

Иванченко А.А. Сумец Н.В., Дмитриев Д.В., Гава Г.В., Найпак Н.Ю. Psychological foundations of the process of mastering a foreign language in language university [Психологические основы процесса усвоения иностранного языка в языковом вузе] (in Russian). *Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, серия "Психология"*. – 2001. – № 517. – С. 71-72.

Психологические основы процесса усвоения иностранного языка в языковом вузе

А.А.Иванченко, Н.В.Сумец, Д.В.Дмитриев, Г.И.Гава Н.Ю.Найпак

Abstract

The effectiveness of the non-ascriptive teaching of the foreign languages has considerably advantages in comparison with a traditional didactic process during which the ineffective fragmentation and subdivision of the grammatical structure take place. The positive needs and motives of the didactic activity may project like a stimulation of the same activity directed to liberate all the interior reserves of the students and to the energization of their mnemonic capability.

Эффективность неаспектного обучения иностранным языкам имеет значительные преимущества по сравнению с традиционным дидактическим процессом, в ходе которого происходит неэффективная фрагментация и подразделение грамматической структуры. Позитивные потребности и мотивы дидактической деятельности могут проектироваться как стимуляция той же самой деятельности, направленной на освобождение всех внутренних резервов студентов и активизации их мнемических способностей.

Эффективность неаспектного преподавания иностранных языков имеет значительные психологические преимущества по сравнению с традиционным ведением учебного процесса, при последнем происходит неэффективное дробление грамматической структуры языка. Стимуляцией же учебной деятельности, направленной на раскрепощение внутренних резервов студентов и на активизацию их мнемических способностей, могут выступать положительно сформированные потребности и мотивы.

Традиционные методики, как правило, не формируют у обучаемых представление о языке как целостной и неделимой системе грамматических категорий, поэтому имеет место фрагментарное восприятие иностранного языка учащимися. И если обратиться к конкретному примеру – процессу обучения иностранному языку (в нашем случае итальянскому) в языковом вузе, то налицо копирование перечня дисциплин и схемы их подачи студентам по аналогии с усвоением других иностранных языков: английского, немецкого, французского. А это значит, что предмет «практика устной и письменной речи на итальянском языке»

в ходе его изучения подвергается дроблению на аспекты: фонетика, аналитическое чтение, грамматика и т.д. В результате этого не учитываются такие принципиально важные психологические закономерности проявления познавательных процессов человека как восприятие и мышление, а также не берутся во внимание психологические потребности и мотивы его деятельности.

В ходе анализа существующих методик ввода и закрепления языкового материала нами было отмечено, что традиционный, поаспектный подход в преподавании иностранного языка приводит к незначительным улучшениям в усвоении материала, поскольку снижает коммуникативную потребность учащегося в постоянном самовыражении на изучаемом языке. Данной коммуникативной потребности можно добиться при соблюдении следующих принципиально важных пунктов: максимально общаясь с носителем языка, (которым в данном случае является преподаватель), т.к. значительно труднее это реализовать при самостоятельной монотонной домашней подготовке; а также в ходе специально разработанной аудиторной подачи языкового материала. В то время как самоподготовка и выполнение монотонных грамматических заданий вызывает снижение у студентов интереса к обучению, неоправданные психологические перегрузки, отчуждение и переутомляемость из-за невозможности достижения реальных результатов своего труда наиболее быстрым способом и, что особо ценно, с самого начала обучения.

Приведенные негативные явления объясняются следующим. *Анализ*, как мыслительная операция, осуществляется не только при целостном восприятии языка, но и при осмысливании его грамматических категорий. При этом лучше воспринимать *целое* с тем, чтобы, разложив его на составные части и выделив присущие ему отдельные признаки, впоследствии уже самостоятельно объединить данные части в единое целое. Поэтому студенты должны в самом начале учебы воочию представить себе **конечную цель** своего обучения, а именно – грамматическую структуру итальянского языка со всеми главнейшими, в первую очередь необходимыми для коммуникации, языковыми компонентами. Проще всего предъявить это им в виде схемы, т.к. в процессе ее восприятия включается зрительная память (при созерцании схемы), слуховая (при объяснении ее преподавателем) и двигательная (когда они заносят ее в свои тетради). Чем раньше студенты уяснят для себя весь объем их будущей работы, тем эффективнее и рациональнее будет осуществлено запоминание, что, в свою очередь, снимет возможную негативную психологическую предрасположенность в обучении.

Теперь следует остановиться на таких стимулирующих компонентах любой деятельности, как потребности и мотивы. *Потребности* представляют собой особую форму отражения действительности, всегда направлены на что-то конкретное и зависят от условий, в которых они удовлетворяются. Таким образом, человек, находясь в данных внешних реальных условиях, приходит к заключению о том, что его организм (физиологически или в мыслительной сфере) в чем-то нуждается, что и является основой формирования потребности.

Иностранцы, к примеру, приезжая на учебу в нашу страну, склонны ощущать мотивированную потребность в наиболее быстром овладении русским языком для реализации их полноценной коммуникации с людьми другой национальности, в частности, русскими и украинцами. Именно эта потребность стимулирует иностранцев **с первых же дней** пребывания в нашей стране усиленно стремиться к получению максимально полного объема знаний по русской грамматике и к реализации общения. И если же они сразу же не находят выхода в коммуникацию, затерявшись в “дебрях”, “джунглях” грамматических категорий/правил и будучи неспособными применить их на практике, то спустя некоторое время (как правило, уже через 1-2 месяца) их потребность в усвоении русского языка заметно ослабевает, порою даже исчезает вовсе. В результате заметна их пассивность на уроках и пропуски аудиторных занятий, поскольку *мотив* (или побудитель) их деятельности потускнел и трансформировался во что-то менее конкретное и не столь значимое.

Подобное снижение мотивированной потребности начало появляться и в процессе преподавания итальянского языка и, чтобы его приостановить, мы решили отказаться, в первую очередь, от аспектного преподавания итальянского языка и добиваться быстрее вывода студентов в коммуникацию. При этом на фонетику упор делался в основном лишь на начальном этапе преподавания при **одновременном** усвоении коммуникативно необходимой грамматики. В результате студенты уже на второй неделе обучения были способны полноценно изъясняться (хоть вначале и примитивно) на совершенно новом для них, изучаемом с алфавита, языке. Далее учебная работа строилась путем постепенного “наращивания”, а именно: грамматические категории без теоретизации, детализирования и монотонного закрепления в упражнениях отрабатывались в практике, в основном, в аудитории с преподавателем и, по возможности, в контакте с носителем языка, т.е. с преподавателем-итальянцем. Спустя несколько месяцев такой речевой практики, студентов подводили к тому, что они сами выводили грамматическое правило, которое было прочно закреплено предваряющей конкретной **практической** (а не теоретической) отработкой.

Уделялось немаловажное внимание и межличностному общению в учебной группе, т.е. « преподаватель – студент » и « преподаватель – студенческая группа ». Особый доброжелательный настрой преподавателя способствовал внутреннему раскрепощению студентов, исчезновению их своеобразной “боязни” как итальянского языка, так и личности квалифицированного специалиста (каковым являются не только носитель языка, т.е. итальянец, но и другие украинские преподаватели-итальянисты). Это приводило к тому, что студент ставил себе за реально видимую цель хотя бы приблизиться, если уж не догнать, по знаниям тех, кто его обучает, ощущая с их стороны поддержку и помощь, сочетаемые с их соразмерной требовательностью и серьезностью.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. – Москва: изд-во «Мир», 1978. – 316с.
2. Суггестология и суггестопедия. Бюллетень научно-исследовательского института суггестологии при Министерстве Народного Просвещения. – Том 1, номер 2. София, 1975. – 64 с.
3. Ivanchenko Andreianna, Sergeeva T., Marina Perini. Metodo intensivo e ambiente didattico. / В сб. “Le lingue del mondo”. – Venezia (Italia), Valmartina, N. 1, 1990, p.52-54.
4. Иванченко А.А., Швец Д.И. Значение эмоционально-психологического климата для интенсификации процесса обучения русскому языку. / Вестн.Харьк.ун-та, 1991 г. Традиции, проблемы и перспективы развития путей совершенствования учебного процесса на подготовительном факультете, с.13-15.
5. Иванченко А.А., Лукашенко И.Н., Новикова О.И. Психолого-педагогические основы интенсивного метода обучения неродному языку. / В кн.: Актуальные проблемы современной психологии: Материалы научных чтений, посвященных 60-летию Харьковской психологической школы. – Харьков, изд-во ХГУ, 1993, с.237-240.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Иванченко Андреянна Алексеевна,
основное место работы - Харьковский государственный педагогический университет,
совместительство - Харьковский национальный университет, доцент, канд. психол.
наук;
разработка психологических основ методики интенсивного преподавания
иностраных языков;
тел. +38 067 5775726
e-mail: andreyan@libero.it
2. Сумец Наталия Витальевна;
основное место работы – Харьковский Гуманитарный Институт НУА»,
совместительство - Харьковский государственный педагогический университет;
исследования в области психолингвистики и контрастивной лингвистики;
Харьков, просп. Тракторостроителей 126, кв.40;
дом. тел. 692955.
3. Дмитриев Денис Владимирович;
Студент 4-го курса факультета иностранной филологии Харьковского
государственного университета им.Г.С.Сковороды;
исследования в области психолингвистики и контрастивной лингвистики;
Харьков, пр.Л.Свободы 53-б комн.458.

4. Гава Галина Васильевна;

Студентка 4-го курса факультета иностранной филологии Харьковского государственного университета им.Г.С.Сквороды;

исследования в области психолингвистики и контрастивной лингвистики;

Харьков, пр.Л.Свободы 53-б комн.233.

5. Найпак Наталья Юрьевна;

Студентка 4-го курса факультета иностранной филологии Харьковского государственного университета им.Г.С.Сквороды;

исследования в области психолингвистики и контрастивной лингвистики;

Харьков,