

**Санкт-Петербургский Государственный Университет**

Выпускная квалификационная работа на тему:  
***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В УСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫМИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)***  
по направлению подготовки 37.04.01 – Психология  
основная образовательная программа «Психология развития и образования»

Выполнил:  
Студент 2 курса  
Очная форма обучения  
Алексеева Т.И.

Рецензент:  
канд. психол. наук, доцент  
доцент  
Логинова Л.И.

Научный руководитель:  
канд. психол. наук,  
Розум С. И.

Санкт-Петербург  
2017

## СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	7
ГЛАВА 1. Обзор литературы по теме исследования.....	14
1. Психолого-педагогическое понятие «усвоение».....	14
2. Препятствия к усвоению учебного материала взрослыми.....	18
3. Особенности иностранного языка как учебного предмета.....	22
4. Психологические барьеры в усвоении иностранного языка.....	28
ГЛАВА 2. Методы и организация исследования психологических барьеров в усвоении иностранного языка взрослыми (на примере английского языка).....	35
1. Описание выборки исследования.....	37
2. Распределение респондентов по группам «успешный в усвоении иностранного языка» и «неуспешный в усвоении иностранного языка».....	39
3. Методы и процедура исследования.....	41
ГЛАВА 3. Результаты исследования и их обсуждение.....	48
1. Характеристика выборки исследования.....	48
2. Анализ групповых различий.....	51
1. Групповые различия по методике «Многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF.....	52
2. Групповые различия по методике «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана.....	56

3. Групповые различия по авторской методике «Когнитивные способности взрослых, изучающих иностранный язык».....	57
3. Корреляционный анализ.....	60
4. Обсуждение результатов.....	63
5. Выводы.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	101

## **АЛЕКСЕЕВА ТАТЬЯНА ИГОРЕВНА**

Психологические барьеры в усвоении иностранного языка взрослыми (на примере английского языка)

**Научный руководитель – РОЗУМ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ**, канд. психол. наук, доцент

Для изучения психологических барьеров, препятствующих усвоению иностранного (английского) языка взрослыми, было отобрано 46 слушателей различных языковых школ в возрасте от 25 до 30 лет. Вся совокупность респондентов разделилась на две группы – более и менее успешных в изучении указанного предмета. Измерялись: личностные особенности учащихся (многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF), особенности учебной мотивации (МУН по А.А. Реану), а также специально выделенный ряд когнитивных способностей студентов (авторская методика). Обработка данных: описательный статистический анализ, анализ средних, корреляционный анализ. Статистически значимых расхождений между группами по показателям учебной мотивации выявлено не было. Вместе с тем, существенные отличия проявились по таким шкалам личностного опросника как: эмоциональная стабильность, ответственность, самоконтроль, тревожность, интеллект, доминантность и воображение. На основании полученных результатов были составлены психологические портреты учащихся с высоким и низким уровнем языковых достижений. Авторская методика обозначила расхождения по показателям «Фонетическое кодирование» и «Ассоциативная память». Корреляционный анализ обнаружил положительные связи разной силы между шкалой «Фонетическое кодирование» и шкалами «Интеллект», «Воображение», «Эмоциональная устойчивость», «Нормативность поведения», «Самоконтроль», а также сильную отрицательную взаимосвязь между шкалой «Фонетическое кодирование» и шкалой «Тревожность». Аналогичные результаты

корреляционного анализа были получены и для шкалы «Ассоциативная память».

**ABSTRACT**

## **ALEKSEEVA TATIANA IGOREVNA**

Adult learners' psychological barriers to mastering a foreign language

**Research advisor ROZUM SERGEY IVANOVICH, PhD, Associate Professor**

The research is designed to study psychological barriers that impede adult learners' progress in mastering foreign language. To carry out the research we selected 46 students of different language schools, aged 25 to 30. The whole set of participants was divided into two groups – students with high and low levels of academic performance. We measured: personal characteristics (the 16PF Questionnaire), learning motivation (MSF by A.A.Rean) and a specially selected set of cognitive abilities of students (author's methodology). Data processing: descriptive statistical analysis, analysis of means, correlation analysis. . There were no statistically significant discrepancies between the groups in terms of educational motivation. Essential differences were manifested upon such scales of the personal questionnaire as: emotional stability, rule-consciousness, apprehension, perfectionism, reasoning, dominance and abstractedness. The obtained results were used to compile psychological portraits of students with high and low levels of language achievements. The author's methodology marked the significant discrepancies upon the indicators “Phonetic coding ability” and “Associative memory”. Correlation analysis revealed a strong positive relationship between the “Phonetic coding ability” scale and the “Reasoning”, “Abstractedness”, “Emotional Stability”, “Rule-Consciousness”, “Perfectionism” scales; the “Phonetic coding ability” scale also developed a strong negative relationship with the scale “Apprehension”. Similar results of the correlation analysis were obtained for the "Associative memory" scale.

## **ВВЕДЕНИЕ**

### *Актуальность исследования*

За последнее время идеи о непрерывности образования человека прочно заняли место в психолого-педагогическом дискурсе. Сейчас образовательный потенциал личности не ограничивается определенным возрастом – детством или юностью. Это означает, что образовательное пространство включает в себя большее, нежели это было раньше, количество участников, в том числе, взрослых. Теперь взрослый человек является постоянным слушателем различных школ, курсов по повышению имеющейся квалификации или получению новых знаний и навыков. Фигура взрослого учащегося стала уже привычна и не вызывает удивления. Способность человека к обучению на протяжении всей жизни была доказана многими исследователями.

Нельзя не обратить внимания на существенные изменения, происходящие в жизненном пространстве современного человека. Так, мировая глобализация и интенсификация различного рода международных контактов диктует необходимость в овладении иностранным языком. На данный момент существует множество причин, по которым человеку может понадобиться знание иностранного языка (задачи профессионального развития, рекреационные цели и проч.). Как бы то ни было, в настоящее время с трудом можно представить себе кого-то, кто не осознавал бы всей важности умения общаться как минимум на одном неродном языке. Вышеперечисленные аспекты хорошо объясняют, почему многие люди во взрослом возрасте задаются целью освоить иностранный язык – ведь так можно успешнее и эффективнее приспособиться к современным реалиям.

Вместе с тем, одного только страстного желания получить языковые компетенции бывает недостаточно. Случается, что взрослый учащийся сталкивается в процессе освоения языка со сложностями, которые носят специфический психологический характер. Такие психологические барьеры очень осложняют ход обучения. Актуальность данной работы во многом связана именно с тем, что обозначенная тематика разработана в педагогике и

психологии в недостаточной степени. Рассматриваются, например, способности взрослого к обучению и особенности взрослого как субъекта образования (Б.Г. Ананьев, Ю.Н. Кулюткин, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский и др.), специфика психологических барьеров как таковых (Н.В. Виденеев, В.Н. Куницына, Б.Д. Парыгин и др.), характеристики иностранного языка как учебного предмета (В.А. Артемов, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, Е.И. Пассов и др.) и проч. Но при этом существует лишь очень небольшое количество научных работ, которые фокусировались бы на психологических барьерах, с которым сталкивается именно взрослый студент и именно в контексте усвоения иностранного языка, а, вместе с тем, как было показано, это очень важная в условиях современности исследовательская область.

*Степень разработанности проблемы:*

Зарубежная и отечественная психологическая наука располагает определенным объемом материалов, которые проливают свет на специфику обучения взрослых. Так, выделены психологические характеристики взрослого как субъекта образования (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, М.Ш. Ноулз, С.Л. Рубинштейн и др.) и подтверждена способность взрослого человека к обучению (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А. Маслоу, У.Шай и др.). Кроме того, существует некоторое количество источников, в которых раскрыты особенности обучения взрослых неродному языку (В.Л. Житлин, М.Г. Каспарова, Г.А. Китайгородская).

Психологическая специфика иностранного языка как учебного предмета была выявлена в работах В.А. Артемова, Б.В. Беляева, И.А. Зимней, Е.И. Пассова. Стоит отметить также ряд исследований, посвященных анализу особенностей процесса овладения неродным языком. Так, например, В.А. Артемов и Г.А. Китайгородская рассматривали проблему частичной включенности иностранного языка в предметно-коммуникативную деятельность человека. Билингвальное мышление стало предметом интереса И.А. Зимней, М. Сигуана, У.Ф. Макки. О расчленении процесса обучения



иностранному языку на обучение отдельным видам речевой деятельности рассуждали З.И. Клычникова, Н.С. Харламова. Еще Л.С. Выготский разрабатывал идеи о направлении пути овладения языковыми средствами. Идеи сопоставимости иностранного языка с родным языком в психологическом смысле выдвигались и раскрывались М. Сигуаном и У.Ф.Макки.

Весьма полно в науке раскрывается и тематика психологических барьеров. Так, анализировалась природа, происхождение и значение этого явления (Б.Д. Парыгин, Е.В. Цуканова, Р.Х. Шакуров). Классификацией психологических барьеров занимались Н.В. Виденеев, В.А. Лабунская, Л.А. Поварницына и др. Особое внимание уделялось коммуникативным барьерам, барьерам общения (В.Н. Куницына, Ю.А. Менджерицкая и др.). Тем не менее, нужно отметить, что в психологии на данный момент не существует четкого, единогласно принятого определения психологического барьера, проявляются разногласия по поводу причин его возникновения; иными словами, данная область характеризуется большим объемом разрозненных данных, которые требуют дальнейшей организации.

Важной предпосылкой для настоящей работы стал тот факт, что научное сообщество практически не располагает исследованиями, направленными на выявление, описание и объяснение психологических барьеров, с которыми сталкивается взрослый обучающийся при усвоении иностранного языка. Создается впечатление, что обозначенная исследовательская область как бы распадается на элементы – как было сказано выше, существуют труды по психологии обучения взрослых, по психологической специфике иностранного языка как учебного предмета, а также по психологическим барьерам как таковым. Однако между всеми этими работами не проведено параллелей, не выявлены связи, не раскрыты особенности и характер взаимодействия, интеграции между перечисленными составляющими. Таким образом, можно говорить о некоем пробеле в теоретическом знании. Естественным следствием этого является

недостаточное количество коррекционно-развивающих программ, тренингов, практически направленных на взрослых обучающихся, испытывающих психологические сложности в ходе усвоения иностранного языка. Необходима разработка диагностических процедур, поиск технологий и техник, обеспечивающих эффективное и успешное усвоение неродного языка взрослыми. Научная проработка указанных проблемных областей, несомненно, обогатит психологическую науку и послужит дальнейшему развитию системы образования взрослых.

*Научная новизна* работы определяется тем, что была предпринята попытка синтезировать, объединить существующие разрозненные теоретические педагогические и психологические наработки с тем, чтобы обеспечить более глубокое исследование специфической области усвоения иностранного языка взрослыми. Как было отмечено ранее, эта данная конкретная область получала мало внимания со стороны научно-исследовательского сообщества.

*Практическая значимость* исследования заключается в том, что полученные результаты можно использовать для организации образовательной практики в рамках обучения иностранному языку взрослых. Исходя из полученных сведений можно будет оптимизировать и сделать более эффективным учебное взаимодействие в обозначенном контексте.

*Цель работы:* анализ особенностей психологических барьеров, которые затрудняют процесс овладения неродным языком у взрослых (на примере английского языка).

*Объектом* исследования выступает процесс усвоения иностранного (английского) языка взрослыми.

*Предметом* исследования являются психологические барьеры различного рода, с которыми сталкивается взрослый человек в ходе изучения иностранного языка.

*План исследования:*

1. подробный анализ существующих трудов по указанной тематике как работа по определению теоретических оснований настоящего исследования, выделению возможных противоречий и пробелов в психологическом знании,
2. организация исследования психологических барьеров в усвоении иностранного языка взрослыми с привлечением ряда существующих психологических методик и разработкой собственной методики; сбор данных согласно цели и задачам исследования,
3. статистический анализ полученных результатов с представлением соответствующих выводов.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие *теоретические задачи*:

1. раскрыть смысл психолого-педагогического понятия «усвоение»,
2. обозначить специфику образовательного процесса у взрослых и выделить ряд препятствий к усвоению учебного материала взрослыми,
3. указать особенности иностранного языка как учебного предмета,
4. рассмотреть перечень психологических затруднений, возникающих у учащегося при усвоении иностранного языка.

Также выделяются *практические задачи* исследования:

1. проанализировать и сравнить личностные характеристики учащихся с высоким и низким уровнем усвоения иностранного языка,
2. исследовать характер мотивации в учебной деятельности для двух указанных выше категорий учащихся,
3. рассмотреть когнитивные способности каждой из двух категорий учащихся.

*Гипотезы исследования:*

1. учащийся более успешен в постижении неродного языка, если его личностными характеристиками являются эмоциональная стабильность, добросовестность и ответственность, способность к самоконтролю и низкая тревожность,
2. мотивация учащегося с высоким уровнем языковых достижений – положительная (мотивация успеха), учащийся с низким уровнем усвоения иностранного языка изначально мотивирован на неудачу,
3. учащийся, который показывает хорошие результаты в изучении иностранного языка, обладает высокими способностями к фонетическому кодированию, развитой ассоциативной памятью и грамматической чувствительностью.

*В работе были использованы следующие методы:*

1. общенаучные - анализ и синтез данных, полученных из научной литературы соответствующей тематики;
2. психологические – методики: многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF, МУН по А.А. Реану, авторская методика «Когнитивных способности взрослых, изучающих иностранный язык»;
3. статистические методы обработки данных (описательный статистический анализ, анализ средних, корреляционный анализ).

*Структура диссертации:*

Диссертационная работа состоит из введения и трех глав. Первая глава посвящена обзору научной литературы по обозначенной тематике, вторая глава содержит в себе описание методов и организации исследования. В третьей главе представлены результаты эмпирической обработки данных

исследования. Дополнительными элементами работы являются заключение, список использованных источников, а также 4 приложения.

## **ГЛАВА 1. Обзор литературы по теме исследования**

### **1.1 Психолого-педагогическое понятие «усвоение»**

Понятие «усвоение» как таковое выступает ключевым для всех теорий обучения и учебной деятельности независимо от того, рассматривается оно

как отдельный, самостоятельный процесс или приравнивается к процессу учения, к результату этого процесса. Это сложный, неоднозначный термин, и он может быть трактован с разных позиций – они будут проанализированы ниже.

Согласно первой точке зрения, усвоение представляет собой механизм, используемый человеком для формирования своего индивидуального жизненного багажа. Благодаря данному механизму человек присваивает общественно-исторический опыт – знания, способы действия, нормы, правила поведения. Разумеется, такое усвоение не останавливается до самой смерти человека, оно осуществляется постоянно как результат совершения человеком каких-либо действий, принятия решений, наблюдения и пр. Оно может иметь место как в рамках каких-то формальных образовательных систем, так и реализовываться спонтанно, нерегламентированно, стихийно.

Иной взгляд на усвоение говорит о том, что это – сложная интеллектуальная деятельность человека, в которую включены все познавательные процессы, создающие необходимые условия для восприятия, обработки, сохранения и воспроизведения поступающих извне сведений.

Наконец, усвоение может быть понято как результативная составляющая учения. Так, по В.В. Давыдову [23, стр.50], усвоение научных знаний и соответствующих умений есть цель и главный результат деятельности.

В общем и целом, можно дать следующее совокупное определение понятия «усвоение»: это «процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, то есть использования этих знаний в форме умения на их основе решать новые задачи» [22, стр. 14].

С.Л. Рубинштейн относительно рассматриваемого понятия выдвигал мысли такого содержания: «Процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него

включается восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя» [52, стр. 240].

Все, кто исследовал усвоение, сходятся на мысли о том, что это – многокомпонентное явление, в котором заключены сразу несколько ступеней или фаз. С. Л. Рубинштейн [52, стр. 245] причислял к ним:

1. положительное отношение учащихся к материалу,
2. процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом,
3. мышление как процесс активной переработки полученной информации,
4. процесс запоминания и сохранения сведений.

Любопытна углубленная разработка перечисленных положений В.А. Крутецким. Исследователь подверг их дидактическому переосмыслению, а для некоторых из них он вывел соответствующие психические состояния-выразители. В частности, положительное отношение находит свое отражение в интересе, внимании учащегося. Для процесса чувственного ознакомления особую важность приобретают два организационных момента – наглядность подаваемого материала и развитие наблюдательности у студента. Относительно процесса мышления указывается необходимость включения новых, неизвестных ранее сведений в уже существующую в опыте учащегося понятийную и информационную систему. На эффективность последнего же этапа, этапа запоминания и сохранения информации, огромное влияние оказывает установка на важность, значимость материала и прояснение возможных путей его использования в будущем [35, стр. 90-98].

Важно понимать, вслед за Л.С. Рубинштейном, что входящие в явление усвоения компоненты характеризуются взаимообусловленностью и взаимопроникновением. «Прочность усвоения знаний зависит не только от

последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие – не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы» [52, стр. 241-242]. Сначала человек знакомится с новым материалом – воспринимает его, в широком смысле слова. Далее следует осмысление и закрепление информации; после этого человек, наконец, овладевает сведениями настолько, что становится способен к свободному оперированию ими в самых различных обстоятельствах. Все эти шаги неразрывно связаны между собой и, помимо этого, испытывают влияние характеристик, присущих взаимодействию преподавателя и учащегося. Каждая деталь непременно отразится на конечном результате. Впечатления от «первой встречи» с изучаемым материалом определяют всю динамику дальнейшего процесса. При этом, еще до стадии непосредственного восприятия, важно, с каким отношением подходит учащийся к новой информации, насколько сознательно он это делает, каковы его апперцепционные установки. Непосредственное восприятие, в свою очередь, оказывается сцепленным с осмыслением. Мыслительная работа охватывает восприятие со всех сторон – «предваряя его, включаясь в него и над ним подстраиваясь» [52, стр. 242]. Таким образом, этап осмысления входит в предыдущий этап восприятия и как бы основывается на нем. Осмысление же обеспечивает базис для следующей операции – запоминания. При этом запоминание органично завязано не только на осмыслении, создании новых связей, но и на постоянном переосмыслении материала. Как указывал С.Л Рубинштейн [53, стр.120], необходимо, чтобы осуществлялось не просто механическое повторение изученного – крайне важно свободное, авторское, воспроизведение информации. В ходе него человек формулирует, уточняет свою мысль, и она, тем самым прочно запечатлевается в его сознании. Отсюда следует колоссальная роль правильной педагогической организации запоминания. В частности, это означает, что в учебном процессе должна быть предусмотрена



возможность самостоятельного изложения материала учащимися, с опорой на их собственное толкование.

Нужно также помнить о принципиальной роли заключительной ступени усвоения - применения полученного материала для решения конкретных практических жизненных задач, использования нового знания на практике. Это то, что Д.Н. Богоявленским и Н.А. Мечинской [9, стр.160] было обозначено как «экстериоризация знаний». В рамках этого этапа овладение знаниями направлено уже не на само учение как таковое, а на другие, практические, цели. Это «жизненный контекст, в котором знание и умение приобретают иные качества».

## **1.2 Препятствия к усвоению учебного материала взрослыми**

Согласно М.Ш. Ноулзу [62, стр.67-70], принципы обучения взрослых отличаются от принципов, реализующихся тогда, когда участники образовательного процесса находятся в детском или юношеском возрасте. В первом случае используется так называемая андрагогическая технология

обучения, во втором – классическая, более привычная педагогическая технология обучения.

Прежде чем переходить к обсуждению разного рода трудностей, с которыми взрослый человек сталкивается в процессе освоения новой для него информации, стоит кратко обозначить, чем же в принципе «взрослая» образовательная ситуация отличается от таковой для учащихся более младшего возраста [46, стр.52-57].

Так, в самом общем виде можно сказать, что в педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий; именно он определяет цели, содержание, формы, методы, средства и источники обучения. Учащийся же в этом смысле находится как бы в подчиненном, зависимом положении. В андрагогической модели обучения ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Взрослый – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

Переходя далее, нужно сказать, что в педагогической модели роль жизненного опыта учащегося весьма незначительна. Здесь большой вес имеет опыт преподавателя и составителей учебных материалов. Андрагогическая же модель придерживается того, что человек, по мере своего развития, накапливает определенные знания, и они сами по себе могут быть использованы как ресурс для обучения. Обучающий же в данном случае призван оказать помощь обучающемуся в выявлении его собственного опыта.

В рамках педагогической модели готовность обучающегося к учению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества, угрозой жизненной неудачи и пр. Обучаемые априори согласны и вынуждены учиться одним и тем же предметам, для них образовательный процесс построен по определенным стандартам. У взрослых же готовность учиться диктуется потребностью в усвоении чего-либо для решения конкретных жизненных задач. Отсюда следует, что сам обучающийся несет

наибольшую ответственность за формирование мотивации к учению и определение целей образовательных действий.

Помимо уже сказанного, необходимо отметить, что педагогическая модель ориентирована на то, чтобы дать учащимся знания «впрок»; они знают, что большая часть сведений если и пригодится им в жизни, то чуть позже. Согласно андрагогической модели, учащиеся хотят применить полученные умения и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными и эффективными в какой-либо сфере деятельности.

В общем и целом, главное отличие андрагогической модели от педагогической заключается в том, что в ней обучающийся активно и реально участвует в организации процесса обучения.

Таковы основополагающие принципы обучения взрослых.

Теперь можно перейти к рассмотрению непосредственно затруднений, с которыми эта категория учащихся сталкивается в ходе образовательного процесса.

Еще А. Маслоу отмечал, что у взрослого человека «потребность в знании...интегрируется со страхом перед знанием, с тревогой, с потребностью в безопасности и уверенности» [64, стр.301]. Как считает ученый, в ходе образовательного процесса разворачивается «диалектическое взаимодействие стремления вперед и движения назад, которое одновременно является битвой между страхом и мужеством» [64, стр.305].

Аналогичной точки зрения придерживается и С.И. Змеёв [29, стр. 39-45]. Он утверждает, вслед за А.Маслоу, что трудности взрослого учащегося, как правило, носят психологический характер. Одновременно с воодушевлением, подъемом сил, радостью человек может испытывать тревогу, беспокойство, опасения, страх. То есть, образовательная ситуация для взрослого отличается неоднозначностью, синхронностью появления разнородных чувств и эмоций. Исследователь объясняет это следующим образом: с одной стороны человек ставит перед собой цель, предпринимает шаги для ее осуществления, испытывает желание добиться успеха, в лучшую

сторону изменить свою профессиональную жизнь и улучшить социальное положение, но, с другой стороны, дает о себе знать привычка к устоявшемуся положению вещей, к стабильному распорядку на работе, в быту, в семье, в отношениях с коллегами и пр. Таким образом, жажда нового вступает в противоречие с тревогой по поводу неизбежных грядущих изменений. Взрослый человек может опасаться, что в ходе обучения проявятся не самые лучшие его черты (например, неграмотность, некомпетентность в какой-либо области, неумение учиться, низкие интеллектуальные способности), и он будет плохо выглядеть в глазах преподавателя и других учащихся, будет проигрывать по сравнению с другими. Разумеется, такое сильное психологическое напряжение, долгое пребывание в стрессовой ситуации оказывает негативное влияние на формирование устойчивой, длительной мотивации. Тогда существует риск, что человек просто откажется заниматься своим дальнейшим образованием, отступит от своих первоначальных планов, либо будет испытывать сложности в самом процессе обучения, если все же решится на него.

И. А. Колесникова [33, стр. 74-80] разворачивает в своей работе немного более широкую дискуссию в отношении заявленного вопроса. Прежде всего, она регистрирует некоторые современные тенденции в различных областях жизни, которые могут оказать дезорганизующий эффект на взрослого учащегося. Так, например, она говорит о том, что в настоящее время наблюдается лавинообразное нарастание информации, беспрецедентное увеличение ее объемов. В таких условиях взрослые могут быть фрустрированы фактом невысокого уровня своей компетенции в той или иной области, функциональной безграмотности; чаще всего они не понимают, что это естественная ситуация, и преодолеть ее можно путем постоянных образовательных и самообразовательных усилий. Необходимо помнить также и о том, что навыки работы с информацией сформировались у взрослых в другое время и в других условиях, а текущая ситуация требует иной стратегии взаимодействия со сведениями. Сейчас основными

характеристиками информации являются множественность, широкая вариативность, клиповость, и человеку, который привык верить в то, что нужно охватывать разом весь массив знаний, но который теперь просто не в состоянии этого сделать, приходится сложно. По сути, ему необходимо заново научиться учиться, на этот раз в других обстоятельствах.

И.А. Колесникова [33, стр. 78-79] приводит классификацию внутренних преград, которые осложняют процесс усвоения знаний у взрослого учащегося:

1. психофизиологические барьеры (некоторые люди убеждены в своей неспособности учиться в силу возраста; однако здесь стоит помнить о том, что снижение возможности воспринимать, запоминать и воспроизводить информацию по мере взросления - не более чем миф),
2. социально-психологические барьеры (многие могут испытывать дискомфорт при необходимости оказаться в роли ученика, особенно это касается тех, кто занимает достаточно высокие и престижные должности),
3. социальные барьеры (ощущение бессмысленности от продолжения образования иногда порождается отсутствием востребованности более высоких компетенций со стороны общества),
4. психолого-педагогические барьеры (диктуются несформированностью установки на необходимость для современного человека пожизненного образования).

### **1.3 Особенности иностранного языка как учебного предмета**

В психологической и педагогической литературе немалое внимание уделяется специфике иностранного языка как учебного предмета. Необходимо подробно рассмотреть некоторые наиболее распространённые точки зрения в отношении указанного вопроса.

Так, согласно И.А. Зимней [25, стр.90-92], одной из характерных черт иностранного языка как учебного предмета является то, что он выступает одновременно и как цель, и как средство обучения. В процессе освоения других предметов ученик пользуется своим родным языком как инструментом, однако в ситуации изучения иностранного языка «возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних более легких средств и способов для решения с их помощью задачи освоения более сложных».

Другой отличительной особенностью иностранного языка как учебного предмета является его беспредметность [27, стр. 110-111]. Усвоение языка не дает человеку непосредственных знаний о явлениях и предметах окружающей действительности - язык служит средством формирования и выражения мыслей об этой действительности. Иностранный язык в данном случае представляется лишь как носитель сведений, как форма существования информации в общественном и индивидуальном сознании.

По сравнению с другими дисциплинами иностранный язык может быть охарактеризован как беспредельный [27, стр.112]. Дело в том, что такие предметы как химия, физика, история или биология имеют определенный набор тематических разделов, изучив которые ученик может почувствовать удовлетворение и сказать, что он обладает хорошими знаниями в соответствующей области. При изучении неродного языка такая ситуация принципиально невозможна, поскольку человек не может знать только часть лексики или грамматики – он должен знать их буквально полностью для того, чтобы выполнить требования образовательной программы.

Неотъемлемым атрибутом языка в принципе и иностранного языка в частности, согласно И.А. Зимней [26, стр.64-65], выступает его неоднородность. В орбиту языка, в широком смысле слова, включается целый ряд различных явлений, например, «языковая система», «языковая способность» и пр. И.А. Зимняя, ведя рассуждение в указанном русле, прибегает к творческим идеям Л.В. Щербы и приводит следующую его

цитату: «Языковая система и языковой материал – это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности» [26, стр.65].

Разумеется, сообщает автор, иностранный язык как дисциплина предполагает специфическое соотношение знаний и умений.

Помимо прочего, по мысли И.А. Зимней [27, стр. 116], иностранный язык как учебная дисциплина специфическим образом влияет на значимость познавательных процессов учащихся. К примеру, в процессах ощущения и восприятия на первый план выдвигается дифференциальная слуховая и моторная чувствительность. Помимо этого, изучение иностранного языка предъявляет весьма высокие требования к оперативной и долговременной памяти. В дополнение к вышесказанному, овладение иностранным языком предполагает у ученика способности эффективно организовывать процессы внимания и волевые процессы. Наконец, нельзя не учитывать значение положительных эмоций, рождающихся в ходе постижения языка.

Завершая рассмотрение идей И.А. Зимней, нужно отметить выделенный ею еще один параметр неродного языка как учебной дисциплины [27, стр.116]. Так, согласно автору, учащиеся субъективно относятся к иностранному языку как к очень трудному предмету, усвоение которого в более или менее достаточной степени невозможно в рамках лишь одной (школьной или университетской) образовательной программы. Подлинное изучение языка простирается за пределы учебных курсов и требует значительных временных и волевых затрат со стороны учащегося.

Л.С. Выготский указывал на различие, и, более того, противоположность, путей овладения родным и иностранным языком [20, стр.378-382]. Обучение родному языку осуществляется неосознанно и ненамеренно, в то время как «иностранному языку усваивается человеком, начиная с сознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [20, стр.381]. Это означает, что при изучении неродного языка особенную важность приобретает осознание иноязычных средств и

способов формулирования и выражения мысли, глубокое раскрытие смысловой природы языка, независимо от того, что при построении и изложении мысли человек, как правило, ориентирован больше на ее содержание, нежели на ее форму, реализующуюся как бы автоматически, неосознанно.

Современные исследования американского ученого С. Вилльерс [65] также подтвердили давно сформулированное положение о том, что способ познания родного языка не совпадает со способом познания иностранного языка. Усвоение родного языка осуществляется пошагово:

1. иммерсия (полное погружение в языковую среду),
2. имитация, подражание воспринимаемым языковым формам,
3. взаимодействие с использованием соответствующих языковых средств,
4. интернализация языкового материала.

Овладение иностранным языком - также процесс ступенчатый, однако здесь вступают в действие качественно иные стадии:

1. демонстрация языковых средств обучающемуся,
2. имитация речевых образцов обучающимся, отработка им различных навыков (чтение, перевод, письменное изложение мыслей, использование лексики и т.д.),
3. диалоговая практика, решение речевых задач,
4. осознание возможности полноценной коммуникации на иностранном языке, приобретение способности точно выражать свои мысли и намерения.

А.А. Алхазишвили [1, стр. 23-27] рассматривает специфику иностранного языка как учебного предмета в сравнении с обучением родному языку. Так, например, он говорит о том, что в процессе освоения родного языка в детском возрасте ребенок не разделяет процессов общения и научения. Их слитность обеспечивает перенос языкового опыта, складывающегося в акте общения, в последующие акты; этот языковой опыт



выступает как нечто, чем индивид априори уже владеет. Это означает, что на поверхности, в открытой форме, протекает лишь непосредственное общение, а научение как бы скрыто в глубине, оно латентно. В ситуации постижения иностранного языка ситуация меняется – обучение как таковое оказывается отделенным от общения. Конкретно это выражается в следующем:

1. языковые образования, которые должны быть усвоены, становятся объектами научения,
2. учащийся становится участником целенаправленного учебного процесс; перед ним ставится ряд учебных задач, разрешение которых обеспечит ему усвоение соответствующих языковых структур.

Предполагается, что после осуществления всех необходимых актов научения человек будет способен перенести полученные навыки в акты общения. Однако на этом этапе часто возникают трудности, потому что учебные ситуации и ситуации общения разительно отличаются друг от друга. Изучающий иностранный язык сталкивается с новой для него проблемой переноса умений – он не испытывал таких затруднений при освоении родного языка по причине изначальной слитности в нем общения и научения.

Другим специфическим аспектом иностранного языка как дисциплины является то, что он испытывает интерферирующее влияние как минимум родного языка учащегося. Порождаемая ситуация дву- (и более) язычия, несомненно, отрицательно отражается на успешности освоения человеком нового языка. В данном случае профессиональной задачей преподавателя является организация обстановки одноязычия специальными методами.

Помимо вышесказанного, можно отметить еще одно различие между процессами освоения родного и неродного языка. Тот факт, что в ходе изучения родного языка в детстве ситуация общения и ситуация обучения оказываются «спаянными», позволяет говорить о «полном соответствии содержательной стороны речевой активности ребенка системе его потребностей» (ведь любое общение как раз и направлено на удовлетворение

существующих потребностей). Такая позиция, как правило, не находит реализации, когда речь идет об изучении иностранного языка. Дело в том, что в этом случае на первый план зачастую выходит овладение структурными элементами языка, а содержательная сторона учебного материала как бы «уходит в тень». Нейтрализация содержания оправдана с точки зрения логики – так, все внимание учащегося фокусируется на формальных языковых структурах, что, на первый взгляд, должно помочь в их усвоении. Однако при этом остается проигнорированным то обстоятельство, что у изучающего иностранный язык, на основе имеющегося коммуникативного опыта, какой бы то ни было вербальный материал неотделим от содержательного аспекта. Кроме того, нужно помнить общий закон – человек тем эффективнее научается, чем выше его интерес к объекту. В этом смысле грамотно организованный процесс изучения иностранного языка должен содержательно соответствовать системе потребностей обучающихся.

Б.В. Беляев видит специфику иностранного языка как учебной дисциплины в том, что «самый предмет обучения представляет собой явление, теснейшим образом связанное с мыслительной деятельностью человека» [7, стр. 139-140]. По его мнению, такие предметы как физика, химия, история, биология рассказывают о том, что существует само по себе, за пределами человеческого сознания; получается, что в данном случае ядро учебного процесса составляет передача знаний, информации. По-иному обстоит дело в отношении иностранных языков – суть учебного процесса заключается в трансформации мышления, сам его механизм подвергается влиянию и переделке. Цель других предметов, согласно позиции Б.В. Беляева, заключается в том, чтобы дать учащимся сведения, а цель обучения иностранному языку – добиться мышления на этом языке (поскольку подлинное владение языком неразрывно связано со способностью человека мыслить с его помощью). Таким образом, «процесс обучения иностранному языку сопровождается выработкой у учащихся новых психофизиологических механизмов, используя которые они должны несколько иначе отражать

объективную действительность, то есть несколько иными языковыми средствами думать о ней» [7, стр.140].

#### **1.4 Психологические барьеры в усвоении иностранного языка**

Г.А. Низкодубов [45] отмечает, что взрослые обучающиеся имеют высокий потенциал в усвоении иностранного языка: они демонстрируют готовность к интенсивной работе как самостоятельно, так и в сопровождении педагога, проявляют целеустремленность и в целом ориентированы на успешное приобретение знаний, умений и навыков в выбранной области. Несмотря на это взрослые нередко сталкиваются с

барьерами социально-психологического порядка. Автор представляет подробный анализ некоторых из них:

1. страх ошибиться (склонность к перфекционизму, боязнь выглядеть глупо, нелепо может заставить человека молчать тогда, когда, например, есть возможность попрактиковаться в разговоре),
2. неудовлетворительный или провальный предыдущий опыт (человек, который ранее уже делал попытки изучения языка и потерпел неудачу, может скептически относиться к новым возможностям освоения данного предмета),
3. нехватка времени и большое количество различных обязанностей (как правило, взрослые учащиеся заняты на работе, а также имеют семью; эти факторы значительно сокращают количество времени, которое человек готов посвятить обучению),
4. неуверенность в себе и своих силах, повышенный уровень тревожности (здесь вступают в действие различные причины – недостаточная поддержка со стороны близких или работодателя, ощущение неуместности или бесперспективности обучения, высокие финансовые затраты на обучение и пр.).

По мнению Г.А. Низкодубову, необходимо оказывать помощь взрослым обучающимся в процессе освоения иностранного языка. Этого можно достичь, предоставляя учащимся детальные сведения о программе обучения, запланированных нагрузках, возможностях карьерного роста при условии успешного прохождения обучения, предполагаемых результатах деятельности; важно проводить беседы о решающей роли самостоятельных усилий в деле изучения иностранного языка, а также хвалить учащихся за успехи.

Согласно исследованиям Э.О. Цыбенко, которая рассматривала процесс изучения иностранного языка студентами технических вузов, психологический барьер, препятствующий плодотворной лингвистической

работе, рождается из-за несовпадения ожиданий студентов относительно образовательного процесса и характеристик его реального протекания: «На стадии профессионального обучения большинство студентов технических специальностей разочаровываются в получаемой профессии, возникает неприязнь к гуманитарным дисциплинам, в частности к иностранному языку, в результате пропадает интерес к учебе» [57]. По мнению автора, психологический барьер состоит в негативных эмоциях и переживаниях, с которыми человек сталкивается в той или иной ситуации. В данном случае, у студента на подсознательном уровне вырабатывается убеждение, установка, что изучение иностранного языка – бесполезное занятие, следовательно, вполне логично возникновение нежелания посвящать время этой деятельности.

Э.О. Цыбенко, продолжая свою мысль, говорит о том, что в рамках образовательного процесса психологический барьер своими корнями уходит в расхождение требований, предъявляемых программой, и уровнем психологической зрелости, подготовки студента, который не обладает в достаточной степени умением решать свои учебные задачи. Продвижение обучающегося, его успех в освоении той или иной дисциплины, в том числе, иностранного языка, находится в прямой зависимости от его собственного отношения к учебе, его заинтересованности в образовательной деятельности и определяющих эту заинтересованность глубинных личностных мотивов. Как утверждает исследователь, преподаватели иностранного языка в техническом вузе обладают рядом возможностей для того, чтобы исправить ситуацию и сформировать у студентов ценностное отношение к гуманитарным предметам, преодолеть ценностно-смысловые психологические барьеры. Так, например, преподаватели могут:

1. создавать ситуации успеха, благодаря которым у студентов повысится мотивация включения в учебный процесс,
2. учитывать интересы студентов при выборе тем для самостоятельных проектов, работ,

3. акцентировать внимание учащихся на самостоятельной работе, объяснять ее значимость для профессионального становления,
4. поощрять студентов за изучение дополнительного материала,
5. создавать проблемные ситуации в ходе обучения.

Л.А. Козубовская [32], как и Г.А. Низкодубов, в своей работе признает, что взрослые обучающиеся имеют хорошие перспективы в деле освоения иностранного языка. В то же время, подобно коллегам, она предупреждает и о различного рода барьерах, которые ожидают студентов на пути к овладению языком. В понимании Л.А. Козубовской к психологическим барьерам относятся:

### 1. Стресс

В данном случае он рассматривается как состояние психического напряжения, вызванное выполнением определенной деятельности в непростых условиях. Изучение неродного языка вполне может явиться такой деятельностью, поскольку «для его усвоения нужно приложить немалые волевые усилия - этот предмет отличается от всех остальных предметов по ряду характеристик» (это уже было рассмотрено в предыдущем разделе о специфике иностранного языка как учебной дисциплины; Козубовская особенно выделяет фактор беспредельности языка, по И.А. Зимней, как провокатор стрессовых состояний учащегося).

### 2. Повышенная тревожность на занятиях иностранным языком

Исследователь приводит специальный термин «*language anxiety*», или «языковая тревожность» для обозначения рассматриваемого явления. Выделяются три аспекта феномена:

- беспокойство при необходимости использовать язык в коммуникативных целях тогда, когда соответствующие автоматизмы еще не сформировались полностью, но при этом

нужно быстро ориентироваться в ситуации и знать, как грамотно выразить свою мысль,

- социальный аспект, в некотором смысле связанный с предыдущим, но актуализирующийся преимущественно в ситуациях публичного выступления, когда речь воспринимается и оценивается не одним собеседником, а публикой,
- боязнь получить неудовлетворительную оценку от преподавателя, страх критики со стороны оценивающего и значимого, руководящего лица.

Американская исследовательница Элейн Хорвиц пишет о феномене языковой тревожности следующее: «Взрослые люди обычно считают себя достаточно умными и социально адаптированными. Но ситуация меняется при изучении иностранного языка. Так как любое общение на нем является сложным, требующим мыслительных операций, то у человека, скорее всего, понижается самооценка как эффективного собеседника, что приводит к закрытости, неуверенности в себе, страху и панике» [60, стр. 50-53].

### 3. Завышенное ожидание результатов

Это становится фрустрирующим фактором тогда, когда учащийся предполагает, будто быстро и с легкостью сможет освоить весь необходимый материал и без затруднений применять его в жизненных ситуациях. Сталкиваясь с тем, как дела обстоят на самом деле – ведь всегда есть что-то, что не получается с первого раза, остается недопонятым, - человек раздражается, злится, теряет желание продолжать занятия, и это, конечно же, негативно отражается на успешности изучения иностранного языка.

### 4.Способности обучаемых, их память, внимание и воображение

Разумеется, психофизиологические особенности человека оказывают огромное влияние на то, как протекают процессы обучения и на то, каких результатов добивается человек. Низкий объем памяти, неспособность к

долгой концентрации внимания, бедное воображение – все эти обстоятельства могут выступить барьерами на пути к овладению иностранным языком.

В работе Л.В. Редькиной и Л.В. Абдалиной психологические барьеры, функционирующие в процессе обучения, в том числе иностранному языку, разнятся на несколько категорий:

### 1. Психофизиологические барьеры

Данной группе принадлежит, например, барьер темперамента, осложняющий учебный процесс, «когда темперамент преподавателя и обучаемого противоположны, и это различие не рефлексруется» [49, стр. 5]. Кроме того, необходимо помнить об индивидуальных различиях в скорости реакции, в характере ответа на организационные, оценочные, дисциплинарные и прочие воздействия. Ситуация общения на иностранном языке или образовательная ситуация, которая у одного человека не вызовет никакого беспокойства и страха, для другого может оказаться стрессогенной.

### 2. Информационные барьеры

Такого рода барьеры проистекают от неграмотной организации учебного материала, неадекватного темпа его предъявления, игнорирования психологических законов восприятия, пренебрежения индивидуальными аспектами когнитивной, эмоциональной, мотивационной сферы обучающегося. «Здесь можно выделить понятийный барьер, барьер замысла, речевой компетентности, принятия, а также в этой группе выделяется барьер реализации, связанный с рассогласованиями между уже освоенной информацией и возможностями ее реализации на уровне внешней активности» [49, стр.6].

### 3. Оценочные барьеры



Здесь идет речь о неправильной организации и применении оценочных воздействий. Например, можно отметить нарушение баланса между позитивными и негативными оценками с превалированием последних, оценка личных качеств вместо оценки успешности выполнения учебной задачи, оценка человека не на основе его учебных достижений, а на основе его принадлежности к какой-либо группе и пр. [49, стр.6]

#### 4. Смысловой барьер

О существовании смыслового барьера можно говорить тогда, когда обучающийся воспринимает и понимает требования преподавателя, а также располагает возможностью их выполнить, но при этом не только их не выполняет, но и не принимает в принципе. Смысловой барьер проявляется в трех формах – «игнорирование требований преподавателя, неприятие формы выражения этих требований, неприятие самой личности преподавателя» [49, стр.7]. В общем и целом, данная категория в своей основе имеет некорректную интерпретацию и, как следствие, отвержение другого участника учебного процесса - при этом не простого участника, а лидера (преподавателя) – как лица, выступающего носителем определенных ценностей и смыслов, мотивов и отношений.

Завершая обзор информационных источников по указанной теме, стоит упомянуть еще одну работу авторства Н.Э.Крусаян. В этом исследовании на первое место в качестве психологического барьера, затрудняющего изучение иностранного языка, выходит высокий уровень личностной и ситуативной тревожности. Именно тревожность тормозит процесс формирования и развития лексико-грамматических способностей учащихся и в целом значительно ослабляет способность человека к освоению материала. Механизм действия рассматриваемого барьера описан следующим образом: «При воздействии на психику стрессовой ситуации уровень тревожности значительно возрастает, но так как он уже достаточно высокий, то

происходит эмоциональный сбой, что не дает учащемуся возможности быстро адаптироваться к ситуации. Степень усвоения информации при этом страдает, и это, в свою очередь, является причиной низкого уровня приобретения лексико-грамматических навыков и, соответственно, стойкого проявления языкового барьера» [34]. Не секрет, что излишнее беспокойство, вне зависимости от того, реактивно оно или же присуще индивиду как данность, нарушает внимание, а согласно автору, иногда нарушает и тонкую координацию, что влечет за собой трудности в приобретении навыков говорения. В целом, такая личностная характеристика как тревожность очень сковывает учащегося буквально во всех проявлениях его языковых способностей.

## **ГЛАВА 2. Методы и организация исследования психологических барьеров в усвоении иностранного языка взрослыми (на примере английского языка)**

Цель исследования – анализ особенностей психологических барьеров, которые затрудняют процесс овладения неродным языком у взрослых.

Объектом исследования выступает процесс усвоения иностранного (английского) языка взрослыми.

Предметом исследования являются психологические барьеры различного рода, с которыми сталкивается взрослый человек в ходе изучения иностранного языка.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие задачи:

1. проанализировать и сравнить личностные характеристики учащихся с высоким и низким уровнем усвоения иностранного языка,
2. исследовать характер мотивации в учебной деятельности для двух указанных выше категорий учащихся,
3. рассмотреть когнитивные способности каждой из двух категорий учащихся.

Гипотезы исследования:

1. учащийся более успешен в постижении неродного языка, если его личностными характеристиками являются эмоциональная стабильность, добросовестность и ответственность, способность к самоконтролю и низкая тревожность,
2. мотивация учащегося с высоким уровнем языковых достижений – положительная (мотивация успеха), учащийся с низким уровнем усвоения иностранного языка изначально мотивирован на неудачу,
3. учащийся, который показывает хорошие результаты в изучении иностранного языка, обладает высокими способностями к фонетическому кодированию, развитой ассоциативной памятью и грамматической чувствительностью.

## **2.1 Описание выборки исследования**

В качестве испытуемых для исследования были отобраны 46 жителей Санкт-Петербурга, мужчины и женщины, в возрасте 25-30 лет (в этом возрасте люди сталкиваются с новым для них профессиональным требованием, заключающемся в необходимости владеть иностранным языком – например, при смене места работы).

Важными критериями при отборе респондентов являлись:

1. начальный этап усвоения языка (предполагается, что участники выборки не изучали иностранный язык в детстве, при этом на момент проведения исследования длительность их обучения языку должна составлять 2,5-3 года – именно на этом этапе усвоение языка требует значительных интеллектуальных усилий в связи с активным расширением словарного запаса, включением грамматических конструкций в языковой актив учащегося и пр.),
2. форма занятий иностранным языком (курсы, групповые уроки с преподавателем),
3. интенсивность занятий (2-3 раза в неделю).

Испытуемые были набраны среди слушателей:

1. программ языковой школы SkillSet,
2. программ языковой школы Terra School,
3. программ языковой школы Lingvinity.

Выборка носит целевой характер, участники исследования отбирались по возможности (выборка доступных случаев).

Совокупность испытуемых была разделена на 2 группы: студенты, демонстрирующие высокую степень успешности в усвоении иностранного языка в рамках своего уровня, а также студенты, чьи достижения в аналогичной сфере могут быть оценены как недостаточные.

Демаркация (успешный\неуспешный) проводилась с помощью:

1. анализа мнения преподавателя об успешности усвоения языка определенным человеком (опросник);
2. учета той оценки, которую студент сам дает своим языковым достижениям (опросник);
3. проведения теста на определение уровня владения иностранным языком (специально составленный лингвистический тест,

обеспечивающий объективную оценку уровня понимания устной иностранной речи, владения лексикой, грамматикой и навыками чтения).

## **2.2 Распределение респондентов по группам «успешный в усвоении иностранного языка» и «неуспешный в усвоении иностранного языка»**

Для того чтобы распределить студентов на 2 группы по уровню языковых достижений с целью дальнейшего анализа, были разработаны два опросника – один для преподавателя учебной группы и один самих студентов. Помимо этого, с помощью педагогов-специалистов, был создан специальный тест на определение уровня владения иностранным языком.

Опросники для преподавателя и студента построены по одному и тому же принципу. Респонденту предлагается заполнить таблицу из 5 столбцов. Каждый столбец соотносится с определенным лингвистическим умением – аудирование, чтение, грамматика, письменная речь, говорение. Необходимо оценить степень успешности освоения навыка – самостоятельно у самого себя или у своего ученика – путем выставления баллов от 1 (минимальный уровень) до 5 (максимальный уровень) в нужную ячейку. Наибольшее возможное количество баллов – 25, наименьшее возможное – 5. В группу «успешные» распределялись те студенты, которые по результатам опросника набрали или выставили сами себе не менее 18 баллов. Точный текст опросников приведен в Приложении А и Б.

С целью дополнительного обоснования разделения студентов на «успешных» и «неуспешных» в освоении иностранного языка использовался лингвистический тест. Он составлялся автором исследования совместно с преподавателями английского языка. Такое сотрудничество помогло сделать тест адекватным измерительным инструментом текущих умений студентов, задания не получились слишком легкими или слишком сложными для учащихся. Можно также отметить, что с помощью теста удалось выполнить сразу две задачи – во-первых, были собраны данные для настоящего исследования, а во-вторых, учащиеся получили дополнительную возможность потренироваться перед сдачей экзамена (предполагается, что по завершении обучающего курса студенты сдают соответствующий экзамен на подтверждение своего уровня). Таким образом, предложенный тест не был «отягчающим» обстоятельством для респондентов, они были лично заинтересованы в качественном выполнении заданий, что позволяет допустить высокую степень надежности полученных сведений.

В основу примененного в рамках исследования теста был положен так называемый тест PET (The Preliminary English Test, созданный специально для учащихся третьей ступени - B1, третий год изучения языка - по классификации CEFR – The Common European Framework of Reference for

Languages – для диагностики уровня освоения языковых умений). Вся батарея заданий была разделена на 4 части – Reading, Writing, Listening и Speaking. Тест выполнялся в аудитории, единоразово, в присутствии преподавателя. Подсчет итоговых баллов также осуществлялся преподавателем. Общее максимальное количество баллов, которое можно было получить за тест – 256. К «успешным» были отнесены те учащиеся, которые набрали не менее 185 баллов. Подробно материалы теста представлены в Приложении В.

### **2.3 Методы и процедура исследования**

После того, как вся совокупность взрослых, изучающих английский язык, была разделена на 2 группы – на «успешных» и «неуспешных» в усвоении языка, начался второй этап исследования. На этой стадии слушателям курсов был предложен ряд психологических методик. Две из них существуют в готовом виде; для исследования они были взяты в их классических вариантах:



1. многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF,
2. методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана.

Опросник Кеттелла был необходим для того, чтобы проанализировать характеристики личности учащихся, методика же А.А. Реана была направлена на диагностику мотивации в учебной деятельности.

Помимо указанных инструментов для работы потребовалось создать еще одну, авторскую методику.

Рассмотрим подробно каждый из задействованных способов получения данных.

1. Многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF/ Форма А

### **Инструкция**

Отвечая на каждый вопрос, вы сможете выбрать один из трех предлагаемых ответов – тот, который в наибольшей степени соответствует вашим взглядам, вашему мнению о себе.

- Старайтесь не тратить много времени на обдумывание. Давайте первый ответ, который придет вам в голову.
- Старайтесь не увлекаться промежуточными, неопределенными ответами, за исключением случаев, когда вы действительно не можете выбрать ни один из крайних вариантов.
- Старайтесь отвечать как можно искренней. Не надо стараться произвести хорошее впечатление своими ответами, они должны соответствовать действительности.
- Некоторые вопросы могут показаться слишком личными, – помните, что ответы на каждый отдельный вопрос нигде не сохраняются, и никто не сможет их увидеть по окончании теста.

Результатом теста является профиль личности, построенный по выявленным в ходе опроса 16-ти факторам. Факторы измеряются в условных единицах – «стенах» – и распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак «-», второй половине (от 5,5 до 10) знак «+». При интерпретации следует уделять внимание, в первую очередь, «пикам» профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов в профиле (соответствующие части текста выделены полужирным), в особенности – тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся в границах от 1 до 3 стенов, а в «положительном» – от 8 до 10 стенов.

В исследовании методика используется пошкально. Согласно гипотезе, учащийся более успешен в постижении неродного языка, если его личностными характеристиками являются эмоциональная стабильность, добросовестность и ответственность, способность к самоконтролю и низкая тревожность; таким образом, особое внимание необходимо уделить четырем шкалам – С (эмоциональная стабильность), G (нормативность поведения), O (тревожность), Q3 (самоконтроль).

#### Фактор С (эмоциональная стабильность)

Для низкого значения (С-) характерно: эмоциональная неустойчивость, импульсивность; человек находится под влиянием чувств, переменчив в настроениях, легко расстраивается, неустойчив в интересах. Низкая толерантность по отношению к фрустрации, раздражительность, утомляемость.

Для высокого значения (С+) характерно: эмоциональная устойчивость, выдержанность; человек эмоционально зрелый, спокойный, устойчив в интересах, работоспособный, может быть ригидным, ориентирован на реальность.

Этот фактор характеризует динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности.

#### Фактор G (нормативность поведения)

Для низкого значения (G-) характерно: склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, случая и обстоятельств. Потворствует своим желанием, не делает усилий по выполнению групповых требований и норм. Неорганизованность, безответственность, импульсивность, отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами, гибкость по отношению к социальным нормам, свобода от их влияния, иногда беспринципность и склонность к асоциальному поведению.

Для высокого значения (G+) характерно: добросовестность, ответственность, стабильность, уравновешенность, настойчивость, склонность к морализированию, разумность, совестливость. Развитое чувство долга и ответственности, осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм, настойчивость в достижении цели, деловая направленность.

Данный фактор характеризует особенности эмоционально-волевой сферы (настойчивость, организованность – безответственность, неорганизованность) и особенности регуляции социального поведения (принятие или игнорирование общепринятых моральных правил и норм).

#### Фактор O (тревожность)

Для низкого значения (O-) характерно: беспечность, самонадеянность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, небоязливость, хладнокровие, спокойствие, отсутствие раскаяния и чувства вины.

Для высокого значения (O+) характерно: беспокойство, озабоченность, ранимость, ипохондричность, подверженность настроению, страх, неуверенность в себе, склонность к предчувствиям, самобичеванию, к

депрессиям, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины и недовольство собой.

### Фактор Q3 (самоконтроль)

Для низкого значения (Q3-) характерно: низкая дисциплинированность, следует своим желаниям, зависимость от настроений, неумение контролировать свои эмоции и поведение.

Для высокого значения (Q3+) характерно: целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение.

Этот фактор измеряет уровень внутреннего контроля поведения, интегрированность личности.

## 2. Методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана

### **Инструкция**

Отвечая на вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, является и наиболее точным.

Результатом теста является характеристика мотивационной составляющей в учебной деятельности человека. Измерения отражаются в условных единицах – «стенах» – и распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 15 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 7,5) присваивается знак «-», второй половине (от 7,5 до 15) знак «+». При интерпретации особый исследовательский интерес вызывают

те показатели, которые в «отрицательном» полюсе находятся в границах от 1 до 5,5 стенов, а в «положительном» – от 10,5 до 15 стенов.

### 3. Авторская методика

Данная методика основывается на разработках американских ученых-психолингвистов Дж.Б. Кэролла и С. Сапона. Согласно их исследованиям, выделяются 4 группы когнитивных способностей, отвечающих за успешное усвоение иностранного языка:

- способность к фонетическому кодированию (восприятие звуковых форм слов и выражений иностранного языка, их кодировка в долговременной памяти и воспроизведение по необходимости),
- грамматическая чувствительность (способность воспринимать грамматические отношения в языке и понимать роль грамматики в порождении и переводе высказываний и предложений),
- развитая ассоциативная память (необходима для усвоения большого количества произвольных связей между словами и их значениями),
- способность к индукции (общая когнитивная способность видеть и выводить правила, управляющие совокупностью стимулов).

Для проверки способностей из каждой группы были разработан ряд соответствующих заданий. Так, например, для оценки способности к фонетическому кодированию испытуемым предлагалось прослушать ряд отдельных друг от друга высказываний и короткий диалог; в первом случае необходимо было ответить на ряд вопросов касательно содержания аудиофрагментов, во втором случае предполагалось, что испытуемый одновременно с прослушиванием заполняет пробелы в письменном варианте текста. Грамматическая чувствительность учащихся диагностировалась с помощью заданий на перевод предложений с русского на английский язык и

наоборот; в данном случае внимание уделялось способности испытуемого правильно передать грамматический смысл сообщений при помощи средств родного и иностранного языков. Развитость ассоциативной памяти проверялась следующим образом: испытуемому предлагалось 10 карточек с изображениями различных предметов, одновременно преподаватель давал их названия на английском языке; испытуемый, ранее не изучавший лексические единицы, участвующие в задании, должен был самостоятельно составить при помощи карточек связный рассказ, с упоминанием новых слов, после чего он перемешивал карточки и снова, уже перед всей группой, выстраивал созданную им самим цепочку; оценивалось количество и правильность отложившихся в памяти испытуемого слов. Наконец, способность к индукции анализировалась при помощи рядов слов, в котором все слова, кроме одного, были объединены по одинаковому принципу; учащемуся необходимо было найти «лишнее» слово и дать объяснение своему выбору.

Результаты тестирования оценивались автором при помощи преподавателя. Максимально возможное количество баллов за тестирование – 40, при этом на каждую из четырех категорий умений приходится по 10 баллов. Измерения распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак «-», второй половине (от 5,5 до 10) знак «+».

Текст методики приведен в Приложении Г.

Полученная с помощью методик информация подвергается следующим видам статистического анализа:

1. описательный статистический анализ,
2. анализ средних,
3. корреляционный анализ.

Данные обрабатываются в программах IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel.

## **ГЛАВА 3. Результаты исследования и их обсуждение**

### **3.1 Характеристика выборки исследования**

В исследовании приняли участие 46 человек в возрасте от 25 до 30 лет. Среди них 20 женщин и 23 мужчины. Средний возраст участников

исследования составил примерно 28 лет (M=27,8). Средний возраст в группе учащихся, успешных в усвоении иностранного языка – 28 лет, а в группе студентов, демонстрирующих недостаточно высокие языковые достижения – 28, 5 лет.

Личностные особенности взрослых учащихся были измерены при помощи многофакторного личностного опросника Кеттелла 16PF.

Таблица 1

Шкала опросника	N	Min	Max	Сред. значение	Станд. отклонение	Дисперсия
A	46	3	7	5, 21	1,28	1,64
B	46	2	9	5, 71	2,20	4,87
C	46	2	10	6, 06	2,45	6,01
E	46	1	10	5, 73	<b>2,90</b>	8,41
F	46	4	8	5, 89	1,48	2,18
G	46	1	10	6, 39	2,48	6,15
H	46	3	9	<b>6, 76</b>	1,49	2,23
I	46	2	10	6, 21	2,29	5,24
L	46	5	9	6, 70	1,39	1,95
M	46	1	10	6, 17	2,58	6,68
N	46	7	10	<b>8, 34</b>	1,12	1,25
O	46	1	10	5, 5	<b>2,80</b>	7,85
Q1	46	5	9	<b>7, 19</b>	1,26	1,58
Q2	46	4	9	6, 56	1,61	2,60
Q3	46	4	10	6, 60	1,60	2,55
Q4	46	4	8	5, 97	1,31	1,71

Данная выборка имеет средние значения по большинству показателей. Исключение составляют шкалы N (дипломатичность), H (смелость) и Q1 (радикализм). Это характеризует представителей данной выборки как людей,



проявляющих дипломатичность в общении, умеющих подобающим образом вести себя на людях, тактичных и проницательных, когда речь идет о социальных контактах. Кроме этого, им свойственна восприимчивость к переменам, новым идеям, наличие интеллектуальных интересов. Эти люди в целом активны и предприимчивы, готовы к сотрудничеству с людьми в незнакомых обстоятельствах.

Стандартное отклонение характеризует выборку как весьма однородную, за исключением таких параметров как Е (доминантность) и О (тревожность).

Особенности мотивации были исследованы при помощи методики МУН (А.А. Реан).

Таблица 2

Шкала	N	Min	Max	Сред. значение	Станд. отклонение	Дисперсия
МУН	46	8	15	<b>11, 04</b>	5, 24	2, 29

Полученное среднее значение по выборке попадает во вторую половину шкалы, что описывает учебную мотивацию как положительную. Представители выборки ориентированы, в первую очередь, на достижение успеха в своей учебной деятельности.

При помощи авторской методики были получены следующие результаты относительно когнитивных способностей взрослых учащихся:

Таблица 3

Шкала	N	Min	Max	Сред. значение	Станд. отклонение	Дисперсия
Способность к фонетическому кодированию	46	3	10	6,13	1, 84	3, 40

Грамматическая чувствительность	46	4	8	5,91	1,41	1,99
Ассоциативная память	46	4	10	6,78	1,83	3,37
Способность к индукции	46	3	9	5,45	<b>2,22</b>	4,96

По всем шкалам методики представители выборки набрали более или менее среднее количество баллов. Согласно показаниям стандартного отклонения, выборка является, в целом, однородной. Исключение – шкала «Способность к индукции».

### **3.2 Анализ групповых различий**

В ходе исследования выборка была разбита на две группы, одинаковые по количеству входящих в них элементов (23 человека). Первую группу составили учащиеся, которые показывали значительные успехи в усвоении

иностранный язык. Соответственно, во вторую группу были отнесены те, чьи достижения можно было охарактеризовать как неудовлетворительные. Распределение по группам осуществлялось на основании трех показателей: количество баллов по опросникам успеваемости для преподавателя и для самого студента, а также количество баллов за прохождение лингвистического теста. В категорию «успешные» студент попадал в том случае, если по каждому из опросников он набирал не менее 18 баллов, а в тесте – не менее 185 баллов (в общей сложности учащийся должен был набрать 221 и больше условных баллов). Таким образом, были сформированы две совокупности, различающиеся по признаку уровня языковых достижений.

Следующим этапом исследования стало применение трех психологических методик. Две из них были взяты в классическом виде – многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF, а также методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана. Третья методика была составлена автором работы; она получила название «Когнитивные способности взрослых, изучающих иностранный язык». Выбор методик диктовался заявленной гипотезой. Необходимо было изучить личностные показатели, характер учебной мотивации и определенные когнитивные возможности взрослых, занимающихся изучением английского языка. Далее в работе будут представлены выводы, к которым удалось прийти в результате применения вышеназванных методик.

### **3.2.1 Групповые различия по методике «Многофакторный личностный опросник Кеттелла 16PF»**

Средние пошкальные значения двух категорий учащихся подверглись сравнению при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) проявились по ряду шкал: В (интеллект), С (эмоциональная стабильность), Е (доминантность), G (нормативность поведения), М (воображение), О (тревожность), Q3 (самоконтроль). Табличное значение t-критерия Стьюдента при  $p=0.05$  и числе степеней свободы = 23 – **2,069**.

Таблица 4

Шкала	Значение t-критерия
A	0,38
<b>B</b>	<b>14,62</b>
<b>C</b>	<b>38,39</b>
<b>E</b>	<b>12,62</b>
F	0,41
<b>G</b>	<b>8,32</b>
H	0,11
I	0,13
L	0,10
<b>M</b>	<b>7,19</b>
N	1,09
<b>O</b>	<b>6,42</b>
Q1	0,83
Q2	0,54
<b>Q3</b>	<b>6,4</b>
Q4	1,05

На основании полученных данных можно составить психологические портреты взрослых учащихся с разным уровнем языковых достижений.

Взрослые учащиеся, которые делают значительные успехи в освоении иностранного языка, по сравнению с плохо успевающими студентами:

1. отличаются большей развитостью абстрактного мышления и большей скоростью мыслительных операций; они способны «схватывать на лету» и, тем самым, легче поддаются обучению; студенты с такими характеристикам оперативнее и быстрее могут «обработать» новую для них информацию,
2. проявляют устойчивость в интересах и высокую работоспособность, ориентированы в большей степени на реальность и решение практических задач; они эмоционально уравновешенны и последовательны, редко испытывают «сбивающие с толку» эмоции,
3. отмечаются как более самостоятельные, независимые, в ряде случаев даже как упрямые и напористые; им проще и привычнее ориентироваться на самих себя, на своих собственные потребности, нужды и желания; им, в хорошем смысле слова, чужда застенчивость и скромность,
4. могут быть охарактеризованы как очень добросовестные, ответственные, стабильные; они, как правило, настойчивы в достижении своей цели, мало подвержены влиянию чувств, случая или обстоятельств; в них отчетливо проявляется деловая направленность; студентов с таким личностным паттерном с трудом едва ли назовут неорганизованными или импульсивными,
5. обнаруживают больше уверенности в себе и своих силах, реже страдают боязливостью и тревожностью, меньше беспокоятся, бывают весьма самонадеянны, зачастую твердо знают, что добьются успеха в начинаниях,
6. без большого труда способны оперировать абстрактными понятиями, могут похвастаться богатым воображением,
7. обладают высоким уровнем внутреннего контроля поведения, способны с легкостью управлять своими эмоциями; с большой

долей вероятности можно сказать, что они целенаправленны, у них хорошо развиты волевые аспекты личности.

Студенты, чей уровень языковых достижений может быть обозначен как недостаточный:

1. характеризуются некоторой ригидностью мышления, сниженной оперативностью мыслительных операций; им тяжелее дается новый материал, на его усвоение уходит больше времени; могут испытывать затруднения в решении абстрактных задач,
2. отличаются меньшей эмоциональной устойчивостью, а также переменчивостью в настроениях и интересах; часто находятся под влиянием чувств, легко расстраиваются; для них характерна низкая толерантность по отношению к фрустрации, раздражительность и утомляемость,
3. склонны легко выходить из равновесия; бывают чрезмерно скромными и застенчивыми, часто в ущерб собственным интересам,
4. как правило, подвержены влиянию чувств и обстоятельств, импульсивны; часто потворствуют своим желаниям и прикладывают недостаточно усилий к выполнению требований и норм; в меньшей степени проявляют такие качества как организованность и ответственность,
5. проявляют беспокойство, озабоченность, неуверенность в себе; им свойственно самообвинение, самобичевание, недовольство собственными достижениями,
6. лучше оперируют конкретными, нежели абстрактными понятиями; воображение не отличается яркостью; отличительная особенность – практичность и реалистичность мышления,
7. обнаруживают не очень хорошо развитую способность управлять своими эмоциями и поведением; отмечаются низкой

дисциплинированностью, зависимостью от настроений и желаний.

Необходимо отметить, что полученные по данной методике результаты подтверждают выдвинутую в работе гипотезу. Так, изначально предполагалось, будто те взрослые учащиеся, которые демонстрируют успехи в усвоении иностранного языка, обладают некоторым набором личностных характеристик, которых как бы недостает отстающим студентам. Если быть конкретнее, то принималось следующее допущение: человек более успешен в постижении неродного языка, если он проявляет большую эмоциональную стабильность (следовательно, устойчивее в своих начинаниях несмотря на сложности), добросовестность и ответственность по отношению к своим занятиям, способность с самоконтролю и меньшую тревожность. Как видно из результатов, эта идея нашла свое подтверждение в показателях по шкалам С, G, O и Q3. При этом стоит добавить, что неожиданным итогом стало выявление существенных расхождений по шкалам В (интеллект), Е (доминантность) и М (воображение). С другой стороны, эти дополнительные характеристики не нарушают целостности и согласованности личностного профиля успешного учащегося, и в то же время обнаруживают логичные и естественные связи с показателями, обнаруженными при помощи других методик. Подробно смысл этих характерных сочленений будет раскрыт далее.

### **3.2.2 Групповые различия по методике «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана**

Поскольку данный инструмент на выходе предлагает всего одну шкалу, то обработка результатов заключалась в подсчете средних показателей для двух групп учащихся и их сравнении при помощи t-критерия Стьюдента.

Так, обнаружилось, что критических расхождений по данной шкале нет ( $t=0,34$  при табличном значении  $2,069$ ). У студентов с высоким уровнем языковых достижений среднее значение по данной методике составляет 11,13 баллов, а у учащихся, которые были отнесены к категории «неуспешных» средний балл составил 10,9. Обе эти цифры говорят о достаточно выраженной положительной мотивации в учебной деятельности. В основе активности изучающих иностранный язык, таким образом, лежит надежда на успех и потребность этого успеха добиться. Получается, что каждый человек из выборки в большей или меньшей степени настроен на достижение конструктивного, удовлетворительного результата. Данный вывод хорошо «ложится» на профиль личности успешного учащегося, составленного в предыдущем разделе. Высокий показатель по рассматриваемой шкале лишний раз доказывает, что такой человек проявляет активность, инициативу и целеустремленность, он уверен в своих силах и ожидает, что сможет удачно завершить задуманное дело. Однако в отношении учащихся, чьи языковые достижения не так велики, истолковать полученные данные может быть несколько сложнее. Представляется, что в таком случае исходная гипотеза о роли мотивации была неверна. Наблюдается сопоставимый уровень и характер внутреннего побуждения к изучению языка у разных категорий учащихся, а из этого следует, что мы не можем рассматривать мотивацию как определяющую силу успеха или неуспеха в учебной деятельности. Мотивация практически в одинаковой степени сильна у обеих групп, следовательно, причины хорошей или плохой динамики усвоения иностранного языка в данном случае лежат в другой плоскости.

### **3.2.3 Групповые различия по авторской методике «Когнитивные способности взрослых, изучающих иностранный язык»**

Статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) между двумя группами были обнаружены по шкалам «Способность к фонетическому кодированию» и «Ассоциативная память».



Таблица 5

Шкала	Значение t-критерия
<b>Способность к фонетическому кодированию</b>	<b>6, 86</b>
Грамматическая чувствительность	1, 26
<b>Ассоциативная память</b>	<b>8, 69</b>
Способность к индукции	1, 0

Это означает, в частности, что взрослые учащиеся со значительными языковыми достижениями в большей степени расположены к восприятию звуковых форм слов и выражений иностранного языка, их кодировке в долговременной памяти и воспроизведению по необходимости. Высокая развитость этого навыка позволяет им с легкостью ориентироваться в спонтанной, часто непредсказуемой и психологически сложной для «носителя» языка ситуации говорения (диалога), а также тогда, когда нужно вникнуть в какое-либо аудиосообщение, независимо от того, запись ли это или речь живого человека. Вероятно, в связи с этим, они чувствуют себя более раскрепощенно, испытывают меньше тревоги и напряжения и в принципе уверены в себе и своих способностях (что, в свою очередь, нашло отражение в показателях по шкалам личностного опросника Кеттелла). Ассоциативная же память помогает этим учащимся эффективно запоминать большое количество лексики, и вследствие этого, их словарный запас обширнее и глубже; им легко вычленить в устной речи или письменном тексте необходимые смысловые единицы и уловить главную мысль, и для этого им не нужно даже обладать идеальным знанием всех грамматических конструкций. Представляется, что развитость механизмов ассоциативной памяти может быть дополнительно подтверждена такими обнаруженными у успешных учащихся личностными характеристиками как способность оперировать абстрактными конструктами и богатство воображения (шкала М

по Кеттеллу). Ведь именно воображение помогает человеку выстраивать произвольные связи между понятиями и, тем самым, запоминать последние.

За счет развитости двух вышеобозначенных умений человек раньше начинает использовать иностранный язык по прямому назначению – для коммуникации, а когда у него получается выстраивать общение с другими на неродном языке, он естественным образом оценивает эту ситуацию как ситуацию успеха и достигнутой цели.

Те учащиеся, чьи языковые достижения неудовлетворительны, в меньшей степени обладают способностью к фонетическому кодированию. Им сложнее распознавать и воспроизводить звуковые элементы в составе языка. Из этого следует, что они могут теряться в контексте диалогического общения, плохо справляются с задачей распознать смысл устного сообщения. От этого они чувствуют себя неуверенно, испытывают напряжение, страх, на который накладывается еще и боязнь показать себя в невыгодном свете, выступить как неумелый, непонятливый собеседник (общие точки с показателями по Кеттеллу). Низкая развитость ассоциативной памяти заставляет прибегать к механическому заучиванию материала, зубрежке, что часто отнимает много времени и является не очень эффективным (в силу того, что не формируются специфические, характерные только для данного конкретного человека связи между понятиями, информационными блоками).

Таким образом, полученные с помощью авторской методики данные частично подтвердили изначальную гипотезу. До осуществления исследования предполагалось, что особое значение имеют три, а не две способности – в начале к проанализированным выше явлениям фонетического кодирования и ассоциативной памяти была добавлена еще и грамматическая чувствительность. Однако, как стало известно, последняя не играет такой уж большой роли в деле усвоения иностранного языка.

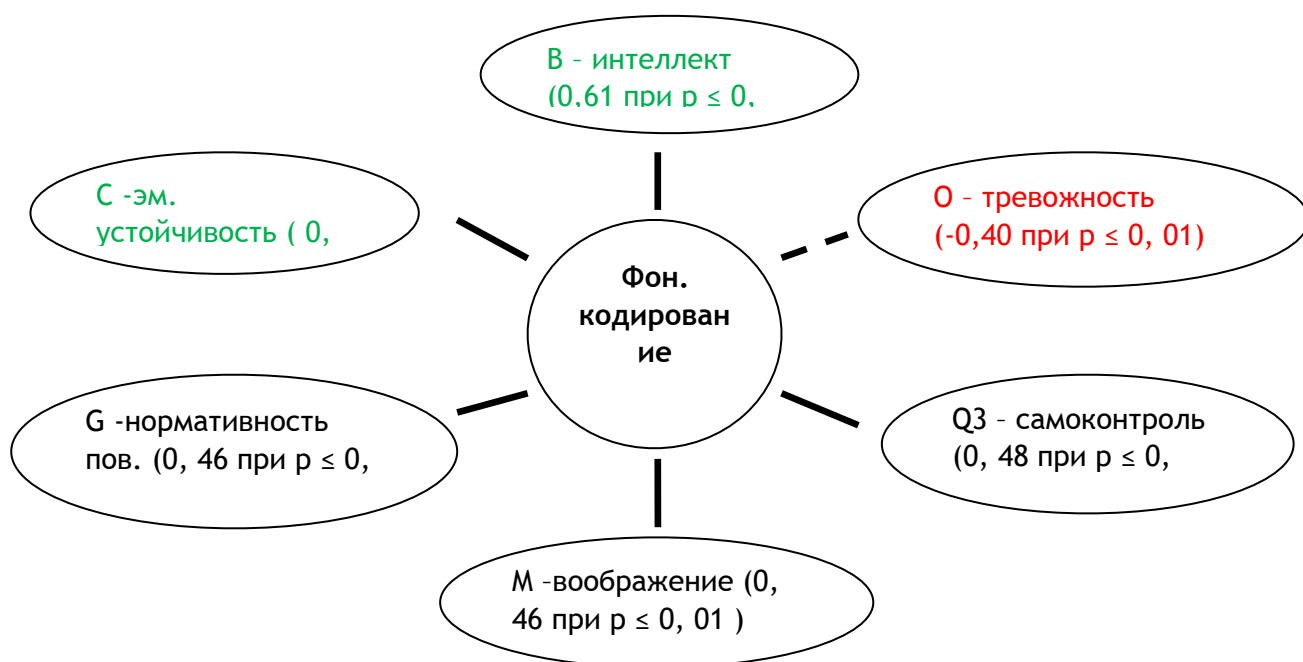
### **3.3. Корреляционный анализ**

Для изучения взаимосвязи личностных особенностей и когнитивных способностей взрослых, изучающих иностранный язык, был использован коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона.

Поскольку анализ групповых различий по авторской методике «Когнитивные способности взрослых, изучающих иностранный язык» выявил статистически значимые расхождения между двумя категориям учащихся по шкалам «Способность к фонетическому кодированию» и «Ассоциативная память», то именно эти две способности и были взяты для проведения корреляционного анализа. При этом в ходе анализа используются все шкалы из личностного опросника Кеттелла.

Таким образом, корреляционный анализ выявил положительные связи разной силы между уровнем значения шкалы «Способность к фонетическому кодированию» и шкал В (интеллект), С (эмоциональная устойчивость), G (нормативность поведения), М (воображение) и Q3 (радикализм). Сильная отрицательная корреляция была обнаружена в отношении шкалы О (тревожность).

Рис. 1

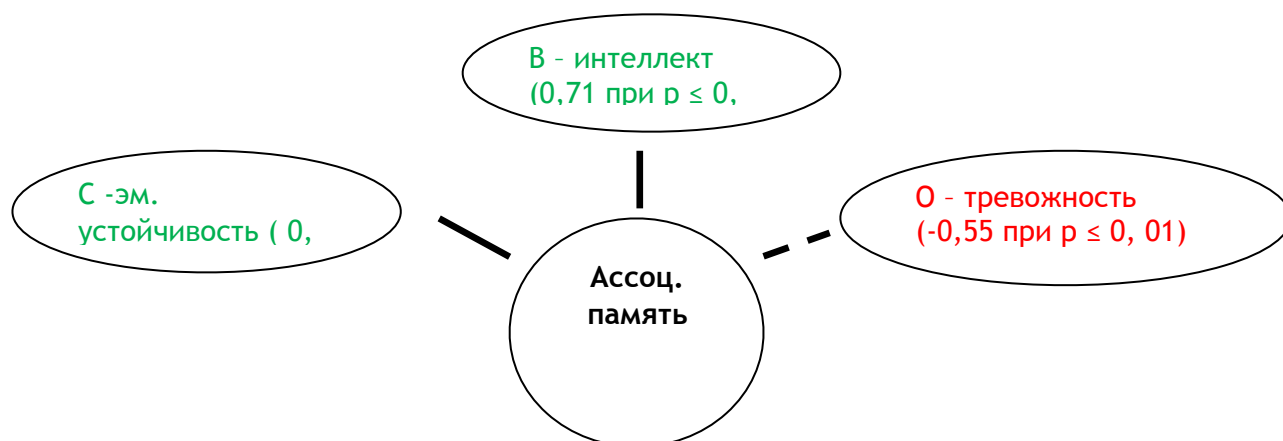


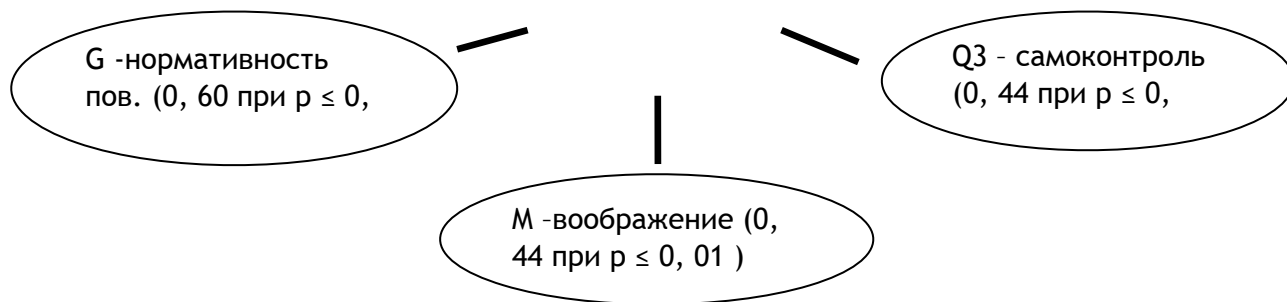
Наиболее высокие коэффициенты выделяются по шкалам С(эмоциональная устойчивость) и В (интеллект). Можно сделать вывод о том, что чем более человек спокойный, эмоционально зрелый, устойчивый в интересах, устойчивый к влиянию сиюминутных настроений, а также чем выше его показатели сообразительности и оперативности мышления, тем в

большей степени он способен к фонетическому кодированию. Чуть менее сильная положительная корреляция просматривается по шкалам G (нормативность поведения), Q3 (самоконтроль): чем более добросовестным, ответственным, способным контролировать свои эмоции и поведение, целенаправленным в деятельности является учащийся, тем легче ему ориентироваться в ситуации аудирования или диалогического общения; представляется, что это связано с сознательной внутренней готовностью человека посвящать больше времени и усилий языковым тренировкам – больше настойчивости и волевых усилий в учебной деятельности ведут к большей интенсивности занятий, откуда частично и вытекает высокий уровень умения воспринимать информацию на слух и оперировать ею. Кроме того, с хорошими способностями к фонетическому кодированию положительно коррелирует и большая развитость воображения, умение оперировать абстрактными понятиями (шкала М). В то же время, высокая личностная тревожность (шкала О) может негативно сказываться на способности учащегося к фонетическому кодированию. Будучи предрасположенным к стрессу в ситуации аудирования или диалогического общения, учащийся рискует не уловить суть передаваемого сообщения из-за излишней фиксации на своих переживаниях.

Корреляционный анализ продемонстрировал наличие положительных связей между показателями по шкале «Ассоциативная память» и шкалами В (интеллект), С (эмоциональная устойчивость), G (нормативность поведения), М (воображение) и Q3 (радикализм). Выявлена отрицательная корреляция относительно шкалы О (тревожность).

Рис. 2





Комбинация коррелирующих шкал аналогична той, которая подобралась на предыдущем этапе анализа. Самые высокие значения коэффициента корреляции снова обнаруживаются по шкалам С (эмоциональная устойчивость) и В (интеллект). Соответственно, ранее приведенная характеристика (для взаимосвязи показателей этих шкал с «Фонетическим кодированием») будет справедлива и в данном случае. Выяснилось, что подобно незаурядным способностям к фонетическому кодированию, высокая степень развитости ассоциативной памяти положительно коррелирует с самоконтролем и дисциплиной, а также, что более важно, с богатством воображения и фантазии, склонностью больше оперировать абстрактными, нежели конкретными конструктами. Дополнительно можно отметить, что высокий уровень тревожности связан со сниженными показателями ассоциативной памяти.

### 3.4 Обсуждение результатов

В ходе исследования был проведен сравнительный статистический анализ двух групп взрослых учащихся – с высоким и низким уровнем языковых достижений. Сравнивались их личностные характеристики, особенности учебной мотивации и некоторые, специально выделенные, когнитивные способности.

Так, при помощи t-критерия Стьюдента выявились значимые расхождения между подгруппами по ряду шкал опросника Кеттелла: В (интеллект), С (эмоциональная стабильность), Е (доминантность), G (нормативность поведения), М (воображение), О (тревожность), Q3 (самоконтроль). Значимых отличий между обозначенными категориями студентов относительно их мотивации в учебной деятельности обнаружить не удалось. При этом, успешные и неуспешные взрослые учащиеся отличаются друг от друга степенью развитости ассоциативной памяти и способностей к фонетическому кодированию.

Дополнительно проведенный корреляционный анализ продемонстрировал взаимосвязи между отдельными личностными характеристиками и когнитивными способностями взрослых, занимающихся изучением иностранного языка. В частности, получилось обнаружить сильную положительную корреляцию между показателями таких шкал по Кеттеллу, как «Интеллект», «Воображение», «Эмоциональная устойчивость», «Самоконтроль», «Нормативность поведения» и шкалой авторской методики «Способность к фонетическому кодированию». Отрицательная корреляция проявилась относительно шкал «Тревожность» и «Способность к фонетическому кодированию». Шкале авторской методики под названием «Ассоциативная память» свойственны аналогичные паттерны взаимосвязей.

Представляется, что полученные результаты станут качественным вкладом в психологию образования взрослых. На основе приведенных данных можно осуществлять дальнейшие научные исследования. Помимо этого, приобретенные сведения будут полезны при разработке программ педагогического сопровождения взрослых учащихся в ходе усвоения ими иностранных языков, или же при непосредственном планировании занятий педагогом. Также результаты работы можно положить в основу коррекционных программ и мероприятий для взрослых, которые сталкиваются с психологическими трудностями в процессе постижения неродного языка.

### **3.5 Выводы**

Выполнение исследовательской работы позволило прийти к следующим заключениям:

1. Психологическими барьерами личностного характера, затрудняющими усвоение иностранного языка, являются низкие



показатели эмоциональной стабильности, неорганизованность, низкая способность к самоконтролю, тревожность, склонность легко выходить из равновесия, а также низкая оперативность мышления, недостаточная развитость абстрактного мышления и скудость воображения. При этом последние две характеристики имеют связи с показателями когнитивной сферы учащегося.

2. Как правило, взрослый учащийся, независимо от уровня языковых достижений, отличается положительной учебной мотивацией. Наблюдается сопоставимый уровень и характер внутреннего побуждения к изучению языка у разных категорий учащихся. Это означает, что невозможно утверждать, будто ориентация студента на избегание неудачи может послужить психологическим барьером, препятствующим усвоению неродного языка (такого типа мотивации в ходе исследования выявлено не было);
3. Психологическими барьерами в отношении когнитивных способностей являются низкие способности к фонетическому кодированию и неразвитость ассоциативной памяти.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В ходе работы удалось выполнить все исследовательские задачи и достигнуть главной поставленной цели – проанализировать психологические барьеры, с которыми сталкивается взрослый учащийся в процессе усвоения

иностранного языка. Выдвинутые в программе исследования гипотезы подтвердились частично.

Полученные результаты представляют научную и практическую ценность. Прежде всего, нужно отметить, что исследование позволило расширить существующие в психологии представления об образовательном процессе с участием взрослых. Как показал обзор литературы, затронутая в работе тематика ранее не получала активного внимания со стороны научного сообщества. Вместе с тем, представляется, что разрабатываемая в исследовании область психологического знания является на настоящий момент более чем актуальной в связи с, во-первых, широким распространением идей о непрерывном образовании человека, о его «вневозрастном» образовательном потенциале, а, во-вторых, в связи с глобализацией современного жизненного пространства, когда перед человеком рано или поздно непременно встает задача научиться общаться на неродном языке. В практическом смысле полученные сведения представляют интерес, поскольку их можно использовать для более эффективной организации учебного процесса у взрослых. Они пригодятся при разработке педагогических сопроводительных или коррекционных программ. Иными словами, область применения результатов исследования весьма обширна.

#### **Список использованных источников**

1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. Учебное пособие для студентов пединститутов. М.: Просвещение, 1988. 128 с.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 381 с.
3. Ананьев Б.Г. О системе возрастной психологии, 1957 г.
4. Аракчеева З.В. Основные принципы учебной деятельности, 2015 г.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 340 с.
6. Бабушкин М.В., Рыжов В.В. Взаимосвязь мотивации и способностей в обучении иностранному языку, 2004 г.
7. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1965. 229 с.
8. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск: Вышэйшая школа, 1974. 334 с.
9. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959. 347 с.
10. Бодалев А. А. Актуальные проблемы изучения взрослых, 1999 г.
11. Бодалев А. А. О взаимодействии индивидуального, личностного и субъективно-деятельностного развития взрослого человека, 1999 г.
12. Бодалев А.А., Ковалев А.Г. Психологические трудности общения и их преодоление. М.: Педагогика, 1992. 200 с.
13. Бодров В.А. Информационный стресс: Учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 2009. 260 с.
14. Василькова Т.А. Основы андрагогики: Учеб. пособие. М.: Кнорус, 2009. 300 с.
15. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы, 2012 г.
16. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования, 2003 г.

- 17.Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
- 18.Вершловский С.Г. Рабочая книга андрагога. СПб, 1998. 200 с.
- 19.Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. в 6-ти т. Т.3. М.: Педагогика, 1983. 470 с.
- 20.Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1982. Т.2. 504 с.
- 21.Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 336 с.
- 22.Григоров С.Ю., Федюнин Д.П., Моисеев Д.А. Многозначное понятие процесса усвоения в научной теории, 2014 г.
- 23.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: ИНТОР , 1996. 544 с.
- 24.Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: дис...кандидата психологических наук: 19.00.05. М., 1964.
- 25.Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов: Феникс, 1997. 580 с.
- 26.Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 160 с.
- 27.Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
- 28.Зимняя И.А., Малинина Ю.Ф., Толкачева С.Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности. М.: Высшая школа, 1977. 200 с.

- 29.Змеёв С.И. Технология обучения взрослых. М.: Академия, 2002. 128 с.
- 30.Карпов И.В. Анализ процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов, 1949 г.
- 31.Карпов И.В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. М., 1950. 160 с.
- 32.Козубовская Л.А., Сентебова Е.Л. Обучение английскому языку взрослых: преодоление психологических и языковых барьеров, 2015.
33. Колесникова И.А. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 240 с.
- 34.Крусян И.Э Личностные детерминанты преодоления языкового барьера в изучении иностранного языка, 2008 г.
- 35.Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 184 с.
- 36.Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 129 с.
- 37.Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
- 38.Лебедева Н.В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия, 2013 г.
- 39.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: 2-е изд., доп. М.: Мысль, 1965. 574 с.
- 40.Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 224 с.

41. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
42. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение: Новое в жизни, науке, технике, 1979 г.
43. Леонтьев А.Н. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков, 1998 г.
44. Манина В.А. Психолого-педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов, 2013 г.
45. Низкодубов Г.А. Социально-психологические и языковые трудности при изучении английского языка, 2014 г.
46. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики. М., 1970. 234 с.
47. Пассов Е.С. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
48. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с:
49. Редькина Л.В., Абдалина Л.В. Общая характеристика психологических барьеров в изучении иностранного языка и здоровье студента, 2010 г.
50. Решетова З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития, 2013 г.
51. Решетова З.А. Организация усвоения и развитие учащихся, 2002 г.
52. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. 688 с.
53. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 540 с.

54. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. Учебное пособие. Ленинград, 1981. 84 с.
55. Степанова Е.И., Петров Я.И. Структура интеллекта взрослых: сборник научных трудов. Ленинград, 1979. 110 с.
56. Цветкова Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку, 2001 г.
57. Цыбенко Э.О. Психологический барьер, препятствующий усвоению иностранного языка на этапе обучения в техническом вузе, 2014 г.
58. Шай У.К. Интеллектуальное развитие взрослых, 1998 г.
59. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 554 с.
60. Horwitz E. Language anxiety and achievement. New York: Forum, 1999. 180 p.
61. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. 3rd edition. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. 382 p.
62. Knowles M. S. Adult Learner : a neglected species. 4th edition. Houston : Gulf Publishing Company ; Book Division, 1990. 211 с.
63. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.
64. Maslow A.H. Toward a psychology of being. 2nd edition. New York: Van Nostrand. 400 p.
65. Villiers S. Sharing Our Understandings of the “Communicative Method”. Applied Linguistics, 2003.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ А. Успешность усвоения учащимся иностранного языка с точки зрения преподавателя (опросник)**

Для Вашего удобства данная анкета представлена в форме таблицы. Содержательно она касается успеваемости учащихся в группе. Пожалуйста, оцените в баллах (от 1 до 5), насколько успешно каждый конкретный слушатель освоил соответствующее языковое умение.

- 1 балл – очень плохо освоил, практически не справляется с заданиями, направленными на развитие этого навыка,
- 2 балла – плохо освоил, задания даются с большим трудом, часто нуждается в моей помощи или помощи одногруппников.
- 3 балла – освоил навык на среднем уровне; с заданиями, по большей части, может справиться самостоятельно, иногда возникают трудности.



- 4 балла – хорошо освоил навык, редкое задание вызывает сложности, демонстрирует достойный уровень владения умением.
- 5 баллов – блестяще освоил навык, нет задания, с которым бы слушатель не справился (или это исключение), демонстрирует очень высокий уровень владения умением.

	<b>Reading</b>	<b>Writing</b>	<b>English in use</b>	<b>Listening</b>	<b>Speaking</b>
<b>Слушатель А</b>					
<b>Слушатель В</b>					
<b>Слушатель С</b>					

#### **ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Оценка учащимся собственных языковых достижений (опросник)**

Для Вашего удобства данная анкета представлена в форме таблицы. Содержательно она касается Вашей успеваемости в рамках изучения иностранного языка. Пожалуйста, оцените в баллах (от 1 до 5), насколько успешно, по Вашему мнению, Вы сумели освоить соответствующее языковое умение.

- 1 балл – очень плохо освоил, практически не справляюсь с заданиями, направленными на развитие этого навыка.
- 2 балла – плохо освоил, задания даются с большим трудом, часто нуждаюсь в помощи преподавателей или помощи одноклассников.

- 3 балла – освоил навык на среднем уровне; с заданиями, по большей части, могу справиться самостоятельно, иногда возникают трудности.
- 4 балла – хорошо освоил навык, редкое задание вызывает сложности, думаю, что данное умение у меня на высоком уровне.
- 5 баллов – очень хорошо освоил навык, давно не встречалось задания, с которым бы я не могу справиться (или такие задания – исключение из правила), полагаю, что у меня очень высокий уровень владения умением.

	<b>Reading</b>	<b>Writing</b>	<b>English in use</b>	<b>Listening</b>	<b>Speaking</b>
<b>ФИО слушателя</b>					

**ПРИЛОЖЕНИЕ В. Лингвистический тест для определения уровня владения иностранным языком**

**READING**

**Part 1**

**There are 7 questions in this quiz. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.**

1.

**Activity School Notice Board**

Please sign up for next week's afternoon activities before Friday lunchtime. If you don't do this, we will select activities for you.

Students who do not sign up before Friday lunchtime...

- won't be able to choose their afternoon activities next week.
- will not be able to do afternoon activities next week.
- will have to work in the afternoons next week

2.

*The Private Rooms are open from 10am to 2pm to people with membership cards.*

- Anyone can visit the private rooms from 10am to 2pm.
- You can get your membership cards from the Private Rooms between 10am and 2pm.
- Only members can visit the Private Rooms from 10am to 2pm.

3.

If you take this journey regularly, you can save money with our Super Weekly Saver Ticket.

- You need a special type of ticket if you travel regularly.
- The Super Weekly Saver ticket can help all travellers to save money.
- Cheaper tickets are available for people who travel often.

4.



- Tom should go to the restaurant without Jess.
- Jess can't go to the restaurant. She will meet Tom at the bar.
- Jess will meet Tom at the bar.

5.

**SPECIAL OFFER!**  
If you use the swimming pool ten times in one month, you can attend one Water Fitness Class free of charge!

- The water fitness classes are free to people who swim ten times in a month.
- This month, you can go to Water Fitness Classes and use the swimming pool ten times without paying.

- The swimming pool is free to people who go to the Water Fitness Classes.

6.

**No table service.**

**Please choose a table  
number before  
ordering your food at  
the bar.**

**Pay for your food  
when you order.**

- Find a table
- Go to the bar
- Pay for their food

7.

**Please keep  
off the grass**

- You must walk on the grass
- You can't walk on the grass
- You must keep walking on the grass.

## Part 2

**In this part, you have to match five people to eight texts.**

The people below are all looking for a place to stay while they are on holiday in Torquay, a busy town in the south of England. Read about 8 types of accommodation. Decide which accommodation would be most suitable for each person.

### A Peace Haven

Located right on the sea front, our hostel is popular with surfers. Plenty of parking and storage for equipment. Drying room and laundry. Prepare your own meals in our large kitchen, or eat out at one of the many seafood restaurants nearby. Accommodation is in shared male and female dormitories.

### B Palm Court

Just a five minute walk from the beach, Palm Court Caravan Park is perfect for families. Kids will love the adventure playground and heated pool with its slides and wave machine. Entertainers perform twice a week. For parents, there's a hot tub and bar. A babysitting service is also available in the evenings.

### C Diana and Arturo's

Get creative in our quiet guest house in the hills. Enjoy sea views without the crowds. Diana teaches courses in sculpture, and Arturo runs painting classes. Come for one night or stay for a month! Guests who stay here say they love meeting new people and enjoying our huge evening meals on the terrace. Over 16s only.

### D Dolphin Hotel

Its central location makes Dolphin Hotel a great place to stay if you want to experience the best of Torquay. The harbour, with its bars, nightclubs and restaurants, is on our doorstep. The shops and train station are just around the corner. Our bar is open from 7pm and we serve breakfast until midday – perfect if you've had a late night!

### E Holly Tree Farm

Experience country living at Holly Tree farm. We have five cottages to rent, each with between 3 and 5 beds. Rent one or two cottages, or rent all five if you have a large party (of up to 21 people). Children will enjoy feeding the lambs and chickens. Please note, this is a working farm, and entry to some areas is not allowed.

#### F Surf World

At Surf World, we have everything you need for a fun-packed holiday for all the family. You won't even have to leave our gates to try amazing new sports, like canoeing, archery and windsurfing. On wet days, come to the Fun Centre and enjoy indoor activities like art, music, drama and dance. Accommodation in woodland cabins of 2-8 people.

#### G Green Cross

Green Cross is a 400-year old cottage in the hills. The beautiful cottage has a large garden with a play area, barbecue and sea views. Accommodation includes one double bedroom and a twin room. There is a village pub and shop less than a mile away. Perfect for families who want a bit of peace and quiet.

#### H The Art House

The Art House is a bit different! All eight double rooms are furnished in the different artistic styles. The Art Deco room, for example, is decorated with theatrical glass furniture, mirrors and fur, while the 1960s room is fun and colourful, and has pop art on the walls. The Art House offers bed and breakfast accommodation on the edge of town, walking distance from the beach.

Question1. Debbie is a teacher. She is married with three children. She would like to go somewhere where her children have plenty to do. She'd also like to go out to a restaurant one evening alone with her husband.

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H

Question 2. Frances doesn't have anyone to go on holiday with, so she'd like to meet people while she's on holiday. She likes art and dislikes crowds.

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H

Question 3. Ben and his friends enjoy water sports. They want to find a place to stay near the beach. They don't have much money, so they'd prefer to cook for themselves to keep costs down.

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H

Question 4. Dan is planning to spend his holiday with his wife, his parents and his sister's family. They would like peace and quiet, so they don't want to be near lots of other noisy families.

- A
- B
- C



- D
- E
- F
- G
- H

Question 5. Kerry is getting married soon, so she and her girlfriends want to spend a weekend by the sea. They plan to stay out late and get up late. They want a convenient location as they don't have their own transport.

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H

### **Part 3.**

**In this part of the exam you need to read a long text and answer 10 True/False questions.**

Read about the climate in Madagascar on a travel website. Then choose true or false.

*Madagascar – When to go*

Madagascar has two seasons, a warm, wet season from November to April, and a cooler dry season between May and October. However, different parts of the country have very different weather.

The east coast is hotter and wetter, with up to 4000mm of rainfall per year. In the rainy season, there are strong winds, and these can cause a lot of damage. Avoid visiting eastern Madagascar between January and March because the weather can make road travel very difficult. The dry season is cooler and more pleasant.

The high, central part of the country is much drier and cooler. About 1,400 mm of rain falls in the rainy season, with some thunderstorms, but the summer is usually sunny and dry, but it can be cold, especially in the mornings, with freezing showers, and it may snow in mountain areas above 2,400m, and even stay there for several days.

The west coast is the driest part of the island. Here, the winter months are pleasant with little rain, cooler temperatures and blue skies. The summers can be extremely hot, especially in the southwest. This part of the country is semi-desert, and only gets around 300mm of rain per year.

1. Madagascar has four seasons: spring, summer, autumn and winter.

- True
- False

2. There is more rain in January than in June.

- True
- False

3. The wet season is colder than the dry season.

- True
- False

4. It hardly ever rains in central Madagascar.

- True
- False

5. The wettest part of the island is the east.

- True
- False
- 

6. January-March is a good time to visit eastern Madagascar.

- True
- False

7. The centre of Madagascar is the coldest part.

- True
- False

8. Snow sometimes falls in Madagascar.

- True
- False

9. The west coast has the best weather in December.

- True
- False

10. The north-east is hotter than the south-east.

- True
- False

## Part 4

**In this part of the exam you need to read a long text and answer 5 multiple choice questions. Read the text and then answer questions 1-5.**

### Horton

At first glance, there is little in Horton to attract people. The other nearby towns have much more to offer: Bradfield has its river and historic buildings, while Newtown has shops and entertainment. The buildings of Horton look dirty and unloved. For shops, there is a small supermarket, a few bargain shops, a bakery which, strangely, does not sell bread and a florist which has one stand of sad-looking flowers. Even so, Horton has several advantages over its neighbouring towns.

Firstly, it has a country park. Four thousand years ago, this was an important fort. There are no historic remains here now, but there are wonderful views over the countryside. On sunny weekends you can often see kids out with their parents, kicking balls or flying kites.

There aren't many job opportunities in Horton, and the roads to nearby cities aren't really fast, but there are excellent rail links. You can be in London in an hour and a half, and other cities are less than an hour away. That means that parents can earn a good salary and still get home in time to spend the evenings with their families. Houses in Horton aren't pretty, but they're functional and cheap. The streets are quiet and safe, and there are plenty of parks and playgrounds. It has a library, three primary schools and a secondary school, St. Mark's. It's not as academically brilliant as other schools in the area, but it is friendly and offers a wide range of subjects and activities to children of all abilities and backgrounds. The town also has a swimming and a sports centre, and the community halls hold regular clubs and events for people of all ages.

1. What is the writer's main purpose?

- To explain what tourists can do in Horton
- To explain why Horton is a good place to live

- To explain why Horton is not as pleasant as other towns
  - To describe the history of Horton
2. What part of Horton does the writer find disappointing?
- the shops
  - the country park
  - transport links
  - the schools
3. What type of people is Horton most suitable for?
- wealthy professionals
  - low income families
  - elderly people
  - sport and history students
4. What advantages does Horton bring to workers?
- There are plenty of jobs available in the town.
  - You can drive to nearby cities in a short time.
  - You can get to several cities quickly by train.
  - Working conditions are better here than in other towns.
5. Which of the following is the best description of Horton?
- A quiet, country town which has a number of good leisure facilities.
  - A friendly, historic town which is a great place to live, work and take a holiday.
  - A busy, industrial town which has good links to neighbouring cities.
  - A dirty, unpopular town which has little to offer visitors or residents.

**Part 5.**

**In this part of the exam you need to fill 10 gaps in a short text. Read the text below and choose the correct word for each space.**

Mount Everest

Asa Sherpa has climbed Mount Everest more times than 1. \_\_\_\_\_ else in the world. Last year, he 2. \_\_\_\_\_ the world record by climbing the world's highest mountain for the twenty-first time. 3. \_\_\_\_\_, he says he won't be able to do it again, because the mountain is becoming 4. \_\_\_\_\_ dangerous to climb.

Asa first climbed the mountain 5. \_\_\_\_\_ 1989 at the age of 12. He worked as a porter, carrying supplies for trekkers. When he first climbed the mountain, there was 6. \_\_\_\_\_ of snow and ice up there. Now there is much 7. \_\_\_\_\_ snow, and more bare rock.

Asa is 8. \_\_\_\_\_ about the lack of snow. 9. \_\_\_\_\_ snow to hold the rocks in place, there are more rockfalls. Melting ice makes big holes, and these make 10. \_\_\_\_\_ up the mountain very dangerous. Also, climbers slip more 11. \_\_\_\_\_ on rock than on snow.

1.

- everyone

- anyone
- someone
- another

2.

- hit
- made
- broke
- caught

3.

- Also
- Because
- Afterwards
- However

4.

- much
- too
- such
- even

5.

- in
- on
- at
- from

6.

- lot
- several
- plenty
- much

7.

- less
- little
- fewer
- more

8.

- angry
- disappointed
- worried
- afraid

9.

- Because
- Without
- Unless
- Since

10.

- trips
- rides
- tours
- visits



11.

- easily
- carelessly
- badly
- clearly

**WRITING**

**Part 1.**

**There are 9 questions in this quiz. Here are some questions about music. For each question, complete the second sentence so that it means the same as the the first sentence. Use no more than three words. Write only the missing words.**

1. I haven't been to a concert for a long time.

It's a long time since \_\_\_\_\_ a concert.

2. Why don't you learn a musical instrument?

If I were you, \_\_\_\_\_ learn a musical instrument.

3. If you don't practise the piano every day, you won't improve.

You won't improve unless \_\_\_\_\_ the piano every day.

4. There are only a few concerts this month.

There aren't very \_\_\_\_\_ concerts this month.

5. This room is too small for us to play music in.

This room isn't \_\_\_\_\_ for us to play music in.

6. I prefer playing the guitar to playing the piano.

I like playing the guitar \_\_\_\_\_ playing the piano.

7. It took them a long time to decide which concert to go to

They spent a long time \_\_\_\_\_ which concert to go to.

8. We could not take our instruments on the plane.

We were not \_\_\_\_\_ take our instruments on the plane.

9. The neighbour complained the music at our party was too loud.

We had to play the music more \_\_\_\_\_ because the neighbour complained.

**Part 2.**

*Your family is visiting London next month. You have an English pen friend called Zara who also lives in London. You would like to meet here when you go to London.*

*Write an email to Zara. In your email, you should:*

- *say when your family is coming to London*
- *ask if you can meet up, and suggest a day*
- *suggest what you can do together.*

*Write 35-45 words.*

### **Part 3**

This is part of a letter you receive from your penfriend James.

**In your next letter, please tell me about the music you like.**

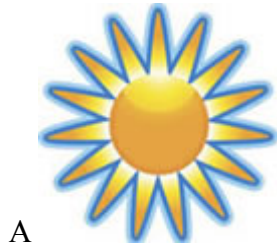
**What's your favourite kind of music? Do you play an instrument?**

Now write a letter, answering your penfriend's questions.

## LISTENING

**Part 1. There are seven questions in this part. For each question, there are three pictures and a short recording. Click on the correct picture.**

1. What will the weather be like at the weekend?



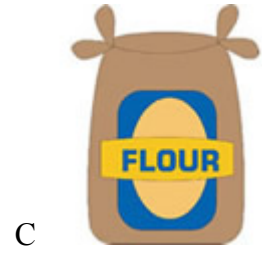
2. What did the woman do on holiday?



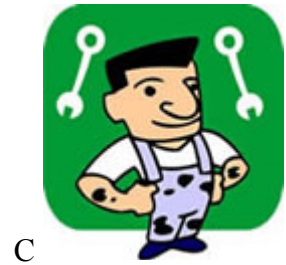
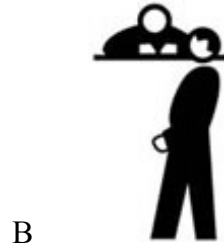
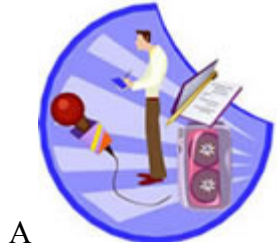
3. Where is the man's book?



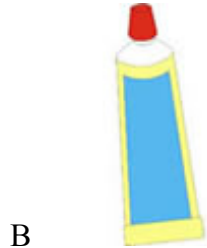
4. What do they need to buy?



5. What is the woman's son studying at the moment?



6. What is in the suitcase?



7. What does the man's brother look like?



**Part 2. You will hear a radio interview with the manager of a summer activity course. For each question, choose the correct answer.**

1. This year, the course will run for...

- six weeks.
- seven weeks.
- eight weeks.

2. The problem last year was that...

- few people wanted to attend.
- there were too few workers.
- there was nothing to do on rainy days.

3. This, year, for the first time, children will...

- do creative activities.
- do new outdoor sports.
- organise event.

4. Molly doesn't think children will come for six weeks because...

- it's too expensive.
- they will do the same activities again and again.



- their parents will want to spend time with them.

5. The course isn't open to teenagers because...

- Molly thinks they aren't interested in the activities which are available.
- Molly thinks they should spend time with young people of a similar age.
- Molly's staff think that teenagers are difficult to please.

6 It's important that parents of children attending the course...

- pay the full amount immediately.
- choose the activities the child wants to do when they apply.
- inform Molly about any food the child cannot eat.

**Part 3. You will hear a radio announcer giving details about a local Motor Show. For each question, fill in the missing information in the spaces. Write no more than three words and/or a number.**

#### Eastbrook Motor Show

Date: \_\_\_\_\_

Location: \_\_\_\_\_ Show Ground

Displays: Old cars and buses

Cars of the \_\_\_\_\_

Famous People: Jack Tyler from the Television Show \_\_\_\_\_

Top Racing Driver Michael Boreman

For Ladies: Stalls selling gifts, jewellery and clothes

Competition - Guess the number of \_\_\_\_\_ in the car

Price of Family Ticket: £ \_\_\_\_\_

**Part 4. Look at the six questions for this part. You will hear a man called Steve and a woman called Caroline talking about summer jobs. Decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, select Yes. If it is not correct, select No.**

1. Steve hasn't arranged any work for the summer yet.

- Yes
- No

2. Caroline's work will allow her to have free time during the day.

- Yes
- No

3. Caroline's work will be located in a city.

- Yes
- No

4. Caroline found out about the job from the internet.

- Yes
- No

5. Caroline says that work at music festivals is badly paid.

- Yes
- No

6. Caroline does not have to pay for her accommodation.

- Yes
- No

### **SPEAKING**

**Part 1. A general conversation between the examiner and each of the candidates (personal information, how to spell the candidates' names, a description of a typical day, candidates' interests, etc.).**

*Good morning/afternoon/evening. I'm ...*

- *What's your name?*

- *What's your surname?*
- *How do you spell it?*
- *Where do you live/come from?*
- *Do you work or are you a student?*
- *What job do you do?/What subject(s) do you study?*
- *Do you enjoy studying English? (Why? Why not?)*
- *Do you think English will be useful to you in the future?*
- *What do you enjoy doing in your free time?*
- *What did you do yesterday evening/last weekend/last summer?*

**Part 2. The examiner describes a situation to the candidates and gives them a card with ideas for how the candidates should complete the task together. The candidates must be able to complete the task without the help of the examiner, who will only intervene if necessary.**

*In the next part, you are going to talk to each other. I am going to describe a situation to you. You and your friend want to take up a new hobby. Talk together about the different things you could do and decide which would be the most fun. Here is a picture with some ideas to help you. I'll say that again. You and your friend want to take up a new hobby. Talk together about the different things you could do and decide which would be the most fun. Here is a picture with some ideas to help you. All right? Now talk together.*



**Part 3. The examiner gives each candidate a photograph on a similar subject matter. The candidates have to show the photograph to their partner and describe it for approximately one minute.**

*Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of people travelling. Candidate A: Here's your photograph. Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. Candidate B, you just listen. Thank you.*





**Part 4. The theme of the photographs in Part 3 forms the basis of the subject or topics to be discussed by the two candidates. The candidates must be able to complete the task without the help of the examiner, who will only intervene if necessary.**

*Now, I'd like you to talk together about how you usually travel and what other ways of travelling you'd like to do. Thank you. That is the end of the test.*



## **ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Авторская методика для анализа когнитивных способностей взрослых, изучающих иностранный язык**

### **Инструкция**

Данное тестирование состоит из 6 заданий. Все задания, кроме пятого, требуют самостоятельного выполнения. Для работы у Вас есть 60 минут.

**Задание 1.** Вы услышите разговор двух людей о том, как у одного из них прошел день. Выберите правильный ответ.

1 Adam went to bed late because...

- a. he was fixing his computer.
- b. he didn't feel tired.
- c. his son felt sick.

2 Adam's son returned to bed at...

- a. four o'clock a.m.
- b. six o'clock a.m.
- c. a quarter to seven a.m.

3 At ten to eight,

- a. Adam's alarm clock went off.
- b. Adam got up.
- c. Adam left home.

4 In the morning, Adam didn't have time to...

- a. wash.
- b. have breakfast.
- c. buy petrol.

5 Adam borrowed money to buy...

- a. a bus ticket.
- b. lunch.

c. petrol.

6 This evening, Adam will...

- a. relax and watch TV.
- b. spend time with his family.
- c. be very busy.

**Задание 2.** Вы услышите разговор мужчины по телефону. Мужчина звонит в автосалон, чтобы заказать запчасть для своей машины. Заполните пропуски в приведенном ниже тексте.

Forename: Allan

Surname: \_\_\_\_\_

Postcode: \_\_\_\_\_

Postal address: 27 Park Hill Road, Nutley

Part Required: Inside Light

Make: \_\_\_\_\_

Model: Spirit

Year: \_\_\_\_\_

Cost Including Tax and Postage: £35.76

Card Number: 1925603749020

Expiry Date: 06/19

**Задание 3.** Вам предложены 5 высказываний на русском языке. Переведите их на английский язык с выбором правильных грамматических конструкций.

1. Вчера Сэм опоздал в школу.

---

2. Пока мама готовила обед на кухне, Кэт читала книжку у себя в комнате.

---

3. Пэм сейчас не может ответить. Она работает в саду.

---

4. Если бы я был на твоём месте, я бы стал музыкантом.

---

5. На прошлой неделе нам не разрешили взять собаку в самолет.

---

**Задание 4.** Вам предложены 5 высказываний на английском языке. Переведите их на русский язык с сохранением грамматического смысла.

1. I wouldn't improve unless I practiced the piano every day.

---

2. I used to drive a car when I was 23 years old.

---

3. I had to leave office early yesterday because I had an appointment with my doctor.

---

4. She was talking to a friend on the phone, when somebody knocked on the door.

---

5. Come around at about 5 o'clock in the evening. I will be waiting for you at the entrance.

---

**Задание 5.** Вам будет предложено 10 карточек с изображениями различных предметов. Вместе с преподавателем вы проработаете соответствующую

лексику. Далее Вам необходимо будет самостоятельно составить связный рассказ при помощи полученных карточек, выкладывая последние в любом удобном Вам порядке. В своем рассказе Вы обязательно должны будете использовать все новые слова. Текст записывать не разрешается. Спустя некоторое время Вас попросят смешать карточки, выйти из-за своего рабочего места и перед всей группой заново сложить их в задуманном порядке, параллельно представляя свой рассказ. Постарайтесь в этот момент вспомнить как можно больше новых слов!

**Задание 6.** Вам предложены 5 наборов слов. В каждом ряду одно слово – лишнее. Определите, какое это слово и почему.

1. illiterate disapprove uncomfortable careless irregular impolite

---

2. doubtful electrification disobedient breakage treatment pressure

---

3. central patriotic geological friendly embody fortunate

---

4. production peculiar performance activity whiteness

---

5. sailor chemist politician lawyer librarian freedom

---

