

Emotional barriers of adults in learning a foreign language: causes, triggers, and ways to prevent dropout from learning

*Kostiuk Tetiana*¹

Received: 2022-01-05

Accepted: 2022-03-15

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18520902>

Abstract. Why do adults quit learning a foreign language? Usually not because of grammar. At some point, the fear of saying something wrong, the tension during class, or embarrassment in front of the group becomes stronger than the motivation to continue. For an adult, this anxiety has specific roots: bad experiences at school, the habit of demanding perfect results from oneself, pressure at work. Children treat mistakes lightly - adults see each inaccuracy as failure. The article examines when exactly a person is most likely to drop out: after several months without visible progress, due to disappointment with the course format, or because of memories of previous failures. Several ways to prevent this are proposed: changing the classroom atmosphere, building the program around the student's real needs, not evaluating every word. Questions for further research are identified separately - how to track the emotional state of adult learners and what specific methods actually help them.

Keywords: emotional barriers, adult students, foreign language learning, anxiety, fear of mistakes, learning dropout, linguocultural approach, communicative-activity strategy.

¹ Linguist, specialist in intercultural communication and language systems, expert in accelerated foreign language acquisition, tetianakostiuk86@gmail.com

Вступ. Навчання іноземної мови в дорослому віці відбувається в зовсім інших умовах, ніж у школі чи під час університетського навчання. Дорослий студент приходиться у цей процес уже зі сформованим способом мислення, власним життєвим досвідом і чіткими уявленнями про себе. Навчання для нього не є єдиною діяльністю: воно завжди співіснує з роботою, сімейними обов'язками та відповідальністю за прийняті рішення. Саме тому дорослі частіше залишають мовні курси на ранньому етапі. За спостереженнями викладачів, значна частина слухачів припиняє навчання вже в перші місяці, і це рідко пов'язано з браком здібностей чи часу. Найчастіше причиною стають внутрішні стани, які поступово накопичуються і знецінюють початкову мотивацію.

Емоційні бар'єри не з'являються раптом. Людина кілька разів відчула напруження на занятті, не змогла щось сказати, розчарувалася - і поступово починає уникати розмов іноземною. Відкладає домашні завдання, мовчить у групі, напружується, коли треба відповісти. Помилка вже не сприймається як частина процесу - вона стає доказом, що «я не здатний це вивчити». Паралельно додається сором перед іншими, страх не встигнути за темпом, безпорадність перед потоком незнайомих слів. Усе це разом перетворюється на внутрішню стіну, яка блокує не тільки мовлення, а й саме бажання вчитися далі.

У теорії вивчення мов про це говорять через концепцію афективного фільтра: коли людина напружена чи тривожна, інформація просто не засвоюється, навіть якщо її багато й вона якісна. Але в реальній практиці і в більшості досліджень про навчання дорослих це питання ніби відходить на другий план. Викладачі та методисти зосереджуються на структурі курсу, граматичних вправах, підручниках - а емоційний стан студента залишається

кудись збоку, наче це щось другорядне, а не те, що насправді визначає, чи людина продовжить займатися.

Лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови підкреслює, що мова - це не лише граматична система і набір лексичних одиниць, але й культурний код, що несе в собі цінності, норми, поведінкові патерни носіїв [2, с. 33; 7, с. 284]. Для дорослої людини зіткнення з іншою культурою через мову може викликати культурний шок, дискомфорт від необхідності мислити іншими категоріями, говорити про речі, які в рідній культурі табуовані або описуються інакше. Це посилює емоційні бар'єри і може стати тригером відмови від навчання.

Комунікативно-діяльнісний підхід, що домінує в сучасній методиці викладання іноземних мов, передбачає активне використання мови в ситуаціях, наближених до реального спілкування [5, с. 22]. Однак саме необхідність говорити, робити помилки на очах інших, не контролювати кожне слово перед висловлюванням викликає найбільшу тривожність у дорослих студентів, особливо на початкових етапах навчання [8, с. 19].

Актуальність цього дослідження продиктована реальністю дорослого навчання: мовних курсів стає більше, людей, які беруться за англійську, німецьку чи польську через роботу, переїзд або навчання, теж більше - і водночас багато хто «здувається» ще до відчутного результату. Для студента це часто закінчується прикритим підсумком: витрачений бюджет, зірваний темп, відчуття власної неспроможності. Але проблема не замикається на особистій історії. Коли дорослі системно не доходять до потрібного рівня, це відбувається і на можливостях працевлаштування та адаптації в середовищі, де мова - базовий інструмент. Саме тому важливо розібратися, що саме «ламає» мотивацію й тримає людину в напрузі: які ситуації

запускають страх помилки, як формується тривожність під час говоріння і чому дорослі частіше обирають відмову, ніж довгий шлях. Таке розуміння дає шанс не просто констатувати проблему, а запропонувати профілактику - рішення, які допоможуть утримати студентів у навчанні та зробити процес результативнішим.

Мета статті - проаналізувати причини формування емоційних бар'єрів у дорослих під час вивчення іноземної мови, ідентифікувати типові тригери відмови від навчання та запропонувати комплекс превентивних заходів для викладачів, що ґрунтуються на лінгвокультурологічному і комунікативно-діяльнісному підходах.

Результати дослідження. Дорослі студенти відрізняються від дітей і підлітків кількома ключовими характеристиками, що безпосередньо впливають на формування емоційних бар'єрів під час вивчення іноземної мови.

Усталені мовні патерни рідної мови: доросла людина говорить рідною мовою автоматично, не замислюючись над граматику, порядком слів, вибором лексики. Коли вона починає вчити іноземну мову, цей автоматизм зникає. Треба контролювати кожне слово, згадувати правила, будувати речення по частинах. Це викликає когнітивне перевантаження і фрустрацію: доросла людина звикла швидко формулювати думки, а тут не може зв'язати трьох слів [1, с. 148].

Підвищена критичність до власних помилок: діти сприймають помилку як природну частину навчання. Дорослі сприймають помилку як свідчення некомпетентності, особливо якщо навчання відбувається в групі або за присутності інших людей. У професійному середовищі, де доросла людина звикла бути експертом, необхідність визнати своє незнання і

робити елементарні помилки сприймається як загроза статусу [8, с. 21].

Соціальний тиск: дорослі студенти часто навчаються під тиском зовнішніх обставин: потрібно для роботи, для переїзду, для навчання дитини за кордоном. Коли прогрес йде повільно, виникає тривога: "Я витрачаю час і гроші, а результату немає. Що скаже керівник? Що скаже сім'я?" Це посилює емоційний дискомфорт і знижує мотивацію продовжувати.

Дефіцит часу та енергії: доросла людина працює, має сімейні обов'язки, побутові справи. Після робочого дня залишається мало енергії на навчання. Коли треба витратити зусилля на щось, що дається важко і не дає швидкого результату, мозок починає шукати причини відмовитися: "Сьогодні втомився, краще пропущу заняття. Наступного разу почну з подвоєною силою." Так пропуски накопичуються, відстань від групи зростає, студент остаточно кидає навчання.

Негативний досвід попереднього навчання: багато дорослих мають травматичний досвід вивчення іноземної мови в школі або університеті: вчителька, що принижувала за помилки, незрозуміла граMATика, монотонне читання текстів без можливості говорити. Цей досвід формує установку: "Я не здатний до мов. У мене немає слуху. У мене погана пам'ять." Коли доросла людина знову стикається з необхідністю вчити мову, ці установки активуються і блокують навчання ще до того, як воно почалося [6, с. 419].

Тригер - це конкретна ситуація або подія, що запускає емоційну реакцію і призводить до рішення припинити навчання. Нижче описано найпоширеніші тригери, виявлені на основі аналізу досвіду викладачів і самозвітів дорослих студентів.

Тригер 1: Ситуація публічної помилки.

Студент на занятті намагається сформулювати фразу, робить граматичну помилку, викладач виправляє. Група чує. Студент відчуває сором. Якщо така ситуація повторюється кілька разів, студент починає уникати говоріння: мовчить на занятті, не виконує усні завдання, зрештою перестає ходити. Особливо болючою є ситуація, коли інші студенти в групі говорять краще - порівняння не на свою користь посилює почуття некомпетентності.

Тригер 2: Відсутність швидкого прогресу.

Доросла людина звикла до швидких результатів у професійній діяльності: поставив задачу - виконав - отримав результат. У вивченні мови так не працює. Треба місяці повторювати одне і те саме, щоб воно закріпилося. Коли через місяць занять студент усе ще не може зв'язати простого діалогу, він робить висновок: "Це не працює. Я марно витрачаю час." І кидає.

Тригер 3: Невідповідність методики очікуванням.

Студент приходить на курси з очікуванням, що його навчать говорити. Замість цього перші кілька занять присвячені граматиці, читанню текстів, виконанню письмових вправ. Студент не розуміє, навіщо це потрібно, якщо мета - розмовна мова. Розчарування накопичується, студент кидає курс і шукає інший, "де вчать говорити одразу".

Тригер 4: Культурний шок.

Дорослий студент стикається з текстом або діалогом, де описуються ситуації, незвичні для його культури: наприклад, у підручнику англійської мови діалог про розділення рахунку в ресторані порівню між чоловіком і жінкою (у деяких культурах це неприйнятно), або обговорення особистих тем (вага, вік, стосунки) з

малознайомими людьми. Студент відчуває дискомфорт: "Це не моя культура. Я не хочу так говорити." Якщо викладач не пояснює культурний контекст і не адаптує матеріал, студент може відчути відчуження від мови і відмовитися від навчання [2, с. 35; 7, с. 284].

Тригер 5: Перевантаження інформацією.

На одному занятті викладач дає новий час, 20 нових слів, фонетичну вправу, текст для читання і завдання на аудіювання. Студент не встигає засвоїти. Наступне заняття - ще стільки ж. Студент відчуває, що тоне в інформації, нічого не запам'ятовується, все змішується. Виникає паніка: "Я не справляюся. Це занадто складно для мене." І студент кидає.

Лінгвокультурологічний підхід розглядає мову не як ізольовану систему знаків, а як частину культури народу-носія [2, с. 33]. Фразеологізми, ідіоми, прислів'я, мовленнєві кліше несуть культурний код: вони відображають цінності, історичний досвід, соціальні норми. Коли студент вивчає не лише граматику і лексику, а й культурний контекст їхнього використання, він краще розуміє логіку мови, відчуває себе менш відчуженим від неї.

Приклад: у англійській мові є вираз "Dutch courage" (голландська хоробрість) - хоробрість, що виникає після вживання алкоголю. Якщо викладач просто дає цей вираз як лексичну одиницю для запам'ятовування, студент може відчути нерозуміння: "Причому тут голландці?" Якщо викладач пояснює історичний контекст (під час англо-голландських воєн англійці помітили, що голландські солдати п'ють перед боєм для хоробрості), вираз набуває сенсу, стає частиною культурного знання, а не безглуздим поєднанням слів [2, с. 34].

Лінгвокультурологічний підхід знижує культурний шок і дає студенту інструменти для розуміння іншомовної картини світу. Це особливо важливо для дорослих, які мають усталені культурні установки і можуть відчувати дискомфорт від культурних відмінностей [7, с. 285].

Вводити культурний контекст при поясненні ідіом, прислів'їв, мовленнєвих кліше. Порівнювати з аналогами в рідній культурі студентів: "В англійській мові кажуть «It's raining cats and dogs» (дощ іде котама і собаками), а в українській - «лє як з відра». Обидва вирази описують сильний дощ, але використовують різні образи."

Обговорювати культурні відмінності в комунікативній поведінці: дистанція в спілкуванні, теми, що вважаються прийнятними або табуованими, стиль ввічливості, способи відмови або згоди. Це допомагає студентам зрозуміти, що культурні відмінності - не "правильно" чи "неправильно", а просто інший спосіб організації соціальної взаємодії [3, с. 41].

Використовувати автентичні матеріали (відео, подкасти, статті), що показують, як мова функціонує в реальному культурному контексті. Це знімає відчуття штучності навчального процесу і дає студентам доступ до живої мови [4, с. 22].

Страх говоріння іноземною мовою - найпоширеніший емоційний бар'єр у дорослих студентів. Він виникає через кілька причин: страх зробити помилку і виглядати некомпетентним, відсутність автоматизму (треба думати над кожним словом, що уповільнює мовлення), порівняння свого мовлення з носіями або студентами, що говорять краще [8, с. 20].

Комунікативно-діяльнісний підхід пропонує вирішення: студент вчиться говорити через говоріння, а не через вивчення правил [5, с. 22]. Основний принцип: мова - це інструмент

комунікації, а не об'єкт вивчення. Граматика, лексика, фонетика вивчаються не самі по собі, а в контексті комунікативних завдань.

Приклад: замість того, щоб спочатку вивчити Present Perfect (теперішній перфектний час), а потім використовувати його в мовленні, студенти одразу отримують комунікативне завдання: "Розкажіть про свій досвід: що ви вже робили в житті, а що ще ні." У процесі виконання завдання вони природно використовують Present Perfect ("I have been to Paris", "I haven't tried sushi"), викладач виправляє помилки не як граматичні, а як те, що заважає комунікації.

Цей підхід знижує тривожність, бо фокус зміщується з "правильності" на "зрозумілість". Студент не боїться зробити помилку, якщо його зрозуміли. Помилка стає не провалом, а частиною процесу.

Практичні рекомендації для викладачів:

Створювати психологічно безпечне середовище: не виправляти кожен помилку одразу, дозволити студенту закінчити думку, виправляти делікатно (не "Неправильно!", а "Можна сказати і так, але частіше говорять..."). Заохочувати спроби говорити, навіть якщо мовлення повільне або з помилками [1, с. 152].

Використовувати парну і групову роботу: студенти говорять між собою, а не тільки з викладачем. Це знижує тиск, бо немає відчуття, що "вся група дивиться на мене". Викладач при цьому виконує роль фасилітатора, а не судді.

Давати завдання, наближені до реального життя: замовлення в ресторані, бронювання готелю, співбесіда, дружня розмова. Студенти бачать практичну користь від того, що вивчають, що підвищує мотивацію і знижує опір [4, с. 23].

Впроваджувати технологію "відкладеного виправлення помилок": під час говоріння викладач не перериває, а фіксує помилки, потім після завдання обговорює найтипівіші з них зі всією групою, не називаючи, хто саме помилився. Це зберігає плавність мовлення і знімає страх осуду.

Дорослі студенти неоднорідні: хтось швидко запам'ятовує лексику, але важко дається граматики; хтось добре читає, але не може говорити; хтось має музичний слух і легко імітує вимову, а хтось не чує різниці між звуками. Якщо викладач працює з групою як з однорідною масою, частина студентів відстає, частина нудьгує, обидві категорії наражаються на ризик відмови від навчання.

Диференціація навчання передбачає адаптацію темпу, типів завдань, рівня складності залежно від індивідуальних особливостей студентів [1, с. 155].

Практичні рекомендації:

Проводити початкову діагностику не лише рівня володіння мовою, але й когнітивного стилю студента: аудіювання (краще запам'ятовує на слух), візуал (потребує зорової опори), кінестетик (потребує руху, дії). Адаптувати завдання під когнітивний стиль: візуалам давати схеми, таблиці, ментальні карти; аудіалам - аудіозаписи, подкасти; кінестетикам - рольові ігри, фізичні дії [6, с. 420].

Давати завдання на вибір: студент сам обирає, виконати письмове завдання чи усне, прочитати текст чи подивитися відео, працювати в парі чи індивідуально. Це підвищує автономність і знижує опір.

Встановлювати реалістичні очікування: пояснювати студентам, що вивчення мови - це довгий процес, прогрес не завжди лінійний, бувають плато (періоди без видимого прогресу), але це не означає, що навчання не працює. Це знижує фрустрацію від "повільного прогресу" [8, с. 23].

Викладач іноземної мови для дорослої аудиторії - це не лише носій знань, але й психолог, фасилітатор, мотиватор. Від його поведінки, манери спілкування, здатності створити підтримуючу атмосферу залежить, чи студент подолає емоційні бар'єри, чи вони переможуть його.

Що має вміти викладач:

Помічати стан людини. Коли студент сидить напружений, коли мовчить не від лінощів, а від страху - це видно. Викладач може просто перейти на інше завдання, зняти увагу з цієї людини, дати їй хвилину відпочити. Або запитати після заняття: "Все гаразд? Може, щось не зрозуміло?" Головне - не робити вигляд, що нічого не відбувається.

Не йти за планом заняття сліпо. Іноді група не тягне матеріал - і тоді треба зупинитися, повернутися назад, пояснити інакше. Іноколи всі все зрозуміли за п'ять хвилин - тоді немає сенсу розтягувати на пів години. План - це не закон, а орієнтир.

Хвалити за реальні речі. Дорослий студент цілий день чує зауваження - на роботі, вдома, у транспорті. На заняття він приходить після роботи, втомлений, і намагається вимовити щось англійською. Якщо це вийшло хоч трохи краще, ніж минулого разу, - варто сказати про це. Не "молодець", а конкретно: "От бачиш, тиждень тому ти не могла це речення скласти, а зараз сказала без паузи".

Пояснювати, навіщо це робиться. Дорослій людині недостатньо "зараз робимо вправу 5 на сторінці 38". Їй треба розуміти: навіщо вона витрачає час на арктику, якщо вона і так розуміє співрозмовника? Тому викладач каже прямо: "Це потрібно, щоб ви могли написати нормальний лист клієнту, а не виглядати недбало". Або: "Без цієї граматики ви не зможете пояснити різницю між загальною ідеєю та конкретним випадком - а це важливо

для переговорів". Коли зрозуміло навіщо - з'являється мотивація.

Висновки. Емоційні складнощі, з якими стикаються дорослі під час вивчення іноземної мови, мають накопичувальний характер і не зводяться до окремих епізодів невпевненості чи тривоги. Вони формуються поступово в процесі навчання та тісно пов'язані з попереднім досвідом людини, її звичними способами оцінювання себе та реакціями на помилки. Дорослий студент входить у навчання з уже сформованими уявленнями про власні можливості, часто - з пам'яттю про невдалі спроби опанування мови в минулому. У такому контексті помилка перестає виконувати навчальну функцію і сприймається як підтвердження особистої неспроможності.

Емоційна напруга посилюється тим, що мовне навчання для дорослого відбувається паралельно з професійною діяльністю та особистими обов'язками. Обмежений час і високі очікування щодо результату роблять процес особливо чутливим до будь-якого відчуття неефективності. Повільний прогрес, складність усного мовлення або нерозуміння матеріалу швидко трансформуються у втрату впевненості. На цьому етапі з'являється уникання активної участі в заняттях, знижується ініціативність, а навчання починає сприйматися як джерело додаткового стресу.

Критичними виявляються ситуації публічного мовлення, коли помилка відбувається в присутності інших, а також моменти, коли зусилля не приносять очікуваного результату. Важливу роль відіграє і розрив між потребами студента та запропонованою організацією навчання. За відсутності адаптації до індивідуального темпу й цілей навчання накопичене напруження поступово призводить до рішення

припинити заняття. У цьому сенсі відмова від навчання є не спонтанною дією, а завершальним етапом процесу, який тривалий час залишався без емоційної підтримки.

Студент перестає боятися говорити тоді, коли викладач перестає постійно виправляти. Якщо на занятті головне - не помилки полічити, а дати людині сказати те, що вона хоче, атмосфера змінюється. Коли викладач знає, чим живе студент, про що йому справді треба розмовляти іноземною - заняття стають конкретнішими, не абстрактними вправами з підручника. І темп має бути реальний: хтось засвоює матеріал швидко, хтось повільно, але якщо постійно женеш вперед або, навпаки, тримаєш на одному місці - мотивація зникає разом із бажанням приходити.

Викладач дорослих - це не просто людина, яка пояснює граматику. Він має бачити, коли студент почав мовчати частіше, коли напружується під час відповіді, коли пропускає заняття без причини. Це сигнали, що щось не так. І тоді треба щось міняти: інші завдання, інший підхід, менше тиску. Головне правило - помилка не означає, що людина погана чи нездатна. Якщо це правило працює на практиці, а не просто проголошується, студенти залишаються і продовжують вчитися.

Що варто досліджувати далі? Як саме змінюється емоційний стан дорослого студента протягом курсу - від перших занять до кінця. Не через опитування в кінці року, а через спостереження: як часто він говорить, чи уникає усних завдань, чи починає пропускати заняття. Це конкретні ознаки, за якими видно, що людина збирається кинути навчання. І викладачів треба вчити не тільки методиці, а й тому, як підтримувати студента емоційно, як змінювати підхід під конкретну людину, а не йти за програмою на автопілоті.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Н. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ. Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Гурбанська С. О. Лінгвокультурологічний аспект вивчення інтертекстуальних фразеологізмів. Філологічні студії. Київ, 2012. Вип. 8. С. 31-37.
3. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. Педагогічні науки. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. 2006. Том 50. Вип. 3. С. 39-43.
4. Редько В. Г. Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно орієнтована парадигма змісту іноземної освіти старшокласників. Іноземні мови в навчальних закладах. Київ, 2011. Вип. 11. С. 22-23.
5. Смоліна С. В. Методика формування іноземної лексичної компетенції. Іноземні мови. Київ : Ленвіт, 2010. Вип. 4. С. 16-23.
6. Христин Н. С. Лінгвокультурологічний аналіз поняття «людина» в англійській фразеології. Теоретична і дидактична філологія: зб.наук. пр. Серія. Філологія. Переяслав : ФОП Домбровська В.М., 2017. Вип. 25. С. 418-425.
7. Христин Н. С. Формування навичок іноземного спілкування в контексті двох культур. Поміж мов і культур: методологічний еkleктизм і міждисциплінарність сучасного мовознавства: колективна монографія. ПереяславХмельницький; Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2017. С. 283-289.
8. Chen I. J. Using Games to Promote Communicative Skills in Language Learning. The Internet TESL Journal, 2005. 11(2). pp. 18-24.