

Ivanchenko, Andreyanna. Psychological-motivational component of schematic representation of Italian language grammar [Иванченко А.А. Психолого-мотивационная составляющая схематического предъявления грамматики итальянского языка] (in Russian) // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2006. – № 740. – Вип. 36. – С. 91–95.

**Психолого-мотивационная составляющая схематического предъявления
грамматики итальянского языка**

Иванченко А.А., канд. психол. наук (Харьков)

Abstract

It was shown an efficiency of the aim creation in the course of the Russian as foreign or English language studding by means of the grammar's schematization and of the rejection of aspectization in teaching. It was proposed a novel approach to teaching/learning of other language reality that permit to take in consideration a motivation, emotional and creative activity components.

Key words: synergy, existantional approach, mnemonic forces, egospeech.

Показана эффективность целеформирования при усвоении итальянского (и русского как иностранного) языка путем использования схематизации грамматики и отказа от аспектного обучения. Предложен новый подход к процессу преподавания/усвоения новой языковой реалии, позволяющий учесть мотивационно-эмоциональный и креативный компоненты деятельности.

Ключевые слова: синергия, экзистенциальный подход, мнемические усилия, эгоречь.

Показано ефективність цілеформування при засвоєнні італійської (та російської як іноземної) мови шляхом використання схематизації граматики та відмови від аспектного навчання. Запропонований новий підхід до процесу викладання/засвоєння нової мовної реальії, який дозволяє врахувати мотиваційний, емоційний та креативний компоненти діяльності.

Ключові слова: синергія, екзистенціальний підхід, мнемічні зусилля, эгомова.

Современная лингвистика, всё больше сближаясь и переkreщиваясь с психологией, социологией и педагогикой, закономерно и целенаправленно модернизирует свой инструментарий. Особо четко данная тенденция проявляется в преподавании иностранных языков. В связи с этим, улучшение качества подготовки филологов-переводчиков еще долгое время будет оставаться в поле пристального

внимания исследователей, что и подтверждает *актуальность* рассматриваемой в данной статье проблемы. При этом, по сравнению с научными разработками в других языках, область италянистики отнюдь не пестрит их изобилием, а проблема целеформирования при усвоении итальянского языка и развития ее мотивационной составляющей рассмотрению ранее не подвергалась, что и составляет *новизну* данной статьи.

Как отмечалось в некоторых из наших предыдущих работ [5, 14], эффективность обучения определяется как мыслительным выкристаллизовыванием цели, так и созданием психолого-генерирующего синергетического микроклимата. В настоящем исследовании, основываясь на многолетнем опыте преподавания русского как иностранного (1983-1997 гг.) и итальянского (1993-2006 гг.) языков, предлагается новый универсальный Синергетический Культурологично-Экзистенциальный Системный (СКЭС) подход к процессу преподавания/усвоения иной лингво-культурологической реалии. Более, чем двадцатилетняя практика преподавания и данные экспериментального обучения позволили нам констатировать, что отсутствие обобщающей целеформирующей грамматической схемы изучаемого языка уже изначально разрушает требуемую познавательно-состязательную мотивацию, приводя к аффективно-эмоциональному спаду и усилению начальной внутренней напряженности. Данный подход – это комплексный подход, но, являясь симбиозом ряда уже известных из них в философско-психологической литературе [1, 4, 8, 10, 12], дает новое и более эффективное качество учебному процессу. Принципы синергии и экзистенциальности наряду с системным и культурологическим позволяют максимально стимулировать студенческую коммуникативную любознательность и объединять совместные усилия преподавателя и студента в достижении общей цели.

Исходя из *гипотезы*, что схематичное целостное восприятие структуры новой языковой реальности позволяет сконцентрировать мнемические усилия, продуктивно направить процесс целеформирования, снизить первичную напряженность в обучении, а также обеспечить развитие состязательного и познавательного мотивационных компонент, была поставлена следующая *цель*

исследования. Она состояла в поиске адекватной формы схематического предъявления грамматики, в выявлении продуктивности ее презентации в процессе объяснения и в определении мотивационных компонент в ходе ее усвоения. *Объект* исследования: грамматические единицы, подлежащие схематизации. *Методы* исследования: анализ грамматических категорий в итальянском/русском языках, синтезирование и дедуктивное обобщение основных их составляющих. Помимо этого проводился опрос студентов тестирование успешности их обучения с целью проверки эффективности использования данной грамматической схемы, а именно, стабилизации в памяти усваиваемых грамматических категорий, частоты их применения в спонтанной речи и процента понимания речи преподавателя на итальянском языке.

Как известно, в обучении иностранным языкам всё ещё прибегают к так называемому «поаспектному» преподаванию, когда предмет в начале его изучения подвергается дроблению на аспекты: фонетика, аналитическое чтение, грамматика и т.д. Соответственно трансформируется динамика эмоционального восприятия подлежащей усвоению информации, в силу чего создаваемый о ней внутренний образ приобретает негативную окраску и не согласуется с гипотетически ожидаемым образом [9]. Аффекты, эмоции и чувства в соответствии с их силой и насыщенностью являются неотъемлемой частью инстинктов, даже их центральной составляющей. Именно аффективные компоненты придают личностным новообразованиям побудительную силу, которая подталкивает в ходе речевформирования в первую очередь к самореализации, то есть к эгоречи, а в последствии – к общению [11]. Однако при использовании «поаспектности», познавательная мотивация, будучи сама по себе генерирующим стимулятором экзистенциальной активности учащегося, естественно уменьшается или даже исчезает вовсе, а мотивационный компонент берёт существенный крен в сторону отрицательности, поэтому дальнейшее саморазвивающее становление студента, как будущего специалиста, встречает значительные препятствия [2, 7]. Следовательно, актуализация личностной потребности студента не находит должного выражения, блокируя его дальнейшее креативное продвижение.

Данные выводы, составляющие основу *теоретической разработанности* проблемы, подтвердились результатами нашего экспериментального обучения, последующего опроса и тестирования. Можно констатировать, что «поаспектное» преподавание: а) препятствует формированию целостного восприятия языка как системы; б) значительно отодвигает во времени выход в языковую коммуникацию; в) провоцирует эмоциональный спад интереса в учебе, поскольку нет конкретных и желательно быстрых плодов собственных усилий. Студент автоматически переключается на поиск иных целей в своей деятельности, заполняя образовавшийся в его познавательной нише вакуум. Вследствие этого становится трудным подготавливать его как в русле языковой компетенции при усвоении им новой системы языка, так и в русле речевой компетенции при восприятии студентом иноязычной речи и в процессе его самостоятельного самовыражения.

Приведенные негативные явления объясняются тем, что анализ, как мыслительная операция, осуществляется не только при целостном восприятии языка, но и при осмысливании его от дельных грамматических категорий. В момент восприятия у человека образуется тот или иной образ того, что им воспринимается, который создается преимущественно с опорой на его прошлый опыт. При этом, **что** и **как** воспринимается, зависит от того, **что** и **как** человек делает, какие задачи ставит перед собой, а также каково содержание и характер его практической деятельности. Лучше воспринимать целое с тем, чтобы, разложив его на составные части и выделив присущие ему детерминирующие признаки, впоследствии уже самостоятельно объединить данные части в единый образ. Поэтому схематизация грамматической структуры итальянского языка позволяет рационально распределить внимание, высвечивая ключевые точки, и минимизировать эффект перегруза излишними на данном этапе обучения деталями. Обобщающая схема итальянской грамматики включает следующие коммуникативно релевантные морфолого-синтаксические блоки: артикль, существительное, прилагательное, местоимение, наречие, числительное, глагол, непрямая речь [13]. При схематизации вариантов использования сослагательного наклонения отображаются три следующие возможности: в условных, простых и сложноподчиненных

предложениях [6]. Использование схемы позволяет максимально подключить все виды памяти: зрительную память (при созерцании схемы), слуховую (при объяснении преподавателем ее составляющих) и двигательную (когда они зачеркивают те элементы грамматики, с которыми уже ознакомились). Чем раньше они уяснят для себя весь объем их будущей работы и определяют свою **конечную цель**, тем эффективнее будет осуществлено запоминание, что, в свою очередь, снимет возможную негативную психологическую предрасположенность в обучении. Схематическая формализация материала позволяет выделить в нем ключевые блоки и рационально повысить его усвоение, поскольку представленные в блоках грамматические элементы экзистенциально важны для вывода студентов в языковую коммуникацию. Данные положения согласуются с выводами других исследований [10].

В ходе нашего экспериментального обучения по мере первичного освоения как отдельных морфологических категорий, так и категории сослагательности итальянского языка, студенты производили акт «зачёркивания» усвоенного материала. Его детальная доработка и автоматизация выработанного навыка продолжалась на протяжении всего последующего периода учебы (3 академических года). Основной акцент в ходе преподавания делался на понимание студентами итальянской речи с одновременной автоматизацией их говорения. В результате такой интенсификации обучения уже к концу первого года обучения (при 6-ти часовой недельной нагрузке) у студентов формировалось целостное обобщающее представление об итальянской грамматике, а схематизация являлась рациональным и эффективным методом её презентации в виде своеобразного «скелета». Причем акт «зачеркивания» не случайно был включен в процесс работы над схемой: в этот момент данная грамматическая категория (мн. число, время глагола, и т.д.) приобретал в сознании студента статус *«знакомое, но подлежащее доработке»*, и следовательно, не вызывающее внутренней напряженности. Такое состояние психологической раскомплексованности позволяло студентам быстро и эффективно перераспределить внимание и сконцентрировать его на последующих этапах.

{Позволю себе сделать некоторое отступление. Сталкиваясь с чем-то новым, человек, как правило, вначале воспринимает это с подозрением, даже с опаской, в силу психологической первичности отрицательных эмоций и их доминировании над положительными в момент встречи с неизведанным, поскольку нарушаются сложившиеся стереотипы взаимоотношений с миром [3]. И если человека поставить перед выбором, к чему он больше склонен – узнать неприятную весть или благоую – большинство из нас сориентируется сначала в сторону безрадостного с тем, чтобы «на закуску» получить положительные эмоции. Поэтому не мешало бы вырабатывать умение внутренне принять и согласиться с неизвестным, причем, определяя его для себя как что-то позитивно интригующее, захватывающее, увлекающее и занимательное, а не отталкивать его, поддаваясь природой данному инстинкту. Такой подход к жизни, позволяющий сохранить и экономно перераспределить внутренний биоэнергетический потенциал, заложен, в ряде философско-экзистенциалистских традиций Древнего Востока, с первостепенным акцентом на искусстве управления самим собой, своим эмоционально-психофизиологическим и биоэнергетическим состоянием. Ведь известно, что в создании разнообразных техник саморегуляции и саморазвития Восток достаточно силен и по праву относится к лидерам, неоднократно подтверждая: чем лучше способность человека управлять собственным биоэнергетическим запасом, тем выше положительная результативность его активности. Кстати, эту тематику можно отнести к серии *перспективных исследований*.}

Возвращаясь к предыдущему, следует отметить тот факт, что с целью эффективного целеформирования обобщающая схема категорий итальянского языка предъявлялась студентам именно в течение первых двух недель после начала занятий. Кстати, практика преподавания русского как иностранного уже а priori исключает «поаспектность», поскольку предполагается практически молниеносный вывод в коммуникацию (как пассивную – при восприятии-понимании, так и активную – при речепроизводстве). Данная схема структурно систематизировала подлежащие усвоению единицы грамматики в виде экзистенциально важных целевых блоков, причем в обобщающей форме и без излишней детализации.

В качестве дополнительного приема, облегчающего экстеризацию усваиваемого лексико-грамматического материала, преподавателем применялись культурологические экскурсии на итальянском языке – минимонологи, касающиеся общества и культуры Италии. В целом начальный этап аудиторного обучения базировался на максимальном включении слуховой памяти студентов. При этом целостное восприятие речи преподавателя на изучаемом ими языке и отдельные языковые единицы, которыми он оперировал, не фигурировали под рубрикой «новое». Столкновение со «знакомыми» грамматическими элементами в речи преподавателя, количество и сложность которых от урока к уроку увеличивались, происходило без напряжения и не вызывало разрушения общего смысла высказывания. В результате вполне вероятное первоначальное амнезическое забывание этих элементов (в силу незакрепленности их в памяти) уступало место реминисценции или языковой догадке, которые с легкостью восстанавливали выпавший на время компонент в речи преподавателя. Периодические 10-15-ти фразовые монологи преподавателя носили культурологический характер, будучи при этом экзистенциально значимыми и удовлетворяющими любопытство. (Такая же методика использовалась и в процессе преподавания русского как иностранного).

В ходе тестирования проверялось усвоение студентами лексико-грамматического материала путем выявления процентности его использования в монологической речи: запоминание осуществлялось на 76 %.

Выводы. Как свидетельствуют данные опроса и тестирования, спустя месяц у 89% студентов вырабатывался устойчивый стереотип в понимании спонтанной речи преподавателя и достигалась первичная цель – «понимать, слушая». Помимо того, создавалось синергетическое взаимодействие с преподавателем в положительно окрашенном учебном микроклимате, что вело к эмоционально-психологическому растормаживанию, нарастанию познавательного интереса, инстинктивному стремлению к подражанию и внутреннему лингво-культурологическому обогащению. Более отчетливо формировался состязательный мотивационный компонент в силу как успешного соотнесения результативности собственного речевыражения с прогнозируемым (своего рода соревнование с самим собой), так и

инстинктивного стремления максимально приблизиться к эталону преподавательской речи и самореализоваться в форме внутренней или экстериоризованной эгоречи. При этом такие мыслительные операции как анализ и синтез грамматических единиц осуществлялись не хаотично и разрозненно, а упорядоченно и целенаправленно. Следует отметить, что учебный материал усваивался на 83%. Сделанные выводы подтверждают эффективность предложенного универсального СКЭС подхода. Данный подход включает ключевые психологические моменты процесса научения, универсален (применим для преподавания любого иностранного языка), однако базируется на обязательной начальной схематизации предъявления грамматических категорий и отходе от нецелесообразной, приводящей к дроблению «аспектности» в преподавании иностранных языков.

К *перспективам* последующих исследований можно отнести разработки, касающиеся изучения синергетического эффекта во взаимодействии преподавателя и студентов, а также в области контрастивной лингвистики итальянского и русского языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волочков А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 22-31.
2. Воробьева Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 149-158.
3. Горбатков А.А. Позитивные и негативные эмоции: взаимосвязь и её зависимость от уровня субъективного развития индивида // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 61-71.
4. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 1. – С. 18-28.
5. Иванченко А.А., Лукашенко И.Н., Новикова О.И. Психолого-педагогические основы интенсивного метода обучения неродному языку // Актуальные проблемы современной психологии. – 1993. – С.237-240.

6. Іванченко А. О., Франка Ді Нінні, Івана Марія Падоан. «Італійська мова». Під редакцією доцента А.О.Іванченко. Підручник по граматиці італійської мови в двох частинах. Частина перша: теоретичний курс. (Для студентів старших курсів мовних факультетів) – Харків, ХНУ, 2003. – 388 с.
7. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития) // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.
8. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 56-62.
9. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития) // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25-32.
- 10.Лях Б.Г., Дубовец А.Н., Каминская Н.Р. Методы повышения и восстановления живучести знаний в памяти студентов // Філософські перипетії. Вісник Харьк. нац. ун-та. – 2002. – № 561. – С.37-41.
- 11.Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека) // Психологический журнал. – 2004. – Том 25. – № 2. – С. 5-16.
- 12.Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологи. – 2004. – № 1. – С. 35-49.
- 13.Ivancenko Andreianna, Sergio Ellero. La lingua italiana (con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi). – Kharkov, "KWASAR", 1993. – 283 pagine.
- 14.Ivanchenko A.A., Sergeeva T.V., Marina Perini. Metodo intensivo e ambiente didattico // La prima rivista di cultura linguistica “Le Lingue del Mondo”. – Venezia; VALMARTINA. – 1990. – Anno LV. – № 1 (gennaio-febbraio). – P. 52-54.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іванченко Андрейнна Олексіївна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри французької філології факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна,

завідуюча секцією італіяністики ХНУ,

викладач/перекладач італійської, англійської та російської як іноземної мов;

Рэйкі Майстер/Вчитель (викладач Першого, Другого і Третього рівнів) основ практики та мистецтва природного самовідновлення організму згідно древнесхідної психолого-філософської традиції «УЗУІ РЭЙКІ РЮХО»;

автор ряду статей з психолінгвістики, загальної психології, психології навчання іноземним мовам та автор шести підручників/навчальних посібників з італійської мови та суспільству/культури Італії.

Е-mail: andreyan@libero.it buran@ire.kharkov.ua