

Шифр «Бар'єр»

**ПЕДАГОГІЧНИЙ БАР'ЄР В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ БАР'ЄРНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ДЖЕРЕЛО ІННОВАЦІЙ НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	
1.1. Суть бар'єрної педагогіки.....	7
1.2. Розвивальний характер педагогічного бар'єра.....	8
1.3. Принципи організації освітнього процесу на засадах бар'єрної педагогіки.....	11
Висновки до розділу 1.....	13
РОЗДІЛ 2. КЛАСИФІКАЦІЯ БАР'ЄРІВ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ	
2.1.Обґрунтування типології педагогічних бар'єрів навчання іноземних мов...	15
Висновки до розділу 2.....	18
РОЗДІЛ 3. СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ, ПОДОЛАННЯ ТА ШТУЧНОГО СТВОРЕННЯ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ	
3.1. Стратегії запобігання та подолання педагогічних бар'єрів оволодіння іноземною мовою.....	19
3.2. Штучне створення бар'єрів у процесі іншомовної навчальної діяльності...	26
3.3. Мовні табори як основна форма реалізації стратегій запобігання, подолання, створення педагогічних бар'єрів.....	27
Висновки до розділу 3.....	29
ВИСНОВКИ.....	30
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	31
ДОДАТКИ.....	34

ВСТУП

Нові соціально-економічні умови сучасного суспільства та поступова інтеграція України до європейського та світового співтовариства висувають якісно нові вимоги до випускників шкіл, зокрема, неабияк зростає роль і значення оволодіння учнями іноземними мовами. У змісті провідних урядових документів затверджено новий вектор реформування системи освіти, а саме Концепцію Нової української школи. Серед ключових компетентностей випускника якої особливе значення надається не лише вільному володінню іноземною мовою, а й умінню навчатися впродовж життя, здатності до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок.

Проте практика викладання іноземних мов засвідчує, що в процесі навчальної діяльності учнів у них виникають стани, що перешкоджають повноцінному прояву особистості, знижують її активність, перешкоджають творчому самовираженню. Такими станами є бар'єри, що супроводжують освітній процес.

Разом з тим у дослідженнях А. Горміна, Р. Шакурова, Т. Вербицької, І. Глазкової та інших обґрунтовується розвивальний характер бар'єра. За твердженням Р. Шакурова, бар'єр є джерелом розвитку, а вдосконалення особистості відбувається в результаті його подолання.

Сучасній педагогічній науці бракує досліджень проблеми педагогічних бар'єрів, що супроводжують процес оволодіння іноземними мовами. Так єдиною працею, присвяченою вивченню педагогічних умов подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови, є дисертація Н. Яковлевої «Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка» [29]. Недостатньо розробленими в сучасній педагогіці є питання діагностики та прогнозування педагогічних бар'єрів, їх типології, обґрунтування методів і прийомів їх запобігання та подолання, що забезпечують ефективне засвоєння іноземних мов учнями тощо.

Доцільність дослідження посилюється й потребою вирішення нагальних суспільних проблем та подолання соціально-педагогічних **суперечностей** між:

- поширенням терміна «бар'єр» у сучасній педагогічній лексиці та недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням сутності дефініції «бар'єр»;
- наявністю різноманітних педагогічних бар'єрів у процесі оволодіння іншомовною діяльністю та не розробленістю стратегій їх запобігання або ефективного подолання;

Таким чином, актуальність та недостатнє теоретичне вивчення проблеми зумовили вибір теми дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та впровадженні в освітній процес стратегій запобігання, подолання та штучного створення педагогічних бар'єрів на заняттях з англійської мови.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**:

- з'ясувати сутність понять «бар'єр», «педагогічний бар'єр», висвітлити основні функції педагогічних бар'єрів;
- розробити класифікацію педагогічних бар'єрів, що супроводжують процес оволодіння іноземними мовами;
- обґрунтувати та апробувати методи та прийоми, що забезпечують дієвість стратегій запобігання, подолання й штучного створення педагогічних бар'єрів на заняттях з іноземної мови.

Об'єктом дослідження є процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Предметом дослідження є стратегії запобігання, подолання і штучного створення педагогічних бар'єрів у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження**:

теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури щодо досліджуваної проблеми; класифікація педагогічних бар'єрів; метод аналізу дефініцій – для встановлення сутності

поняття «педагогічний бар'єр»; *емпіричні*: спостереження за роботою учнів; анкетування, тестування, інтерв'ю, бесіди, опитування, вивчення продуктів діяльності з метою виявлення типів педагогічних бар'єрів учнів, що супроводжують їхню мовленнєву діяльність; *математичної статистики*: метод статистичної обробки даних для кількісного та якісного аналізу результатів.

Наукова новизна дослідження:

уперше обґрунтовано бінарну сутність та поліфункціональний характер поняття “педагогічний бар'єр”, визначено типологію й охарактеризовано педагогічні бар'єри учнів під час оволодіння іншомовною діяльністю (мотиваційні, пізнавальні, емоційні, комунікативні, бар'єри контролю і оцінки, операційні);

набули подальшого розвитку ідеї щодо розвивального характеру педагогічного бар'єра і доцільності його штучного створення в освітньому процесі.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні теоретично обґрунтованих методів і прийомів штучного створення, запобігання та подолання педагогічних бар'єрів на заняттях з англійської мови у школі.

Практична значущість полягає й у можливості використання підібраних діагностичних методик, що дає змогу виявити наявність педагогічних бар'єрів в учнів під час оволодіння іншомовною діяльністю.

Висновки й рекомендації, викладені в дослідженні, *впроваджено* в процесі педагогічної практики в межах реалізації гранту за підтримки Державного департаменту США «Проект малих стипендій з вивчення англійської мови «English Microscholarship Program», а також у закладі загальної середньої освіти № 1 м. Бердянська.

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом публікації матеріалів роботи, у виступах на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Молоді дослідники у глобалізованому світі:

перспективи та виклики» (Харків, 19 травня 2017; Харків, 15 травня 2018) «Актуальні питання методики викладання іноземних мов» (Бердянськ, 17 травня 2018), «Science, Rerearch, Development and Pedagogy» (Rotterdam, 30 листопада 2018), «Сучасна філологія: наукові проблеми та їх дослідження» (Мелітополь 2018), «Людна в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку» (Бердянськ 2018).

Публікації. Основні положення дослідження відображені у п'яти одноосібних публікаціях, із них 5 – тези доповідей на наукових конференціях і форумах (4 – міжнародних).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ БАР'ЄРНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ДЖЕРЕЛО ІННОВАЦІЙ НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

1.1. Суть бар'єрної педагогіки

Проблема бар'єрів завжди була і залишається актуальною для будь-якої сфери людської діяльності. Разом з тим, у науковій літературі поняття бар'єру не укладається у звичний понятійний апарат ні педагогіки, ні психології. І це приводить до того, що суть терміну бар'єр повністю не розкрито оскільки поряд з ним фактично як синоніми вживаються такі терміни як «перешкода», «труднощі», «утруднення», «порушення» тощо. Це свідчить про те, що реальність, яка описується даними термінами, поки що немає загальноприйнятого опису її суті. Так само як і проблема педагогічного бар'єра не відноситься до низки добре досліджених у сучасній педагогіці.

Уперше термін «бар'єрна педагогіка» був уведений у науковий обіг ученим А. Горміним, який визначає її як розділ педагогічної науки, пов'язаний з розробкою й використанням у педагогічній практиці прийомів, методів, технологій освітньої діяльності, заснованих на урахуванні внутрішніх бар'єрів особистості, а також побудові й розвивальному використанні зовнішніх бар'єрів у навчанні та вихованні [11]. Ми частково погоджуємося з трактуванням А. Горміна, але, вважаємо доречним внести певні корективи. Отже, визначаємо бар'єрну педагогіку як напрям педагогічної науки, що вивчає стратегії та тактики запобігання, подолання і штучного створення педагогічних бар'єрів у освітньому просторі школи.

Доцільно зазначити, що бар'єр є об'єктивною реальністю освітнього процесу, і, таким чином, основні положення бар'єрної педагогіки можуть бути використані в освітньому просторі школи при вивченні як гуманітарних, так і природничих дисциплін.

Не зважаючи на той факт, що у дослідженнях бар'єр вивчався як феномен

педагогічного процесу, до 2010 року в науковому обігу не було відповідного терміну для позначення цього явища. Уперше обґрунтоване з позиції педагогічної науки поняття «педагогічний бар'єр» використала дослідниця Л. Ярославська у своїй праці «Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладача і студентів» (2010). Вона визначає педагогічний бар'єр як складне багатоаспектне педагогічне явище, викликане факторами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, та притаманне всім суб'єктам освітнього процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [30].

Разом із тим, ґрунтуючись на поглядах Р. Шакурова [27], який основний акцент робить на позитивних функціях педагогічного бар'єра, І. Глазкова [7; 8; 9; 10] уточнює визначення «педагогічний бар'єр», обґрунтовуючи його бінарну суть, виокремлюючи не лише його негативні функції, а й підкреслюючи позитивні функції саме за умови його подолання. Дослідниця розглядає педагогічний бар'єр як, з одного боку, складне педагогічне явище, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу (негативні функції), а тому потребує запобігання, а, з іншого, – засіб, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу (позитивні функції) шляхом його подолання [7, с. 56].

З цього можна зробити висновок, що поняття педагогічний бар'єр є бінарним та поліфункціональним. Окрім того, ґрунтуючись на визначенні, можемо говорити і про доцільність його створення в освітньому процесі з метою подальшого подолання. Отже, цей педагогічний засіб є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості, тобто йому властивий розвивальний характер.

1.2. Розвивальний характер педагогічного бар'єра

Перш за все, вважаємо необхідним підкреслити, що діяльність, яка супроводжується успішним подоланням педагогічних бар'єрів, визначається

суб'єктом як приваблива через те, що вона супроводжується позитивними емоціями, і, навпаки, неподоланий педагогічний бар'єр не викликає бажання займатися цим видом діяльності. Для висвітлення ролі бар'єра як педагогічного явища важливо розуміти, що люди, які допомагають нам здійснювати діяльність, спрямовану на запобігання або подолання педагогічного бар'єра, також сприймаються нами як привабливі саме через механізм асоціацій.

По-друге, для підтвердження вагомості педагогічного бар'єра як засобу, що стимулює і мотивує діяльність учня, доречним є порівняння людського та тваринного сприйняття бар'єра. У лабораторії І. Павлова проводили такий експеримент над собакою: у нього формували позитивний слиновидільний рефлекс на зображення кола і негативний – на зображення еліпса. Після того, як собака безпомилково розпізнавав і реагував на фігури, коло повільно повертали так, що воно перетворювалося на еліпс. Собака починав турбуватися і врешті-решт впадав в істеричний стан [17]. Бар'єр «нерозуміння» був непереборним для психіки тварини. У психічному розладі виявилася принципова відмінність людського мислення від відображувальної діяльності тварини. Цю відмінність Л. Виготський поклав в основу пояснення закономірностей розвитку людини [5]. Для людини, на відміну від тварини, прояв бар'єру нерозуміння, суперечності – це сигнал для активізації мислення, початок діяльності з вивчення проблемного явища або предмета. Педагогічний бар'єр не повинен бути причиною істерики, а, навпаки – поштовхом до самостійної роботи, спрямованої на його подолання.

По-третє, ефективне подолання педагогічного бар'єра забезпечує розвиток як пізнавальних, так і емоційних процесів, оскільки створює такий внутрішній стан у суб'єкта, що визначає ступінь його чутливості до певних предметів і явищ.

Вважаємо доцільним більш детально розкрити становлення та розвиток пізнавального інтересу (за умови позитивного подолання бар'єру), головну роль у якому відіграють ціннісно-інформаційні бар'єри, створюючи невизначеність в задоволенні потреби. Якщо є повна визначеність, то суб'єкт

позбавляється очікування чогось радісного, що пов'язане з отриманням нової інформації або привласненням будь-якого об'єкта. Творча діяльність цікава, перш за все, завдяки невизначеності цінності результату. Пізнавальний інтерес істотно підвищується завдяки інформаційним бар'єрам, що проявляються у формі невідповідності нових раніше придбаних знань. Проте для того, щоб інтерес проявився, бар'єр не повинен сприйматися занадто великим, інакше він скоріше за все відштовхне, ніж приверне увагу.

Крім того, що бар'єр при певних умовах забезпечує розвиток як пізнавальних, так і емоційних процесів, він має потенційну можливість забезпечення єдності пізнавальних та емоційних процесів, оскільки, існує зв'язок між походженням емоційно-ціннісних відносин і бар'єрами. Привабливість більшості цінностей прямопропорційна величині перешкоди, яку треба подолати для їх досягнення, а звідси відсутність перешкоди знецінює предмет.

З поняттям «педагогічний бар'єр» доцільно пов'язати і розвиток волі. Волі протистоять не тільки емоційні прагнення і бажання. Почавши будь-яку справу і захопившись нею, людина через певні зусилля переключається на інший вид діяльності, тобто, долає фіксовану мотиваційну установку, відчуваючи певний емоційний дискомфорт, іншими словами, долаючи внутрішній бар'єр [16]. Отже, розвиток волі відбувається у міру накопичення досвіду подолання саме внутрішніх мотиваційних бар'єрів.

На нашу думку, розвивальний характер педагогічного бар'єра переформулюється із «Законом запруды» Т. Ліппса [15], згідно якого в місці запруды (перешкоди) починає концентруватися енергія, що дозволяє або обійти перешкоду, або подолати її.

У контексті викладеного можна зазначити, що педагогічний бар'єр доцільно використовувати як засіб активізації діяльності та індивідуального розвитку суб'єктів педагогічного процесу. Основною умовою реалізації розвивального характеру бар'єра є його успішне подолання.

1.3. Принципи організації освітнього процесу на засадах бар'єрної педагогіки

У контексті нашого дослідження, вважаємо доречним розглянути принципи організації освітнього процесу на засадах бар'єрної педагогіки, а саме:

принцип діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Діалогічними є взаємини учасників педагогічного процесу тоді, коли один партнер переживає свою спільність з іншим, сприймає його цілісний образ, зараховує і партнера, і себе до деякої спільноти. Діалогічна взаємодія під час навчання в школі передбачає, що процес попередження і подолання бар'єрів є керованим, заснованим на узгодженні цілей суб'єктів педагогічного процесу. Взаємодія має бути за своїм характером діалогічною, а діалог має бути основним засобом об'єднання учнів навколо виконання спільної діяльності та засвоєння ними знань умінь та навичок [1; 2];

принцип дозування труднощів. Відповідно до концепції В. Шадрикова [26], основною суперечністю, що забезпечує розвиток індивіда, є суперечність між здібностями та вимогами діяльності, поведінки. Основним способом управління розвитком в освітньому процесі виступає спосіб дозування труднощів. Він має сприяти процесу подолання суперечностей між можливостями та вимогами діяльності, але не призводити до фрустрації. Тому, використовуючи бар'єр для підвищення ефективності навчання, не варто забувати про те, що в якості педагогічного бар'єру можуть виступати тільки бар'єри оптимальних труднощів, що викликають напругу, але не ті, що не є непереборною перешкодою, тобто створення бар'єра має відбуватися на основі індивідуального рівня особистості;

принцип особистісної значущості педагогічних бар'єрів та їх усвідомленості. Для того, щоб бар'єр викликав установку на саморозвиток, він має відповідати потребам в оволодінні новими знаннями, уміннями та якостями, тобто стати особистісно необхідним і відповідно усвідомленим.

Якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чого-небудь, як труднощі, то діяльність не реалізує свою розвивальну функцію. Розвивальна функція втрачається і в тому випадку, якщо педагогічні бар'єри занадто великі, в такому випадку активність блокується, діяльність припиняється. З. Фрейд указує на той факт, що залежно від характеру бар'єрів вони можуть виконувати як творчу, так і руйнівну функцію [25];

принцип домінування проблемної ситуації. А. Бударіна у своєму дослідженні звертає увагу на залежність між необхідністю вирішувати навчальні проблеми та розвитком якостей, що характеризують індивідуальність, яка сформувалася, та творчу особистість (високий рівень розвитку інтелектуальної, мотиваційної, вольової та емоційної сфер, ініціативність, самостійність, критичність тощо). Дана залежність має закономірний характер. Вона виявляється коли навчальним процесом передбачено включення учнів у вирішення проблеми, пошук нового знання [1]. Моделювання проблемних ситуацій є одним із аспектів пізнавальної активності (Г. Селевко) [20], що забезпечує мотивацію, сприяє розвитку інтелектуальної сфери, розширенню світогляду, забезпечує емоційне задоволення, розвиток вольових якостей та рефлексії. Моделювання ситуацій також має проблемний характер, але їх вирішення призводить до якісних змін психіки та її новоутворень;

принцип взаємозв'язку та взаємообумовленості внутрішнього і зовнішнього бар'єрів особистості. Традиційно бар'єри діляться на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносяться труднощі соціального характеру, викликані прорахунками виховання, умовами спілкування, невдалого досвіду емоційних і соціальних контактів. До внутрішніх – особистісні властивості учнів, такі як: агресивність, тривожність, напруженість, сором'язливість [13]. Між зовнішніми і внутрішніми бар'єрами існує тісний взаємозв'язок. Відтворюючись у психіці, зовнішні бар'єри перетворюються у внутрішні. Спочатку вони фіксуються в емоційно-чуттєвій, потім у когнітивній сфері, тим самим поширюючи свою дію на всі види людської діяльності.

А. Гормін, у своєму дослідженні, обґрунтовує низку принципів постановки зовнішнього бар'єра в навчальній діяльності, що більш повно розкривають взаємозв'язок та взаємообумовленість внутрішнього й зовнішнього бар'єрів особистості, і, відповідно, можуть бути використаними в освітньому процесі: зовнішній бар'єр повинен провокувати прояв внутрішнього бар'єра; в освітньому процесі не може виступати в якості зовнішнього бар'єра погроза або образа з боку вчителя, якщо він викликає страх або ненависть, у якості внутрішнього бар'єра актуалізується суперечність між потребою в самоповазі та образа на дії педагога [11]. Подолання такого внутрішнього бар'єра можливе тільки в тому випадку, якщо зовнішній бар'єр долається відкритим конфліктом. Конфлікт із вчителем в освітньому процесі найчастіше буває деструктивним, оскільки не сприяє подоланню внутрішніх бар'єрів.

Висновки до розділу 1

Узагальнюючи думки вчених, стверджуємо, що бар'єр традиційно розглядають у контексті таких понять як перешкода, опір, гальмування, заборона, блокування, що мають обмежувальний характер, разом з тим з'являються праці, що обґрунтовують якісно нове бачення цього феномена.

З'ясовано, що вперше поняття «педагогічний бар'єр» уведено у науковий обіг дослідницею Л. Ярославською, яка визначає його як складне багатоаспектне педагогічне явище, що викликане факторами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу.

На основі узагальнення психолого-педагогічної літератури, розглядаємо сутність дефініції «педагогічний бар'єр», який, з одного боку, є складним педагогічним явищем, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу (негативні функції), а тому потребує запобігання, а, з іншого, – засобом, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу (позитивні функції)

шляхом його подолання.

Уважаємо, що педагогічний бар'єр має розвивальний характер, який виявляється шляхом його подолання. Педагогічний бар'єр, за умови його ефективного подолання, забезпечує *єдність розвитку пізнавальних і емоційних процесів*, забезпечує *розвитку творчого мислення та волі* тощо.

У дослідженні зроблено акцент на тому, що педагогічний бар'єр має бути поштовхом до самостійної роботи з його подолання, а не викликати розгубленість або розпач у суб'єктів педагогічного процесу.

На основі встановленої бінарності поняття «педагогічний бар'єр» (явище, що потребує вчасного запобігання, та засіб, що є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості) доведено доцільність штучного створення педагогічних бар'єрів з метою їх подальшого подолання.

РОЗДІЛ 2.

КЛАСИФІКАЦІЯ БАР'ЄРІВ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

2.1.Обґрунтування типології педагогічних бар'єрів навчання іноземних мов

Не існує єдиної класифікації бар'єрів, що супроводжують освітній процес загалом, і процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Крім того, виокремленні бар'єри (емоційні, сенсові, комунікативні тощо), не класифіковані за певним критерієм.

Ми пропонуємо власну класифікацію бар'єрів навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, ґрунтуючись на науковому підході Д. Ельконіна [28]. Учений виділяє 5 основних структурних компонентів навчальної діяльності (мотив, навчальне завдання, навчальна дія, навчальна операція, контроль та оцінка), ми пов'язуємо їх з тими бар'єрами, що можуть виникати під час втілення кожного з компонентів. Розглянемо більш детально бар'єри іншомовної діяльності учнів, за запропонованою авторською класифікацією.

Якщо в учнів вдається сформувати внутрішні мотиви, то цим самим підтримується, наповнюючись новим сенсом, ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані зі здійсненням суспільнозначущої й суспільнооцінювальної діяльності. Таким чином, якщо мотивацію навчально-пізнавальної діяльності не сформовано, то, на наш погляд, доречно говорити про мотиваційні бар'єри.

Другий важливий компонент структури навчальної діяльності, за Д. Ельконіним – навчальне завдання, але це не просто завдання й, передусім, це не одне завдання, а ціла система, у результаті вирішення якої відкриваються найбільш загальні способи вирішення широкого кола завдань певної галузі.

Найголовніше, на думку вченого, при формуванні навчальної діяльності – перевести учнів від орієнтації на одержання правильного результату при вирішенні конкретного завдання до орієнтації на правильність застосування

засвоєного загального способу дій. Отже, на другому етапі навчальної діяльності доцільно говорити про появу пізнавального бар'єра, суть якого полягає в суперечності «знання-незнання» Л.Фестінгер вказану суперечність називає когнітивним дисонансом [24].

На стадії навчальних дій і операцій, що є третім і четвертим компонентами, часто відбувається посилення пізнавальних бар'єрів, оскільки актуалізується потреба в нових знаннях для вирішення завдання. Саме тут бар'єри можуть викликати припинення діяльності, фрустрацію, прикрість, депресію. І, навпаки, успіхи в процесі виконання дій можуть створити потужну додаткову мотивацію. На цьому етапі діяльності доцільно говорити не лише про пізнавальні, але й про емоційні бар'єри.

І, нарешті, останні два важливі компоненти навчальної діяльності, за Д. Ельконіним, контроль і оцінка. Вчений підкреслює, що під контролем слід розуміти, передусім, контроль за правильністю й повнотою виконання операції, що входить до складу дій, а не контроль за результатом [28]. Оцінка ж має стосуватися способу дій, тобто міри виконання навчального завдання. Функція оцінки в навчальній діяльності полягає в тому, щоб визначити, чи засвоєний заданий спосіб дій і чи просунувся учень на сходинку вище саме в цьому відношенні, тобто оцінка має ставитися за виконання навчального завдання в цілому. Тому доцільно говорити про бар'єри контролю і оцінки.

Оскільки процес оволодіння іншомовним спілкуванням є специфічним процесом, що передбачає формування певних мовних та мовленнєвих навичок, тому доцільно говорити про операційні, або власне мовленнєві бар'єри. До останніх відносимо бар'єри, що виникають у процесі читання, говоріння, письма та аудіювання.

Таким чином, бар'єри навчальної діяльності учнів ми поділяємо на: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, операційні (власне мовленнєві), контролю та оцінки.

Мотиваційний бар'єр утворюється в результаті несформованості позитивної пізнавальної мотивації навчання, відсутності ціннісного відношення

до навчання, відсутності потреб у вивченні певної теми через об'єктивні та суб'єктивні причини.

До *емоційних бар'єрів* відносяться: актуалізація негативних слідів емоціональної пам'яті при зіткненні з навчальним завданням, коли суб'єкт навчальної діяльності потрапляє в ситуацію, схожу з тією, в якій раніше отримав негативний емоційний досвід; загальний несприятливий індивідуальний емоційний фон активності: підвищена тривожність, високий невротизм, фрустрація; атракція – емоція міжособистісних відносин, що обумовлює первинне схвалення або несприймання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкту.

Оцінні бар'єри обумовлені помилковою в застосуванні оцінних дій, а саме: порушенням рівноваги між позитивними і негативними оцінками з домінуванням останніх; оцінюванням людини як представника певної соціальної групи, а не його успішності в навчанні; оцінкою здібностей, особистих якостей, можливих негативних перспектив розвитку і діяльності, замість оцінки процесу виконання навчального завдання.

Власне *мовленнєві бар'єри* включають бар'єри слухання, говоріння, читання та письма. Слухання супроводжується станами напруги, нудьги, розчарування, страху невдачі, ліні тощо. Такі стани виникають щоразу при першому прослуховуванні й послабляються при повторному. Говоріння іноземною мовою викликає стани невпевненості, тривоги, страх зробити помилку, замкнутість, агресію, сльози, тобто всі захисні реакції організму на стрес. Подібні стани відносно стійкі в часі й виникають щоразу при необхідності здійснювати цей вид діяльності. Читання зазвичай не викликає гострих потреб, але робота з текстом, виконання низки завдань, спрямованих на розуміння й передачу його змісту, може супроводжуватись лінощами, нудьгою, апатією, порушенням дисципліни. Письмо супроводжується страхом відкрито й доказово продемонструвати своє незнання предмета перед вчителем, нездатністю чітко й грамотно висловлювати свої думки в письмовій формі [21].

Бінарна суть бар'єра якнайповніше виявляється в пізнавальному бар'єрі, оскільки він може бути розглянутим як педагогічне явище, що стримує, гальмує і знижує ефективність навчальної діяльності, а тому потребує подолання, одночасно, пізнавальний бар'єр є і педагогічним засобом, що стимулює, вмотивовує розвиток потенціалу особистості, що актуалізує доцільність його штучного створення в навчальному процесі.

Ми вважаємо, що запропонована класифікація є універсальною, оскільки всі типи бар'єрів (окрім операційних) є універсальними і можуть виникати в освітньому процесі під час вивчення як гуманітарних, так і природничих та технічних дисциплін. Операційні бар'єри належать до таких, що зумовлені специфікою предмету.

Висновки до розділу 2

Проблема класифікації бар'єрів, що виникають у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, на даному етапі розвитку науки не є остаточно розробленою. Єдиної класифікації бар'єрів, що супроводжують освітній процес загалом, і процес оволодіння іншомовною діяльністю, не існує. Ми пропонуємо власну класифікацію бар'єрів іншомовної діяльності, ґрунтуючись на науковому підході Д. Ельконіна. Учений виділяє 5 основних структурних компонентів навчальної діяльності (мотив, навчальне завдання, навчальна дія, навчальна операція, контроль та оцінка). Пов'язуючи їх з тими бар'єрами, що можуть виникати під час втілення кожного з компонентів, пропонуємо наступну класифікацію: мотиваційні (відсутність пізнавального інтересу, домінування зовнішніх мотивів учня, що не є метою навчання і не є особистісно значущими, невміння налагодити зв'язки між бажаними і передбачуваними цілями, результатами, ресурсами і необхідними способами їх здійснення), емоційні (фрустрація, апатія, гнів, перевтома, збудливість, страх, роздратування, тривожність, актуалізація негативних слідів емоційної пам'яті), пізнавальні, операційні (власне мовленнєві, а саме бар'єри говоріння, аудіювання читання та письма) бар'єри, бар'єри контролю та оцінки.

РОЗДІЛ 3

СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ, ПОДОЛАННЯ ТА ШТУЧНОГО СТВОРЕННЯ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ

3.1. Стратегії запобігання та подолання бар'єрів оволодіння іноземною мовою

Тлумачний словник української мови стратегію визначає як мистецтво планування, керівництва, що ґрунтується на правильних далекоглядних прогнозах [3, с. 782].

Стратегія необхідна, якщо особистість зіштовхнулася з новими вимогами, з якими не можна впоратися за допомогою раніше засвоєних і звичних форм поведінки, що набуває особливої актуальності в межах нашого дослідження, оскільки бар'єри постійно модифікуються, і неможливо мати “готові рецепти на всі випадки”, навчальний процес – явище диманічне, тому майбутньому фахівцеві необхідно чітко вміти диференціювати навчальні ситуації, і, відповідно, обирати правильно стратегію або запобігання, або подолання педагогічного бар'єра стосовно ситуації.

На нашу думку, адекватно застосована стратегія забезпечує суб'єктивну впевненість у досягненні позитивного результату. У контексті вибраної проблеми, ґрунтуючись на бінарній суті поняття «педагогічний бар'єр», вважаємо доречним говорити про стратегії запобігання, подолання і штучного створення педагогічних бар'єрів. Разом з тим, вважаємо доцільним зазначити, що дієвість стратегій забезпечується розмаїттями використаних методів і прийомів.

З метою виявлення наявності різних типів педагогічних бар'єрів у учнів під час вивчення іноземних мов, нами було проведено аналіз психічного стану учнів за допомогою опитувальника «Особливості психічного стану в процесі міжособистісного спілкування на заняттях з іноземної мови» [4] (Додаток А). Аналіз результатів проведеного дослідження показав, що для учнів

найбільше утруднення викликає діалог з однокласниками (80,8%). 70,2% опитаних відзначили, що в ситуації полілогу з однокласниками вони відчувають збентеження та висловлюються неохоче. Менше половини учнів (42,7%) упевні в собі, виступаючи з підготовленим монологом перед однокласниками. Набагато менша кількість не зазнає психологічних утруднень при зверненні вчителя безпосередньо до них. Лише третина опитаних (34,7%) не відчуває збентеження, спілкуючись із вчителем іноземною мовою, відповідаючи на його запитання.

72% опитаних старшокласників побоюються, що справлять негативне враження на присутніх, спілкуючись із незнайомою людиною іноземною мовою. Важливим є той факт, що кількість учнів, які відзначили в себе відсутність психологічного дискомфорту, значно збільшується від класу до класу. Якщо в учнів 9 класу воно становить 11,2%, то вже в учнів 10 класу воно збільшується втричі – до 35,4%.

Згідно з результатами проведеного дослідження ефективним буде для учнів, які схильні емоційно переживати невдачі у діяльності, забезпечити різні види підтримки, зокрема, підтримку-допомогу, що втілюється у конкретних діях, що забезпечують запобігання страхів, виникнення фрустрації перед невирішеним бар'єром; і підтримка-консультування, що виражається у конкретних порадах щодо запобігання бар'єрів; підтримка-досвід передбачає зустрічі зі старшокласниками, які діляться власним досвідом запобігання педагогічних бар'єрів, з якими вони зіткнулися в процесі навчання у школі.

Щоб зменшити рівень схвильованості занадто стурбованого учня, і, таким чином запобігти появі в нього емоційного бар'єра, треба менше звертати на нього уваги, даючи можливість заспокоїтися, сконцентруватися. При цьому необхідно підбадьорити його словами: «Ця тема є важкою для засвоєння, але в процесі її опанування Ви відчуєте, що справи покращуються»

На заняттях доцільно забезпечувати сприятливий мікроклімат, який допомагає запобігання бар'єрів у спілкуванні (особливо з вчителем), запобігає виникненню почуття невпевненості учнів у собі, страху перед негативними

оцінними судженнями вчителя. Для цього треба уникати наказів, безапеляційних розпоряджень типу: «На запитання буде відповідати...», «Минулого разу Ви були не готові, що можете сказати сьогодні?».

Прийом «крісло успіху» спрямований на позитивне сприймання свого майбутнього, на розвиток впевненості у власних силах, мотивацію діяльності. У центрі аудиторії розташовується чарівне «крісло успіху». Вчитель пояснює, що той, хто у нього сідає, – стає успішною, впевненою у своїх силах людиною. Гравець сідає у крісло і розповідає про своє майбутнє, професію, свій життєвий успіх, як він до нього прийшов. Закінчує він словами «Я успішна людина, я займаюсь улюбленою справою. Я впевнений у своїх силах, мої мрії здійснюються, мої плани реалізуються. Я щасливий, я відкритий до розвитку, моє життя таке, яким я його створюю».

Створення сприятливої атмосфери виражається у доброзичливому характері спілкування вчителя і учнів, у прояві довіри, поваги до учня, визнання його значущості, наданні прикладу доброзичливості, передбачливості, тактовності, схвалення учнів тощо, це, в свою чергу, є підґрунтям запобігання емоційних бар'єрів.

Добре відомо, що позитивна оцінка може бути позитивним стимулом до подальшої діяльності, а негативна може її гальмувати, стати певним бар'єром. Тому для запобігання появи бар'єрів контролю і оцінки вчитель упродовж семестру має пропонувати достатню кількість міні-тестів, результати яких суттєво не можуть вплинути на підсумкову оцінку рівня знань учнів, але можуть бути стимулом підготовки до наступного заняття.

Прийом авансування передбачає підхід до учня з оптимістичною гіпотезою, вірою в його здібності та успіхи, проектує поведінку учня, який намагається виправдати очікування. Авансування трансформується у прийом емоційного стимулювання учнів, що супроводжується такими висловлюваннями : «У тебе..., тому що ти такий...», «Твої здібності такі, що у тебе обов'язково буде...»

Підбадьорювання та запевнення – прийоми підтвердження того, що вчитель хоче прийняти думки й почуття учня безвідносно до того, якими б вони не були: «Так, я розумію твій стан», «Приємно чути», «Продовжуйте, продовжуйте», «Це цікаво» тощо. Ці репліки сприяють початку діалогу, знижують напруженість учнів, яка виникає через страх бути незрозумілим або отримати мовчазну відмову.

На заняттях доречно використовувати питання, які прояснюють позицію учня – питання, що є реакцією вчителя на висловлену та виражену учнем думку в діалозі. Основною метою таких питань є прагнення прояснити думки, почуття й уявлення учня, спрямувати його, але водночас звернути увагу на певні аспекти його власних переживань, думок та уявлень. Прояснюючі питання – це звернення за уточненням до того, хто говорить. Вони допомагають зробити його висловлювання більш зрозумілими, сприяють більш точному його сприйняттю вчителем. Для цього використовують такі фрази: «Я не розумію, що ти маєш на увазі», «Тебе щось хвилює?», «Чи не повториш те, що сказав?», «Так що ж головне?».

Приєм *емоційний відгук* передбачає відображення у формі безпосереднього переживання життєвого сенсу, явища та ситуації. Зовнішньо він виражається у мові, міміці, пантоміміці, а також виступає у ролі регулятора спілкування та зумовлює його способи й засоби. Цей прийом впливає не тільки на окремі дії учня, але й на його емоційний стан у цілому.

Використовуючи *прийом прояснюючих запитань*, вчителю доречно посилити його дію, встановивши із учнем візуальний контакт. Так, прийом «очі в очі» сприяє встановленню гарної комунікативної взаємодії з ним, через погляд вчитель «посилає» свою віру в нього [6].

Створення ситуацій успіху забезпечує відчуття радості досягнення мети шляхом подолання бар'єрів, паралельно сприяючи усвідомленню й того, що невдачі також мають місце в ході навчальної діяльності, і вони є результатом теоретичної або практичної невідповідності. Тобто, з одного боку, ситуація

успіху забезпечує сприятливий мікроклімат, а, з іншого, – є стимулом до опанування теоретичних знань і набуття практичного досвіду.

Ми також звернули увагу на те, що учні не завжди можуть з першого разу подолати певний бар'єр, і, відповідно, це викликає небажання діяти. У такому випадку доречним є пояснення неуспіху дією нестабільного фактора, наприклад: «Ти не зміг, і це цілком закономірно, адже над цією темою ти працював мало і несистематично». Такий прийом вважаємо вдалим, оскільки він не призводить до «завченої» безпорадності, не знижує самооцінку, і в ньому міститься порада для подальшого подолання бар'єра.

Під час виконання практичних вправ на заняттях з іноземної мови, слід демонструвати такі прийоми обробки навчальної інформації, що допомагають запобігти або подолати пізнавальні бар'єри: розподіл вчителем складного питання на міні-питання, на котрі учню знайти відповідь значно легше, ніж на вихідне, з подальшим логічним об'єднанням їх, що призводить учнів до відповіді на первинне питання; заміна вихідного непосильного питання на інше, більш приватного характеру, відповідь на котре отримати набагато легше і яке наштовхує учня на той продуктивний метод або підхід, що може дозволити дійти правильної відповіді на вихідне питання; вчитель сам розпочинає вирішення непосильного для учня завдання, чим стимулював подальший самостійний учнівський пошук.

Доцільним буде більш детально зупинитися на методах і прийомах подолання операційних (власне мовленнєвих) бар'єрів, що виникають у процесі вивчення іноземних мов у школі. Адже саме операційному бар'єрові в найбільшій мірі притаманний розвивальний характер, що проявляється саме за умови його подолання. На нашу думку, решті бар'єрів доцільно запобігати. При цьому ми розглядаємо мовленнєвий бар'єр як явище, якому притаманні негативні функції.

До вищевказаних методів відносимо: методи візуальної підтримки формування навичок техніки читання текстів, когнітивні методи мовної

підтримки і відповідні прийоми: «включення в мову (input) , місток-підказка (bridging/prompting), «переключення коду», (code-switching).

Метод візуальної підтримки (visual support) передбачає використання наочності у викладанні іноземної мови для: презентації та семантизації лексичного та граматичного матеріалу, формування умінь всіх видів мовленнєвої діяльності, засвоєння культури народу, і, звичайно, для засвоєння предметного змісту, щоб користуватися іноземною мовою як засобом спілкування. Велику кількість інформації з тієї або іншої теми можна передати, якщо використовувати малюнки, таблиці, схеми, фотографії, навчальні кіно- і діафільми, листівки, стенди. Додатково можуть бути використаними листівки, схеми ліній метро і плани міст, географічні карти і квитки в кінотеатр, рекламні проспекти тощо. Засоби наочності сприяють встановленню прямого зв'язку іншомовного висловлювання з мисленням. Вчитель на заняттях уводить нові терміни, а також пояснює нові слова, які учні повинні бачити записаними на дошці. Темп пред'явлення нового матеріалу повинен бути нормальним, тобто уніфікованим для даної аудиторії; широке використання наочності сприяє створенню бар'єрів оптимальних труднощів і забезпечує розвиток особистості учня шляхом їх подолання.

Методи формування навичок техніки читання текстів (reading support), реалізуються через низку прийомів роботи з текстами. Тексти є основним джерелом інформації. До текстів пред'являються високі вимоги, а саме: достовірність, науковість, сучасність, інформативність, навчально-методична доцільність, лімітованість відомостей залежно від етапу навчання. Навчальний текст є одиницею, що містить таке повідомлення, в якому доказово розкривається досліджується, дається сукупність його характеристик в певному аспекті.

Когнітивні методи мовної підтримки (language support) передбачають використання опор або опор-стимулів. Призначення опор полягає у допомозі учням у процесі побудови усних і письмових висловлювань, а також у сприйнятті текстів при читанні і аудіювання. Опори-стимули створюють умови

для управління змістом висловлювання і в опосередкованій формі визначають вибір мовних засобів. За характером інформації опори поділяються на вербальні (словесні) та невербальні (графічні, образотворчі), а за ступенем розгортання основної ідеї – на змістові (інформація розгорнута) і сенсові (інформація подана в стислому вигляді).

До змістових вербальних опор відносяться тексти, логіко-сентаксичні схеми, лексичні таблиці, функціонально-змістові таблиці, плани, питання, а також списки слів і словосполучень. Змістові невербальні опори – це кінофільми, серії малюнків, картини, фотографії. До сенсових вербальних опор відносяться: ключові слова, афоризми, приказки; до сенсових невербальних опор – діаграми, таблиці, схеми, цифри, дати, символи.

Різновидом змістових вербальних опор (опор-стимулів) є функціональні опори-каркаси діалогічного спілкування. Функціональні опори виконують певні мовленнєві функції, розташовані в потрібній для діалогу послідовності (наприклад: «Запропонуйте...»; «З'ясуйте додаткову інформацію про...»; «Виразіть сумнів...»). Тобто функціональні моделі діалогу вимагають змістового та мовного наповнення, і є мовленнєвою вправою, що готує учнів до діалогічного спілкування іноземною мовою.

Різноманітні опори, як вербальні, так невербальні, їх раціональне поєднання і паралельне використання відіграють важливу роль на етапі розвитку експресивних умінь усного і писемного мовлення. Динаміка розвитку мовленнєвих умінь (від репродуктивного до продуктивного мовлення) передбачає поступове звільнення від опор.

Таким чином, можемо стверджувати, що існує багатий арсенал методів і прийомів, майстерне використання яких сприяє запобіганню та подоланню бар'єрів, що супроводжують процес оводіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

3.2. Штучне створення бар'єрів у процесі іншомовної навчальної діяльності

Штучне створення пізнавальних або власне операційних бар'єрів у процесі навчання іноземних мов передусім передбачає доцільність і можливість їх подолання; підґрунтям цього твердження є обґрунтоване теоретичне положення про розвивальний характер педагогічного бар'єра. Створення бар'єрів повинно бути спрямоване на пізнавальні та власне операційні бар'єри оскільки недоцільно у навчальному процесі додатково створювати емоційні, комунікативні, мотиваційні, а тим більше бар'єри контролю та оцінки. Оскільки, основою пізнавального бар'єра є суперечність знання-незнання, або невідповідність знань завданню, що потребує вирішення, його подолання забезпечує набуття нового знання шляхом удосконалення операцій мислення.

Оскільки оволодіння іноземними мовами пов'язане з вивченням автентичних текстів, ми звернулися до надбань герменевтики, науки, що вивчає правила тлумачення текстів (В. Гумбольдт, Х. Гадамер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер, М. Бахтін). Було встановлено, що вченими (В. Зінченко, Ю. Сенько, Е. Саїтбаєва) обґрунтовано доцільність використання досягнень герменевтики у психології та педагогіці. Е. Саїтбаєва виокремила герменевтичні педагогічні правила інтерпретації текстів: орієнтація на автентичний сенс тексту; наслідування принципу «герменевтичного кола» запитань та відповідей; урахування впливу особистості інтерпретатора на процес і результат розуміння; прагнення до «герменевтичного консонансу» – відповідності духовних горизонтів «об'єкту й суб'єкту інтерпретації» [19, с. 130–131].

Для дотримання цих правил читач повинен бути «причетним до тексту», «залучитися до нього», «взяти в ньому справжню участь» (Х. Гадамер); потрапити з текстом в єдину подію буття, «зрозуміти предмет – означає зрозуміти його ставлення до мене в єдиному бутті-події» (М. Бахтін); налагодити діалог з текстом – у діалектиці питань і відповідей (М. Бахтін),

«пожвавити» його своїм ставленням, зробити «внутрішньо своїм, умістити в особистість» (В. Зінченко). Висвітлені положення дають підстави стверджувати, що домінуючим прийомом герменевтичної технології є постановка запитань та спільний пошук відповідей на них. Таким чином, ми, ґрунтуючись на виокремлених положеннях герменевтики, стверджуємо, що на заняттях з англійської мови доцільно відпрацьовувати постановку різних видів запитань (за фактичним змістом, що стосуються фактів і подій, викладених у тексті; причинно-наслідкових, спрямованих на з'ясування зв'язків і відносин; на визначення емоцій і почуттів, пережитих героями; фактично-критичних, що припускають відповідь за фактичним змістом; оцінних, критичних, спрямованих на оцінку подій, що відбуваються у тексті, а також характерних рис діючих осіб; на ідентифікацію, що вимагають постановки себе на місце героя оповідання; емоційно-оцінних, спрямованих на виявлення особистого емоційного ставлення до подій і героїв, описаних у тексті; гіпотетичних, що являють собою запитання-припущення щодо можливих варіантів розвитку подій і вчинків діючих осіб; на встановлення асоціацій з особистим досвідом або з іншими творами, що припускають звертання того, хто вчиться, до прочитаного раніше твору, вимагають зіставлення, порівняння вчинків діючих осіб, пошуку аналогій та узагальнень). Найбільш доречно використовувати такий вид роботи на уроках з домашнього читання. (Додаток Б).

3.3. . Мовні табори як основна форма реалізації стратегій запобігання, подолання, створення педагогічних бар'єрів

Уважаємо доречним зазначити, що реалізація стратегій запобігання, подолання та створення бар'єрів якнайкраще може бути втілена під час організації мовних літніх таборів для учнів шкіл.

Мета та завдання мовних літніх таборів – розвивати вміння та навички спілкування англійською мовою, здобуті протягом навчального року;

автоматизація мовленнєвих структур, які необхідні учням у повсякденному спілкуванні англійською мовою.

Разом з тим, можемо зазначити, що мовні табори забезпечують:

- активне володіння учнями великою кількістю спеціально відібраного й організованого мовного матеріалу, що дозволяє практично користуватися іноземною мовою як засобом спілкування;
- закріплення мовного автоматизму та формування вмінь під час вирішення комунікативних завдань різного рівня складності, заснованих на моделюванні ситуації безпосереднього усного спілкування в різних формах взаємодії вчителя з групою, та членів групи один з одним;
- усвідомлення і формування парадигматики мовної системи, що підтримується матеріалами граматичного коментарю, засвоєного під час занять;
- проведення безпосереднього усного спілкування в ігрових формах і умовах на основі максимальної інтелектуальної, емоційної та мовленнєвої активності учнів.

Організація мовних таборів, враховуючи високий темп і динамічність занять, необхідність постійної підтримки інтересу та високого емоційного тону учнів, різноманітність психологічних і органічних факторів міжособистісних відносин і групової динаміки, вимагає від вчителя-предметника студента-практиканта не тільки серйозної загальнометодичної підготовки, вільного володіння навчальним матеріалом, а й ретельної підготовки і розробки кожного заняття окремої групи, включаючи необхідність обладнання заняття великою кількістю ілюстративного, дидактичного матеріалу. Так, на базі Бердянського державного педагогічного університету діє проект «Програма малих стипендій з вивчення англійської мови» «English Access Microscholarship Program». Це безкоштовна програма для вивчення англійської мови та країнознавства США для підлітків 13-15 років. Проект «English Access Microscholarship Program» є міжнародною дворічною програмою, що реалізується у понад 80 країнах світу, у тому числі в Україні. Програмою навчання передбачено 360 годин, з яких 80 відведено на інтенсивні

заняття, що відбуваються впродовж канікул, і передбачають навчання впродовж 4 годин на день впродовж тижня.

Вчитель-предметник та студент-практикант, з'ясувавши бар'єри учнів в оволодінні іноземною мовою, організовували такі види діяльності, що сприяли їх подоланню або запобіганню. Так, наприклад, ліквідації помилок у вимові сприяють підготовка та проведення різних фонетичних конкурсів, вивчення прислів'їв, скоромовок та віршів, погане сприйняття іншомовного мовлення на слух ліквідується кількістю аудіювання цікавих фабульних текстів з опорною лексикою, наочністю, використання діалогів, тощо. Слабке оволодіння лексичним матеріалом за темою можна частково виправити організацією та проведенням лексичних конкурсів та ігор. А такі форми роботи як розробка маршрутів і проведення екскурсій пізнавальним бар'єром, подолання якого забезпечувало реалізацію його розвивального характеру.

Висновки до розділу 3

Доцільність виділення стратегії запобігання педагогічних бар'єрів обумовлена їх негативними функціями, а також деструктивним впливом на діяльність, а тому і відповідною потребою їх запобігання, до того ж запобігти появі бар'єру значно легше, ніж потім ефективно його подолати. Запобігання вимагає менших витрат сил, засобів, часу і попереджає деструктивні наслідки.

Виділення стратегії подолання педагогічних бар'єрів обумовлено доцільністю виявлення та реалізації розвивального характеру педагогічного бар'єру, а також необхідністю усунення можливих його деструктивних наслідків.

Оскільки бар'єр розглядається не лише як перепона на шляху до досягнення мети, але й як педагогічний засіб, якому притаманний розвивальний характер, що проявляється за умови ефективного його подолання, очевидно є доцільність стратегії штучного створення педагогічних бар'єрів у освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного аналізу встановлено, що феномен бар'єра в освітньому процесі пов'язаний як з факторами внутрішнього, так і зовнішнього характеру, він перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу.

На основі вивчення та узагальнення психолого-педагогічної літератури обґрунтовуємо бінарну сутність поняття «бар'єр», якому окрім негативних функцій притаманний і розвивальний характер.

Основними принципами організації освітнього процесу на засадах бар'єрної педагогіки вважаємо принципи: діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; дозування труднощів; особистісної значущості педагогічних бар'єрів та їх усвідомленості; домінування проблемної ситуації; взаємозв'язку та взаємообумовленості внутрішнього і зовнішнього бар'єрів особистості.

Грунтуючись на науковому підході Д.Ельконіна про структурні компоненти навчальної діяльності (мотив, навчальна задача, навчальна дія, навчальна операція, контроль і оцінка), визначаємо бар'єри іншомовної мовленнєвої діяльності учнів: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, операційні (власне мовленнєві), бар'єри контролю та оцінки.

Доведено доцільність стратегії запобігання педагогічних бар'єрів саме їх негативними функціями, а також деструктивним впливом на діяльність. Виділення стратегії подолання педагогічних бар'єрів обумовлено доцільністю виявлення і реалізації розвивального характеру педагогічного бар'єру, а також необхідністю усунення можливих його деструктивних наслідків.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогічного бар'єра в освітньому процесі, подальший напрям дослідження може бути пов'язаним з вивченням дидактичних умов використання пізнавального бар'єра в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бударина А. О. Ролевая игра как средство формирования профессионального коммуникативности студентов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 : «Теория и методика образования» / А. О. Бударина – Калининград. – 2001. – 24 с.
2. Ващенко І. В. Конфлікти : сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ : [монографія] / І. В. Ващенко. – Харків : «ОВС», 2002. – 256 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Вимірювання в освіті : [підруч.] / [за ред. О.В. Авраменко]. – Кіровоград : Лисенко В. Ф., 2011. – 360 с.
5. Выготский Л. С. Психология / Лев Семенович Выготский – М. : «Апрель пресс», 2002. – 98 с.
6. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання у класичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гапійчук Інна Миколаївна. – О. : – 242 с.
7. Глазкова І. Я Запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у навчальному процесі : [навч. посіб.] / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – 137 с.
8. Глазкова І. Я Компетентність майбутнього вчителя в запобіганні і подоланні педагогічних бар'єрів : [монографія] / І. Я. Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2009. – 186 с.
9. Глазкова И. Я Педагогические барьеры субъектов учебного процесса Saarbrücken : [монография] / И. Я. Глазкова. – LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 182 с.
10. Глазкова І. Я Позакласна робота з іноземної мови : інтерактивні методи : [навч.-метод. посіб.] / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2009. – 131 с.

11. Гормин А. С. Обучение и воспитание одаренных подростков в парадигме барьерной педагогики: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гормин Аркадий Семенович. – Великий Новгород, 2005. – 429 с.
12. Ильин В. С. Формирование личности школьника / Владимир Сергеевич Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
13. Козлова Р. П. Преодоление барьеров профессионального общения как фактор развития интегральной индивидуальности : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Козлова Руфина Павловна. – Пермь, 1994. – 149 с.
14. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. [для вузов] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
15. Липпс Т. Руководство к психологии / Теодор Липпс ; [пер. с нем. М. Лихарева] – СПб. : 1907. – 394 с.
16. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Нина Ивановна Наенко. – М. : МГУ, 1976. – 186 с.
17. Павлов И. П. Двенадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных) Иван Петрович Павлов. – М. : Наука, 1973. – 661 с.
18. Рогов Е. И. Психология общения / Евгений Иванович Рогов. / М. : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
19. Сайтбаева Э. Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала / Эльвира Равильевна Сайтбаева. – М. – Оренбург : Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
20. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
21. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Сопілко Наталія Вікторівна. – Хмельницький, 2008. – 208 с.

22. Титова Е. В. Сущность и признаки научных направлений, течений и школ в педагогике / Елена Владимировна Титова // Герценовские чтения. – Спб. : РГПУ им. А. И. Герцена. – 2001. – 321 с.
23. Тихомиров О. К. Психология мышления / Олег Константинович Тихомиров. – М. : Изд-во Моск ун-та, 1984. – 272 с.
24. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестинтер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
25. Фрейд З. Психоаналитические этюды / Зигмунд Фрейд. – Минск : ООО «Попурри», 1997. – 660 с.
26. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / Владимир Дмитриевич Шадриков М. : Логос, 1994. – 320 с.
27. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – 220 с.
28. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
29. Яковлева Н. В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Яковлева Наталия Валерьевна. – К., 2003. – 160 с.
30. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ярославська Людмила Ігорівна. – Харків, 2010. – 178 с .

ДОДАТОК А

Особливості психічного стану в процесі міжособистісного спілкування на заняттях з іноземної мови (опитувальник для учнів школи)

1. Скажіть, будь ласка, в якому стані Ви перебуваєте у різних ситуаціях спілкування на уроках англійської мови?

А. Коли відповідаєте на запитання вчителя.

1	2	3
упевнений у собі, охоче висловлююся, ніякого збентеження	дещо скутий, але не настільки, щоб не впоратися із завданням	невпевнений у собі, скутий, без бажання вступаю у розмову

Б. Коли Ви відповідаєте на запитання однокласників.

1	2	3
упевнений у собі, охоче висловлююся, ніякого збентеження	дещо скутий, але не настільки, щоб не впоратися із завданням	невпевнений у собі, скутий, без бажання вступаю у розмову

В. Коли Ви виступаєте перед класом з теми уроку.

1	2	3
упевнений у собі, охоче висловлююся, ніякого збентеження	дещо скутий, але не настільки, щоб не впоратися із завданням	невпевнений у собі, скутий, без бажання вступаю у розмову

Г. Коли Ви ведете діалог із однокласником.

1	2	3
упевнений у собі, охоче висловлююся, ніякого збентеження	дещо скутий, але не настільки, щоб не впоратися із завданням	невпевнений у собі, скутий, без бажання вступаю у розмову

Д. Коли Ви берете участь у груповій дискусії (виражаєте свою точку зору з питання, відстоюєте її, пояснюєте, переконуєте тощо).

1	2	3
упевнений у собі, охоче висловлююся, ніякого збентеження	дещо скутий, але не настільки, щоб не впоратися із завданням	невпевнений у собі, скутий, без бажання вступати у розмову

2. Якщо Ви зазнаєте скутості, невпевненості в собі у спілкуванні на заняттях з англійської мови, то спробуйте, будь ласка, визначити причину цих станів. Нижче пропонуємо Вам низку відповідей на вибір. Відповідайте на кожне з них за ступенем своєї згоди.

А. Спілкуватися для мене з людьми завжди непросто, тому що я нетовариський(а), і у розмовах, як правило, почуваю себе скуто.

1	2	3	4	5
Так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

Б. Моя непевність пов'язана з тим, що мені не вистачає найпростіших знань: я з трудом підбираю потрібні слова, не знаю, чи правильно складаю речення.

1	2	3	4	5
Так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

В. У мене є в запасі достатньо слів і висловлювань, знань з граматики, але я не вмію ними користуватися, не знаю, як звернутися до людини, зав'язати з нею розмову, розпитати її про те, що мене цікавить.

1	2	3	4	5
Так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

Г. Мені незручно говорити з помилками перед вчителем, або гірше того – викликати сміх у класі від сказаного невлад або неправильно.

	2	3	4	5
Так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

Д. Я можу відповісти на запитання, висловитися успішно в тому випадку, якщо темп розмови не занадто швидкий і мене не підганяють, в іншому випадку я розгублююсь, але можу зосередитися, буває, що взагалі перестаю говорити.

1	2	3	4	5
так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

Е. Я відчуваю незручність, скутість перед вчителем за свої промахи.

1	2	3	4	5
так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

Ж. Я соромлюся говорити з тими, хто краще мене володіє мовою, більш вільно та легко.

1	2	3	4	5
так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

З. Свої невдачі я пояснюю тим, що я, імовірно, не здібний до іноземних мов.

1	2	3	4	5
так	швидше, так	важко відповісти	швидше, ні	ні

І. Якщо є яка-небудь інша причина, напишіть, будь ласка, тут

3. Відомо, що для вільної бесіди характерні свої особливості: розмаїтість тем розмови, часта їх зміна, а також невимушеність у спілкуванні між особистостями. Які з умінь вести вільну бесіду є для Вас найскладнішими?

А. Встановити контакт із людиною (почувати впевненість у собі, бути розкутим, не соромитися говорити з помилками).

1	2	3	4	5
так, це важливо	мабуть, так	важко сказати	мабуть, ні	зовсім ні

Б. Зав'язати розмову (запитати про що-небудь або самому запропонувати тему для розмови).

1	2	3	4	5
так, це важливо	мабуть, так	важко сказати	мабуть, ні	зовсім ні

В. Підтримати розмову (відреагувати на висловлення співрозмовника, змінити тему розмови).

1	2	3	4	5
так, це важливо	мабуть, так	важко сказати	мабуть, ні	зовсім ні

Г. Обмінюватися думками та враженнями.

1	2	3	4	5
так, це важливо	мабуть, так	важко сказати	мабуть, ні	зовсім ні

Д. Завершувати розмову (подякувати, побажати, домовитися про зустріч, попрощатися).

1	2	3	4	5
так, це важливо	мабуть, так	важко сказати	мабуть, ні	зовсім ні

Е. Свій варіант напишіть, будь ласка, тут.

4. У якій формі Ви б більш охоче висловили свою точку зору: у письмовій або усній?

1	2	3	4	5
письмовій	швидше, письмовій	важко сказати	швидше, усній	усній

5. Чи доводилося Вам виступати з доповіддю, інформацією на якій-небудь нараді, зборах або на інших заходах?

1	2	3
так, неодноразово	1-2 рази	ні, ніколи

6. Як Ви поставитеся до того, що Вам запропонують виступити з повідомленням перед аудиторією?

1	2	3	4	5
охоче погоджуся	мабуть, погоджуся	важко сказати	без бажання, якщо дуже потрібно, погоджуся	відмовлюсь

ДОДАТОК Б
THE LAST LEAF

(by O. Henry)

At the top of an old brick house in New York two young painters Sue and Johnsy had their studio. They had met in a cheap restaurant and soon discovered that though their characters differed, their views on life and art were the same. Sometime later they found a room that was suitable for a studio and began to live even more economically than before.

That was in May. In November a cold, unseen stranger, whom the doctors called Pneumonia, went from place to place in the district where they lived, touching people here and there with his icy fingers. Mr. Pneumonia was not what you would call a kind old gentleman. It was hardly fair of him to pick out a little woman like Johnsy who was obviously unfit to stand the strain of the suffering, but he did, and she lay on her narrow bed, with no strength to move, looking at the next brick house.

After examining Johnsy one morning the doctor called Sue out of the room and gave her a prescription, saying: "I don't want to frighten you, but at present she has one chance in, let us say, ten, and that chance is for her to want to live. But your little lady has made up her mind that she isn't going to get well, and if a patient loses interest in life, it takes away 50 per cent from the power of medicine. If you could somehow get her to ask one question about the new winter styles in hats, I would promise you a one-in-five chance for her."

After the doctor had gone, Sue went out into the hall and cried. As soon as she could manage to check her tears, she walked gaily back into the room, whistling a merry tune. Johnsy lay with her eyes towards the window. Thinking that Johnsy was asleep, Sue stopped whistling. She arranged her drawing board and began working. Soon she heard a low sound, several time repeated. She went quickly to the bed side. Johnsy's eyes were wide open. She was looking out of the window and counting – counting backward. "Twelve," she said, and a little later, "eleven;" then "ten" and "nine", and then "eight" and "seven" almost together.

Sue looked out of the window. What was there to count? There was only the blank side of the brick house twenty feet away. An old grape-vine climbed half way up the brick wall. The cold autumn winds had blown off its leaves until it was almost bare.

"What is it, dear?" asked Sue.

"Six," said Johnsy almost in a whisper. "They're falling faster now, I can hardly keep up with them. There goes another one. There are only five left now."

"Five what, darling? Tell me."

"Leaves. On the grape-vine. When the last one goes, I must go, too. I've known that for three days. Didn't the doctor tell you?"

"How can the doctor have told me this nonsense?" Sue said, trying to control her voice. "He told me this morning your chances were ten to one. Anyhow, let me finish my drawing so that I can sell it and buy some port wine for you." "You needn't buy any more wine," said Johnsy with her eyes still on the window. "There goes another. That leaves just four. I want to see the last one fall before it gets dark. Then I'll go, too."

"Johnsy, dear," said Sue, bending over her. "I must go and call Behrman to be my model. Will you promise me to keep your eyes closed and not look at those leaves until I come back? I'll be back in a minute."

"Tell me when I may open my eyes," Johnsy said, "because I want to see the last one fall. I'm tired of waiting. I want to go sailing down like one of those poor tired leaves."

Old Behrman was a painter who lived on the ground floor below them. He was past sixty and had been a painter for forty years, but he hadn't achieved anything in art. However, he wasn't disappointed, and hoped he would someday paint a masterpiece. Meantime he earned his living by doing various jobs, often serving as a model to those young painters who could not pay the price of a professional. He sincerely thought it his duty to protect the two girls upstairs.

Sue found Behrman in his poorly-lighted room and told him of Johnsy's fancy, and that she didn't know how to handle the situation.

"I can't keep her from looking at those leaves! I just can't!" she cried out. "And I can't draw the curtains in the daytime. I need the light for my work!"

"What!" the old man shouted. "Why do you allow such silly ideas-to come into her head? No, I won't pose for you! Oh, that poor little Miss Johnsy!"

"Very well, Mr.Behrman", Sue said, "If you don't want to pose for me, you needn't. I wish I hadn't asked you. But I think you're a nasty old – old". And she walked to wards the door with her chin in the air.

"Who said I wouldn't pose?" shouted Behrman. "I'm coming with you. This isn't a place for Miss Johnsy to be ill in! Someday I'll paint a masterpiece, and we'll all go away!"

Johnsy was asleep when they went upstairs. Sue and Behrman looked out of the window at the grape-vine. Then they looked at each other without speaking. A cold rain was falling, mixed with snow. They started working...

When Sue woke up next morning, she found Johnsy looking at the drawn curtains with wide-open eyes.

"Open the curtains; I want to see!" she commanded in a whisper.

Sue obeyed.

The rain was beating against the windows and a strong wind was blowing, but one leaf still stood out against the brick wall. It was the last on the vine. It hung bravely from a branch about twenty feet above the ground.

The day wore away, and even through the twilight they could see the lonely leaf on its branch against the wall. And then with the coming of the night the north wind blew again with greater force, and the rain still beat against the windows.

When it was light enough, Johnsy ordered Sue to open the curtains. The vine leaf was still there.

Johnsy lay for a long time looking at it and then said:

"I've been a bad girl, Sue. I wish I hadn't been so wicked. Something has made that last leaf stay there to show me how wicked I was when I wanted to die. You may

bring me a little soup now and some milk with a little port wine in it, and – no, bring me a hand-mirror first and pack some pillows about me, I want to sit and watch you cook.”

The doctor came in the afternoon and said Johnsy was out of danger. "And now I must see another patient down stairs," he added. "His name's Behrman – some kind of artist, I believe. He's a weak old man and there's obviously no hope for him."

Next day Sue came to the bed where Johnsy lay and put one arm around her.

"I've something to tell you, white mouse," she said. "I got a note this morning. Mr. Behrman died of pneumonia in hospital. He was only ill two days, so he didn't suffer long. The janitor found him in the morning of the first day in his room helpless with pain. His shoes, and clothes were wet through and icy cold. They couldn't imagine where he had been on such a terrible night. And then they found a lantern still lighted, and a ladder that had been taken from its place, and some brushes lying here and there, and green and yellow paint, and – look out of the window, dear, at the last leaf on the wall. Didn't you wonder why it never moved when the wind blew? Ah, darling, it's Behrman's masterpiece – he painted it there the night the last leaf fell."

Exercises:

I. Find in the text words & word combinations characterizing moral traits, moral action and qualities of main characters.

II. Read the sentences describing Sue & Johnsy as devoted friends.

III. Is it true or false?

1. The word can encourage and kill smb. Prove.

2. Every man has to leave a track on the Earth. What is the best way to do it?

Comment on this statement.

3. When a man loses hope he doesn't want to live. Give your reasons.

4. Behrman succeeded to paint the masterpiece. Comment on.

IV. Complete.

1. The best medicine is...

2. A man is spoken by his actions...

3. Hope helps people to live...

4. Johnsy survive thanks...

V. Explain what it means?

1. As soon as she could manage to check her tears, she walked gaily back into the room, whistling a merry tune.

2. «When the last one goes, I must go, too».

3. Behrman painted his masterpiece on the wall at night.

4. Behrman sincerely thought it was his duty to protect the two girls upstairs.

5. «I've been a bad girl, Sue. I wish I hadn't been so wicked».

6. «Something has made that last leaf stay there to show me how wicked I was when I wanted to die».

VI. Answer the questions.

1. Why was Johnsy unfit to stand the strain of the suffering?

2. Why did Sue say that according to the doctor Johnsy's chances were ten to one?

3. Why did Johnsy want to see the last leaf fall?

4. Why did Sue & Behrman look at each other without speaking when they got back to the girl's room?

5. What happened when Johnsy saw the lonely leaf hanging bravely from its branch against the brick wall?

6. Who was the first to guess what had happened that night? Why couldn't the janitor or the doctor imagine where Mr. Behrman had been on such a terrible night? When do you think Sue guessed what Mr. Behrman had done?

VII. Characterize Sue as a devoted friend and optimist.

VI. Try to prove your fellow-students that Behrman was a humane man. Give his portrait and analyze his actions.

IX. Discuss.

1. Why is the story called «The Last Leaf»?

2. What another name could be given to the story?

3. Was Johnsy optimist or pessimist? Give your reasons.

4. Was Behrman's death a great price for Johnsy's live?
5. Why did O. Henry use the description of the weather in his story?
6. Compare his action with famous literature characters. What common had Danko & Behrman?

Вправи:

I. Знайдіть у тексті слова, словосполучення, що характеризують моральні якості, риси та вчинки головних героїв.

II. Прочитайте речення, що змальовують Сью та Джонсі як відданих друзів.

III. Чи погоджуєтеся Ви з цими твердженнями?

1. Словом можна підбадьорити людину й убити. Доведіть.
2. Кожна людина повинна залишити свій «слід» на Землі. Який спосіб, на Вашу думку, найбільш вдалий?

3. Коли людина втрачає віру, вона не хоче жити. Аргументуйте

4. Берману вдалося намалювати шедевр. Прокоментуйте.

IV. Доповніть.

1. Найкращі ліки це – ...
2. Людину цінують за її вчинки...
3. Віра допомагає людям жити...
4. Джонсі вижила завдяки...

V. Поясніть.

1. Щойно Сью втамувала сльози, вона миттю повернулася до кімнати, весело наспівуючи.

2. «Одразу як упаде останній листок, я помру».

3. Берман вночі намалював свій шедевр на стіні.

4. Берман усвідомлював, що його обов'язок допомагати Сью та Джонсі.

5. «Я жалкую, Сью, що я була такою слабою».

6. «Щось допомогло листку не впасти і це показало мені, наскільки я була слабою, коли хотіла вмерти.

VI. Дайте відповіді на запитання.

1. Чому Джонсі не могла винести біль страждань?
 2. Чому Сью , посилаючись на слова лікаря, сказала Джонсі, що вона має десять шансів на виживання? Чи було це правдою?
 3. Чому Джонсі хотіла побачити, як буде опадати останній листок?
 4. Чому Сью та Берман, зайшовши в кімнату дівчинки, подивилися один на одного, не говорячи ні слова?
 5. Що трапилося з Джонсі, коли вона побачила на стіні поодинокий листок, що міцно тримався?
 6. Хто першим здогадався про трагедію, що трапилася в ту ніч?
Чому лікар та двірник не могли здогадатися, де був Берман в ту жахливу ніч? Як Ви думаєте, коли Сью здогадалася, що зробив Берман?
- VII. Охарактеризуйте Сью як віддану подругу і як оптиміста.
- VIII. Доведіть, що Берман був людиною гуманною. Дайте його портрету характеристику та проаналізуйте його вчинки.
- IX. Дискусія.
1. Чому твір називається «Останній листок?»
 2. Як по-іншому можна назвати твір?
 3. Джонсі була оптимістом чи песимістом? Обґрунтуйте.
 4. Чи не була смерть Бермана занадто великою ціною за життя Джонсі?
 5. Навіщо О. Генрі використав у своєму творі опис природи?
 6. Порівняйте вчинок Бермана з вчинками відомих літературних героїв. Що спільне у Данко та Бермана?
- X. Висловіть основну ідею твору прислів'ям, аргументуйте свій вибір.