яка розгортається вчителем перед учнями. Дана мета легко досягається, завдяки його прив'язаності до реальної ситуації. Наприклад, коли вчитель навчає учнів команді: «Open the book!», то він формує відповідну модель, підкріплюючи команду відповідними діями. Відповідно, учні розуміють її без перекладу. Асоціювання значення команди із відповідною дією сприяє запам'ятовуванню.

Водночас, попри те, що цей метод забезпечує умови для ефективного розуміння мови, що вивчається, він має значні обмеження у лексиці та граматичних конструкціях, яких можна навчати його засобами. Для вирішення даної проблеми використовується розповідь, що вимагає від учителя креативності та позитивного налаштування під час розповіді, адже це напряму впливає на зворотну позитивну реакцію учнів. Вчитель може роздати учням ролі і влаштувати невеличкий театр. Виконуючи дії, учні можуть спостерігати за іншими, що сприяє розвитку умінь усного мовлення в умовах, що імітують реальне спілкування.

Значною перевагою даного методу є те, що зникає необхідність навчати лише команд і виникає можливість значно розширити навчальний матеріал. Звичайні команди можна оформити в речення, наприклад, замість «Run!» можна сказати «The boys are running!». Тому можливість використання живої мови та вживання будь-яких слів та граматичних структур значно підвищує потенціал цього методу [26, с.20].

Навчання за методом повної фізичної реакції з елементами розповіді схоже на вивчення мови у дитинстві, адже учні вивчають загальновживану лексику, яка допомагає висловитися. Більше того, ніхто не вивчає граматичні правила. Спочатку розвивається розуміння мови в цілому, її структури, а потім формуються розмовні навички. Наприклад, слово «apple», вивчається не ізольовано, а в структурі «It is an apple.» Таким чином, лексика й граматика вивчаються в комплексі, що сприяє розвитку усного мовлення [28, с.5].

Під час введення нової лексики, вчитель використовує відповідні жести, щоб утворилась асоціація між словом та дією. Після того, як процес демонстрації нової лексики завершений, вчитель може використовувати персоналізовані запитання з використанням цієї лексики. Це допомагає підкреслити важливість кожного учня і розвинути інтерес до навчального процесу. Після цього можна переходити до основної частини – розповіді. Процес навчання перетворюється у середовище, де може статися що завгодно. Кожна розповідь унікальна, чим і зацікавлює учнів [28, с.6-7].

Для того, щоб утримати увагу учня, його потрібно задіяти. Зазвичай, учні можуть передбачити, коли вчитель може задати їм запитання. Під час розігрування цікавої розповіді, яка вимагає участі кожного учня, учень не зможе ігнорувати процес навчання, адже у будь-який момент він може отримати нове завдання від учителя, тому повинен бути постійно включеним у роботу [28, с.7].

Успішність TPRS полягає у його орієнтації на забезпеченні наочності (теорія С. Крашена). Це означає, що учні, яких навчають за допомогою даного методу, отримують більше зрозумілого навчального матеріалу (comprehensible input), ніж ті, що навчаються за традиційними методиками. Учні тренують загальновживану лексику, що використовується для реального спілкування. Також, проаналізувавши ряд емпіричних досліджень, можна дійти висновку, що за допомогою TPRS можна навчати учнів будь-якого віку, адже у експериментах брали участь представники різних вікових категорій [38, с.1].

1.2 Роль слухової та зорової наочності у навчанні усного мовлення.

Для успішного формування мовленнєвої компетентності учнів, вчитель повинен створити належні умови, що допоможуть зануритись у іншомовне середовище та простіше сприймати іноземну мову. У чуттєвому сприйманні іноземної мови та засвоєнні мовного матеріалу важливу роль відіграє наочність. Саме вона сприяє ефективному формуванню навичок та вмінь. Важливість використання різних видів наочності підкреслював ще відомий педагог Ян Амос Коменський у «золотому правилі дидактики» у 17 столітті [11, с.321]. І це

невипадково, оскільки сенсорні відчуття навколишнього світу розвивають інтерес, активізують мислення, позитивно впливають на мотиваційну та емоційну сфери і, на думку Ю.В.Сліпіч, «стають справжньою школою життя» [19].

Наочність умовно поділяють на слухову та зорову, хоча обидві вони тісно між собою поєднані. Зорова наочність може бути представлена у формі фотографій, картинок, тексту, схем, малюнків і т. ін., а слухова – у формі фонограми, пісень тощо. Існують також засоби наочності, які поєднують в собі як зоровий, так і слуховий аспекти – фільм, вистава чи відеоролик [5, с.110].

Використання наочності в навчанні усного мовлення допомагає створити сприятливі умови для кращого засвоєння мови. За їх допомогою скоріше засвоюється лексика, простіше сприймається нова граматична структура. Вони слугують додатковими засобами, що стимулюють краще розуміння змісту тексту. Їх також можна використовувати як опору для говоріння чи письма, що стимулює певний вид мовленнєвої діяльності (говоріння чи письма). Завдяки сучасним технологіям наочність може виконувати роль мотиватора, адже застосування анімації та звукових ефектів сприяє пожвавленню інтересу і концентрації уваги [5, с.145].

Засоби наочності вважаються ключовими компонентами навчання іноземної мови. Це зумовлено тим, що наочність є одним із найефективніших засобів семантизації і може бути застосовна як під час представлення нового матеріалу, так і з метою його автоматизації та повторення. Для успішного засвоєння нового слова необхідне розуміння його значення, тобто між його звуковою формою та поняттям має утворитись тісний зв'язок. Для досягнення цієї мети нові слова можна прив’язувати до елементів особистого досвіду учня [8, с.38].

Психологи стверджують, що під час вивчення нових слів у мозку формуються логічно-образні зв’язки – асоціації. Для їх повторного відтворення у свідомості потрібно залучати засоби слухової або зорової наочності. Чим

складніший матеріал, тим необхіднішим стає застосування наочності для формування адекватних асоціацій.

Варто зауважити, що вивчення лексики іноземної мови схоже до вивчення рідної мови. Незалежно від віку учня, йому знову доводиться вчитися називати предмети, що його оточують. Різниця лише в тому, що при вивченні іноземної мови учень не ознайомлюється з предметами навколишнього середовища, а лише засвоює нові найменування цих предметів. В цьому проявляється суттєва особливість наочності – її можна застосовувати для учнів будь-якого віку.

Важливість наочності полягає також і в тому, що вона слугує своєрідним каталізатором розуміння та засвоєння іноземної мови, адже сприяє зануренню в мовне середовище, активує розумову діяльність, стимулює прояви креативності учня та генерує інтерес. Безумовно, використання засобів наочності пожвавлює навчальний процес, додаючи йому динамічності та яскравості.

Для ефективного залучення засобів наочності до навчального процесу варто дотримуватися наступних принципів: доступності подачі зображення, доступності форми зображення, композиційної організації та художньої ідентичності. Розглянемо суть цих принципів.

Принцип доступності зображення полягає у забезпеченні зрозумілих та знайомих учням засобів наочності, інакше вони не тільки не допомагатимуть, а спантеличуватимуть учнів.

Принцип доступності форми зображення вимагає від вчителя використання звичних для учнів форм зображення, адже постійна їх зміна буде перешкоджати зіставленню цих форм із сформованим в учнів змістом.

Принцип композиційної організації означає дотримання логічної послідовності під час подачі матеріалу та забезпечення гармонійного кольорового зображення. Для цього потрібно використовувати яскраві ілюстрації, кольорові схеми, таблиці та інші засоби, що пожвавлюють інтерес.

Принцип художньої ідентичності означає, що під час підбору засобів наочності вибір повинен зупинятися на таких, що максимально відповідають дійсності та повноцінно передають реальне зображення [15, с.327-328].

Щоб уникнути перенасичення навчального процесу, варто, щоб вчитель самостійно визначив, посилаючись на рівень мовної та мовленнєвої компетенції учнів, місце та час застосування засобів наочності. Важливо також дотримуватись балансу між двома функціями наочності, яка застосовується як допоміжний навчальний засіб і як засіб для розваг [20].

Особливе місце серед різних видів наочності займають відеоматерали, оскільки останні завдяки поєднанню зорової, слухової, моторної, образної та екстралінгвістичної наочності володіють великою силою емоційного впливу, що значно активує роботу учнів.

При застосуванні відеоматеріалів значний відсоток інформації передається через зображення, яке може мати різні форми: текст, фотографію, відеофрагмент тощо. Зорова опора доповнюється слуховою наочністю, яка сприяє розумінню зорового образу, що транслюється, ілюструючи його емоційну виразність. Також тут задіяна моторна наочність, що пов’язана з рухом, образна – яка передає яскраві образи та екстралінгвістична – відображає середовище, яке взаємодіє з темою чи сюжетом і має драматичну силу. Важливою перевагою відеоматеріалу як засобу наочності є його автентичність –те, що він ілюструє життя носіїв мови, тим самим стимулюючи інтерес до вивчення цієї мови [7, с.264-265].

Висока ефективність методу повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS) в навчанні іноземних мов пояснюється його тісним зв’язком з гіпотезою «зрозумілого вхідного матеріалу» (Comprehensible Input Hypothesis) Стівена Крашена. Застосування доступного для розуміння учнями навчального матеріалу сприяє його кращому сприйманню та засвоєнню [39, с.365].

Термін «природний» часто зустрічається у контексті методу (TPRS), тим самим відображаючи основні принципи, що закладені у його основі. Невипадково, застосування основних принципів гіпотези «зрозумілого вхідного

матеріалу» С. Крашена дозволяє вчителю, який використовує метод повної фізичної реакції з елементами розповіді створити для вивчення іноземної мови умови, схожі до природніх умов засвоєння рідної мови [60, с.36].

С. Крашен розглядає мову, в першу чергу, як засіб спілкування та передачі повідомлень, тому він вважає, що засвоєння мови може відбуватися лише за умов, коли люди розуміють, про що йдеться. Паралельно, С. Крашен вважає, що для підтримання мотивації та постійного розвитку навичок учнів, для переходу ними з одного рівня володіння мовою на інший, потрібно слідувати простій формулі – «і +1», яку ще називають «зоною найближчого розвитку». Це означає, що мовний матеріал, який презентується, повинен містити граматичні структури трішки вище наявного в учнів рівня володіння мовою [60, с.36].

Розуміння незнайомого матеріалу стає можливим завдяки конкретній ситуації, контексту та додатковій інформації, представленій вербально та невербально. Надання такого виду інформації досягається шляхом використання різних видів наочності. Саме наочність допомагає зрозуміти смисловий посил. Використовуючи контекст, учень відтворює власний досвід та набуті раніше знання про навколишнє середовище (екстралінгвістична інформованість за С. Крашеном), що сприяє розумінню незнайомих мовних структур. Цікаво те, що структура мовного матеріалу засвоюється мозком набагато пізніше і тільки після того, як засвоїться її зміст. Це також тісно пов’язано з екстралінгвістичною інформованістю учнів [37, с.21].

Ознайомлення учнів з навчальним матеріалом, яке підкріплюється використанням наочності (предметів, рухів, жестів, слів, словосполучень, текстів) відбувається під час так званого «мовчазного періоду», коли учень досягає певного рівня розуміння мови та отримує достатньо зрозумілого вхідного матеріалу. Цей процес відбувається у кожного по-різному, з різною швидкістю, залежно від індивідуальних особливостей учнів [37, с.43].

Необхідною вимогою підтримання мотивації є забезпечення учнів достатньою кількістю зрозумілого вхідного мовного матеріалу, значення якого

можна зрозуміти з контексту. Для цього навчальний матеріал адаптується до рівня володіння мовою учнів. Даний процес можна порівняти з тим, як дорослі розмовляють з маленькими дітьми, або носій мови із туристом, у якого обмежене володіння мовою. В такій розмові, мовець використовує спрощені конструкції, її мова сповільнена, при потребі використовуються повторення, а питання ставляться таким чином, щоб відповідь була «Так» або «Ні». Тобто, мовлення частково адаптується до рівня мовної компетентності того, хто сприймає, але не повністю, щоб слухач також докладав зусиль для того, щоб зрозуміти про що йдеться. Таким чином, спрацьовує формула «зони найближчого розвитку» (I+1).

Важливість застосування різних видів наочності у навчанні іноземних мов випливає і з іншої гіпотези С.Крашена – гіпотези емоційного фільтру (Affective Filter Hypothesis), яка розкриває вплив емоційних факторів (тривога, страх, нудьга, психологічний бар'єр) на розвиток мовленнєвої компетенції. На думку С.Крашена відсутність емоційного фільтру може скорочувати тривалість мовчазного періоду і сприяти швидкому засвоєнню вхідного матеріалу, а його наявність може, навпаки, – перешкоджати і ставати серйозним бар'єром на шляху до розуміння та засвоєння другої мови. Останнє трапляється, якщо навчальний матеріал надто складний / легкий або ж нецікавий і не викликає бажання вчитися. Яскрава презентація доступного та цікавого навчального матеріалу, навпаки, знижує афективний фільтр, зменшує тривожність, підвищує мотивацію. Тому в процесі навчання також важливо враховувати вплив афективних факторів і мотивувати учнів, поступово знижуючи їхній емоційний фільтр. Дана мета може бути досягнута завдяки відповідному облаштуванню класної кімнати та реалізації наочності в процесі презентації та автоматизації навчального матеріалу.

Також, для зниження емоційного фільтру учнів, вчитель дотримується мовчазного періоду, за якого учнів не змушують відразу говорити, але від них очікується зворотна реакція на команди. Учні спочатку слухають та засвоюють мовленнєвий матеріал. Потім вчитель ставить прості запитання, розповідати

короткі історії, залучаючи різні засоби наочності: зображення, міміку, жести. Часто застосовуються повторення, перефразування. Спочатку може проводитись розмова в режимі «вчитель-клас». Таким чином, поступово підвищується мовленнєва компетенція учнів і вони готові брати участь у групових обговореннях. Під час таких вправ акцент робиться на змістовному спілкуванні [60, с. 38-39].

Важливість та ефективність використання наочності у процесі навчання іноземної мови була доведена експериментально та наочно продемонстрована Б. Робертсом та Ш. Томас. Вони провели експеримент, залучивши дві групи учасників. Одна група дотримувалась традиційного методу навчання, а інша в процесі навчання була постійно забезпечена великою кількістю наочності та мовного вхідного матеріалу. Після експерименту результати показали, що учасники другої групи швидше засвоювали мову та продемонстрували значний прогрес. Більше того, їм було простіше брати участь у спонтанному обговоренні [51, с.29-30].

Підсумувавши, можна впевнено сказати, що використання наочності має ряд переваг: підвищується рівень мотивації учнів, генеруються інтерес, створюються сприятливі умови для «занурення» в іншомовне середовище, знижується рівень емоційного напруження та тривожності учнів тощо. Вважається, що емоційний фільтр найнижчий у дітей молодшого віку. Коли дитина дорослішає, її рівень тривожності зростає. Це є одним із пояснень, чому маленькі діти простіше засвоюють мову, не бояться говорити та робити помилки, тому працюючи з учнями підліткового віку чи з дорослими, варто намагатися створити умови схожі до тих, що були в дитинстві, коли дитина засвоювала рідну мову природно, без зусиль, чому певною мірою може сприяти використання наочності.

1.3 Зміст монологічного мовлення.

В процесі розвитку суспільства та глобалізації стрімко зростає потреба у спілкуванні з представниками інших країн. Зміни в суспільстві безпосередньо впливають і на систему освіти. Відповідно, основною метою навчання

іноземної мови в сучасній загальноосвітній школі є навчання спілкування в усній та писемній формах [17].

Важливість навчання усного мовлення зумовлена не лише змінами потреб суспільства, а також тим, що мова – це інструмент спілкування, яке здійснюється, головним чином, завдяки безпосередній комунікації з людьми. Більше того, саме усне мовлення позитивно впливає на розвиток мислення, розвиває логіку та формує навички вільно та чітко висловлюватись [2, с. 22].

Усне мовлення пов'язане з аудіюванням, спрямоване на слухове сприйняття мовлення співрозмовника і може включати в себе специфічні засоби впливу на слухача. Даний вид мовлення задіює як вербальні, так і невербальні засоби, що в комплексі формує інструмент для самовираження особистості, її інтелекту, способу мислення, світобачення та виховання [9, с.57].

За способом взаємодії усне мовлення поділяється на монологічне, діалогічне та полілогічне. Монологічне мовлення, найчастіше реалізується у формі доповіді, виступу, оголошення чи повідомлення. Через властиву йому розгорнутість, за змістом та граматичною формою воно чимось схоже до писемного і вважається складнішою формою мовлення порівняно з діалогічним. Більше того, різниця між діалогічним та монологічним мовленням полягає в суспільній функції, організації словесного ряду та способі виголошення фрази.

Монолог – це форма активної мовленнєвої діяльності, яка здійснюється однією особою, адресується необмеженій кількості слухачів, та не передбачає зворотної вербальної реакції. Вдалий монолог передбачає володіння хорошою пам'яттю, високим рівнем зосередженості промовця, а також чіткості та повноти висловлювання. Дана форма мовленнєвої діяльності передбачає більш логічне та послідовне мислення, ніж в процесі діалогу, що є вагомою особливістю, яка відрізняє монолог від інших існуючих форм мовлення. Монологічне мовлення майже не залежить від конкретної ситуації, різного роду запитання не виступають в ролі мовленнєвої опори, як це відбувається під час діалогу [10, с.55].

Монологічне мовлення володіє комунікативним, психологічним та лінгвістичним аспектами, які зумовлюють вибір методики в процесі навчання та впливають на формування бази відповідної системи навчання. *Комунікативний аспект* розкриває одну із особливостей монологічного мовлення, яка полягає у зв'язному та безперервному викладі думок мовця, що спрямовується до однієї та більше осіб і переслідує чітко усвідомлену мету. З точки зору психологічного аспекту монологічне мовлення вирізняється високим рівнем вмотивованості, зумовленої джерелами різного походження, які формуються на фоні психічної активності особистості та її взаємодії з реальністю. Проте іноді мотивація мовця в процесі монологічного мовлення може носити безпосередній, спонтанний характер, коли він реагує на ситуацію, що виникає під час виголошення монологу, чи на надходження нової цікавої інформації [18, с. 41].

З точки зору *лінгвістичного* визначення поняття «монологу» даний термін тлумачиться як усне або писемне мовлення однієї особи, яке не передбачає словесної реакції слухача [1, с.239].

Монологічне мовлення характеризується такими рисами:

1) Відносна безперервність – монологічне мовлення виступає у формі понадфразової єдності, яка виголошується впродовж певного проміжку часу без пауз, чим досягається логічна довершеність думки;

2) Логічність та послідовність – ці аспекти втілюються під час монологічного мовлення засобами повторення, уточнення, обґрунтування думки, застосування вербальних засобів зв'язності тощо;

3) Комунікативна спрямованість – мовлення переслідує досягнення комунікативної цілі шляхом створення текстів монологічного характеру відповідного функціонально-смислового типу із застосуванням мовленнєвих одиниць, властивих для цього типу тексту [10, с.56-57].

Ф.С. Бацевич вирізняє такі основні ознаки монологічного мовлення: визначена тривалість в часі, розгорнутість (адже немає можливості безпосередньо посилатись на конкретну ситуацію комунікації), спланованість і

керованість висловлюваннями, однобічність (оскільки монолог не розрахований на миттєву реакцію слухача), присутність великих за обсягом уривків, які поєднують повідомлення, кожне з яких має особливу композицію і відносну смислову завершеність [3, с.189].

Л. П. Якубинський детально описує особливості монологічного мовлення, які зумовлені різноманітними умова спілкування. На його думку монологічне мовлення – це досить розгорнутий вид мовлення, який розпочинається з формування замислу, що зовні реалізується у формі тексту монологічного характеру, містить відносно малу кількість невербальної інформації, яку можна отримати із мовленнєвої ситуації [21, с.219].

Л. П. Якубинський характеризує монолог як відносно довільну форму мовлення, яка майже не залежить від слухача, адже адресант має за мету донести певну інформацію, обираючи для цього адекватні мовленнєві форми та будуючи послідовність висловлювання. Він вказує на організованість даного виду мовлення, пояснюючи це тим, що промовець планує своє висловлювання в цілому, а не окремі його частини. Замисел монологу, зазвичай, виникає та утримується в пам'яті мовця, але іноді може набувати форми плану чи конспекту. Монолог завжди відображає особистість автора, а також може містити прихований діалог, який здійснюється шляхом імітації запитань, наприклад, «Ви запитаєте, як таке можливо – а я вам відповім» [21, с.219].

Виділяють п'ять основних ***функцій,*** які виконує монологічне мовлення.

1) інформативна – опис предметів навколишнього середовища, подій, передача інформації тощо;

2) впливова – спонукання до виконання дій або їх попередження, переконання у правильності або хибності конкретних тверджень;

3) експресивна – здійснення емоційного впливу, наприклад, для зниження або повного зняття емоційного напруження чи для опису емоційного стану промовця тощо;

4) розважальна – може здійснюватися у формі комедійного виступу на сцені, декламування гуморесок, веселої розповіді в тісному колі друзів з метою підвищення настрою слухачів;

5) ритуально-культова - промови під час ритуальних обрядів.

Для здійснення конкретної функції створюється монологічний тест певної жанрової форми, кожна з них має свої засоби вираження, психологічний стимул та індивідуальну мету [4, с.72-75].

За характером синтаксичних зв'язків між реченнями та залежно від того, яка функція здійснюється розрізняють такі ***функціонально-смислові типи*** монологічних висловлювань: опис, міркування (роздум) та розповідь.

Монолог-опис являє собою констатувальний тип висловлювання і може включати в себе опис людини, об'єктів навколишнього середовища, подій тощо, а також ствердження наявності чи відсутності у об'єктів опису певних ознак.

Монолог-розповідь виступає динамічним типом висловлювання, пов'язаний з описом розвитку подій в хронологічній послідовності. Розрізняють два підтипи монологу-розповіді: монолог-оповідь (мова йдеться про реальні факти, пов'язані з життям суспільства) та монолог-повідомлення (носить суб'єктивно-особистісний характер, оскільки він пов'язаний з описом подій з життя самого мовця). В свою чергу для монологу-повідомлення властиві невеликий обсяг та опис фактів чи подій реальності у стислій, але інформативній формі.

Монолог-міркування відображає результати процесу мислення мовця, а також висновки, які робляться на основі сформованої на початку тези чи судження. Об'єктом монологу-міркування є проблема, яка потребує логічного вирішення в процесі роздуму. Такий тип монологічного мовлення відрізняється причинно-наслідковим зв'язком між реченнями. Виділяють ще монолог-переконання. Це – один із різновидів монологу-міркування, метою якого є переконання та спонукання аудиторії до виконання певних дій шляхом формування у них конкретних мотивів та поглядів.

Представлені вище типи монологічних висловлювань дуже рідко зустрічаються самостійно, частіше трапляється поєднання двох типів, наприклад, опис з елементами роздуму або розповідь з елементами опису тощо. [10, с.57-58].

Висновок до Розділу 1

Зростання потреби у спілкуванні з представниками інших країн впливає на систему освіти. Основною метою навчання іноземної мови в сучасній загальноосвітній школі є навчання спілкування в усній та писемній формах [17].

Важливість навчання усного мовлення зумовлена не лише змінами потреб суспільства, а також тим, що мова – це інструмент спілкування, яке здійснюється завдяки безпосередній комунікації з людьми.

Метод повної фізичної реакції з елементами розповіді поєднує фундаментальні принципи таких суміжних наук як методика, педагогіка та психологія, що дозволяє здійснювати навчання усного мовлення у тісній відповідності до замовлення суспільства, а також потреб та вікових особливостей учнів.

Ефективність методу полягає у трьох етапах здійснення навчання: введення мовного матеріалу, автоматизація мовного матеріалу та відтворення (оцінювання рівня засвоєння мовного матеріалу, що тренувався.)

Значною перевагою TPRS є можливість використання живої мови та вживання будь-яких слів та граматичних структур, що значно підвищує потенціал цього методу.

Для успішного формування мовленнєвої компетентності учнів вчитель повинен створити належні умови для занурення у іншомовне середовище та простіше сприйняття іноземної мови. У чуттєвому сприйманні іноземної мови та засвоєнні мовного матеріалу, згідно гіпотези С.Крашена важливу роль відіграє наочність, яка слугує своєрідним каталізатором розуміння та засвоєння іноземної мови, адже вона сприяє зануренню в мовне середовище, активує

розумову діяльність, стимулює прояви креативності учня та генерує інтерес до предмету.

Різні засоби наочності мають ряд переваг: підвищують рівень мотивації учнів, генерують інтерес, допомагають створити умови для «занурення» в іншомовне середовище, знижують рівень емоційного напруження та тривожності учнів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МЕТОДУ ПОВНОЇ ФІЗИЧНОЇ РЕАКЦІЇ З ЕЛЕМЕНТАМИ РОЗПОВІДІ.

2.1 Етапи та прийоми навчання монологічного мовлення з використанням методу повної фізичної реакції шляхом «знизу-догори»

Одиницею навчання монологічного мовлення виступає понадфразова єдність (ПФЄ). Особливими рисами даної одиниці є синтаксична організованість та комунікативна самостійність, які відрізняють її від групи речень. Здатність учня логічно поєднувати кілька вже засвоєних мовленнєвих зразків (МЗ) в понадфразову єдність є ознакою сформованості вміння усного висловлювання в монологічній формі [16, с.16].

Важливо розрізняти групу речень та понадфразову єдність. Розглянемо цю різницю на наступному прикладі (Табл.1).

Табл.1

Відмінність понадфразової єдності від групи речень

Група речень	**Понадфразова єдність (ПФЄ)**
The girl went to her friend to take an English book.	Emily went to her friend to take an English book.
The girl met a dog on the street.	On her way to the friend the girl met a dog on the street and gave him a bun.
The girl gave a bun to a dog.	After a minute of thinking she decided to take the dog with herself.
The girl decided to take a dog with herself.	

Даний приклад наочно демонструє суттєву відмінність між групою речень та понадфразовою єдністю. Група речень являє собою набір речень, які не мають логічного зв'язку між собою, хоч належать до однієї теми. Понадфразова єдність презентує конкретну особу, вказуючи її ім'я. В другому

реченні вжито синонімічно лексичний зворот «the girl», в третьому – займенник «she», що є засобами міжфразової єдності.

Більше того, речення у ПФЄ завжди поєднуються синтаксичними засобами міжфразової єдності, а саме: first, then, after that і т.д., що є ознакою монологу-повідомлення чи розповіді. В прикладі Табл.1, речення синтаксично з'єднані такими фразами, як «on her way to the friend» та «after a minute». Також, для ПФЄ характерна структурна різнотипність речень [18, с.19-25].

Формування компетенції у монологічному мовленні відбувається у ході трьох етапів – презентації ЛО, автоматизації ЛО на рівні фрази та понадфразової єдності, вдосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні.

Нагадаємо, що навчання монологічного мовлення з використанням TPRS може здійснюватись у два способи – «знизу догори» і «згори донизу». Розглянемо етапи формування компетенції в монологічному мовленні шляхом «знизу догори».

Етап 1. Презентація та семантизація нових лексичних одиниць та граматичних структур.

Презентація нових ЛО та граматичних структур (ГС) відбувається на першому етапі та передбачає ознайомлення зі звуковою формою ЛО та ГС та їх значенням, яке розкривається на фразовому рівні (за допомогою контексту) та на рівні слова/словосполучення (з використанням жестів, картинок). Наприклад, словосполучення "to make up one's mind" можна подати у супроводі відповідної картинки

, яка слугуватиме наочністю, що допомагає зрозуміти значення сказаного [18, с.19-25].

Етап 2. Автоматизація граматичних структур і лексичних одиниць. Другий етап передбачає формування в учнів вміння побудови висловлювань понадфразового рівня. Для ефективного досягнення поставленої мети, вчитель

залучає допоміжні засоби наочності: зображальні, вербальні або комбіновані. Зображальні засоби наочності можуть бути представлені у вигляді картинок, кольорових презентацій, коміксів тощо. Дані засоби сприяють створенню та варіюванню навчально-мовленнєвої ситуації, а також допомагають скерувати мовлення учнів [6, с.87].

Серед комбінованих засобів наочності однією із найбільш ефективних вербально-зорових опор є підстановча таблиця (Табл.2).

Табл.2

Приклад підстановчої таблиці для створення ПФЄ типу «опис»

<table>
<tr><td>I</td><td>am</td><td rowspan="3">short.
tall.
fat.</td></tr>
<tr><td>He</td><td rowspan="3">is</td></tr>
<tr><td>She</td></tr>
<tr><td>We</td><td rowspan="3">thin.
slender.
plumpy.</td></tr>
<tr><td>They</td><td rowspan="2">are</td></tr>
<tr><td>You</td></tr>
</table>

Така таблиця допомагає учням притримуватись логічного викладу думок та забезпечує граматично правильну побудову речень при описі людини. Окрім того, дана таблиця пропонує різноманітні засоби, необхідні для висловлювання.

Іншим ефективним засобом для навчання монологічного мовлення є логіко-структурна схема. Вона сприяє логічності та послідовності мовлення учня, а також дозволяє варіювати зміст висловлювання відповідно до реальних обставин. Наприклад: вчитель каже: *«Tell us about your friend using the scheme»*.

My friend’s name is … .

He/She is … years old.

He/She lives in … .

He/She likes to …. .

Такі схеми можуть подаватись у супроводі ілюстративно-невербальних опор, що допомагають учневі визначити тематику та зміст висловлювання, а також сприяють логічній побудові висловлювання.

Для перевірки розуміння мовного та мовленнєвого матеріалу, який було презентовано, вчитель задає запитання, спонукає учнів до створення речень, які вони приєднують до попередніх і, в результаті, отримують історію. Автоматизація вживання граматичних структур і лексичних одиниць відбувається шляхом використання різноманітних прийомів у ході багатократного повторення на рівні фрази. Розглянемо детальніше ці прийоми.

Прийом 1. ***Відповіді на запитання (questioning).***

Вчитель демонструє зразок мовлення на рівні фрази і перевіряє його розуміння шляхом а) загальних запитань, які вимагають позитивної відповіді; б) загальних запитань, на які учні відповідають в заперечній формі; в) альтернативних запитань.

Розглянемо приклад автоматизації фразового дієслова *take after* у реченні Tom takes after his mother and he looks like her.

Question 1: Does Tom take after his mother?

Answer 1: Yes, he does. Tom takes after his mother.

Question 2: Does Tom take after his father?

Answer 2: No, he doesn't. Tom takes after his mother.

Question 3: Does Tom take after his father or his mother?

Перенос логічного наголосу зі слова mother (додатка) на Tom (підмета) забезпечує додаткову практику в імітації зразка мовлення.

Question 1: Does Tom take after his mother?

Answer 1: Yes, he does. Tom takes after his mother.

Question 2: Does Tom take after his father?

Answer 2: No, he doesn't. Tom takes after his mother.

Question 3: Does Tom look after his father or his mother?

Прийом 2. ***Розширення зразка мовлення.***

До відомого вже учням речення вчитель додає описові прикметники і ініціює промовляння учнями зразка мовлення у ході відповіді на запитання.

Речення: Tom takes after his old mother.

Question 1: Does Tom take after his old mother?

Answer 1: Yes, he does. Tom takes after his old mother.

Question 2: Does Tom take after his old father?

Answer 2: No, he doesn't. Tom takes after his old mother.

Question 3: Does Tom take after his old father or his old mother?

Answer 3: Tom takes after his old mother.

Прийом 3. ***Використання питальних слів Who? What? Where? When? How much? How many?***

Teacher: Question 1. Class, does the boy who takes after his mother have a brother? Make your guesses.

Answer 1: The boy who takes after his old mother has a brother.

Question 2. Who takes after his mother?

Answer 2: Tom takes after his old mother.

Question 3. What relatives does Tom have?

Answer 3: Tom has a brother and an old mother.

Question 4. Who does Tom take after?

Answer 5: *Tom takes after his old mother.*

Прийом 4. ***«Замкнуте коло, або 3 в 1».***

Використання цього прийому забезпечує засвоєння учнями заперечної форми дієслова.

It is difficult for the mother to tell Tom from his brother.

Question: Is it easy for the mother to tell Tom from his brother?

Answer: No, it isn't. It is difficult for the mother to tell Tom from his brother.

Таким чином, коло замикається і учні завершують реченням, з якого вчитель починав.

Прийом 5. ***Персоналізовані питання-відповіді (personalized questions and answers).***

Після відповіді студентів на запитання стосовно речення – зразка мовлення для подальшої автоматизації студентам пропонуються персоналізовані запитання:

Do you take after your mother?

Do you take after your mother or your father?

Does Serhii take after his mother or his father?

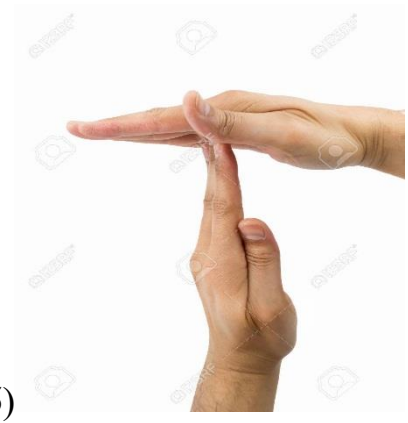
Who does Sveta take after?

Прийом 5. ***«Паркування».***

Вчитель не повідомляє учням одразу всю розповідь, він задає їм запитання і, отримуючи відповідь, розвиває історію. Таким чином, учні разом з учителем створюють колективну розповідь. При цьому не слід швидко рухатись від речення до наступного речення. Для автоматизації мовних та мовленнєвих явищ вчитель зупиняється на одному місці, «припарковується», і задає якомога більше запитань, стосовно явищ, які потребують повторення, автоматизації.

Прийом 6. ***Навчання студента-«барометра».***

Вчитель постійно повинен «тримати руку на пульсі», слідкуючи за тим, щоб всі учні розуміли зміст того, що автоматизується. Для цього він обирає студента у якості «барометра», який сигналізуватиме про відсутність розуміння мовного матеріалу, з яким працюють. Вчитель навчає цього студента демонструвати певний жест у разі, якщо він не розуміє значення слова чи словосполучення – наприклад, схрещені пальці (а), сигнал таймаут (б)

а) б) 

Використання цих прийомів надає змогу працювати в темпі, прийнятному для всього класу, включаючи слабких учнів.

Прийом 7. ***Підтримання зорового контакту.***

У ході навчання монологічного мовлення слід дивитися учням у вічі, підтримувати зоровий контакт. Для того, щоб побачити різницю, можна спробувати навчання «поверх голів».

Прийом 8. ***Пауза.***

Вчитель розпочинає задавати питання, потім робить паузу, вказуючи на питальне слово на дошці, потім завершує речення. Використання цього прийому допомагає зробити навчальний матеріал зрозумілішим, даючи учням додатковий час для усвідомлення змісту запитання.

Прийом 9. ***Нульова реакція.***

У разі відсутності реакції з боку учнів вчителю слід проаналізувати причину. При цьому можна дотримуватись наступного алгоритму:

1. Відповідь на запитання: Чи студенти розуміють?
2. У разі нерозуміння звернення до студента-«барометра» з проханням перекласти слово/фразу.
3. Після з'ясування труднощів вчитель записує слово (з перекладом) на дошці, організовує його повторення ізольовано та в реченні.
4. Якщо студенти не знають, як відповісти, вчитель може дати їм варіанти відповіді.
5. Якщо в арсеналі студентів відсутня лексика, необхідна для відповіді на запитання, вчитель підказує необхідне слово, або сам дає відповідь на запитання, надаючи більш розширену підказку, ніж слово.

Прийом 10. ***«В межах» відомого.***

В даному випадку «межою» називають область, яка включає в себе вже відомі для учня слова та ЛО, які тренуються. Важливо, щоб такі «межі» постійно розширювались. Для цього існують наступні способи:

1) використання слів, які схожі на слова рідної мови. Наприклад, «computer». Як тільки це слово перетнуло «межу» і стало відомим, його можна активно використовувати;

2) додавання нової деталі до історії. В такому випадку нове слово перетне «межу» і стане відомим в разі його циклічного повторення.

3) Вживання слів, які самі за себе говорять. Наприклад, замість вживання «a car», можна сказати «Toyota».

Прийом 11. ***Читай та перекладай.***

Даний прийом можна здійснити наступними способами:

1) Вчитель обирає кілька бажаючих. Учні отримують завдання перекласти історію. Далі визначається учень, який найшвидше впорався із завданням;

2) Вчитель просить кількох учнів перекласти невеликий уривок;

3) Вчитель читає фразу мовою, що вивчається, а учні хором її перекладають.

Важливо, щоб учні перекладали всім класом, а потім перейшли до обговорення, що закріпить мовний матеріал, що вивчається.

Прийом 12. ***Персоналізація.***

Даний прийом значно підвищує зацікавленість учнів, оскільки всім подобається щось про себе розповідати. Під час або після читання історії можна залучати персоналізовані запитання. Наприклад, уявивши, що один із учнів є героєм історії, яка вивчається, можна поставити йому запитання. Наприклад:

Question 1: Mariya, do you have a hedgehog? (Yes, I do.)

Question 2: Mariya, where have you found the hedgehog? (I have found it in the garden.)

Question 3: Mariya, have you found it in the garden or in the house? (I have found it in the garden.)

Таке обговорення історії спричиняє її персоналізацію, отже пожвавлює інтерес учнів.

Прийом 13. ***Драматизація.***

Вчитель виступає у ролі режисера. Учні драматизують події, що відбуваються в історії, залучаючи жести та мову тіла. Вчитель може додати гостроти до сюжету, скерувавши розвиток подій без відома аудиторії. Це можна зробити, шепочучи акторам на вухо наступні дії.

Прийом 14. ***Гіперболізована реакція.***

Вчитель розповідає історію, поступово додаючи деталі. Учні здивовано реагують на кожне уточнення. Наприклад:

Teacher: I have a friend.

Pupils: Wow! (reacts surprisingly)

Teacher: Her name is Christie.

Pupils: Oh, really? Wow!

Teacher: Yes, and she is my best friend.

Pupils: Wow!

Teacher: Do I have a best friend Christie?

Pupils: Yes, you do.

Teacher: Wow! Really? Amazing! (reacts surprisingly)

Прийом 15. ***Невиправдані очікування.***

Задаючи запитання, вчитель поступово вибудовує сюжетну лінію історії. Головна деталь полягає в тому, що задаючи запитання і отримуючи від учнів відповідь, вчитель дотримується протилежної ідеї та оголошує причину. Наприклад:

Teacher: Is my friend's name Polly?

Pupils: Yes, it is.

Teacher: No, my friend's name is Christie, because her father doesn't like the name Polly. Does Christie like to tell stories?

Pupils: No.

Teacher: Yes, Christie likes to tell stories, because she is a talkative person. Has she told me a story about her brother?

Pupils: Yes.

Teacher: No, she hasn't, because she doesn't have a brother. Christie has a sister.

Прийом 16. ***Уточнення.***

Вчитель розгортає події історії шляхом уточнення. Наприклад, слово «car».

Teacher: Tom wants to buy something. What is the thing Tom wants to buy?

Pupils: It is a new car.

Teacher: What color does he want to buy a new car?

Pupils: It is a black one.

Teacher: What is the country in which he wants to buy a new black car?

Pupils: It is Germany.

Teacher: Why does Tom want to buy a new black car from Germany?

Pupils: His old car is broken.

Teacher: Why is his old car broken?

Pupils: It is broken because of an accident.

Прийом 17. ***«Все можливо на уроці англійської мови».***

Вчитель говорить твердження, а учні ставлять під сумнів кожне з них. Наприклад:

Teacher: Uncle Tom found a hedgehog in the garden last night.

Pupils: No, it's impossible.

Teacher: Yes. Everything is possible in the English class.

Teacher: The hedgehog lives with uncle Tom.

Pupils: No, it's impossible.

Teacher: Yes. Everything is possible in the English class.

Прийом 18. ***Поєднання деталей.***

Вчитель ставить запитання і очікує відповіді від учнів. Далі, вчитель повинен поєднати отримані відповіді і сформулювати твердження. Такі твердження розгортають сюжет історії. Наприклад:

Teacher: What is the name of the cat?

Pupils: Ronny

Pupils: Black

Pupils: John

Teacher: The cat's name is Ronny John with black tail. Where does he live?

Pupils: In London

Pupils: In India

Teacher: Ronny John with a black tail lives in London, but his parents live in India.

Етап 3. Вдосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні.

Метою третього етапу є формування в учнів навичок створення монологічних висловлювань текстового рівня в обсязі, передбаченому навчальною програмою. Вони повинні відображати вміння учня висловлювати особисте ставлення до конкретних подій чи ситуацій, вміння критично оцінити будь-який факт з елементами аргументації та розмірковування. Паралельно з цим, обсяг висловлювання повинен збільшуватися. Також, такі висловлювання повинні містити раніше засвоєні ЛО, що повинно надати учневі можливість висловити власну думку до конкретної події чи факту. Висловлювання повинно бути досить розгорнутим і не обмежуватися кількома реченнями. Окрім того, повинен бути вступ, основна частина та кінцівка [28, с.83-105].

2.2. Комплекс вправ для навчання монологічного мовлення за методом TPRS з використання підходу «згори донизу»

Навчання монологічного мовлення з використанням методу повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS) може здійснюватись у два способи –«знизу догори» (від створення фраз до тексту) і «згори донизу» (починаючи з тексту-зразка). Розглянемо етапи навчання монологу-розповіді «згори донизу»

Етап 1. Презентація тексту-зразка.

Застосування підходу «згори донизу» передбачає презентацію тексту-зразка, яка містить нові лексичні одиниці, що підлягають вивченню. Вчитель усно презентує текст-розповідь, семантизуючи значення нових ЛО неперекладними засобами – демонстрацією жестів, предметів, картинок, тлумаченням.

Історія 1

My Profession

It was my last school year. I was ***running out of time*** but I didn't know what to study at university. I couldn't ***make up my mind*** whether to be an English teacher or a policewoman. I read a lot of detective stories, watched films about policemen and crimes but I was ***keen on*** English. I admit that it was really difficult to ***make a choice***.

I ***brooded over*** my future profession every day and finally ***made up my mind***. I ***came to the conclusion*** that working in the police was very difficult and I wouldn't ***get through***. Moreover, I was sure such a profession wouldn't ***live up*** to my expectations, because it was interesting and exciting only in films. As you can see I am a teacher now.

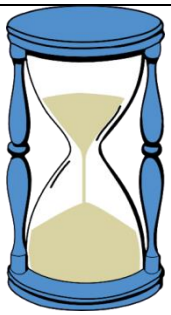
Вправа 1

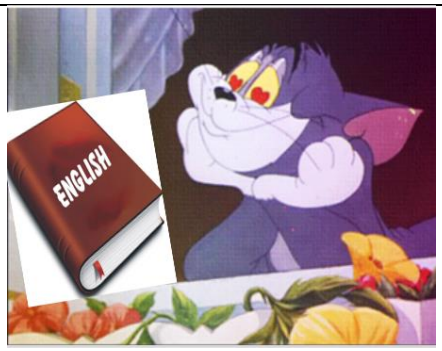
Вчитель розповідає історію, супроводжуючи виділені фрази жестами та картинками (*Табл.1*).

Мета: ознайомити учнів з історією, використовуючи наочність (*Табл.1*) для кращого розуміння та сприймання мовного матеріалу, який буде вивчатись: *to run out of time, to make up one's mind, to be keen on, to make a choice, to brood over, to come to the conclusion, to get through, to live up to one's expectations*.

Інструкція. *Listen to the story. Pay attention to the pictures and gestures.*

Табл.1

It was my last school year. I was **running out of time** but I didn't know what to study at the university.	

I couldn't **make up my mind** whether to be an English teacher or a policewoman.	
I read a lot of detective stories, watched films about policemen and crimes but I **was keen on** English.	
I admit that it was really difficult to **make a choice**.	
I **brooded over** my future profession every day and finally **made up my mind**.	

I **came to the conclusion** that working in the police department was very difficult and I wouldn't **get through** it.	
Moreover, I was sure such a profession wouldn't **live up** to my expectations, because it was interesting and exciting only in films.	

Етап 2. Автоматизація дій з мовним та мовленнєвим матеріалом.

На цьому етапі виконуються рецептивні вправи на співставлення (matching), групування для перевірки розуміння ЛО та тексту, рецептивно-репродуктивні вправи на автоматизацію вживання ЛО у мовленні на рівні фрази, а також продуктивні на створення розповіді.

Вправа 2

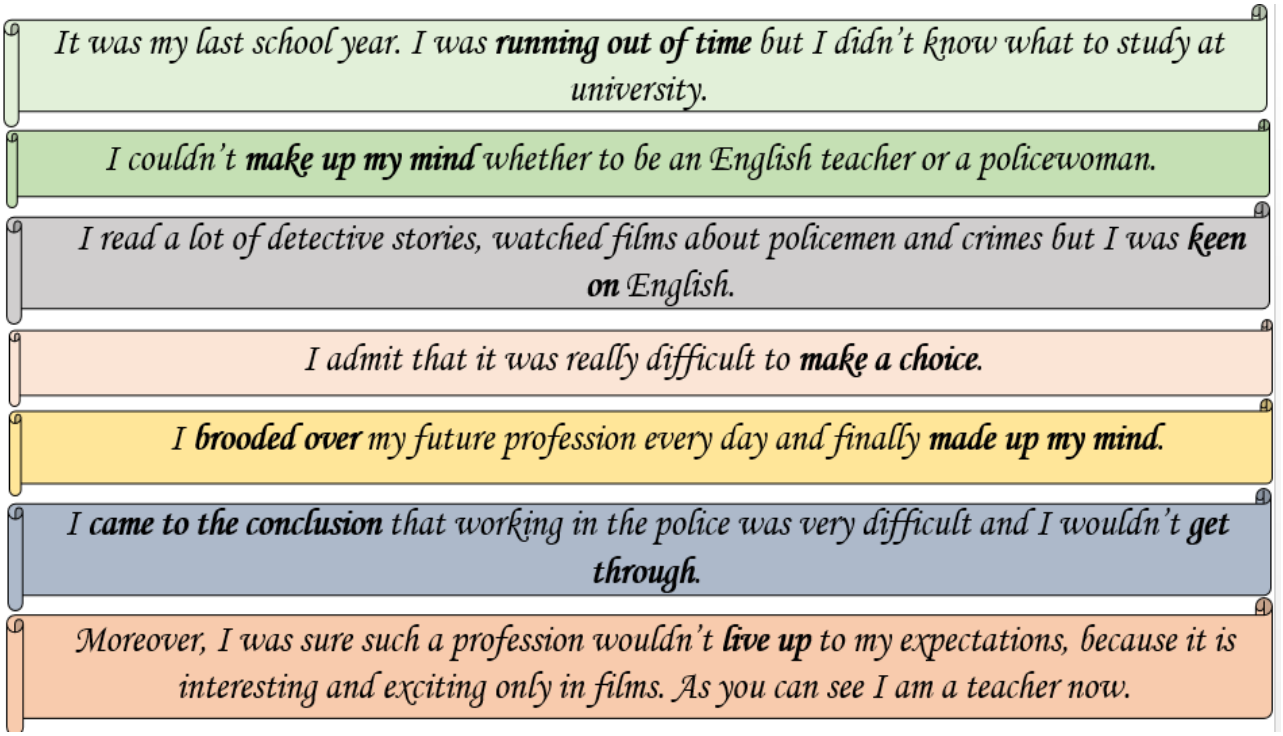
Вчитель поділяє учнів на дві-три групи (залежно від кількості учнів) та роздає картки. На кожній картці написано по одному реченню з історії. Завдання учнів – укласти картки у логічній послідовності, відтворюючи події з історії.

Після виконання вправи вчитель розповідає історію, супроводжуючи її картинками (*як у Вправі 1*), а учні перевіряють правильність виконання завдання.

Мета: автоматизувати мовленнєвий та мовний матеріал, що вивчається, шляхом повторення.

Вид: рецептивна, на укладання речень в логічній послідовності.

Інструкція. *Put the sentences in the correct order according to the story.*



Вправа 3

Учні залишаються у сформованих раніше групах. Кожна група отримує набір карток, поділених на дві частини. Одна частина містить початок речення з початком фразового дієслова, інша –з його закінченням. Учні повинні правильно з'єднати частини кожного речення.

Після виконання вправи представник кожної групи підходить до інших груп та порівнює результати, отримані своєю групою, з результатами інших груп.

Мета: автоматизувати розпізнавання та розуміння мовного та мовленнєвого матеріалу.

Вид: рецептивна, на співставлення.

Інструкція. *Match the beginning of the phrase with its ending.*

I was **running**	**out of time** but I didn't know what to study at university.
I couldn't **make**	**up my mind** whether to be an English teacher or a policewoman.
I read a lot of detective stories, watched films about policemen and crimes but I was **keen**	**on** English.
I admit that it was really difficult to **make**	**a choice**.
I **brooded**	**over** my future profession every day.
I **came**	**to the conclusion** that working in the police was very difficult.
It was very difficult, that is why I wouldn't **get**	**through**.
I was sure such a profession wouldn't **live**	**up** to my expectations, because it is interesting and exciting only in films.

Вправа 4

Кожен учень отримує набір карток з картинками, за допомогою яких вчитель представляв історію на початку заняття. Після того вчитель розповідає історію, а учні повинні ідентифікувати фразові дієслова, на яких робиться акцент, та підняти картку, яка відповідає значенню фразового дієслова. Наприклад, *It was my last school year. I was **running out of time** but I didn't know what to study at university.* Учні повинні розпізнати фразове дієслово *«run out of time»* та підняти наступну картку - .

Мета: перевірити розуміння мовного та мовленнєвого матеріалу, який підлягає автоматизації.

Вид: рецептивна, на співставлення.

Інструкція. At the beginning of the lesson I have told you a story and showed some pictures. I will tell you the same story one more time and you will show me the pictures that correspond to the phrasal verbs you hear.

Key answers: *to run out of time, to make up one's mind, to be keen on, to make a choice, to brood over, to come to the conclusion, to get through, to live up to one's expectations.*

Вправа 5

Клас розподіляється на групи по 3-4 учні в кожній. Вчитель розкладає на столі підготовлені картинки і кожен учень з групи обирає одну картинку, яка йому найбільше подобається. Таким чином, кожна група отримує свій комплект картинок. Завдання учнів – вигадати історію та створити до неї комікс, використовуючи наявні картинки та використовуючи якомога більше фразових дієслів, які практикувались впродовж заняття.

Мета: автоматизація вживання мовного та мовленнєвого матеріалу в усних висловлюваннях.

Вид: рецептивно-продуктивна.

Інструкція. *Imagine that you are the authors of children book. You have to create an interesting story and draw comics. Each student comes up to the teacher's table, gets a card and goes back to the group. Working together, create a story; draw comics using the pictures you have got and the phrases we have practiced today; be ready to tell your story to the class.*

Історія 2

«Twin» Brothers

My friend Tom, who **takes after** his mother, has a brother Charlie who is two years younger and looks almost like Tom. People think they are twins. It was difficult even for their mother to **tell** one son **from** the other, therefore she always confused them. The mother **brought** them **up** under the same conditions, but after some time she noticed that the boys were similar only by appearance and had different characters. She couldn't **make out** what she had done wrong and why the boys' characters were so different. She simply didn't understand the reason.

Tom likes German and wants to become a teacher. He is hard working, so he **brushes up** his German every day for a couple of hours and improves the pronunciation. Charlie is lazy. He **puts off** homework until it is too late and receives poor marks. He never does anything in time.

Tom always **gets on well with** anybody, therefore he has a lot of friends. Charlie has almost no friends, because he is an irresponsible boy and always **lets** his friends **down**.

One day, Charlie had an exam and as usual he got a poor mark. That was the limit of his mother's patience because she was **fed up with** such a behavior of the son and she asked Charlie: *«Why do you behave in such a way? Why aren't you like*

Tom? » Charlie smiled and answered: *«I look like Tom and I have always looked like him. You confused us all the time, so I decided to get a special behavior for you to* ***tell*** *me* ***from*** *Tom easily».*

Вправа 6

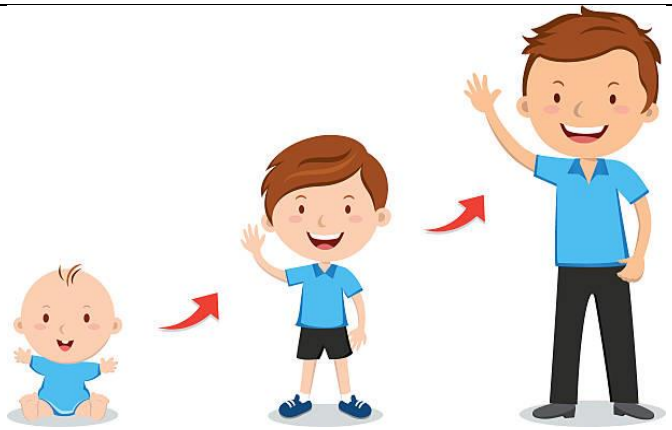
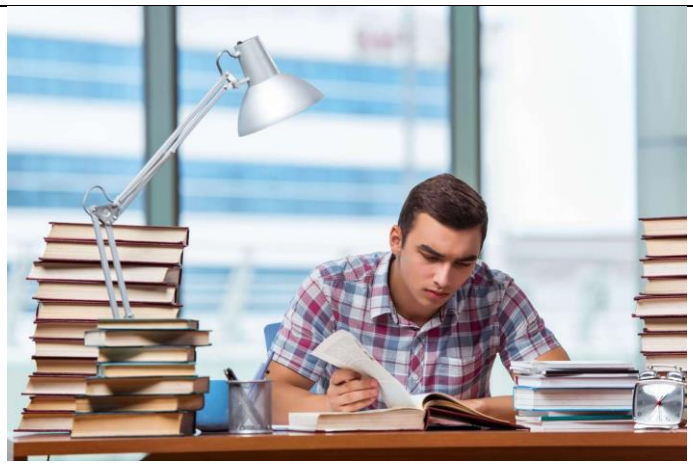
Вчитель розповідає історію, супроводжуючи виділені фразові дієслова картинками та жестами *(Табл.2).*

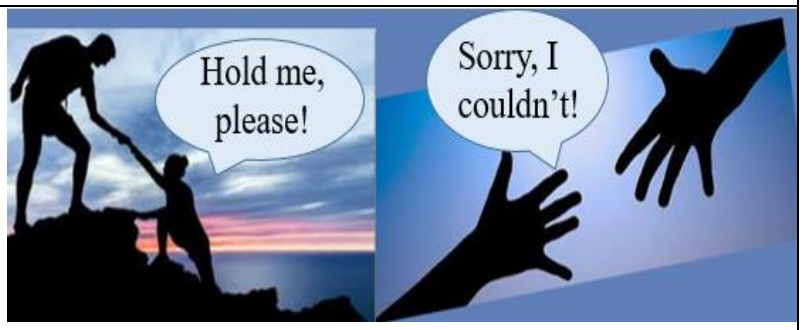
Мета: ознайомити учнів з історією, супроводжуючи розповідь наочністю *(Табл.2)* для кращого розуміння та сприймання мовного матеріалу, який буде вивчатись: *to take after, to tell one from the other, to bring up, to make out, to brush up, to put off, to get on well, to let somebody down, to be fed up with something.*

Інструкція. *Listen to the story, paying attention to the pictures and my gestures.*

Табл.2

My friend Tom, who takes after his mother, has a brother Charlie who is 2 years younger and looks almost like Tom. People think they are twins.	
It was difficult even for their mother to **tell** one son **from** the other, therefore she always confused them.	

The mother **brought** them **up** under the same conditions, but after some time she noticed that the boys were similar only by appearance and had different characters.	
She couldn't **make out** what she had done wrong and why the boys' characters were so different. She simply didn't understand the reason.	
Tom likes German and wants to become a teacher. He is hard working, so he **brushes up** his German every day for a couple of hours and improves the pronunciation.	
Charlie is lazy. He **puts off** homework until it is too late and receives poor marks. He never does anything in time.	

Tom always **gets on well with** everybody, therefore he has a lot of friends.	
Charlie has almost no friends, because he is an unreliable boy and always **lets** his friends **down**.	
One day, Charlie had an exam and as usual he got a poor mark. That was the limit of mother's patience because she was **fed up with** such a behavior of the son and she asked Charlie: *«Why do you behave in such a way? Why aren't you like Tom? »*	
Charlie smiled and answered: *«I look like Tom and I have always looked like him. You confused us all the time, so I decided to get a special behavior for you to **tell** me*	

from *Tom easily. »*	

Вправа 7

Учнів розподіляють на три групи, кожна з яких отримує набір карток з фразовими дієсловами та картинками, демонстрація яких супроводжувала розповідь. Вчитель знову розповідає історію, а учні з'єднують фразові дієслова з картинками. Після цього діти порівнюють свої результати з результатами учасників іншої групи.

Мета: перевірити рівень розуміння фразових дієслів, що вивчаються.

Вид: рецептивна, на співставлення.

Інструкція. *Listen to the story and match the phrasal verbs with the pictures.*

to take after somebody	to put off
to tell one from another	to get on well with somebody
to bring somebody up	to let somebody down
to make out	to be fed up with something
to brush up	

Вправа 8

Вчитель роздає учням надрукований текст історії, у якій підкреслені ключові фразові дієслова (*take after, get on well with* і т.п.) і табличку з синонімами підкреслених слів. Завдання учнів – знайти пари синонімів.

Мета: автоматизація фразових дієслів. Надання можливості краще зрозуміти значення мовного матеріалу, що тренується, шляхом забезпечення простих синонімів, розширення словникового запасу.

Вид: рецептивно-репродуктивна, на співставлення.

Інструкція. *Match the underlined phrasal verbs with their synonyms from the box.*

*(a) to delay; *(b) to be bored/exhausted with something, *(c) to be annoyed with something;
*(d) to differentiate x2; *(e) to understand; *(f) to improve, to practice; *(g) to look like; *(h) to be friendly, to be on good terms; *(i) to betray, to cheat, to deceive; *(j) to raise

«Twin» brothers

My friend Tom, who **1.takes after** his mother, has a brother Charlie who is 2 years younger and looks almost like Tom. People think they are twins. It was difficult even for their mother to **2.tell** one son **from** the other, therefore she always confused them. The mother **3.brought** them **up** under the same conditions, but after some time she noticed that the boys were similar only by appearance and had different characters. She couldn't **4.make out** what she had done wrong and why the boys' characters were so different. She simply didn't understand the reason.

Tom likes German and wants to become a teacher. He is hard working, so he **5.brushes up** his German every day for a couple of hours and improves the pronunciation. Charlie is lazy. He **6.puts off** homework until it is too late and receives poor marks. He never does anything in time.

Tom always **7.gets on well with** everybody therefore he has a lot of friends. Charlie has almost no friends, because he is an irresponsible boy and always **8.lets** his friends **down**.

One day, Charlie had an exam and as usual he got a poor mark. That was the limit of mother's patience because she was **9.fed up with** such a behavior of the son and she asked Charlie: «Why do you behave in such a way? Why aren't you like Tom? » Charlie smiled and answered: «I look like Tom and I have always looked like him. You confused us all the time, so I decided to get a special behavior for you to **10.tell** me **from** Tom easily. »

Match the phrasal verbs with their synonyms from the box before the text.

1. to take after somebody_____
2.to tell one from the other_____
3. to bring somebody up_____
4. to make out_____
5. to brush up_____
6.to put off_____
7. to get on well with somebody_____

8. to let somebody down_____

9. to be fed up with something_____

10. to tell one from another_____

Key answers: 1 - g, 2 - d, 3 - j, 4 - e, 5 - f, 6 - a, 7 - h, 8 - i, 9 – b, 10 – d.

Вправа 9

Вчитель роздає видозмінений текст тієї ж історії, у якому фразові дієслова замінені синонімами, які було подано у попередній вправі. Учні повинні замінити синоніми на фразові дієслова.

Мета: автоматизувати вживання фразових дієслів. Перевірити здатність учнів ідентифікувати та відтворювати пари «*синонім - фразове дієслово*».

Вид: рецептивно-репродуктивна, на підстановку.

Інструкція. *Replace the underlined words with the synonymic phrasal verbs.*

«Twin» brothers

My friend Tom, who **1.looks like** his mother, has a brother Charlie who is 2 years younger and looks almost like Tom. People think they are twins. It was difficult even for their mother to **2.differentiate between the sons**, therefore she always confused them. The mother **3.raised** them under the same conditions, but after some time she noticed that the boys were similar only by appearance and had different characters. She couldn't **4.understand** what she did wrong and why the boys' characters are so different. She simply didn't understand the reason.

Tom likes German and wants to become a teacher. He is hard working, so he **5.practiced** his German every day for a couple of hours and improves the pronunciation. Charlie is lazy. He **6.delays** homework until it is too late and receives poor marks. He never does anything in time.

Tom **7.is friendly** with anybody therefore he has a lot of friends. Charlie has almost no friends, because he is an irresponsible boy and always **8.deceives** his friends.

One day, Charlie had an exam and as usual he got a poor mark. That was the limit of mother's patience because she was **9.<u>bored with</u>** such a behavior of the son and she asked Charlie: «Why do you behave in such a way? Why aren't you like Tom? » Charlie smiled and answered: «I look like Tom and I have always looked like him. You confused us all the time, so I decided to get a special behavior for you to **10.<u>differentiate</u>** between me and Tom easily. »

Replace the underlined words with the corresponding phrasal verbs.

1.to look like_____

2.to differentiate _____

3.to raise_____

4.to understand_____

5.to practice_____

6.to delay_____

7.to be friendly_____

8.to deceive_____

9.to be bored with_____

Key answers: 1 - to take after, 2 – to tell one from the other, 3 – to bring up, 4 – to make out, 5 – to brush up, 6 – to put off, 7 – to get on well with somebody, 8 – to let somebody down, 9 – to be fed up with something.

Вправа 10

Вчитель розпочинає нову історію. Далі учні по черзі додають по одному реченню до історії, по можливості, використовуючи одне фразове дієслово. Ланцюжок продовжується і починається знову, поки не буде створена нова історія («*snowball story*»)

Слова вчителя. Now students, let's create a story together. I start and you continue. Each student, one by one, adds a new sentence. Use phrasal verbs where possible.

Мета: перевірити рівень засвоєння мовного матеріалу та здатність вільно його застосовувати у власних висловлюваннях.

Вид: продуктивна, на приєднання, «снігова куля».

Інструкція. One by one add a new sentence to the story, using the phrasal verbs.

Teacher: *This story is about my friend Daniel. He is an intelligent young man who studies at high school. One day he went back home and noticed an unknown object between the trees…*

Історія 3

A New Member of the Family

One day, Christie decided to **look in on** her cousin Michael. When she came to him he told her a story about his uncle Tom.

Once, uncle Tom went to the garden to pick up some berries. There was complete silence. Suddenly he heard a noise but he didn't pay so much attention to it because he was sure that it was his dog Fluffy. So, he continued to do his work. After a while, he heard Fluffy's barking. He came up to the dog and understood what the problem was. Uncle Tom and Fluffy **looked at** the dog's plate and saw that it was completely empty. Somebody had eaten up everything.

It was late evening and uncle Tom was in bed. Suddenly he heard Fluffy's barking coming from the open window behind the bed. Uncle Tom **looked back** but saw nothing outside the window. The man got up and went out. He began to **look for** Fluffy and the source of that strange noise. He **looked around** but saw nobody. He continued to search for the source of the noise when suddenly he felt a terrible pain. He **looked down** and saw a hedgehog under his foot. Now it was clear who made that strange noise and why Fluffy was barking. Actually, Uncle Tom had never seen a real hedgehog and he didn't want to let it go. So, he decided to **look after** the hedgehog as a home pet. He gave him some milk and played with him.

Since that moment his family became bigger. Uncle Tom had a dog Fluffy, and his nephew Michael and a hedgehog - John.

Вправа 11

Вчитель кріпить на дошку роздруковані ілюстрації до історії *(Рис.1)*. Якщо є можливість, демонструє їх на інтерактивній дошці. Кожна ілюстрація (окрім другої) слугує наочністю для сприйняття та розуміння фразових дієслів, які будуть вивчатись *(фразове дієслово = картинка)*. Порядок розташування картинок відповідає послідовності розгортання подій в історії.

Вчитель розповідає історію, супроводжуючи виділені фразові дієслова ілюстраціями та жестами *(Рис.1)*.

Мета: ознайомити учнів з історією, використовуючи наочність у вигляді картинок (*Рис.1*) для кращого розуміння та сприймання мовного матеріалу, який буде вивчатись: *look in on, look at, look back, look for, look around, look down, look after*.

Вид: рецептивна.

Інструкція. *Listen to the story and pay attention to the pictures.*

Рис.1

Вправа 12

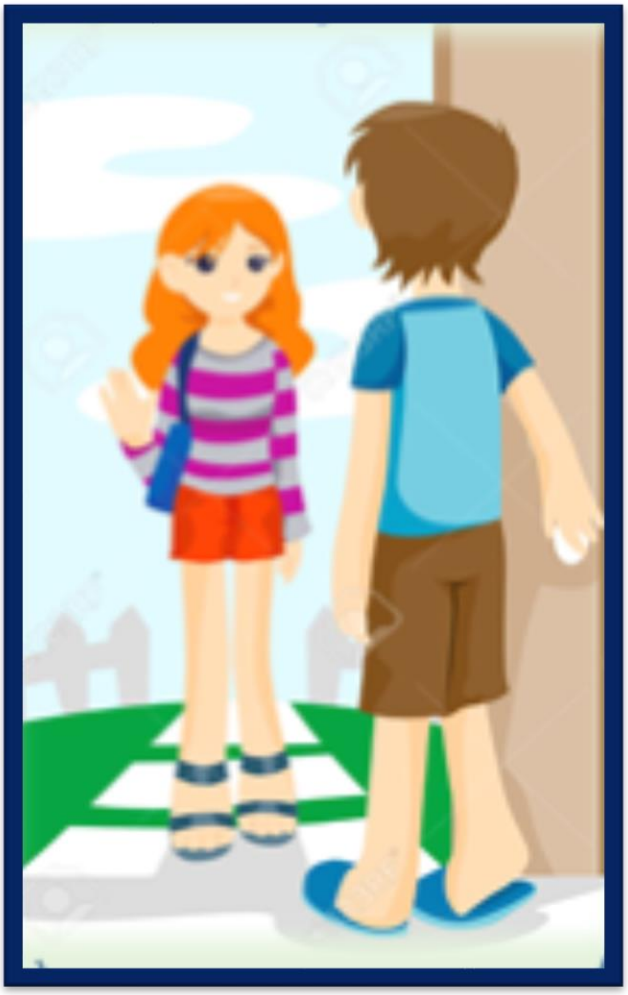
Вчитель показує учням картинки з історії та задає запитання (*concept checking questions –CCQs*) для перевірки розуміння фразових дієслів, які вживаються у розповіді *(Табл.3).* Учні повинні дати правильну відповідь відповідно до історії. Кожне запитання містить фразове дієслово. Запитання спрямовані на автоматизацію мовного матеріалу.

Мета: автоматизувати мовний матеріал, шляхом його повторення. Перевірити розуміння історії. Паралельно тренувати запитання та коротку відповідь у the Present Continuous tense під час опису картинок.

Вид: рецептивно-репродуктивна, відповіді на запитання.

Інструкція. *Answer the questions.*

Табл.3

	1. Is Christie **looking in on** her brother Michael? *(No, she isn't.)* 2. Is Christie **looking in** on her sister Gabriela? *(No, she isn't.)* 3. Is Christie **looking in on** her cousin Michael? *(Yes, she is.)* 4. On whom is Christie **looking in** ? *(She is **looking in on** her cousin Michael.)* 5. What is Christie doing? *(She is **looking in on** her cousin Michael.)*

	1. Is uncle Tom **looking at** the dog? *(No, he isn't.)* 2. Is Fluffy looking at the man? *(No, he isn't.)* 3. Are they **looking at** the empty plate? *(Yes, they are.)* 4. What are they **looking at**? *(They are **looking at** the empty plate.)* *5.* What are they doing? *(They are **looking at** the empty plate.)*
	1. Is uncle Tom **looking back** because he has heard a strange noise outside? *(No, he isn't.)* 2. Is uncle Tom **looking back** because he has heard Fluffy's barking? *(Yes, he is.)* 3. Why is uncle Tom **looking back**? *(He is **looking back** because he has heard Fluffy's barking.)* *4.* What is uncle Tom doing? *(He is **looking back**.)*

	1. Is uncle Tom **looking for** Michael? *(No, he isn't.)* 2. Is he **looking for** Fluffy? *(Yes, he is.)* 3. Is he **looking for** the source of the strange noise? *(Yes, he is.)* 4. What is he **looking for**? *(He is **looking for** the source of the strange noise.)* 5. What is he doing? *(He is **looking for** the source of the strange noise.)*
	1. Is he **looking around** to see Michael? *(No, he isn't)* 2. Is he **looking around** to search for the source of the strange noise? (*Yes, he is.*) 3. Why is he **looking around**? *(He is **looking around** to search for the source of the strange noise.)* 4. What is he doing? *(He is **looking around**.)*

	1. Is he **looking down** because there is a dog under his foot? *(No, he isn't.)* 2. Is he **looking down** because he has felt a terrible pain in the foot? *(Yes, he is.)* 3. Why is he **looking down**? *(He is **looking down** because he has felt a terrible pain in the foot.)* 4. What is he doing? *(He is **looking down**.)*
	1. Is uncle Tom **looking after** his dog Fluffy? *(No, he isn't.)* 2. Is uncle Tom **looking after** a hedgehog? *(Yes, he is.)* 3. Who is uncle Tom **looking after**? *(He is **looking after** a hedgehog.)* 4. What is uncle Tom doing? *(He is **looking after** a hedgehog.)*

Вправа 13

Вчитель обирає акторів: Christie, Michael, uncle Tom, a dog Fluffy and a hedgehog John, даючи учням можливість дістати картку з чарівного мішечка *(Табл.4)* Далі вчитель розповідає історію, а учні виконують свої ролі.

Мета: перевірити розуміння мовного матеріалу, що вивчається, розвивати кінестетичний та лінгвістичний види інтелекту.

Вид: рецептивна.

Інструкція. *Listen to the story and act it out according to the role on your card.*

Табл.4

Вправа 14

Учні обирають по одній картинці із чарівного мішечка (картинки заздалегідь підготовлені вчителем (*Табл.5*), не показуючи нікому свою картинку. На картинках зображені різні об’єкти, які наочно демонструють

мовний матеріал, що вивчається, наприклад, *to look for* – на картинці може бути зображений поліцейський, який шукає грабіжника, що сховався за стіною. Учні вільно пересуваються по класу та формують нові пари. Завдання учнів у парі здогадатись, яка фраза проілюстрована на картинці партнера. Щоб дізнатись, один учень задає запитання у the Present Continuous tense (були автоматизовані у попередній вправі), вживаючи фразові дієслова, що тренуються, а його партнер дає коротку відповідь і навпаки. Перед цим, учень може назвати лише об'єкти, які зображені на картинці. Наприклад, учень А має картинку

.

Учень А: There is a policeman and a thief in the picture.

Учень В: Is the policeman ***looking at*** *the thief?*

Учень А: No, he isn't.

Учень В: Is the policeman ***looking for*** *the thief?*

Учень А: Yes, he is.

Також, кожен учень отримує табличку, яку потрібно повністю заповнити під час виконання вправи *(Табл.6).* Табличка містить три колонки: колонка для порядкового номеру, колонка для імені партнера та для відгаданого фразового дієслова. Учень повинен віднайти якомога більше фразових дієслів.

Мета: автоматизувати вживання мовного матеріалу, що вивчається; практикувати формування запитань у Present Continuous та коротку відповідь.

Тип: рецептивно-продуктивна, «броунівський рух», питання-відповідь.

Інструкція. *Take a card out of the bag but don't show it to anybody. Each card demonstrates one phrasal verb we have practiced today. Also, you get a grid that you have to fill in. Feel free to go around the class and join any person you want. Your task is to guess what is going on in the picture of your partner by asking questions and vice versa. You can only name people or objects that are depicted in*

your picture. For example, I have such a picture . I come to student A and say: "There is a policeman and a thief in my picture." Now, student A should ask me questions like "Is the policeman looking at the thief?" and I answer: "No, he isn't." Students A: "Is the policeman looking for the thief? – Yes, he is."Now, it is my turn to guess what is going on in student A's picture.

(Вчитель запитує учнів кілька запитань (CCQs), щоб перевірити, чи зрозуміли вони інструкцію, адже вона досить довга):

-So, are you allowed to show your picture to anybody?

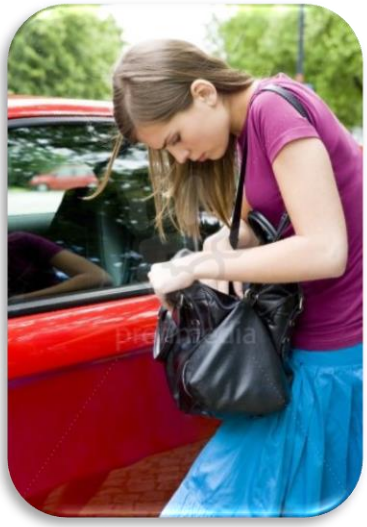
- Are you allowed to go around the classroom?

- Are you going to work in groups or in pairs?

- Are you allowed to change your partners?

- What are you going to do in pairs?

Табл.5

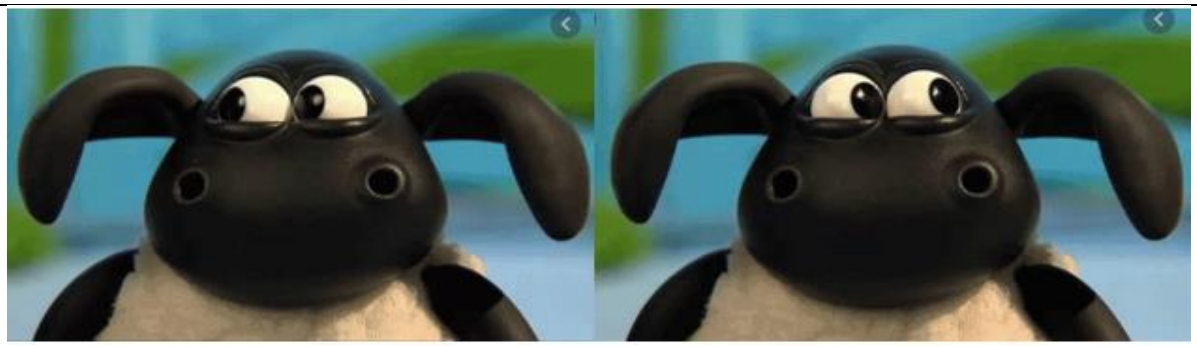


Табл.6

Number	Name of the partner	Phrasal Verb
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Вправа 15

Вчитель заздалегідь готує чотири початки історій, які написані на окремих листках і розклеює їх на стінах класу. Учні по черзі підходять до кожного аркуша та додають по одному реченню, використовуючи вивчений лексичний матеріал.

Мета: перевірити рівень засвоєння мовного матеріалу та здатність вільно його застосовувати у власних висловлюваннях.

Вид: продуктивна, на приєднання.

Інструкція. Go around the class and add a new sentence to each story using the phrases we have practiced today.

Початок 1. There was once a family of Five Little Pigs, and Mrs. Pig, their mother, loved them all very dearly. Some of these little pigs were very good, and took a great deal of trouble to please her. The eldest pig was so active and useful that he was called Mr. Pig. One day he went to the market with his cart full of vegetables… [55].

Початок 2. Once upon a time there was a Little Old Woman who lived in a Shoe. This shoe stood near a great forest, and was so large that it served as a house for the Old Lady and all her children, of which she had so many that she did not know what to do with them… [56].

Початок 3. A Little Red Hen lived in a barnyard. She spent almost all of her time walking about the barnyard. She dearly loved fat, delicious worms and felt they were absolutely necessary to the health of her children. As often as she found a worm she would call "Chuck-chuck-chuck!" to her chickens… [57].

Початок 4. There was once upon a time a fisherman who lived with his wife close by the sea, and every day he went out fishing. And he fished, and he fished. And once he was sitting with his rod, looking at the clear water, and he sat and he sat… [58].

Історія 4

A Dangerous Adventure

Oliver was an active little boy who always liked different adventures. One day, he decided to build a boat and **to sail** across the river. He gathered his friends: John, Ronny and Peter and they started to build a boat. They used different materials such as wood, plastic and empty bottles. It was such an interesting process and they really **had fun**.

When the boat was ready, the boys decided to test it. They **got upset over** the boat that began to sink. They were **puzzled by** the reason of their failure. After some time they started for the second time. They changed the construction a little bit and that was a complete success. The boat was on the surface and didn't sink.

It was time for the long-awaited sailing. When the boys got on the boat, Oliver's 5-year-old brother George came to them and said: "Oh, I also want to sail with you". – "Go home" – answered Oliver. – If you don't take me on the boat I will tell the mother and you will be punished" – **threatened** George. –"Okay, naughty kid, get on the boat."

At first, all was fine. They were sailing across the river, when suddenly George saw a fish and wanted to catch it. He **held out a hand**, lost his balance and **fell into** the water. There was an awful panic. The boys began **to make a fuss over** poor George and couldn't reach him. Fortunately, Oliver jumped into the water and saved that naughty kid.

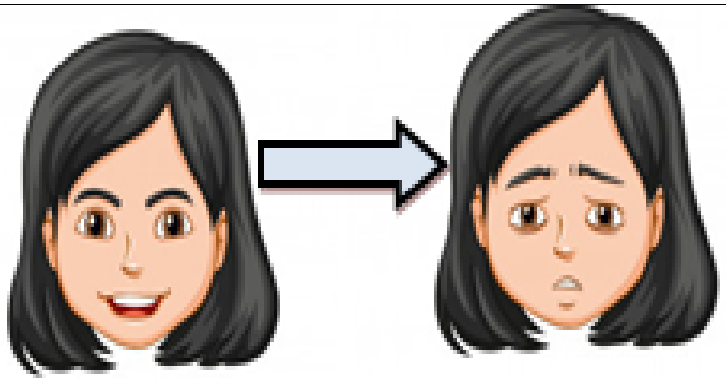
Вправа 16

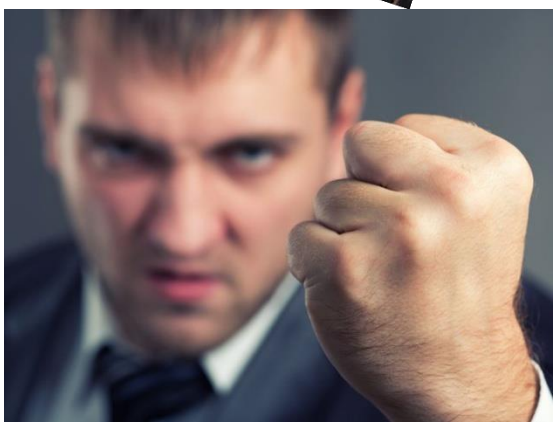
Вчитель розповідає історію, супроводжуючи виділені фрази жестами та картинками (*Табл.7*).

Мета: ознайомити учнів з історією, забезпечуючи їх наочністю (*Табл.7*) для кращого розуміння та сприймання мовного матеріалу, який буде вивчатись*: to make a fuss over smth, to hold out a hand, to sail, to have fun, to threaten, to get upset over smth, fall into, be puzzled by.*

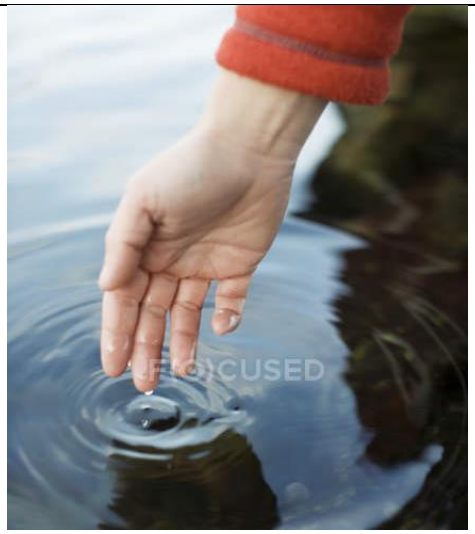
Інструкція. *Listen to the story. Pay attention to the pictures and gestures.*

Табл.7

Oliver was an active little boy who always liked different adventures. One day, he decided to build a boat and **to sail** across the river. He gathered his friends: John, Ronny and Peter and they started to build a boat.	
They used different materials such as wood, plastic and empty bottles. It was such an interesting process and they really **had fun**.	
When the boat was ready, the boys decided to test it. They **got upset over** the boat that began to sink.	

They were **puzzled by** the reason of their failure. After some time they started for the second time. They changed the construction a little bit and that was a complete success. The boat was on the surface and didn't sink.	
It was time for the long-awaited sailing. When the boys got on the boat, Oliver's 5-year-old brother George came to them and said: "Oh, I also want to sail with you". – "Go home" – answered Oliver. – If you don't take me on the boat I will tell the mother and you will be punished" – **threatened** George. –"Okay, naughty kid, get on the boat."	

<table>
<tr><td rowspan="2">At first, all was fine. They were sailing across the river, when suddenly George saw a fish and wanted to catch it. He held out a hand, lost his balance

and fell into the water. There was an awful panic.</td><td> 
 </td></tr>
<tr><td>The boys began to make a fuss over poor George and couldn’t reach him. Fortunately, Oliver jumped into the water and saved that naughty kid.</td><td>
</td></tr>
</table>

Вправа 17

Мета: автоматизувати мовленнєвий та мовний матеріал, що вивчається, використовуючи прийом «уточнення».

Вид: рецептивна, відповіді на уточнюючі запитання на основі тексту.

Інструкція. Answer the questions.

Question 1. What is the adventure Oliver decided to have?

Answer 1. He decided **to sail**.

Question 2. Where did he **sail**?

Answer 2. He **sailed** along the river.

Question 3. What did he need to **sail**?

Answer 3. He needed a boat to **sail**.

Question 4. Did he **have fun** when he sailed across the river?

Answer 4. Yes, he **had fun** when he sailed across the river.

Question 5. Who did he **have fun** with?

Answer 5. He **had fun** with his friends.

Question 6. Why did they **have fun**?

Answer 6. They **had fun** because they built the boat.

Question 7. What did they **get upset over**?

Answer 7. They **got upset over** the boat.

Question 8. Why did they **get upset over** the boat?

Answer 8. They **got upset over** the boat because it began to sink.

Question 9. What were they **puzzled by**?

Answer 9. They were **puzzled by** the reason the boat began to sink.

Question 10. Were they **puzzled by** the reason the boat was ruined?

Answer 10. No, they were **puzzled by** the reason the boat began to sink.

Question 11. Who **threatened** to complain to the mother?

Answer 11. George **threatened** to complain to the mother.

Question 12. Why did George **threaten** to complain to the mother?

Answer 12. George **threatened** to complain to the mother because Oliver didn't want to take him on the boat.

Question 13. Why did George **hold out** a hand?

Answer 13. He **held out** a hand to reach a fish.

Question 14. Why did he **fall into** the water?

Answer 14. He **fell into** the water because he wanted to reach a fish.

Question 15. Who were the boys **making a fuss over**?

Answer 15. They were **making a fuss over** George.

Question 16. Why were the boys **making a fuss over** George?

Answer 16. They were **making a fuss over** George because he fell into the water.

Вправа 18

Мета: автоматизувати мовленнєвий та мовний матеріал, що вивчається, використовуючи прийом «персоналізація».

Вид: рецептивна, відповіді на персоналізовані запитання, посилаючись на життєвий досвід учнів, з використанням мовного матеріалу, що тренується.

Інструкція. Answer the questions.

Question 1. Do you like to **sail**?

Answer 1. Yes, I do.

Question 2. Who taught you to **sail**?

Answer 2. My father taught me to **sail**.

Question 3. Would you like to **sail** across the river?

Answer 3. I would like to **sail** because I like adventures.

Question 4. Do you like to **have fun**?

Answer 4. Yes, I do.

Question 5. Who do you **have fun** with?

Answer 5. I **have fun** with my friends.

Question 6. What do you do to **have fun**?

Answer 6. I listen to music, watch movies and go out with my friends to **have fun**.

Question 7. Do you easily **get upset over** something?

Answer 7. I rarely **get upset over** something.

Question 8. What can you **get upset over**?

Answer 8. I can **get upset over** a bad mark and weather.

Question 9. What is the thing you can be **puzzled by**?

Answer 9. I can be **puzzled by** a difficult task or Math formula.

Question 10. Can you be easily **puzzled by** anything?

Answer 10. No, I can’t be easily **puzzled by** anything.

Question 11. Have you ever **threatened** people?

Answer 11. No, I have never **threatened** people because it is not a good way of behavior.

Question 12. Have you ever been **threatened** by anybody?

Answer 12. Yes, I have been **threatened** by my little brother when I didn't want to do homework instead of him.

Question 13. Do you **hold out** a hand to greet a new person?

Answer 13. Yes, I **hold out** a hand to greet a new person.

Question 14. Have you ever **fallen into** the water while sailing a boat?

Answer 14. No, I have never **fallen into** the water while sailing a boat.

Question 15. Have you ever **made a fuss over** somebody?

Answer 15. Yes, I **made a fuss over** my younger sister, when she cut her finger.

Вправа 19

Мета: автоматизувати мовленнєвий та мовний матеріал, що вивчається, використовуючи гру «Крокодил».

Вид: рецептивна, ілюстрування мовного матеріалу за допомогою міміки, жестів та рухів тіла, відгадування мовного матеріалу, що демонструється.

Інструкція. Take a card and mime a word/phrase written. Guess what is being demonstrated.

E.g. Are you holding a hand?- No, I am not.

Are you having fun? – Yes, I am.

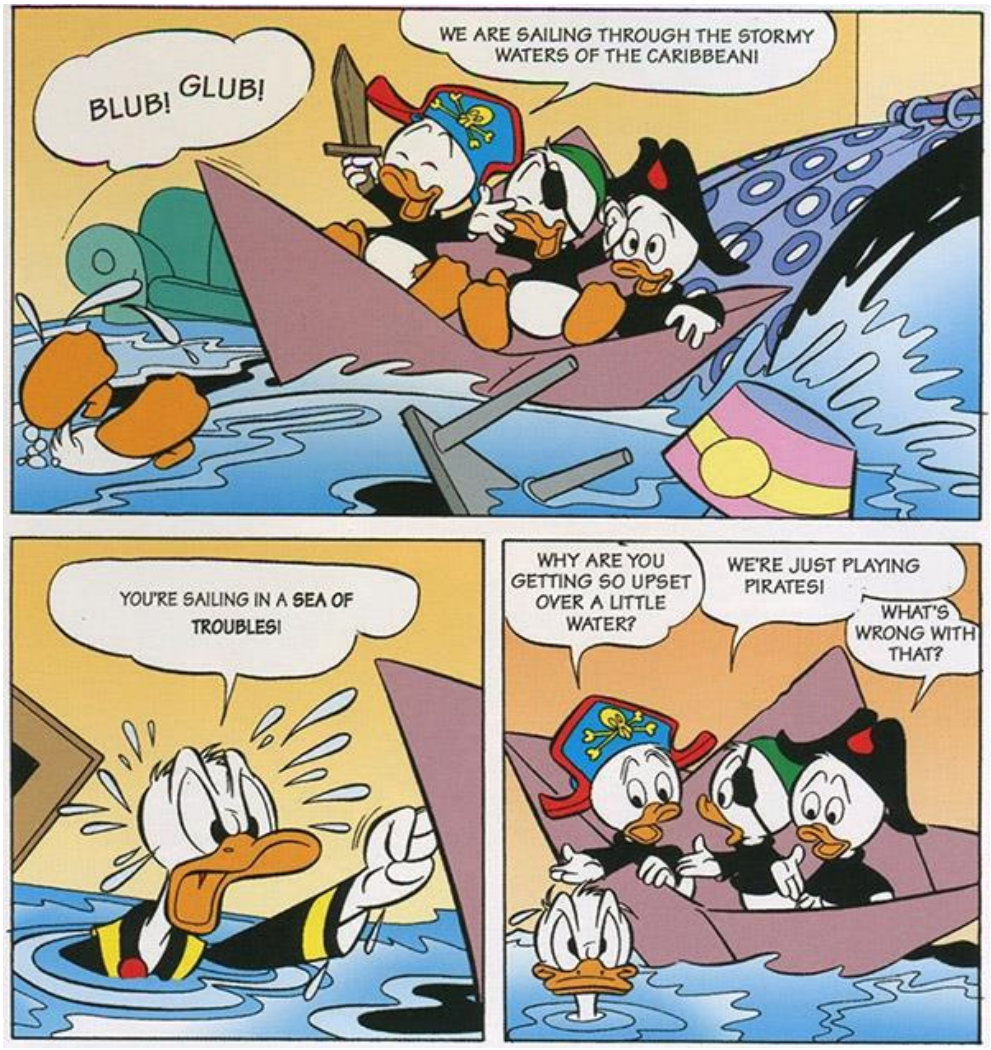
to make a fuss over something	**to hold out a hand**	**to sail**	**to have fun**
to threaten	to get upset over	to fall into	to be puzzled by

Вправа 20

Мета: перевірити рівень засвоєння мовного матеріалу та здатність вільно його застосовувати у власних висловлюваннях.

Вид: продуктивна.

Інструкція. Imagine that you are a grandmother/father and you grandchild doesn't want to go to bed. Tell a story to the child to make them asleep. Use the vocabulary we have practiced today.



[12]

Історія 5

Untidy Betty

It is a story about an untidy girl – Betty. The girl didn't like to put anything on its place. Her clothes were thrown everywhere – under a table, on a bed, behind an armchair. Betty always **made a mess** in her room. When Betty finished school, she went to study in another city and settled in a dormitory. She lived with a neighbor

Anne in one room. Betty continued to follow her habit of **making a mess** in the room.

At first, Betty's neighbor didn't want **to conflict with** an untidy girl and simply **made remarks to** her but it wasn't effective. Betty **got a nerve** and continued to **make** a terrible **mess**. Anne always cleaned the room by herself but that moment she lost her patience and decided **to take revenge on** Betty. She stopped cleaning up at all. They started to **make a mess** together. When they ate candies, they threw the wrappers on the floor, threw clothes around the room and never cleaned up.

One day, Betty came back from the college. She opened the door and didn't even notice how she found herself on the floor. She **slipped on** the banana peel. Anne was in the room and observed that picture. Then, she said: "Was the banana delicious? You ate it with such a pleasure yesterday but for some reason forgot to throw the peel in the trash. May be you should clean the room to avoid such unpleasant situations." – "Yes, I guess you are right" – answered Betty. – "It is great" - answered Anne. "Look, there is a magic wand." – said Anne **pointing at** the broom. "Take it and let's clean the room together."

Вправа 21

Вчитель розповідає історію, супроводжуючи виділені фрази жестами та картинками (*Табл.8*).

Мета: ознайомити учнів з історією, використовуючи наочність (*Табл.8*) для кращого розуміння та сприймання мовного матеріалу, який буде вивчатись: *to make a mess, to make a remark to somebody, to point at somebody/something, to slip on something, to get a nerve, to take revenge on somebody, to conflict with somebody.*

Інструкція. *Listen to the story. Pay attention to the pictures and gestures.*

Табл.8

It is a story about an untidy girl – Betty. The girl didn't like to put anything on its place. Her clothes were thrown everywhere –	

under a table, on a bed, behind an armchair. Betty always **made a mess** in her room. When Betty finished school, she went to study in another city and settled in a dormitory. She lived with a neighbor Anne in one room. Betty continued to follow her habit to **make a mess** in the room.	
At first, Betty's neighbor didn't want **to conflict with** an untidy girl and simply **made remarks to** her but it wasn't effective.	

Betty **got a nerve** and continued to **make** a terrible **mess**. When they ate candies, they threw the wrappers on the floor, threw clothes around the room and never cleaned up.	
One day, Betty came back from the college. She opened the door and didn't even notice how she found herself on the floor. She **slipped on** the banana peel. Anne was in the room and observed that picture. Then, she said: "Was the banana delicious? You ate it with such a pleasure yesterday but for some reason forgot to throw the peel in the trash. May be you should clean the room to avoid such unpleasant situations."	
"Yes, I guess you are right" – answered Betty. – "It is great" - answered Anne. "Look, there is a magic wand." – said Anne **pointing at** the broom. "Take it and let's clean the room together."	

Вправа 22

Мета: автоматизувати мовленнєвий та мовний матеріал, що вивчається, використовуючи прийом «відповіді на запитання» (questioning).

Вид: рецептивна, відповіді на запитання на основі тексту.

Інструкція. *Answer the questions.*

1. Betty always **made a mess** in her room.

Question 1: Did Betty always make a mess in her room?

Answer 1: Yes, she did. Betty always made a mess in her room.

Question 2: Did Betty make a mess in the garden?

Answer 2: No, she didn't. She made a mess in her room.

Question 3: Did Betty make a mess in her room or in the garden?

Answer 3: Betty made a mess in her room.

2. Betty's neighbor didn't want **to conflict with** an untidy girl.

Question 4. Didn't Betty's neighbor want to conflict with an untidy girl?

Answer 4. No, she didn't. Betty's neighbor didn't want to conflict with an untidy girl.

Question 5. Did Betty's neighbor want to conflict with an untidy boy?

Answer 5. No, she didn't. She didn't want to conflict with an untidy girl.

Question 6. Didn't Betty's neighbor want to conflict with an untidy girl or a boy?

Answer 6. She didn't want to conflict with an untidy girl.

3. Betty's neighbor **made remarks to** Betty.

Question 7. Did Betty's neighbor make remarks to Betty?

Answer 7. Yes, she did. She made remarks to Betty.

Question 8. Did Betty's neighbor make remarks to Oliver?

Answer 8. No, she didn't. She made remarks to Betty.

Question 9. Did Betty's neighbor make remarks to Betty or Oliver?

Answer 9. She made remarks to Betty.

4. Betty **got a nerve** and continued to **make** a terrible **mess**.

Question 10. Did Betty get a nerve and continued to make a terrible mess?

Answer 10. Yes, she did. She got a nerve and continued to make a terrible mess.

Question 11. Did Betty get a nerve and continued to sing her favorite song?

Answer 11. No, she didn't. She got a nerve and continued to make a terrible mess.

Question 12. Did Betty get a nerve and continue to sing her favorite song or make a terrible noise?

Answer 12. She got a nerve and continued to make a terrible mess.

5. Betty **slipped on** the banana peel.

Question 13. Did Betty slip on the banana peel?

Answer 13. Yes, she did. She slipped on the banana peel.

Question 14. Did Betty slip on the orange peel?

Answer 14. No, she didn't. She slipped on the banana peel.

Question 15. Did Betty slip on an orange peel or a banana peel?

Answer 15. She slipped on the banana peel.

6. Anne **pointed at** the broom.

Question 16. Did Anne point at the broom?

Answer 16. Yes, she did. She pointed at the broom.

Question 17. Did Anne point at the door?

Answer 17. No, she didn't. She pointed at the broom.

Question 18. Did Anne point at the door or the broom?

Answer 18. She pointed at the broom.

7. Anne **made remarks** to Betty.

Question 19. Did Anne make remarks to Betty?

Answer 19. Yes, she did. She made remarks to Betty.

Question 20. Did Anne make remarks to Oliver?

Answer 20. No, she didn't. She made remarks to Betty.

Question 21. Did Anne make remarks to Oliver or Betty?

Answer 21. She made remarks to Betty.

Вправа 23

Мета: автоматизувати мовленнєвий та мовний матеріал, що вивчається, використовуючи прийом «3 в 1» («замкнуте коло»).

Вид: рецептивна.

Інструкція. *Answer the questions.*

1. Betty always **made a mess** in her room.

   Question 1. Did Betty never make a mess in her room?

   Answer 1. Yes, she did. She always made a mess in her room.

2. Betty's neighbor didn't want **to conflict with** an untidy girl.

   Question 2. Did Betty's neighbor want to conflict with an untidy girl?

   Answer 2. No, she didn't. She didn't want to conflict with an untidy girl.

3. Betty's neighbor **made remarks to** Betty.

   Question 3. Did Betty's neighbor never make remarks to Betty?

   Answer 3. Yes, she did. She made remarks to Betty.

4. Betty **got a nerve** and continued to **make** a terrible **mess**.

   Question 4. Did Betty get a nerve and stopped making a terrible mess?

   Answer 4. No, she didn't. She got a nerve and continued to make a terrible mess.

5. Betty **slipped on** the banana peel.

   Question 5. Did Betty slip on the orange peel?

   Answer 5. No, she didn't. She slipped on the banana peel.

6. Anne **pointed at** the broom.

   Question 6. Did Anne take the broom?

   Answer 6. No, she didn't. She pointed at the broom.

7. Anne **made remarks** to Betty.

   Question 7. Did Betty make remarks to Anne?

   Answer 7. No, she didn't. Anne made remarks to Betty.

Вправа 24

Мета: перевірити розуміння мовного матеріалу, що вивчається, розвивати кінестетичний та лінгвістичний види інтелекту.

Вид: рецептивна, прийом «драматизація».

Інструкція. *Listen to the story and act it out according to the role on your card.*

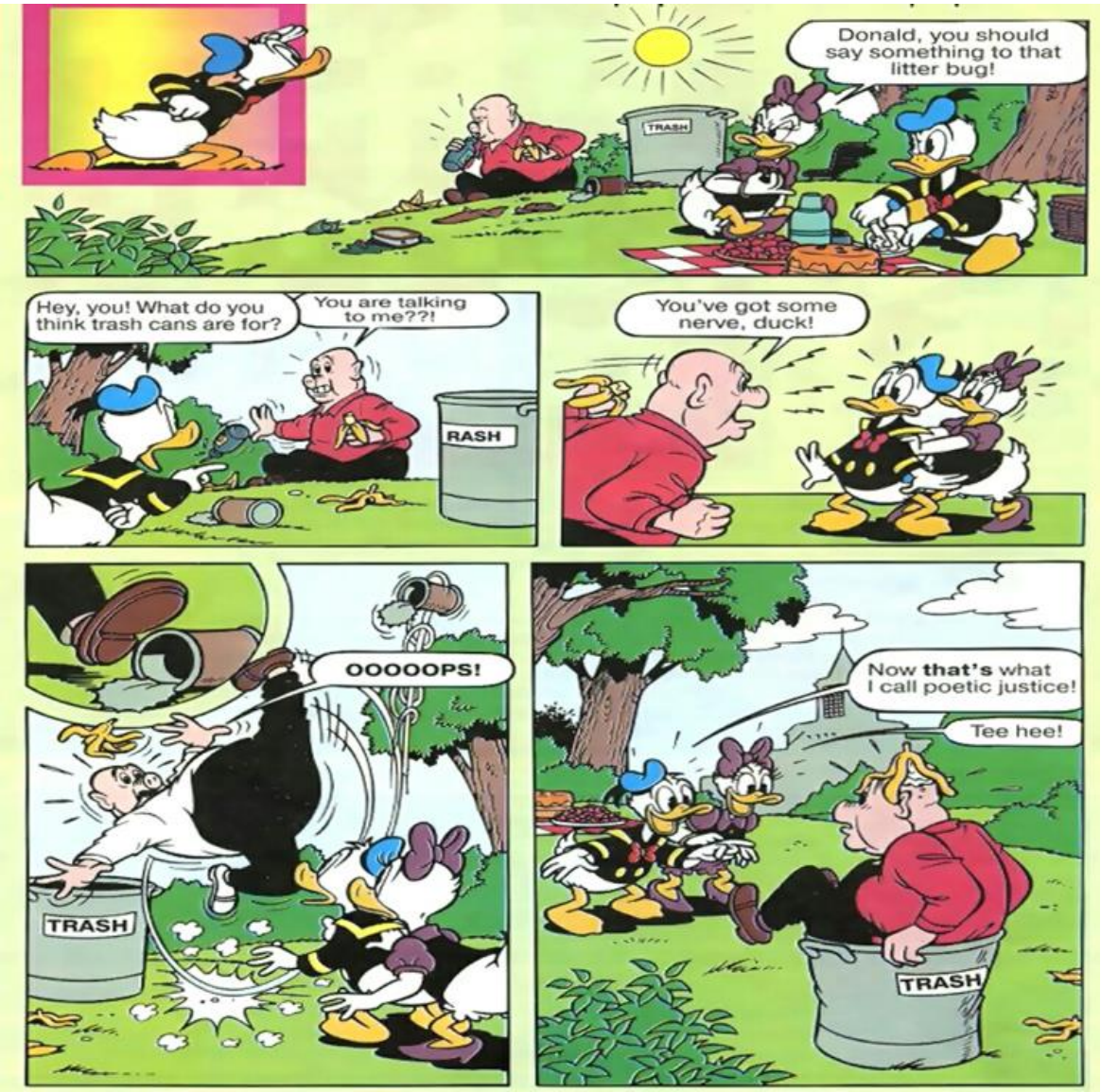
ANNE	**BETTY**

Вправа 25

Мета: перевірити рівень засвоєння мовного матеріалу та здатність вільно його застосовувати у власних висловлюваннях.

Вид: продуктивна.

Інструкція. Imagine that you are an elder sister/brother and you have to tell a story to your little sister. Create a story and tell it to the little sister. Use the vocabulary we have practiced today.



[13]

2.3 Пробне навчання монологічного мовлення із застосуванням методу повної фізичної реакції з елементами розповіді.

Перевірка ефективності розробленого комплексу вправ для розвитку монологічного мовлення за допомогою методу повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS) було здійснено у 10 – Б класі Опорного закладу загальної середньої освіти «Монастирищенської спеціалізованої школи I –III ступенів № 5» де навчається 23 учні. Перед пробним навчання було проведено тестування рівня розвитку монологічних навичок учнів. Учні отримали завдання розповісти про минулі вихідні. Непідготовленість розповіді дала можливість оцінити спроможність учнів спонтанно висловлюватись у межах заданої теми.

Кожне повідомлення було проаналізовано відповідно до встановлених критеріїв, що дозволяли розподілити результати у три групи: перша група – «відмінно», друга група – «добре» і третя – «задовільно».

До **першої групи («відмінно»)** потрапляли висловлювання, які відповідали наступним критеріям:

- учень може вільно описати різні події та речі, його розповідь досить детальна;
- розповідь містить незначні помилки, які не впливають на розуміння;
- розуміє всі уточнюючі запитання, що адресуються в ході розповіді;
- учень здатний самостійно виправити власні помилки.

Друга група («добре») характеризується такими критеріями:

- учень може описати події та речі, але є певні прогалини у висловлюванні; іноді не вдається в деталі;
- припускається помилок, що час від часу впливають на розуміння; учень здатний говорити, проте темп мовлення сповільнений;
- розуміє більшість уточнюючих запитань, що адресуються в ході розповіді;
- іноді виправляє власні помилки.

Третя група («задовільно») відповідає наступним критеріям:

- учень може описати події та речі, але обсяг висловлювання невеликий та не містить деталей;
- припускається помилок, що впливають на розуміння;
- не розуміє уточнюючих запитань, що адресуються в ході розповіді;
- не може визначити, де було зроблено помилку та не може її виправити.

Після тестування було отримано наступні результати:

	«відмінно»	«добре»	«задовільно»
Кількість учнів у групі	7	10	6

Після вступного тестування було проведено пробне навчання (з 1 квітня по 28 квітня). Для цього було відведено 5 уроків. На кожному уроці була представлена нова історія та виконані вправи, розроблені для цієї історії. Варто зазначити, що учні були досить зацікавлені та мотивовані. Майже всі брали активну участь у навчальному процесі.

Завершальним етапом пробного навчання було фінальне тестування. Його метою було визначення рівня ефективності комплексу вправ для розвитку монологічного мовлення за допомогою TPRS. Учні отримали останнє завдання – розповісти про найцікавішу пригоду із їхнього життя. В результаті аналізу відповідей було отримано наступні результати:

	«відмінно»	«добре»	«задовільно»
Кількість учнів у групі	8	11	4

Порівняння результатів вступного та фінального тестування довело, що використання методу повної фізичної реакції з елементами розповіді позитивно впливає на розвиток навичок монологічного мовлення. Перед пробним навчанням, у групі «відмінно» було 7 учнів, у групі «добре» - 10 учнів, а в групі «задовільно» - 6 учнів. Після пробного навчання, у групі «відмінно» стало 8 учнів, у групі «добре» - 11 учнів, а в групі «задовільно» - 4 учні. Відповідно, кількість учнів, які отримали «відмінно», зросла на 4%; на «добре» - на 4 %. Водночас, на 9% зменшився відсоток учнів, які отримали оцінку «задовільно».

Таким чином, наявна позитивна динаміка розвитку монологічної компетентності засобами розробленого комплексу вправ у руслі TPRS. Не дуже високі отримані результати можна пояснити короткою тривалістю пробного навчання. Для отримання вищих результатів, доцільно проводити більш тривале навчання монологічного мовлення. Варто зазначити, що більшість учнів почали використовувати мовний матеріал, що тренувався, у власних висловлюваннях, що означає, що TPRS позитивно вплинув на продуктивне мовлення учнів. Учні послідовно автоматизували вживання мовного матеріалу впродовж трьох етапів: 1) ознайомлення з мовним матеріалом, усвідомлення

його значення; 2) тренування; 3) вживання у власних висловлюваннях, що забезпечило тривале засвоєння матеріалу та зумовило його подальше використання.

Висновки до Розділу 2

Формування компетенції у монологічному мовленні відбувається у ході трьох етапів – презентації лексичної одиниці, автоматизації на рівні фрази та понадфразової єдності, вдосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні. Навчання монологічного мовлення з використанням методу повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS) може здійснюватись у два способи –«знизу догори» і «згори донизу». У даній роботу ми розглянули етапи формування компетенції в монологічному мовленні шляхом «знизу догори».

Презентація та семантизація нових лексичних одиниць та граматичних структур передбачає ознайомлення із звуковою формою та їх значенням, яке розкривається на фразовому рівні (за допомогою контексту) та на рівні слова/словосполучення (з використанням жестів, картинок))

Автоматизація граматичних структур і лексичних одиниць передбачає формування в учнів вміння самостійної побудови висловлювань понадфразового рівня з використанням наочності) і відбувається шляхом використання різноманітних прийомів у ході багатократного повторення на рівні фрази (відповіді на запитання (questioning), розширення зразка мовлення, персоналізовані питання-відповіді (personalized questions and answers), «паркування», драматизація, гіперболізована реакція та інші).

Вдосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні передбачає формування в учнів навичок створення монологічних висловлювань текстового рівня в обсязі, передбаченому навчальною програмою).

Розроблений комплекс вправ на основі методу повної фізичної реакції з елементами розповіді складається з п’яти історій та двадцяти п’яти вправ (по

п’ять до кожної історії) і спрямований на формування навичок та умінь, які є складовими компетентності в усному мовленні.

Ефективність розробленого комплексу вправ для навчання монологічного мовлення засобами TPRS було практично перевірено та доведено у ході пробного навчання. Під час апробації комплексу вправ було проведено вступне та фінальне тестування. Порівняння результатів вступного та фінального тестування довело, що використання методу повної фізичної реакції з елементами розповіді позитивно впливає на розвиток навичок монологічного мовлення.

Відповіді учнів було класифіковано відповідно до встановлених критеріїв та було сформовано три групи. Перед пробним навчанням, у групі «відмінно» було 7 учнів, у групі «добре» - 10 учнів, а в групі «задовільно» - 6 учнів. Після пробного навчання, у групі «відмінно» стало 8учнів, у групі «добре» - 11 учнів, а в групі «задовільно» - 4 учні. Відповідно, кількість учнів, які отримали «відмінно», зросла на 4%; «добре» - на 4 % та на 9% зменшився відсоток учнів, які отримали оцінку «задовільно».

Прослідковується позитивна динаміка розвитку монологічної компетентності засобами розробленого комплексу вправ на основі TPRS. Не дуже високі отримані результати можна пояснити короткою тривалістю пробного навчання. Для отримання вищих результатів, варто проводити більш тривале навчання монологічного мовлення.

ВИСНОВКИ

У зв’язку зі зростанням потреби у спілкуванні з представниками інших країн система освіти зазнає певних змін. Основною метою навчання іноземної мови в сучасній загальноосвітній школі є навчання спілкування в усній та писемній формах. Важливість навчання усного мовлення зумовлена не лише змінами потреб суспільства, а також тим, що мова – це інструмент спілкування, яке здійснюється завдяки безпосередній комунікації з людьми.

Метод повної фізичної реакції з елементами розповіді поєднує фундаментальні принципи таких суміжних наук як методика, педагогіка та психологія, що дозволяє здійснювати навчання усного мовлення у тісній відповідності до замовлення суспільства, а також потреб та вікових особливостей учнів.

Ефективність методу полягає у трьох етапах здійснення навчання: введення мовного матеріалу, автоматизація мовного матеріалу та відтворення (оцінювання рівня засвоєння мовного матеріалу, що тренувався.)

Значною перевагою TPRS є можливість використання живої мови та вживання будь-яких слів та граматичних структур, що значно підвищує потенціал цього методу.

Для успішного формування мовленнєвої компетентності учнів вчитель повинен створити належні умови для занурення у іншомовне середовище та простіше сприйняття іноземної мови. У чуттєвому сприйманні іноземної мови та засвоєнні мовного матеріалу, згідно гіпотези С.Крашена важливу роль відіграє наочність, яка слугує своєрідним каталізатором розуміння та засвоєння іноземної мови, адже вона сприяє зануренню в мовне середовище, активує розумову діяльність, стимулює прояви креативності учня та генерує інтерес до предмету.

Різні засоби наочності мають ряд переваг: підвищують рівень мотивації учнів, генерують інтерес, допомагають створити умови для «занурення» в іншомовне середовище, знижують рівень емоційного напруження та тривожності учнів.

У процесі навчання іноземної мови значну роль відіграє розвиток навичок монологічного мовлення. Формування компетенції у монологічному мовленні відбувається у ході трьох етапів – презентації лексичної одиниці, автоматизації на рівні фрази та понадфразової єдності, вдосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні. Навчання монологічного мовлення з використанням методу повної фізичної реакції з елементами розповіді (TPRS) може здійснюватись у два способи – «знизу догори» і «згори донизу». У даній роботу ми розглянули етапи формування компетенції в монологічному мовленні шляхом «знизу догори».

Презентація та семантизація нових лексичних одиниць та граматичних структур передбачає ознайомлення із звуковою формою та їх значенням, яке розкривається на фразовому рівні (за допомогою контексту) та на рівні слова/словосполучення (з використанням жестів, картинок)).

Автоматизація граматичних структур і лексичних одиниць передбачає формування в учнів вміння самостійної побудови висловлювань понадфразового рівня з використанням наочності) і відбувається шляхом використання різноманітних прийомів у ході багатократного повторення на рівні фрази (відповіді на запитання (questioning), розширення зразка мовлення, персоналізовані питання-відповіді (personalized questions and answers), «паркування», драматизація, гіперболізована реакція та інші).

Вдосконалення умінь монологічного мовлення на текстовому рівні передбачає формування в учнів навичок створення монологічних висловлювань текстового рівня в обсязі, передбаченому навчальною програмою).

У роботі представлений комплекс вправ для розвитку монологічного мовлення на основі методу повної фізичної реакції з елементами розповіді. Даний комплекс вправ складається з п’яти історій та двадцяти п’яти вправ (по п’ять до кожної історії) і спрямований на формування навичок та умінь, які є складовими компетентності в усному мовленні.

Ефективність розробленого комплексу вправ для навчання монологічного мовлення засобами TPRS було практично перевірено та

доведено у ході пробного навчання. Після порівняння результатів вступного та фінального тестування було виявлено що використання методу повної фізичної реакції з елементами розповіді позитивно впливає на розвиток навичок монологічного мовлення. Після пробного навчання, оцінку «відмінно» отримали 8 учнів, оцінку «добре» - 11 учнів, а оцінку «задовільно» - 4 учні. Відповідно, після тестування кількість оцінок «відмінно» та «добре» зросла на 4 %, а відсоток учнів з відміткою «задовільно» зменшилась на 9%.

Таким чином, можна прослідкувати позитивну динаміку розвитку монологічної компетентності засобами розробленого комплексу вправ на засадах TPRS. Не надто високі результати можна пояснити короткою тривалістю пробного навчання. Для отримання вищих результатів, доцільно проводити більш тривале навчання монологічного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – С.608.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. /Н.Д.Бабич. -Львів: Світ, 1990. — С.252.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – С.374.
4. Бевзенко С. П Сучасна українська мова. Синтаксис / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К. : Вища школа, 2005. – С.270.
5. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої.. – Київ: Ленвіт, 2013. – С.591.
6. Григор'єва Л.Н.Із досвіду роботи над монологічним мовленням// «Іноземні мови» // 1978, №3.- С.157.
7. Дука М. Властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні / М. Дука, М. Пероганич. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. - №8. – С.270.
8. Зубенко Т.В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи / Т.В. Зубенко. – Миколаїв: МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2006. – С.120.
9. Івченко М. П. Сучасна українська літературна мова / М. П. Івченко. – К., 1965. – С.503.
10. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти / Л. В. Кардаш. // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологічна". – 2015. – №57. – С. 54–58.

11. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Смоленск, Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – С.321.

12. Комікс 1 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://utrain.ru/blog/prostoe-i-effektivnoe-izuchenie-anglijskogo-yazyka-po-komiksam.

13. Комікс 2 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://engblog.ru/learn-english-with-comicbooks

14. Кравець О. В. Актуальні методи викладання іноземної мови / О. В. Кравець. // Науковий вісник Ужгородського національного університет. – 2006. – С. 94.

15. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Друге видання, виправлене і перероблене. / С.Ю. Ніколаєва.- Київ, Ленвіт, 2005. – С.328.

16. Пахмутова З.І. Навчання англійської мови в школі // З.І.Пахмутова.- 1972.- с.162.

17. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://www.schoollife.org.ua/onovlena-programa-2017-roku-z-inozemnoyi-movy/.

18. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию / В. Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1983. – С.119.

19. Сліпіч Ю. В. Золоте правило дидактики» Я. А. Коменського в сучасній мистецькій освіті. [Електронний ресурс] / Ю. В. Сліпіч // 34. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/324126.pdf.

20. Солтисік І. Значення та особливості використання зорової наочності на заняттях іноземної мови. [Електронний ресурс] / Ірина Солтисік // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1418.

21. Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М., 1986. – С.345.

22. Alley, D. & Overfield, D. An Analysis of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method. / Alley, D. & Overfield, D.// Dimension, 2008.-P.13-25.

23. Armstrong, A. Fun and fluency in Spanish through TPRS./Armstrong A. UW-L Journal of Undergraduate Research, XI., 2008.

24. Asher J."The Learning Strategy of the Total Physical Response." - The Modern Language Journal V01. L, No. 2, February 1966. - P.84.

25. Bernal Numpaque, N.R. and García Rojas, M.A. TPR Storytelling, a key to speak fluently in English./ Bernal Numpaque, N.R. and García Rojas, M.A.//Cuadernos de Lingüística Hispánica N.° 15, Enero- Junio.-2010.- P.151-162.

25. Brune M. K. Total Physical Response Storytelling: AN ANALYSIS AND APPLICATION / Brune Michael K. – Oregon, 2004. – P.67.

26. Castro, R. TPRS for Adults in the ESL Classroom: A Pilot Study Comparing Total Physical Response Storytelling™ With the Grammar-Translation Teaching Strategy to Determine Their Effectiveness in Vocabulary Acquisition Among English as a Second Language Adult Learners. Master's thesis./Castro R. // Dominican University of California, San Rafael, CA.-2010.

26. Dettenrieder Angela M. Total Physical Response Storytelling And The Teaching Of Grammar Rules In Second Language Instruction. Regis University ePublications at Regis University, 2006.-C.113.

27. Dziedzic, J. A Comparison of TPRS and Traditional Instruction, both with SSR. / Dziedzic, J. // International Journal of Foreign Language Teaching, 7:2 (March), - 2012.-P. 4-7.

27. Foster S. J. Processing Instruction and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling: A Study of Input in the Second Language Classroom (Master's Thesis). / S. J. Foster. // University of North Texas. – 2011. – P.310.

28. Garczynski, M. Teaching proficiency through reading and storytelling: Are TPRS students more fluent in second language acquisition than audio lingual stu- dents? Master's thesis. Chapman University, Chapman, CA.,2003.Google Images [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.google.com/imghp?hl=EN.

29. Holleny L. The effectiveness of Total Physical Response Storytelling for Language Learning with Special Education Students (Master's Thesis). / L. Holleny. // Rowan University, Glassboro, NJ. – 2012. – P.300.

30. Jakubowski, A. Using Visual Aids in the Secondary Language Classroom: An Action Research Study on the Use of Illustrations during TPRS Instruction. Mas- ter's thesis. The University of Toledo, Toledo, OH.-2013.

31. Jennings, J. Results of master's thesis comparing two TPRS groups and one control group of Spanish II high school students. Masters thesis. Millersville Uni- versity, Millersville, PA. – 2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://tprsplatform.nl/data/documents/Jennings_results-data.pdf

32. Kariuki K., Bush E. D. The Effects of Total Physical Response by Storytelling and the Traditional Teaching Styles of a Foreign Language in a selected High School.- Milligan College, 2008.- P.74.

33. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford Pergamon. – P. 212.

34. Lichtman K. Research on Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS). A Handout for teachers, Parents, Students, and Administrators. / K. Lichtman // Northern Illinois University, Amsterdam, September 5 – 2018. – P.5.

35. Lichtman K. Research on TPR Storytelling. - Northern Illinois University, 2014.- P.365.

36. Marsh, V. Total Physical Response Storytelling; A Communicative Approach to Language Learning. *Learning languages*, -1998, 24-27.

37. Miller, M. How well do junior high TPRS German students do on the AATG level 2 exam? Answer: Not bad! *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7:1 (November), - 2011.-P.10-12.

38. Murray, C. Does the Introduction of a TPR and a TPRS Teaching Method into a French 1 Classroom Positively Affect Students' Language Acquisition and Stu- dent Appreciation of the Language? Master's thesis. Caldwell College, Caldwell, NJ.-2014.

39. Nijhuis, R. & Vermaning, L. Onderzoek lesmethode TPRS (Research on the teaching method TPRS). B.A. thesis. Fontys Hogeschool te Tilburg, Tilburg, Neth- erlands.-2010.

40. Oliver, J.S. Investigating Storytelling Methods in a Beginning-Level College Class. *The Language Educator*, February.-2012.

41. Oliver, J.S. *From novice low to advanced high: five decades of paradigmatic shifts in foreign language pedagogy*. Doctoral dissertation. University of Oklaho- ma, Norman, OK.-2013.

42. Perna, M. *Effects of Total Physical Response Storytelling versus traditional, versus initial instruction with primary-, reinforced by secondary-perceptual strengths on the vocabulary- and grammar-Italian-language achievement test scores, and the attitudes of ninth and tenth graders*. Doctoral dissertation. St. John's University, New York, NY.-2007.

43. Poeppel D., Idsardi W.J., van Wassenhove V. Speech Perception at the Interface of Neurobiology and Linguistics // Philosophical Transactions of the Royal Society B : journal. — 2008. — March (vol. 363, no. 1493). — P.1086.

44. Rapstine, A.H. Total Physical Response Storytelling (TPRS): A practical and theoretical overview and evaluation within the framework of the national stand- ards. Master's thesis. Michigan State University, East Lansing, MI.-2003.

45. Ray, B., & Seely, C. Fluency Through TPR Storytelling. (1st ed.) Berkeley, CA: Command Performance Language Institute and Bakersfield, CA: Blaine Ray Workshops.-1997.

46. Ray, B., & Seely, C. Fluency Through TPR Storytelling. (2nd ed.) Berkeley, CA: Command Performance Language Institute and Bakersfield, CA: Blaine Ray Workshops.-1998.

47. Roberts B., Shelley T. Test Scores: Another Look at the Value of Implicit Language Instruction through Comprehensible Input.- Ph.D.Center for Accelerated Language Acquisition (CALA).-2008.- P.85.

48. Silver M., Adelman B., Price E. Total Physical Response (TPR) A Curriculum for Adults. // English Language and Literacy Center, St. Louis, MO 63105 - August 8, 2003. – P. 46.

49. Sievek, M. D. Una evolución de T.P.R.S. (An evolution of TPRS). Master's thesis. Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain.-2009.

50. Spangler, D.E. Effects of two foreign language methodologies, communicative language teaching and teaching proficiency through reading and storytelling, on beginning-level students' achievement, fluency, and anxiety. Doctoral dissertation. Walden University, Minneapolis, MN.-2009.

51. Story 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://americanliterature.com/author/joseph-martin-kronheim/short-story/five-little-pigs.

52. Story 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://americanliterature.com/author/joseph-martin-kronheim/short-story/the-little-old-woman-who-lived-in-a-shoe.

53. Story 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://americanliterature.com/childrens-stories/the-little-red-hen.

54. Story 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://americanliterature.com/childrens-stories/the-fisherman-and-his-wife.

55. Taulbee, A.M. Twenty Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) lessons for the Spanish I classroom. Master's thesis. University of Arkan- sas at Little Rock, Little Rock, AR.-2008.

56. Teacher's Manual [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.academia.edu/22483044/C_TEACHERS_MANUAL_1_Mind_map_ove

rview_THE_NATURAL_APPROACH_BALL_BRAIN_FRIENDLY_ACCELERATED_LANGUAGE_LEARNING?auto=download.

57. VanPatten, B. *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex.-1996.

58. Varguez, K. C. Traditional and TPR Storytelling Instruction in the Beginning High School Classroom. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5:1 (Summer),-2009.P. 2-11.

59. Watson, B. A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5:1 (Summer),2009.-P. 21-24

60. Wenck, Theresa M. Using language acquisition strategies in the secondary German classroom. Master's thesis. Moravian College, Bethlehem, PA.-2010.

Resume

Irkha T.O. Teaching oral English communication to high school students on the basis of Total Physical Response Storytelling (TPRS) method.

In recent years, applied researchers have become interested in teaching proficiency through reading and storytelling in the context of second language acquisition and implicit learning. This research aims to investigate the theoretical prerequisites for teaching monologue speech, to reveal the essence of the method of Total Physical Response Storytelling, and describe the role of comprehensible input in teaching oral speech based on S. Krashen's hypothesis.

For this purpose, an experiment was conducted to explore the effectiveness of TPRS for the development of monologue speech skills. It comprised of three stages: determining the level of monologue skills development through introductory testing, trial training, and final testing. The research employs an integrative methodology, which comprises methods of theoretical and experimental research. The theoretical method was used to study and analyze pedagogical and methodical literature, to generalize the experience of teaching monologue speech on Total Physical Response Storytelling basis. Experimental methods were employed for testing students, organizing, and conducting pilot training to test the proposed methodology and the developed set of exercises.

The results of the pilot training allowed us to reveal that TPRS has a positive effect on the development of monologue speech skills. After the trial study, 8 students received an "excellent" grade, 11 students received a "good" grade, and 4 students received a "satisfactory" grade. Accordingly, after testing, the number of grades "excellent" and "good" increased by 4%, and the percentage of students who received "satisfactory" marks decreased by 9%. Thus, it is possible to trace the positive dynamics of the development of monologue competence employing TPRS.

The present paper contributes to further research in the fields of methodology and foreign language teaching.

Keywords: TPRS, monologue speech, comprehensible input, stages, S. Krashen's hypothesis.