

ТИПОЛОГИЯ БАРЬЕРОВ В АНДРАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И МЕТОДЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Попкова Е.М.,

*кандидат филологических наук,
доцент Государственного университета –
Высшей школы экономики*

На настоящем этапе развития науки об образовании несомненным является тот факт, что образование взрослых имеет существенные отличия от образования детей и подростков, и для его эффективной реализации необходимы иные подходы к организации процесса обучения. В этой связи на основании огромного количества эмпирических данных и наблюдений об особенностях обучения взрослых в педагогической науке выделился особый раздел - андрагогика¹, нацеленный на разработку отличных от традиционных принципов обучения. Принципы андрагогики основаны на специфических требованиях к организации учебного процесса, конечной целью которых является создание совокупности технологий преподавания, учитывающих особенности именно взрослых учащихся. Андрагогический подход в обучении в целом довольно заметно отличается от методов, используемых в детско-юношеском образовании - показательным с этой точки зрения является заголовок статьи С. Гладышева, вышедшей в журнале «Обучение & Карьера»: «Андрогогика? Это вам не педагогика!» [Гладышев С. 2006]. При этом стоит упомянуть, что принципы андрагогики в преподавании, конечно же, не представляют собой сверхновое явление в образовательной науке – они применялись и в предыдущие десятилетия. Тем не менее, по сравнению с образователь-

ной наукой в целом андрагогический подход в обучении оформился не настолько давно, чтобы можно было с уверенностью говорить о существовании в его рамках развитой научно-методической базы и технологий обучения взрослых - фактическое выделение андрагогики в самостоятельную область науки произошло в западных странах в 1950-1960-ые гг. [Кукуев А. И. 2008: 6], а в России - лишь в 1990-ые гг. (в 1994 г. Приказом Государственного комитета РФ по высшему образованию была утверждена специальность 03.14.00 - «Андрогогика», а в 1995 г., был разработан государственный стандарт высшего профессионального образования по этой специальности) [там же: 12]. Таким образом, на момент написания настоящей статьи андрагогика как отдельная наука существует в Российской Федерации менее двух десятилетий. Следствием незрелости этой области знаний можно назвать, помимо вышеуказанной несформированности научно-методической базы и технологий обучения, и нехватку квалифицированных кадров для образования взрослых. При этом в последнее время значимость андрагогических принципов в обучении, или, вернее сказать, область их применения, расширилась, перешагнув пределы курсов повышения квалификации и перейдя в область вузовского и послевузовского образования (как в государственных вузах, так и в случае внутрифирменного (корпоративного) обучения).

В чем же состоит ядро отличия андрагогического подхода от традиционных педагогических принципов обучения? Основная отличительная черта его заключается в том, что в

¹ Раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.

процессе преподавания доминирует воля взрослого обучаемого, в то время как в образовании детей и подростков значительно более важную роль играет участие преподавателя. Причиной подобного факта является то, что взрослый человек, стремясь к самостоятельности во всех сферах жизни (что обусловлено наличием жизненного опыта), распространяет тягу к инициативности и самоуправлению и на процесс обучения, вследствие чего он выступает активным участником образовательной деятельности, рассматривает преподавателя прежде всего как консультанта и зачастую пытается выстраивать собственную линию обучения. Результатом последнего может стать критическое отношение к методам обучения, связанное с переоценкой значимости собственных представлений об образовательном процессе на фоне отсутствия знаний основополагающих принципов не только методики преподавания, но и психологии усвоения иностранного языка, т.е. тех аспектов образования преподавателя иностранного языка, представление о которых на бытовом уровне ни в коей мере не является гарантом успешности образовательного процесса, но представляет собой объект многочисленных научных исследований [Маркова А.К. 1974; Ремизова С. В. 2010; Ellis R. 1994; Jansen L. M. 2000, и т.д.].

Существуют и другие особенности, присущие андрагогическому процессу обучения, среди которых обычно выделяются следующие **характерные черты взрослого слушателя**:

1) *Стремление к достижению конкретной цели.* – Мотивация взрослого слушателя к обучению, как правило, обусловлена достижением определенной значимой для него цели (продвижение по службе, повышение заработной платы, и т.п.). Общеизвестно, что знание иностранного языка часто включается в ряд основных требований, выдвигаемых руководством к своим сотрудникам.

2) *Осмысленность образовательного процесса, большая дисциплинированность.* – Более ответственное

отношение к учебной деятельности (по сравнению с таковым у детей и подростков) обусловлено тем, что взрослый слушатель уже осознанно относится к процессу обучения. Взрослые люди часто желают учить язык ввиду того, что осознают реальную необходимость обучения и имеют возможности практического применения результатов обучения.

3) *Желание немедленно применить приобретенные знания, умения и навыки для реализации практических задач.* – В отличие от школьников, у которых возможность применения результатов обучения растягивается по времени, взрослые слушатели стремятся к как можно более быстрому применению полученных знаний на практике, их не устраивают долгосрочные перспективы. Причиной этого является факт того, что, как правило, решение изучать иностранный язык обусловлено уже возникшей необходимостью в этом и взрослому слушателю важно осознавать, что прилагаемые им усилия оказываются безрезультатны. Здесь необходимо упомянуть такие факторы, способствующие быстрому применению результатов обучения иностранному языку у взрослых учащихся, как участвовавшие за последние годы выезды за границу, как на отдых, так и в целях обучения или обмена опытом. Помимо этого немаловажным фактором является и то значение, которое приобрела в современном мире сеть Интернет, основным языком общения которой является английский и некоторые другие наиболее распространенные языки. Все это способствует развитию более стойкой мотивации к обучению у взрослых, необходимость знания иностранного языка для которых доказана их практическим опытом.

4) *Стремление к максимальной возможной полноте знаний.* – Взрослые слушатели, как правило, желают понять все до конца, не оставляя пробелов, стремятся получить объяснение каждого непонятого аспекта. Стоит отметить, что применительно к иностранному языку выполнение преподавателем подобного требова-

ния не всегда возможно, так как в отдельных случаях непонимание того или иного языкового явления связано с различиями национального менталитета изучающих иностранный язык и менталитета носителей этого языка – отражаемая в языке картина мира одной нации, как правило, очень существенно отличается от картины мира другой, а логика ее построения вряд ли может быть полностью раскрыта. Учитывая вышеозначенную особенность взрослого учащегося рассматривать преподавателя прежде всего как консультанта, данный фактор также не всегда благоприятно сказывается на формировании положительной оценки профессиональных качеств преподавателя.

Итак, именно практическая направленность обучения является главным средством повышения мотивации к изучению иностранного языка у взрослых слушателей – многие из них отмечают увеличение скорости карьерного роста и шанса престижной работы, повышение общей компетентности, возможность непосредственного доступа к различным информационным ресурсам, приобщение к другой культуре [Барвенко О.Г. 2004].

Более развитая мотивация взрослых, способность к самоорганизации, сформированная система ценностей и понятийный аппарат в равной мере способствуют повышению активности взрослого в процессе обучения и снижению негативного влияния, которое оказывают различного рода психофизиологические барьеры. Тем не менее, на другой стороне «весов» успеваемости, противоположной вышеназванным детерминантам положительного влияния, находится множество факторов, сдерживающих познавательные возможности взрослого и препятствующих успешному преодолению трудностей в обучении. Анализ подобных **причин снижения эффективности андрагогического учебного процесса** приводится ниже.

Прежде всего, нельзя игнорировать общеизвестный факт того, что с точки зрения психологии по причине

ослабления некоторых функций организма усвоение иностранного языка для взрослых более затруднительно, чем для детей и подростков. В первую очередь это связано с объективно меньшей способностью мозга усваивать иностранный код ввиду возрастного ухудшения памяти, зрения и слуха, что ведет к появлению трудностей с восприятием и усвоением информации. Подобное негативное влияние возрастных изменений организма на успешное изучение иностранного языка относится к *физиологическим барьерам*, преодолению которых могут в той или иной степени способствовать развитие познавательных процессов, а также опора на понимание материала (а не на память) при его закреплении, в частности, при работе с грамматикой. Это утверждение ни в коем случае не предполагает отказ от опоры на память вообще, а лишь указывает приоритетные направления при решении данной проблемы. Что же касается тех аспектов обучения, где трудно обойтись без значительного объема заучивания (в первую очередь речь идет о запоминании лексических единиц, переводе их в долговременную память), то для наиболее эффективного усвоения материала видится наиболее оптимальным, если материал это позволяет, использование метода мнемонических ассоциаций. Именно метод мнемотехники зачастую оказывается наиболее эффективным при работе над лексикой в андрагогической системе обучения, так как в отличие от младших возрастных групп, взрослые слушатели, как правило, стремятся к проведению параллели между родным и изучаемым языком, часто делая родной язык опорой для изучения иностранного, особенно на начальных этапах обучения. При этом, учитывая стремление к самостоятельности и самоорганизанность взрослых, можно объяснить принцип указанного метода в начале занятий, а в дальнейшем, вместо того, чтобы давать им готовые ассоциативные образцы, направлять их мыслительную деятельность в том

направлении, которое позволит им создавать собственные образы.

Также немаловажную роль среди факторов, ухудшающих усвоение иноязычного кода, играет и *эмоциональный барьер*. Под эмоциональным барьером подразумевается тот факт, что любые виды неудач взрослые воспринимают достаточно остро. Высокая степень негативных переживаний, связанных с малозаметным прогрессом в усвоении материала, объясняется осознанием себя уже сформировавшейся личностью, достижением определенного статуса и определенных профессиональных успехов, ввиду чего низкая компетенция в области осваиваемых знаний и переход в роль ученика, традиционно воспринимаемую в качестве нижней, подчиненной ступени, ведут к боязни потери авторитета в глазах окружающих. Для устранения указанных сложностей в андрагогической системе преподавания иностранного языка существенную роль играет умение преподавателя снизить уровень тревожности субъектов обучения, что предполагает умение адекватно отреагировать на эмоциональные проявления учащихся, повысить их самооценку в отношении своих возможностей к обучению.

Помимо рассмотренных выше физиологических и эмоциональных барьеров реальные возможности взрослых учиться более ограничены и наличием разного рода семейных и социальных обязанностей, ведущих к возникновению так называемых *микросоциальных барьеров* в изучении иностранного языка. К этой же категории факторов, негативно влияющих на усвоение иностранного языка, можно, по исследованиям О.Г. Барвенко, отнести непонимание, или «психологическую глухоту», со стороны значимого социального окружения (близкие, коллеги, друзья) к потребностям взрослого как субъекта изучения иностранного языка (42% опрошенных), наличие семейных проблем материального и межличностного характера, затрудняющих успешное освоение языка (35% опрошенных), особенности функциониру-

вания разновозрастных учебных групп (отмечают 10%), барьеры интерактивного характера «преподаватель – ученик» (27% опрошенных). [там же] В этой связи учет того влияния на процесс изучения иностранного языка, которое оказывают вышеперечисленные социальные и бытовые барьеры, а также факторы, связанные с нехваткой времени, является неременным условием успешности обучения взрослых.

Ко всем вышеперечисленным факторам негативного влияния стоит добавить также и то, что на настоящее время взрослые учащиеся - это, как правило, учащиеся, которые испытали на себе воздействие старой педагогической системы со всеми ее недостатками: обучение в подавляющем большинстве случаев строилось в отрыве от жизни, было ориентировано на усвоение уже готовых знаний, а в процессе обучения преобладали индивидуальные формы работы. Таким образом, одним из гарантов достижения успехов в изучении иностранного языка взрослыми является формирование психологической включенности в процесс обучения и коммуникативной гибкости - необходимо большое количество упражнений, нацеленных на парную и групповую работу.

Отдельное внимание стоит уделить рассмотрению вопросов о видах затруднений, возникающих в процессе усвоения иноязычной речи, и процентном соотношении времени, уделяемом на занятии отработке тех или иных видов речевой деятельности. При определении приоритетности того или иного аспекта языковой подготовки необходимо учитывать различия в степени их сложности. Так, согласно результатам опроса, проведенного О. Г. Барвенко, 70% респондентов наибольшие сложности испытывают с аудированием, у 50% опрошенных трудности возникают в процессе говорения, 30% респондентов сталкиваются со сложностями при письме, 10% – при чтении. [Барвенко О.Г. 2004] Соответственно, при отборе материала следует учитывать пропорциональную долю каждого из

перечисленных видов речевой деятельности, распределяя время, уделяемое их отработке, в соответствии с потребностями взрослых, т.е. аудированию и говорению должно уделяться наибольшее количество времени на занятии. Похожей точки зрения придерживаются и исследователи Американской ассоциации исследований в области образования (American Educational Research Association), которые, однако, отводят из последних двух видов речевой деятельности ведущее место прежде всего говорению. [Foreign Language Instruction: Implementing the Best Teaching Methods. 2006: 2] Здесь стоит привести интересные наблюдения Пола Иверсона по поводу причин возникновения затруднений с пониманием на слух у взрослых. По мнению исследователя, истинные факторы, затрудняющие процесс аудирования у взрослых, - это факторы вовсе не физиологического порядка, связанные с возрастным ослаблением некоторых функций организма, а тот факт, что восприятие мира через «линзу» звуков родного языка искажает понимание иностранного кода: «В детстве наше восприятие речевых звуков настраивается на распознавание только тех, которые встречаются в родной речи. Подобная «специализация» восприятия вступает в конфликт с нашей способностью различать звуки других языков» [ScienceDaily. 2005. - Перевод автора]. Иными словами, по мнению П. Иверсона, наш языковой опыт учит нас игнорировать определенные звуки, уделяя основное внимание лишь тем, которые в нашем родном языке имеют наибольшее значение для понимания высказывания, вследствие чего, по утверждению автора, мозг можно «переучить» на восприятие звуков иностранной речи. В качестве подтверждения выдвигаемой теории П. Иверсон приводит результаты эксперимента, проведенного совместно с факультетом фонетики и лингвистики Университетского колледжа Лондона, по «перенастраиванию» мозга на обработку иноязычных речевых звуков. В результате эксперимента у

испытуемых было зарегистрировано улучшение способностей аудирования в среднем на 18% (60% понимания на начало эксперимента, 78% - на конец эксперимента). Возможно, подобная точка зрения имеет право на существование, так как известно, что основные возрастные изменения, оказывающие негативное влияние на способность к усвоению иностранного кода, заключаются, главным образом, в ухудшении памяти, в то время как возрастное снижение слуха вряд ли является фактором, препятствующим успешному распознаванию звуков иноязычной речи, которое бывает одинаково затруднено для взрослых слушателей как с нормальным, так и сниженным слухом.

На фоне перечисленных факторов эффективности андрагогической модели обучения иностранным языкам, наиглавнейшая, ключевая роль отводится, тем не менее, врожденной склонности к усвоению иностранного кода, что подтверждается многочисленными исследованиями по психологии и лингвистике [Бондаревская О. И. 1998; Кабардов М. К. 1985; Bylund E., Abrahamsson N., Hyltenstam K. 2010; Sparks R., Ganschow L. 2001; Harley B., Hart D. 1997; McGuire J.M., Scott S.S. 2005; Robinson P. 2001, и т.д.], в результате которых были разработаны особые тесты для диагностики языковых способностей (Language Aptitude Tests). В частности, исследования Американской ассоциации исследований в области образования показывают, что такая характеристика слушателя как «природная склонность к изучению иностранных языков, хотя для нее и трудно найти определение, является важным фактором обучения иностранным языкам взрослых и подростков» [Foreign Language Instruction: Implementing the Best Teaching Methods. 2006: 4. -Перевод автора]. При этом ни в коем случае не стоит ставить знак равенства между способностями к изучению языков и общим уровнем интеллекта - отсутствие первых может диагностироваться наряду с талантами в других областях, связанных с умственной деятельностью.

Иными словами, наличие или отсутствие языковых способностей не означает способность/неспособность выучить иностранный язык, а лишь определяет, какое количество времени и усилий потребуется для его усвоения в соответствующих условиях и заданных рамках (методике). При этом выделяется три важных «переменных», оказывающих влияние на темпы усвоения иностранного кода: 1) возраст; 2) частота контакта с языковой средой; 3) языковая удалённость (степень различия) между родным и изучаемым языком. [там же: 4]

Какие же именно психофизиологические особенности человека оказывают определяющее влияние на темп и качество усвоения иноязычной речи? Несмотря на сложность определения, понятие склонности к иностранным языкам (языковой способности), по мнению большинства исследователей, включает три основные составляющие: фонематический слух, грамматическая чувствительность (способность выявлять грамматические категории аналитическим путем), механическая ассоциативная память.

Несмотря на некоторую критику, которой подвергаются тесты на склонность к иностранным языкам за недостаток теоретического обоснования выдвигаемых положений, прогностическая валидность этих тестов за почти полувековую историю их существования (первый подобный тест после пяти лет исследований был опубликован в 1959г.) признается практически всеми специалистами. Принимая во внимание тот факт, что взрослые слушатели более других возрастных групп испытывают боязнь потери авторитета в глазах одноклассников, остро переживая неудачи при сравнении своих достижений в обучении с более высокими результатами других, предварительное

тестирование обучающихся на склонности к иностранным языкам и, при возможности, распределение их по группам согласно предполагаемому темпу усвоения, способствует предотвращению психологического напряжения у обучаемых и позволяет избежать негативного влияния на мотивацию.

Помимо диагностики языковых способностей в целом, излишним окажется и предварительное тестирование слушателей с целью раскрытия их сильных и слабых сторон обучаемости и выявления наиболее пригодного для них стиля обучения. Бесспорно, склонность к тому или иному стилю обучения в чистом виде встречается достаточно редко - в подавляющем большинстве случаев, учащийся в той или иной мере комбинирует несколько стилей. Как бы то ни было, определение ведущего стиля обучения при овладении языком и, следовательно, реакции обучаемого на определенные методы представления материала не относится к трудноосуществимым задачам и может быть произведено с помощью специальных опросников, предлагаемых в большом количестве современными исследователями данной проблемы. В частности, пример подобного опросника для определения стилей обучения можно найти в работе М. Розенберга. [Rosenberg M. 2001: 18] Опрашиваемым предлагается список утверждений, связанных с ведущей ролью либо зрительной, либо слуховой, либо кинестетической памяти, в котором они отмечают те, что являются для них наиболее действенными. Процентное соотношение отмеченных утверждений покажет, к какому стилю обучения более всего склонен обучаемый. Список включает следующие утверждения:

Связь со зрительной памятью:

- Я учусь наблюдая.
- Я помню вещи, которые видел.

Связь со слуховой памятью:

- Я учусь слушая.
- Я помню вещи, которые слышал.

| | |
|--|---|
| <p>- У меня хорошая память на лица.</p> <p>- Мне нравится работать со схемами, графиками и диаграммами.</p> <p>- Мне больше нравится читать новости, чем слушать их по радио.</p> <p>- Мне нужно видеть что-то написанным, чтобы запомнить это, и иногда без своего ежедневника я начинаю теряться.</p> <p>- Я помню, где на странице находятся слова или картинки, которые я видел, и я могу вспомнить, где я видел определенный пункт в последний раз.</p> <p>- Я лучше следую письменным инструкциям, чем устным.</p> <p>- Я пытаюсь запоминать предметы и ситуации, мысленно изображая их.</p> <p>- Мне необходимо делать записи во время лекции или презентации, чтобы взглянуть на них позже.</p> <p>- Мне нравится, когда выступающий приносит раздаточный материал.</p> <p>- Когда мне приходится представлять что-то самому, я трачу много времени на то, чтобы это выглядело красиво.</p> <p>- Я часто пользуюсь маркером или делаю пометки, когда читаю.</p> <p>- Мне нравится делать фотоснимки и показывать их другим.</p> <p>Связь с кинестетической памятью (моторная):</p> <p>- Я учусь, делая.</p> <p>- Я помню вещи, которые делал.</p> <p>- У меня хорошая память на впечатления.</p> <p>- Я успешен в спорте.</p> | <p>- У меня хорошая память на голоса и музыку.</p> <p>- Я обычно помню слова песен.</p> <p>- Я лучше следую устным инструкциям, чем письменным.</p> <p>- Мне лучше послушать лекцию, чем прочитать об этом же материале.</p> <p>- Я редко делаю записи на лекциях и презентациях.</p> <p>- Я лучше повторяю материал, обсуждая его с другими.</p> <p>- Устное объяснение для меня лучше схем, графиков и диаграмм.</p> <p>- Мне нравится слушать радио.</p> <p>- Мне нравится принимать участие в обсуждениях.</p> <p>- Я иногда думаю вслух.</p> <p>- Я запоминаю последовательность, и мне иногда лучше вернуться к началу истории, чтобы запомнить ее всю.</p> <p>- Мне дорога моя коллекция дисков, и я люблю делиться с другими впечатлениями от прослушивания.</p> <p>Связь с кинестетической памятью (эмоциональная):</p> <p>- Я учусь при помощи ощущений и интуиции.</p> <p>- Я помню вещи, которые ощущал.</p> <p>- У меня хорошая память на ситуации, связанные с эмоциями.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>- Мне не сидится на одном месте долгое время и мне нужна регулярная физическая активность.</p> <p>Мне нравится:</p> <ul style="list-style-type: none"> • активный отдых • собирать паззлы • дотрагиваться до кого-то (напр., похлопать по плечу) • боевики • играть с мелкими объектами, напр. монетами или ключами, в карманах • работать с инструментами. <p>- Я часто обдумываю проблемы и идеи, прохаживаясь или выполняя другие физические действия.</p> <p>- Чтобы что-то запомнить, мне нужно записать это несколько раз.</p> <p>- Мне дорог мой спортивный инвентарь.</p> | <p>- Я лучше учусь с преподавателем, который мне нравится.</p> <p>- Чтобы хорошо учиться или работать, мне нужно чувствовать себя спокойно с людьми вокруг меня.</p> <p>- Мне легко говорить о своих чувствах.</p> <p>- Я часто испытываю эмоциональную дрожь.</p> <p>- Я следую чувствам в отношении других людей.</p> <p>- Люди и ситуации вызывают во мне эмоции.</p> <p>- Я предпочитаю романтические фильмы боевикам.</p> <p>- Я нуждаюсь хотя бы в одном друге, с которым могу обсудить ежедневные проблемы.</p> <p>- Я часто переживаю из-за критики.</p> <p>- Мне важно общение с другими.</p> <p>- Мне нравится проводить время с людьми в непринужденной уютной обстановке.</p> |
|--|---|

Конечно, вряд ли можно рассчитывать на выявление одного доминирующего стиля среди всех учащихся, однако не стоит забывать учитывать выявленный у отдельного учащегося стиль обучения при реализации индивидуального подхода к обучению, что, впрочем, верно по отношению не только к андрагогической модели образования.

С учетом всего вышесказанного, на данном этапе методикой преподавания иностранных языков разработаны принципы обучения взрослых, которые имеют ряд отличительных особенностей от традиционного академического обучения, что проявляется как в подходе к организации взаимодействия с обучающимися, так и в выборе методов общения в ходе преподавания. Основным принципом является то положение, что процесс освоения иностранного язы-

ка взрослыми прежде всего должен строиться так, чтобы обучаемые играли в нем основную роль, становились его соавторами, в то время как преподаватель играет в нем роль организатора и координатора, несет ответственность за постановку целей обучения и отбор материала.

Таким образом, суммируя вышеизложенные принципы повышения «коэффициента полезного действия» методов обучения в андрагогической системе образования, можно сказать, что андрагогическая модель преподавания иностранного языка должна реализовывать следующие требования, коррелирующие с характерными чертами взрослого слушателя, обзор которых приводился в начале статьи:

- приоритет самостоятельности в обучении;
- применение в образовательном процессе активных форм обу-

чения (ролевые игры, моделирование, групповые дискуссии, работу в парах, совместное приготовление презентаций), обеспечивающих высокую степень вовлеченности обучаемых в процесс обучения;

- применение интерактивных технологий, что позволяет задействовать как можно больше видов памяти с целью компенсации негативных последствий возрастного ослабления некоторых функций организма;
- построение процесса обучения с учетом предшествующего опыта взрослых слушателей и их возможностей практического применения приобретенных знаний;
- учет права взрослых людей на самостоятельный выбор, права принимать или не принимать новые методы работы.

Помимо прочего, при обучении взрослых ввиду наличия микросоциальных барьеров в учёбе, необходимо ориентироваться на краткие периоды учебной активности, а также в обязательном порядке поощрять их достижения. Среди других факторов, положительно влияющих на успешность взрослых обучающихся, необходимо назвать опору на уже сформированные навыки и усвоенные знания при введении материала, умение преподавателя представить язык как стройную систему взаимосвязанных элементов.

Не меньшую значимость имеет и правильное планирование этапов обучения. В андрагогической системе образования начальным этапом обязательно должно стать определение реальной образовательной потребности, которую призвано решить обучение, будь то повышение профессиональных навыков или общее развитие личности. А конечным этапом обязательно становится выявление реально усвоенного количества учебного материала и его усвоенных разделов, наряду с четким обозначением уже достигнутых целей и приобретенных знаний, умений и навыков.

В заключение стоит отметить, что, бесспорно, вышеназванные принципы андрагогической модели обучения не противостоят дидактическим принципам педагогики – в определенной мере они их развивают, а в определенной мере коррелируют с ними. Можно сказать, что педагогика и андрагогика – две составные части процесса непрерывного образования (life-long learning), закономерно сменяющих друг друга во времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых. Автореф. дисс... канд. псих. наук. - Ростов-на-Дону, 2004.
2. Бондаревская О.И. Психологическое изучение способностей к иностранному языку: Дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 1998.
3. Гладышев С. Андрагогика? Это вам не педагогика! // Образование & Карьера, 2006. URL: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=124&pub=1106> (дата обращения: 25.05.2010).
4. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей. // Психологические и психофизиологические исследования речи / под ред. Т.Н. Ушаковой. - М.: Наука, 1985. – С. 176-202.
5. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект. - Ростов-на-Дону: «Булат», 2008.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - М.: Педагогика, 1974.
7. Ремизова С. В. Психологические особенности изучения иностранного языка и формирования иноязычного сознания. / С. В. Ремизова // Известия Уральского государственного университета, №1(71), 2010. – С.165-174.
8. "Adults Can Be Retrained To Learn Second Languages More Easily, Says UCL Scientist." / ScienceDaily // University College London. - 15 June 2005. URL:

<http://www.sciencedaily.com/releases/2005/06/050615060545.htm> (дата обращения: 14.09.2010).

9. Ellis R. The study of second language acquisition. - Oxford, 1994.

10. Emanuel Bylund, Niclas Abrahamsson, Kenneth Hyltenstam. The Role of Language Aptitude in First Language Attrition: The Case of Pre-pubescent Attriters. // Applied Linguistics, 31(3). 2010. Pp. 443-464.

11. Foreign Language Instruction: Implementing the Best Teaching Methods. / Research Points // American Educational Research Association, 4 (1), 2006. URL: http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/AERA_RP_Spring06.pdf (дата обращения: 12.09.2010).

12. Harley B., Hart D. Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different start-

ing ages // Studies in second language acquisition, 19(3). 1997. Pp. 379-400.

13. Jansen L. M. Second language acquisition: from theory to data // Second language research, 16. 2000. Pp. 27-43.

14. McGuire, J.M., Scott, S.S. Book Review: Modern Language Aptitude Test // Journal of Psychoeducational Assessment, 23(1). 2005. Pp. 96-104.

15. Robinson P. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition // Second Language Research, 17(4). 2001. Pp.368-392.

16. Rosenberg M. Communicative Business Activities. - Vienna, 2001.

17. Sparks R., Ganschow L. Aptitude for Learning a Foreign Language. // Annual Review of Applied Linguistics, 21(1). 2001. Pp. 90-111.