

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Наумова Юлія Станіславівна**

УДК:378.147:811.521]:81'23(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ВІЗУАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИХ  
ОБРАЗІВ СТУДЕНТАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ  
МОВИ З ІЄРОГЛІФІЧНОЮ ПИСЕМНІСТЮ**

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Ю.С.Наумова

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

**Науковий керівник:** Долинська Любов Василівна,  
кандидат психологічних наук, професор

**Київ – 2019**

## АНОТАЦІЯ

**Наумова Ю.С. «Особливості засвоєння візуально-семантичних образів студентами у процесі вивчення іноземної мови з ієрогліфічною писемністю». – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2019.

Дисертацію присвячено вирішенню актуальної проблеми підвищення ефективності засвоєння студентами мовного ЗВО ієрогліфічної писемності.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу психологічних аспектів проблеми вивчення іноземних мов і ієрогліфічних, зокрема, відмінностей між фонематичною і ієрогліфічною писемністю сформульовані основні концептуальні положення щодо шляхів оптимізації засвоєння студентами ієрогліфіки.

Показано, що інтерпретаційні можливості ієрогліфічних знаків докорінно відрізняються від звичного для європейського способу мовної кодифікації дійсності. Якщо у культурах з фонематичним письмом смисл мовних висловлювань існує у свідомості індивіда на рівні звучання, і тому передбачає «вслуховування» у мову, то в культурі з ієрогліфічними типом письма провідним є рівень об'єктивації смислів, що відбувається при зоровому сприйманні графічних одиниць мови. Все це потребує розвитку особливої здатності студентів сприймати і розуміти концептуальний образ відмінного від звичного письмового знаку через впровадження специфічних цій різниці методів.

Зроблено висновок про ефективність засвоєння студентами писемності східних мов з опорою на образну сферу. Перевага вибору образу обґрунтована здатністю образу відображувати у свідомості індивіда цілісну картину предмету пізнання, що відповідає специфіці ієрогліфічного письма. Продемонстровано, що образна природа графічного елементу цього письма

(ієрогліфу) супроводжує його трансформаційні зміни від моменту появи у первинних піктографічних, орнаментних зображеннях до сучасного знаку у комплексі його візуально-сміслових ознак.

У якості одиниці оперування засвоєнням ієрогліфічною писемністю обрано візуально-семантичний образ ієрогліфу. Це поняття визначено у роботі як складний когнітивний комплекс (розумовий образ), що є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприймання (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням.

На констатувальному етапі дослідження виявлено недостатній рівень навчальної успішності студентів у засвоєнні ієрогліфіки на молодших курсах. Експериментально підтверджена роль когнітивних стилів та мотивації досягнень в успішності оволодіння цим видом письма. Доведено, що ефективність засвоєння студентами ієрогліфічного письма в процесі навчання підвищується за рахунок уміння структурувати сприйняте, швидко і чітко виділяти елементи із загального поля, реорганізовувати його (полнезалежний когнітивний стиль); вміння систематизувати, узагальнювати, об'єднувати одиниці в широкі класи (широкий діапазон еквівалентності); схильності до виваженості при ухваленні рішення (рефлексивний когнітивний стиль).

З'ясовано, що існують відмінності у запам'ятовуванні студентами словесного та ієрогліфічного матеріалу: найкраще відтворення слів відбувається переважно при слуховому їх пред'явленні, тоді як ієрогліфічні знаки краще зберігаються у пам'яті та згадуються, якщо були візуально сприйняті, причому незалежно від провідного типу репрезентативної системи.

Вибір ієрогліфічної мови студентами для вивчення зумовлений внутрішньою мотивацією. Індивідуально-значущі, прагматичні мотиви превалюють над соціально-значущими, проте не утримуються і швидко зникають при появі труднощів у оволодінні незнайомим графічним кодом.

Мотивація запобігання невдач починає превалювати над мотивацією досягнення успіху. Визначено, що мотивація є суттєвим детермінаційним чинником у навчальній успішності студентів і потребує керованого зовнішнього посилення та підтримки на початкових етапах навчання.

Вивчення особливостей формування студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів дозволило виявити, що структура образів представлена домінуванням предметного змісту, особистісного сенсу, змістом поняття (його значення) і чуттєвої тканини образу (відповідно до моделі Ф. Василюка).

Образи, сформовані студентами на основі візуального сприймання графем ієрогліфів, характеризуються також ознаками реалістичності-метафоричності, статичності-динамічності, цілісності-структурності. Показник «реалістичність-метафоричність» характеризує спосіб мислення та віддзеркалює досвід особистості: реалістичність демонструє предметність, шаблонність, стереотипність мисленнєвих процесів; метафоричність – прагнення запобігати банальностей, креативність, певну свободу думки. «Статичність-динамічність» – це композиційні характеристики образів. Статичні образи – чіткі, конкретні, з відсутністю простору і руху; динамічні, навпаки – необмежені просторово. «Цілісність-структурність» – характеристики сприймання, які дозволяють виділяти окремі елементи, ознаки, властивості сприйнятого стимулу і об'єднувати потім їх у цілісну структуру образу. Ця характеристика в образі виявляє себе у деталізації чи узагальненості сприймання, фіксації на окремих деталях чи охоплені сутності.

Семантичні образи ієрогліфів будуються за принципом асоціативної схожості предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимувального поняття, виявленого власним досвідом суб'єкта; за принципом логічності, визначеності поняття; за принципом виявлення емоційного ставлення до змісту чи наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; іносказання (метафоричності).

Образи ієрогліфів, якими оперують студенти у якості опори при їх запам'ятовуванні, представляють собою розумовий образ, продукований

сукупністю когнітивних процесів, що відображає частку індивідуальної реальності того, хто його створює, представлений суспільним досвідом, присвоєним індивідом, а також його власним досвідом взаємодії з оточуючим світом та способами репрезентації. При формуванні образів ієрогліфів українські студенти оперують переважно образами світу своєї культури. Їхні образи мають істотно виражену індивідуальність, що підтверджує хибність застосування готових асоціацій для запам'ятовування ієрогліфічних знаків.

Порівняння особливостей образів, створених студентами з високим та низьким рівнем успішності освоєння ієрогліфіки, дозволило встановити, що «успішні» студенти оперують образними засобами, де превалює домінування полюса особистісного смислу, тоді як «неуспішні» орієнтуються переважно на домінанту предмету. Також «успішні» студенти значно частіше використовують значення іншого ієрогліфу у структурі більш складного, тоді як «неуспішні» студенти цю стратегією майже не використовують.

У роботі зроблено припущення, яке знайшло своє підтвердження, що оптимізація ефективності засвоєння студентами ієрогліфіки відбуватиметься за умов усвідомлення студентами психолінгвістичних відмінностей засвоєння ієрогліфічної мови у порівнянні з рідною; знання і врахування студентами власних когнітивних стилів при освоєнні професійних ієрогліфічних компетенцій; опори на образну сферу студентів; оволодіння студентами навчальними стратегіями, відповідними специфіці мови; зовнішнього та внутрішнього управління мотиваційним процесом; реалізації індивідуально-особистісного підходу; розподілу відповідальності між викладачем і студентом.

Обґрунтовано комплексне застосування методів і засобів впливу когнітивного, компетентісного і стратегічного підходів у реалізації формувальних впливів для підвищення рівня ієрогліфічних компетенцій студентів.

Розроблена та апробована авторська програма з підвищення рівня ефективності опанування студентами ієрогліфічних компетенцій, у якій були

реалізовані такі завдання: ознайомлення студентів з національно-культурними особливостями Японії та Китаю (давніх і сучасних), історією ієрогліфічної мови, продемонстровано красу каліграфії; проведена діагностика студентів з визначення їх когнітивних стилів (полезалежного/полenezалежного, рефлексивного/ імпульсивного, широкого/вузького діапазону еквівалентності) з ознайомленням студентів про їх вплив на засвоєння ними ієрогліфічних знаків; розвиток навичок студентів з формування візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків японської мови з урахуванням індивідуальних особливостей їх створення (структури); розвиток умінь студентів у постановці власної мети з опанування відповідним рівнем ієрогліфічної компетентності, з плануванням кроків та вибору засобів досягнення; ознайомлення студентів зі стратегіями вирішення навчальних завдань, демонстрація (пропозиція) ефективних з точки зору викладача та спонукання на пошук власних.

Критеріями ефективності впровадження програми визначено: результати сесійного контролю успішності студентів за профільними предметами з ієрогліфіки; самооцінки студентів у результативності поставленої ними мети на період експерименту; експертні оцінки викладачів у засвоєнні студентами загальних ієрогліфічних компетенцій та їх складових (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, інформаційно-аналітичної); рівень мотивації досягнення успіху.

Ефективність запропонованої програми, реалізованої у формі факультативу для студентів другого курсу підтверджена позитивною динамікою рівня засвоєння студентами експериментальної групи загальної ієрогліфічної компетентності і таких її складових, як лінгвістична, соціокультурна, стратегічна, інформаційно-аналітична. Свідченням продуктивності впровадженого факультативу стало також підвищення академічної успішності студентів та показників мотивації досягнень.

## THE ABSTRACT

**Yulia S. Naumova «Peculiarities of Students` Mastering the Visual-Semantic Images in the Process of Learning a Foreign Language with the Hieroglyph Writing». Manuscript.**

Dissertation for the academic degree of Doctoral Candidate in Psychological Sciences, Professional Specialization 19.00.07 – Pedagogical and Generational Psychology. – M. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2019.

The scope of this Dissertation is to contribute to the solution of a topical problem of increasing the efficiency of mastering a hieroglyphic script by the students of linguistic universities.

On the basis of the theoretical analysis of the psychological aspects of the problem of studying foreign languages and, in particular, the hieroglyphic languages, analysis of the differences between phonetic and hieroglyphic writing, the main conceptual provisions concerning the ways of optimization of the learning of hieroglyphic writing by the students have been formulated in this work.

The paper shows that interpretational capabilities of hieroglyphic characters differ fundamentally from the usual European way of linguistic codification of reality. If in cultures with phonetic script the meanings of linguistic expressions exist in the mind of an individual at the level of sound, and therefore implies "attentive listening" of speech, in a culture with hieroglyphic system of writing the level of objectification of meanings is the key one. The latter occurs in the visual perception of graphical units of language. All this requires the development of a special ability in the students to perceive and understand the conceptual image of a written character that differs from the one that is usual to them through the introduction of the methods specific for this difference.

A conclusion is made about more efficient learning of Oriental languages' scripts by the students when learning is based on the sphere of images. The preference for choosing the image is justified by its ability to reflect in the mind of the individual an integral picture of the subject of cognition, which corresponds to

the specific character of hieroglyphic scripture. The work demonstrates that the figurative nature of the graphical element of this script (hieroglyph) accompanies its transformational changes from the moment of its appearance in the primary pictographic, ornamental images to the modern character in the entirety of its visually-semantic characteristics.

As an operational unit in mastering of hieroglyphic writing the visually-semantic image of the hieroglyph is chosen. This concept is defined in the work as a complex cognitive complex (mental image), which is an integral product of visual sensory-perceptual comprehension (sensual image) of all graphical elements of the formal structure of the hieroglyph, of a holistic view of it (fixed in the figurative memory) and of its conceptual (semantic) display, fixed in its meaning.

At the conceptual stage of research an insufficient level of academic achievement by junior students in learning hieroglyphic script was revealed. The role of cognitive styles and motivation of achievements in successful learning of this type of writing is confirmed experimentally. It is proved that the effectiveness of absorption of hieroglyphic writing by the students in the process of studying increases due to their ability to structure whatever they perceived, to allocate elements from the general field quickly and clearly, to reorganize it (independent cognitive style). They also learn hieroglyphs better if they have developed ability to systematize, generalize, unite the units in broad classes (a wide range of equivalence); if they are predisposed to making decisions in a balanced manner (reflective cognition style).

It is found out that there are differences in the students' memorizing of verbal and hieroglyphic material: the best reproduction of words occurs mainly after their presentation through hearing, whereas hieroglyphic symbols are better kept in memory and remembered, if they were perceived visually, regardless of the leading type of a system of their representation.

A choice by students of a hieroglyphic language to study is conditioned by internal motivation. Individually-significant, pragmatic motives prevail over socially-significant, but are not kept for long and quickly disappear with the



emergence of difficulties in mastering the unfamiliar graphic code. The motivation of preventing failures begins to prevail over the motivation of achieving success. Thus it was established that the motivation is a significant determining factor in the students' academic achievements and requires guided external strengthening and support at initial stages of training.

Study of the specific ways of how the students form visually-semantic images of hieroglyphs has allowed to discover that the structure of images is represented by the domination of subject content, personal meaning, content of definition (its meaning) and sensual tissue of image ( according to the model of F. Vasylyuk).

The images formed by students on the basis of visual perception of the graphemes of the hieroglyphs are also characterized by such features as realism-metaphoricalness, stative-dynamic, integral-structural. "Realism-metaphoricalness" characterizes the way of thinking and reflects the experience of personality: the realism demonstrates the subject, typecasting, stereotype in thinking processes; metaphoricalness denotes a desire to prevent banalities, as well as creativity and certain freedom of thought.

"Static-dynamic" comprises composite characteristics of images. Static images are clear, specific, with the lack of space and movement; those dynamic are, on the contrary, active, unlimited in space. "Integrity-structuring" are the characteristics of the perception which allow to select individual elements, signs, properties of a perceived stimulus and then unite them in a coherent structure of an image. This characteristic in the image reveals itself in a detailed or generalized perception, in the fixing of individual details or in encompassing the essence.

Semantic images of hieroglyphs are built according to the principle of associative similarity of objects, of their properties, features, situations to the stimulus notion revealed by own experience of the subject; according to the principle of logic, certainty of concept; according also to the principle of revealing emotional attitude to the content or consequences or moral and ethical estimation embodied in the notion of the phenomena of reality; figurativeness (metaphoricity).

The images of hieroglyphic characters, with which the students operate using them as the supports in their memorization, constitute a mental image generated by an entirety of cognitive processes, reflecting a portion of individual reality of an individual who creates it, represented in his/her social experience acquired by the individual, as well as his own experience of interacting with the surrounding world and ways of representation. In the formation of images of characters Ukrainian students operate predominantly with the images of the world of their culture. Their images have a substantially expressed individuality that confirms that the use of ready-made associations for remembering hieroglyphic characters is erroneous.

Comparison of specific features of the images, created by the students with high and low level of success in mastering the hieroglyphs, allowed to establish that "successful" students operate in imagery means, where the pole of personalized meanings dominate. The "unsuccessful» meanwhile are oriented primarily towards the dominant of a subject. Also, "successful" students use much more often the meaning of another hieroglyph within the structure of a more complicated one, while "unsuccessful" students almost never use this strategy.

An assumption is therefore made in this work (and it has been proved) that the efficiency of mastering hieroglyphic scripts can only be optimized, if students realize psycho-linguistic differences in the learning of hieroglyphic language in comparison with their native language; if they are knowledgeable and take into consideration their own cognitive styles in their mastering of professional hieroglyphic competences; if students effort is supported by their use of the sphere of images; if students master educational strategies relevant to a language's specifics; if they can manage the process of their own external and internal motivation; if they realize an individual and personalized approach; if responsibilities are distributed between the teacher and the student.

The complex application of methods and means of influence of cognitive, competence and strategic approaches in realization of formative influences for the increase of the level of hieroglyphic competences of the students is substantiated.

The author has developed and tested her own training programme for increasing the level of efficiency of hieroglyphic competences of the students. The following tasks were implemented in this programme: familiarizing the students with national and cultural features of Japan and China (ancient and modern), with history of hieroglyphic language with demonstration of the aesthetics of calligraphy; the students' cognitive styles have been appraised (cognitive field dependent/cognitive field independent, reflexive/impulsive, wide/narrow range of equivalence). The students have been informed about the influence of their cognitive styles on their ability to master hieroglyphic characters. The other tasks were to develop the students' skills in the formation of visual semantic images of hieroglyphic characters of Japanese language, taking into account the individual characteristics of their creation (structure); development of students' skills in setting their own goals in the achievement of the appropriate level of hieroglyphic competence with planning of steps and choosing of the means for achieving that level. The students also were familiarized with the strategies for solving educational tasks through the demonstration (suggestion) of those effective from the point of view of the tutor and stimulating them to search for their own.

Performance criteria of the programme are defined as follows: the results of the semester tests to control the students' progress in hieroglyphic-related subjects; self-evaluation by students of the results in achieving their goals during the period of the experiment; expert evaluation by the faculty of the acquisition by the students of the general hieroglyphic competences and their components (linguistic, sociocultural, strategic, information and analytical); the level of motivation for attaining a success.

The effectiveness of the proposed training programme, implemented as the optional for the second-year students, has been proven by positive dynamics of the level of acquisition by the students of the experimental group of the general hieroglyphic competence and of such its components as the linguistic, socio-cultural, strategic, information and analytical. Another evidence of productiveness of this

optional training programme was also the growing academic achievement of the students and improving indicators of motivation of these achievements.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>15</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ ВІЗУАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ІЄРОГЛІФІЧНОЮ ПИСЕМНІСТЮ .....</b>	<b>23</b>
1.1. Теоретичний аналіз проблеми засвоєння знань у психології .....	23
1.2. Наукові підходи у розумінні особливостей засвоєння іноземних мов .....	30
1.3. Психологічні особливості опанування іноземної мови з ієрогліфічною писемністю. ....	35
1.4. Поняття про візуально-семантичний образ у психології .....	58
Висновки до першого розділу .....	77
<b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІЄРОГЛІФІЧНОЇ МОВИ ПРИ ОПОРІ НА ОБРАЗНУ СФЕРУ .....</b>	<b>82</b>
2.1. Організація та методи дослідження особливостей засвоєння візуально-семантичних образів студентами .....	82
2.2. Дослідження особливостей формування студентами візуально- семантичних образів ієрогліфічних знаків .....	96
2.3. Визначення ролі когнітивних процесів, що зумовлюють ефективність засвоєння студентами ієрогліфіки .....	122
2.4. Особливості мотивації студентів мовного вишу у вивченні східних мов .....	134
Висновки до другого розділу .....	151
<b>РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ІЄРОГЛІФІЧНОЮ ПИСЕМНІСТЮ ПРИ ОПОРІ НА ВІЗУАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИЙ ОБРАЗ ІЄРОГЛІФІВ .....</b>	<b>155</b>

3.1. Теоретичне обґрунтування методики підвищення ефективності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності .....	155
3.2. Змістові та процесуальні аспекти формувального експерименту, спрямованого на оптимізацію засвоєння студентами ієрогліфічної мови (на прикладі японської).....	176
3.3. Результати апробації програми з підвищення ефективності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності.....	194
Висновки до третього розділу.....	208
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	210
<b>СПИСОК ВИКОРИТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	214
<b>ДОДАТКИ</b> .....	247

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Тривалий час у сучасній освітній парадигмі української вищої школи впроваджується ідея фахової підготовки конкурентноздатних фахівців, які володіють можливостями реалізовувати особистісний та професійний потенціал в умовах швидкозростаючого інформаційного та технічного простору. Цей вектор зумовлений вихідними потребами українського суспільства й узгоджується з декларативними принципами Концепції професійної освіти України та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, де проголошується необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до професійного саморозвитку, до володіння інформаційними технологіями, до творчої праці, до мобільної поведінки на ринку праці тощо.

Останнім часом підвищився інтерес до оволодіння іноземними мовами з ієрогліфічною писемністю через зростаючі ділові та культурні зв'язки України з країнами Сходу. Японська та китайська мови стали затребуваними для вивчення у різних сферах. Проте, як показує практика, початкове захоплення мовою швидко зникає, мотивація знижується, коли студенти та слухачі стикаються з необхідністю засвоїти незвичну кодифікацію ієрогліфічної писемності.

Проблематика засвоєння іноземної мови з ієрогліфічною писемністю є предметом наукової уваги і постійно поповнюється різноманітними методологічними розробками її вирішення. Дослідженню специфіки ієрогліфічної писемності та методам її засвоєння присвячені роботи С. Байрамової (формування слуховимовних навичок на основі когнітивного образу китайської морфеми), І. Головіна (знакові та надзнакові одиниці сучасної японської мови), Н. Дьоміної (використання усвідомлено-комунікативного методу у викладанні китайської мови), А. Кондрашевського (освоєння традиційного списку ключів і найбільш популярних графем китайської мови), Е.Маєвського (розбіжності усного (звукового) та писемного (нарисного) японського мовлення), Ю. Молоткової (поетапне засвоєння

китайських ієрогліфів при опорі на гніздову організацію ієрогліфічного матеріалу), Л. Нечаєвої (науково-методичні основи підручників з японської мови), Н. Паюсова (обґрунтовується етимологічний метод навчання ієрогліфіці), У. Стрижак (методика поетапного формування ієрогліфічних умінь з урахуванням різних видів пам'яті) та інших.

В Україні ієрогліфіка також все більше стає предметом наукового вивчення. Зокрема, О. Асадчих пропонує модель і методику інтегрованого навчання майбутніх філологів японського академічного мовлення у магістратурі українських ЗВО шляхом введення спеціально підібраних вправ. В. Пирогов приділяє увагу історії розвитку, визначенню культурологічної специфіки ієрогліфічної мови. Широке коло питань з вивчення ієрогліфіки досліджується В. Резаненком, зокрема: семантична структура ієрогліфічної писемності, зорово-звукова опора сприймання ідеограм, формально-сміслові зв'язки елементів сучасного ієрогліфічного письма, методологія китаєзнавчих та японознавчих досліджень тощо.

Проте, не зважаючи на велику кількість методичних розробок, ієрогліфіка залишається для студентів найскладнішим складовою у вивченні східних мов, а рівень успішності навчальних досягнень переважно низьким. Ми пов'язуємо таку ситуацію з тим, що більшість існуючих методик розглядають процеси засвоєння ієрогліфічного матеріалу без урахування або лише часткового врахування психологічних закономірностей засвоєння ієрогліфіки, і саме їх ігнорування гальмує підвищення результативності опанування студентами ієрогліфічною писемністю.

Зокрема, вітчизняними методистами та викладачами недостатньо уваги приділяється когнітивним аспектам засвоєння ієрогліфічної мови як іноземної та психолого-педагогічним умовам організації навчання студентів.

Таким чином, соціальна значущість і недостатня теоретична та практична розробленість психологічних аспектів проблеми підвищення ефективності засвоєння ієрогліфічної писемності у процесі професійної підготовки фахівців східних мов обумовили вибір теми нашого дослідження:



«Особливості засвоєння візуально-семантичних образів студентами у процесі вивчення іноземної мови з ієрогліфічною писемністю».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема входить до плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямком «Теорія та технологія навчання та виховання в системі народної освіти», затверджена Радою університету (протокол № 7 від 8 грудня 2015 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 1 від 26 січня 2016 р.).

**Мета** дослідження – виявлення особливостей засвоєння студентами ієрогліфіки при опорі на візуально-семантичний образ її графічних елементів; обґрунтування, розробка та впровадження програми з оптимізації процесу засвоєння студентами ієрогліфічної мови з урахуванням визначених особливостей.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що:

- у звичайних умовах формування візуально-семантичних образів ієрогліфів студентами носить суто спонтанний індивідуальний характер;
- засвоєння студентами ієрогліфічної писемності буде більш ефективним за умов: 1) вироблення навичок керованого оперування візуально-семантичними образами графем даного виду письма; 2) врахування індивідуальних когнітивних стилів та стратегій навчання студентів; 3) актуалізації мотиву досягнення успіху при вивченні японської мови.

Відповідно до мети та для перевірки висунутої гіпотези були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати психологічні напрямки проблеми засвоєння ієрогліфічної мови, визначитись з основними теоретичними засадами дослідження.

2. Виявити особливості формування студентами візуально-семантичних образів ієрогліфів та їх структуру.

3. Емпірично дослідити роль когнітивних стилів в успішності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності та характер мотивації студентів.

4. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність програми з оптимізації рівня засвоєння студентами ієрогліфічних компетенцій у процесі вивчення японської мови.

**Об'єкт** дослідження – засвоєння студентами ієрогліфічної писемності.

**Предмет** дослідження – психологічні особливості засвоєння студентами візуально-семантичних образів ієрогліфічної писемності (на прикладі вивчення японської мови).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс психологічних методів: *теоретичні* (аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичного й емпіричного матеріалу, теоретичне моделювання); *емпіричні* (бесіда, анкетування, експертні оцінки, тестування); психологічний експеримент (констатувальний і формувальний); *статистичні* (кореляційний аналіз, t-критерій Ст'юдента,  $\phi^*$  - критерій Фишера, критерій Пірсона).

На різних етапах дослідження було застосовано такі діагностичні методики: авторська анкета «Мотивація вивчення ієрогліфічної мови», методика А. Меграбіана «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі», методика «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» А. Реана та В. Якуніна, методика «Фігури К. Готтшальдта» (полезалежний/полenezалежний когнітивний стиль), методика Дж. Кагана «Порівняння схожих малюнків» (рефлексивний/ імпульсивний когнітивний стиль), методика Р. Гарднера «Вільне сортування об'єктів» у модифікації В. Колга (широкий/вужкий діапазон еквівалентності).

**Методологічною та теоретичною основою дослідження стали:** Закон України про вищу освіту, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), положення про психологічні основи засвоєння знань (Д. Богоявленський, В. Беспалько, О. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, С. Рубінштейн), теоретичні підходи у визначенні психологічних особливостей

засвоєння іноземної мови (П. Гальперін, І. Зимня), роботи з визначення особливостей засвоєння ієрогліфічної мови (О. Асадчих, С. Байрамова, І. Кочергін, Ю. Молоткова, В. Пирогов, В. Резаненко, У. Стрижак), концептуальні положення про природу та структуру образу у психології (Б. Ананьєв, Т. Березіна, Ф. Василюк, Л. Веккер, О. Леонтєв, І. Сеченов, Б. Ломов, А. Пайво, І. Якиманська), положення про когнітивний підхід у навчанні (П. Бабінська, І. Бім, М. Холодна).

**База дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету, кафедри східних мов і перекладу Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Всього на різних етапах дослідження у ньому взяли участь 191 студент різних курсів та 5 викладачів зазначених закладів.

**Наукова новизна та теоретичне значення** результатів дослідження полягає у тому, що:

- *вперше* визначено поняття «візуально-семантичний образ ієрогліфу» як складного когнітивного комплексу (розумового образу), який є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприймання (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням; визначено структуру візуально-семантичного образу ієрогліфу, а саме: наявність предметного змісту, особистісного смислу, змісту поняття і чуттєвої тканини образу, як вияву його емоційності; виявлено характерні ознаки формування образів ієрогліфів (зокрема візуальні розподіляються на ті, що відзеркалюють спосіб мислення суб'єкта (реалістичність-метафоричність), представляють образ у просторі (статичність-динамічність), особливості сприймання суб'єкта (цілісність-структурність); семантичні, що будуються за принципом асоціативної схожості предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимульного поняття,

виявленого власним досвідом суб'єкта; за принципом логічності, визначеності поняття; за принципом виявлення емоційного ставлення до змісту чи наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; іносказання (метафоричності)); визначено та обґрунтовано психолого-дидактичні умови оптимізації процесу засвоєння студентами ієрогліфічних компетенцій, які базуються на когнітивному, компетентнісному та стратегічному підходах у навчанні; виявлено психологічні детермінанти успішності засвоєння ієрогліфіки і візуально-семантичного образу її графем, зокрема, якими є: зорова пам'ять, рефлексивний, полenezалежний когнітивні стилі та широкий діапазон еквівалентності, висока мотивація досягнень; обґрунтовано, розроблено та апробовано програму підвищення ефективності засвоєння японської мови з врахуванням виявлених умов;

- *розширено і доповнено* положення про роль мотивації в успішності засвоєння іноземної мови, яке полягає у керованій підтримці мотивації досягнення студентів протягом усього навчального процесу;

- *набули подальшого розвитку* методи засвоєння іноземної мови з ієрогліфічною писемністю з урахуванням психологічного компоненту при опорі на образну сферу студентів.

**Практичне значення** дослідження визначається тим, що комплекс діагностичних методик та розроблена програма з оптимізації засвоєння візуально-семантичних образів у процесі вивчення ієрогліфічної мови, а також методичні рекомендації щодо її реалізації можуть бути використані викладачами східних мов з метою підвищення ефективності засвоєння студентами ієрогліфічного письма. Отримані положення можуть бути використані при викладанні курсів «Японська мова», «Лінгвокраїнознавство», «Культура усного і писемного мовлення японською мовою», «Основи теорії і практики перекладу з японської мови», «Практичний курс перекладу», «Ієрогліфіка», «Історія японської мови» тощо.

**Надійність і вірогідність** наукових досліджень забезпечується методологічною й теоретичною обґрунтованістю їх вихідних даних;

сукупністю методів, адекватних предмету, меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного і якісного аналізу результатів дослідження; застосуванням методів математичної статистики.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідались і отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови» (Київ, лютий 2019), Міжнародній науковій конференції «Process management and scientific developments» (Велика Британія, м. Бірмінгем, липень 2018), Міжнародній науково-практичній конференції «Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы» (Росія, Уфа, січень 2019), на засіданнях кафедри психології та звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2017-2019рр.), на засіданнях кафедри японської філології Київського національного лінгвістичного університету (2017-2019рр.).

Розроблена автором програма факультативу «Засвоюємо японську із задоволенням», спрямована на підвищення рівня засвоєння студентами факультетів східних мов ієрогліфічними компетенціями, успішно *впроваджена* у навчально-виховний процес кафедри японської філології Київського національного лінгвістичного університету (довідка №27/18/19 від 26 березня 2019р.), кафедри східних мов і перекладу Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка №28 від 22 березня 2019р.), Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 440/40-26 від 25 березня 2019р.).

**Публікації.** Основний зміст роботи відображений у 10 публікаціях, серед яких 3 статті у фахових вітчизняних періодичних виданнях, 2-наукометричних фахових періодичних виданнях, 5-матеріали конференцій.

**Структура роботи.** Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (320 найменувань, з них 36 іноземними мовами) і 14 додатків. Основний текст

дисертації викладено на 191 сторінках комп'ютерного набору, який містить 13 таблиць, 5 рисунків на 9 сторінках. Повний обсяг роботи – 276 сторінок.

**РОЗДІЛ I**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ**  
**ЗАСВОЄННЯ ВІЗУАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПРОЦЕСІ**  
**ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ІЄРОГЛІФІЧНОЮ ПИСЕМНІСТЮ**

У першому розділі дисертації представлено аналіз теоретичних напрямків з проблеми засвоєння знань у педагогічній психології; описані підходи та визначено психологічні особливості опанування ієрогліфічною писемністю; розкрито психологічний зміст феномену образу у психології та визначено поняття візуально-семантичного образу ієрогліфу.

**1.1. Теоретичний аналіз проблеми засвоєння знань у психології**

Будь-яке практичне розв'язання дослідницьких завдань у науковій парадигмі потребує першочергового з'ясування загальнотеоретичних підходів та концептуальних напрямків щодо визначення сутності, змісту, механізмів, факторів, структурних компонентів тощо досліджуваного явища.

У тлумачному словникові української мови поняття «засвоєння» представлене як іменникова форма дії зі значенням засвоювати, тобто робити властивим, звичним для себе, сприймаючи що-небудь нове або чуже, і, зрозумівши, розібравшись у чому-небудь, запам'ятовувати, вивчати щось [235].

Оскільки засвоєння називають основною метою навчальної діяльності, її результатом, воно є однією з ключових категорій педагогічної психології, яка ставить одним із своїх завдань розкриття змісту, механізмів, властивостей, структурних компонентів даного феномену. Результати наукових осмислень не зводять це поняття до уніфікованого терміну і висвітлюють широкий діапазон трактувань.

Так, словник під редакцією Б. Мещерякова, В. Зинченка пропонує визначення поняття «засвоєння» як «процесу «відтворення» індивідом історично сформованих, суспільно вироблених здібностей, способів

поведінки, знань, умінь і навичок, процес їх перетворення у форми індивідуальної суб'єктивної діяльності. Також уточнюється, що засвоєння починається з моменту народження і здійснюється протягом усього життя людини; є основою розвитку психіки і поведінки [37]. Як основний шлях придбання індивідом суспільно-історичного досвіду визначає цей термін словник А. Петровського та М. Ярошевського. До досвіду автори відносять соціальні значення предметів, способи дії з ними, моральні підстави поведінки, форми спілкування з іншими людьми. Засвоєнню підлягають як спонукально-мотиваційні, так і операціональні компоненти людської поведінки [145].

Найрозповсюдженим є тлумачення засвоєння як складної інтелектуальної діяльності людини, що включає усі пізнавальні процеси, що забезпечують прийом, смислову обробку, збереження і відтворення сприйнятого матеріалу, його застосування у розв'язанні практичних та теоретичних завдань (П. Блонський [33], Д. Богоявленський та Н. Менчинська [34], П. Гальперін [71], С. Рубінштейн [220], Н. Талізїна [235], Г.Щедровицький [237]).

Одні з перших спроб наукового опису процесу засвоєння у радянській психології були зроблені П. Блонським [33] у рамках педагогічної теорії. Вивчаючи характер засвоєння матеріалу учнями різного віку, науковець дійшов думки про те, що цей процес не зводиться до якоїсь певної психічної функції, а залежить від сприймання, пам'яті, мислення й мови, які на різних етапах вікового розвитку школярів мають свою вагу у засвоєнні. Ним, зокрема, були виділено залежність якості засвоєння від розуміння матеріалу, зацікавленості учня у матеріалі, сили уваги і бадьорого самопочуття, від управління цим процесом тощо.

С. Рубінштейн називав засвоєння системи знань основним змістом й найважливішим завданням навчання, що не зводиться до запам'ятовування і поєднується з відповідними навичками. До цього процесу ним включається сприймання матеріалу, його осмислення, його запам'ятовування і те ним



володіння, яке дає можливість вільно ним користуватися в різних ситуаціях, по-різному ним оперуючи [220]. Науковець відстоював впровадження проблемного пізнання у навчальному процесі, яке забезпечує умови успішного розумового розвитку учнів та розвитку їх особистості.

Як науковий термін поняття «засвоєння» було введене у психологію Н. Менчинською та Д. Богоявленським. Під ним науковці розуміють особливу розумову діяльність учнів, що розгортається у часі, залежить від їх особистісних властивостей і не зводиться до окремих психічних функцій: «...ми використовуємо це поняття, позначаючи терміном «засвоєння» пізнавальну діяльність, що включає цілий ряд психічних процесів: сприймання, пам'ять, мислення» [34. С.5]. Будучи послідовниками вчення С. Рубінштейна, науковці підкреслюють, що засвоєння знань не обмежується участю лише розумових процесів, і безпосередньо пов'язано також з властивостями особистості – її почуттями, волею, характером індивідуальних відмінностей у засвоєнні тощо. Окремо Н. Менчинська та Д. Богоявленський ставлять питання про взаємовідношення засвоєння знань і розумового розвитку [34].

І. Лернер у своїх дослідженнях значну увагу приділяв операціональній стороні процесу засвоєння, яка, на його думку, і в наукових дослідженнях, і у навчальній діяльності педагога значно поступається змістовній [158].

С. Рубінштейном виділені такі компоненти засвоєння, як сприймання, осмислення, запам'ятовування, оперування засвоєним в різних ситуаціях, які умовно також можна розглядати у якості етапів цього процесу [220].

В. Беспалько до вищезгаданих компонентів додає творчу (перетворюючу) складову, компонентами якої є перетворення і безпосередньо творчість як створення нового [28].

Згідно Н. Менчинської та Д. Богоявленського, засвоєння знань визначається такими трьома компонентами: 1) самим знанням, тобто продуктом, результатом, сформованим в ході навчання; 2) розумовим процесом, за допомогою якого досягається той чи інший результат; 3) певними

якостями розумової діяльності учня, сформованими в його життєвому досвіді в умовах виховання і навчання [34]. Також дослідники вважають важливим для засвоєння його заключний, результуючий етап, а саме – застосування, використання на практиці засвоєного матеріалу, пояснюючи це тим, що застосування знань на практиці стає також способом оволодіння знаннями, формування розумових навичок. На цьому етапі засвоєння направлено вже не тільки на навчальний матеріал, а й на практичні життєві цілі.

А. Маркова визначає шлях засвоєння знання наступними етапами: первинне осмислення, буквального відтворення, його розуміння, застосування у знайомих і нових умовах, оцінювання самим учнем корисності, новизни цього знання [169].

І. Ілл'ясов [117] пропонує процес засвоєння звести до двох етапів: 1) отримання знань про об'єкт і дії із ним, 2) відпрацювання, освоєння знань і дій. Таке узагальнення спрощує розуміння процесу засвоєння, проте, на нашу думку, спрощує надто механістично, оскільки втрачається процесуальність змісту засвоєння та взаємозумовленість усіх його компонентів.

Засвоєння знань відбувається на різних рівнях. У словнику професійної освіти рівень засвоєння характеризується як ступінь оволодіння змістом навчання, вимірювач досягнутої в навчанні майстерності оволодіння діяльністю, представленої в даному змісті навчання, і визначається труднощами завдань, які вирішує людина [60].

Засвоєння також характеризується рядом критеріїв (А. Алтухова [8], І. Блауберг [32], О. Кабанова-Меллер [121], І. Підласий [208], В. Сергеєнкова [227]). Серед них виділяють: міцність, керованість (управління), легкість актуалізації, повноту, системність тощо.

*Міцність* є показником незалежності використання засвоєних знань і вироблених умінь від змінності ситуацій та умов їх застосування. Міцність засвоєння істотно залежить від багатьох факторів: характеру подачі матеріалу, його системності, смислової організованості сприйманого навчального матеріалу, особистісної значущості та того емоційного ставлення, яке цей

матеріал викликає в учня і т.п. Вважається, що краще засвоюється те, що включено у діяльність і націлене на використання у майбутній практиці [8].

За І. Підласим [208] міцність засвоєння базується на принципі взаємопов'язаності змісту освіти і розвитку пізнавальних сил учнів; залежить від об'єктивних (зміст і структура) та суб'єктивних (ставлення учнів до навчального матеріалу) факторів; зумовлена організацією навчання тощо.

На роль діяльності у забезпеченні міцності засвоєння знань указує Н.Тализіна. Приймаючи за основу впровадженій О. Леонтьєвим діяльнісний принцип у психології та концепцію П. Гальперіна поетапного формування розумових дій, вона доводить, що саме завдяки застосуванню нових знань у діяльності це стає можливим. Міцність закріплення інформації пов'язана з інтересом до матеріалу і ступенем впливу його на емоції учнів [235].

*Управління* засвоєнням може здійснюватися шляхом впровадження певної системи організації навчальної діяльності (традиційним шляхом, поетапного формування розумових дій, та за допомогою проблемного чи розвиваючого навчання тощо). До прийомів управління відносяться також прийоми управління учнями своєю навчальною діяльністю. Зокрема О. Кабанова-Меллер до таких відносить: планування; самоконтроль, що включає оцінку своїх дій; організацію навчання та відпочинку; управління своїми пізнавальними інтересами, увагою. Кожен з цих прийомів стає узагальненим, якщо учень усвідомлює його склад і використовує в різних навчальних предметах при вирішенні спеціальних завдань [121].

*Системність* є характеристикою наявності у свідомості структурно-функціональних зв'язків між різнорідними елементами знань. Традиційно у вітчизняній педагогічній науці системність знань пов'язують із якістю їх засвоєння. Ряд дослідників (І. Блауберг [32], Л. Занков [97; 98], Л. Зоріна [108], В. Кузьмін [147]) приписують принципу системності ключове значення для сучасної освіти, оскільки лише засвоєння знань в їх логічному взаємозв'язку, наступності забезпечує формування такої системи знань, яка дає можливість їх ефективного подальшого використання. Системність знань передбачає

розуміння людиною співвідношення між різнопорядковими поняттями, поняттями і законами, науковими фактами і постулатами, постулатами і наслідками тощо. Нерозуміння учнями структурних зв'язків між різнорідними елементами теоретичних знань, включених у навчальні курси, перешкоджає формуванню цілісності знань, збільшуючи навантаження на пам'ять [108].

Л. Занков пояснює потребу дотримання принципу систематичності та системності у засвоєнні тим, що виокремлення елементів системи знань один від одного, закріплення без опори на попередні знання, призводить до ізолюваності частин і, відповідно, до зниження ефективності їх засвоєння [98].

В. Кузьмін доказав необхідність формування системності знань сутністю сучасного етапу наукового пізнання [147]. Дослідник зазначив, що сучасне знання характеризується досить складною структурою. Змінюється співвідношення знань про окремі явища і про світ в цілому, і, як наслідок, зростає сфера знання про фундаментальні детермінанти буття.

Чимала увага у роботах дослідників, і останнім часом все більше, приділяється особистості суб'єкта засвоєння, його почуттям, волі (Д.Богоявленський та Н. Менчинська [34]), мотивації (О. Афанасенкова [18]; І. Васильєв [48], А. Вербицький та Н. Бакшаєва [55], А. Маркова [170], Г. Костюк [139; 140], В. Мільман [178], Ф. Моргун [185], Н. Скороходова [233] та інші), особливостям когнітивних процесів (С. Бондар [38], Б. Величковський [52], В. Григор'єва [82], Т. Поддубна [207], М. Холодна [260]) тощо.

Д. Богоявленський та Н. Менчинська пояснюють роль волі особистості тим, що навчальний матеріал засвоюється конкретним учнем з певним сформованим у нього ставленням до дійсності, який має схильності й інтереси, і який володіє певними інтелектуальними якостями [34].

В учбовій мотивації виділяють, зокрема, дві великі групи мотивів: пізнавальні та соціальні (А. Маркова [170], П. Якобсон [282]). Пізнавальні мотиви спрямовані на опанування нових знань і пов'язані зі змістом і процесом учіння, соціальні – зумовлені відносинами між людьми, що виникають в

процесі учіння. До мотивів першої групи відносяться допитливість, інтерес до знань, потреба у розумовій діяльності, у пізнанні, у розширенні знань про навколишню дійсність, прагнення здобувати нові знання й навички, застосовувати, вдосконалювати свої пізнавальні можливості, інтелектуальні здібності тощо. Мотиви другої групи пов'язані з потребою людини у спілкуванні, у визнанні, у причетності до обов'язку, у прагненні отримати задоволення від процесу спілкування, від налагодження відносин з іншими людьми тощо [170].

В останні десятиліття у практиці педагогічної діяльності провідну роль у мотиваційній сфері учіння стали надавати емоціям, позитивному ставленню учнів до процесу засвоєння знань. Емоції відображають взаємозалежність між мотивами й можливостями успіху діяльності, супроводжують процес діяльності і готують учня до діяльності [18; 48; 55].

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що засвоєння є категорією навчальної діяльності, яка має складну внутрішню структуру, що охоплює пізнавальну, мотиваційну, афективну сфери особистості. Це складний процес присвоєння індивідом сукупності знань, способів дій (уміння, навички), соціального-культурного досвіду поколінь, етичних норм поведінки у суспільстві тощо; має результуючий ефект (якість, міцність, системність), що дозволяє адекватно вирішувати певні навчальні, життєві, професійні ситуації. Головними критеріями засвоєння виступають можливості використовувати знання у формі вміння вирішувати на їх основі нові завдання, можливість екстеріоризації знань, тобто втілення їх у зовнішніх, практичних предметних діях та творчих проектах. Результативність засвоєння у сучасних концепціях обумовлена не усередненими умовами організації навчального процесу, а індивідуалізованими підходами щодо створення оптимальних умов опанування навчальним матеріалом для кожного учня.

## 1.2. Наукові підходи у розумінні психологічних особливостей засвоєння іноземних мов

Вивченню психологічних особливостей опанування іноземною мовою присвячена численна кількість досліджень. Ці проблеми розробляються сучасною прикладною лінгвістикою, психолінгвістикою, педагогікою, педагогічною психологією тощо.

Коротко охарактеризуємо наукові доробки щодо теоретичних підходів до вивчення іноземних мов, які протягом останнього півстоліття мали свою динаміку. Термін «підхід до навчання» був введений у науковий обіг англійським методистом А. Ентоні для позначення вихідних положень дослідника та викладача мови як на саму мову, так і на способи оволодіння нею [276]. За І. Колесніковою, підхід до навчання – це реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії за допомогою того чи іншого методу навчання [135].

У пострадянській науці та практиці (у тому числі – українській) відсутня єдина класифікація підходів у вивченні іноземної мови. Проте, умовно можна виділити такі: діяльнісний підхід, особистісно-зорієнтований, комунікативний, компетентнісний та різні їх комбінації та варіанти.

Діяльнісний підхід передбачає вивчення мови у діяльності, перш за все, так званої «мовленнєвої діяльності», тобто – реальному спілкуванні. У сучасній парадигмі освіти, коли відбулося зміщення акцентів у навчанні на особистість того, хто навчається, даний підхід трансформувався у особистісно-діяльнісний, який передбачає самореалізацію особистості у діяльності, забезпечує її особистісне зростання та формування досвіду [5].

І. Зимня особистісно-діяльнісний підхід у вивченні іноземних мов характеризує такими ключовими положеннями, як: 1) рівноправне співробітництво та взаємодія вчителя і учнів, які спрямовані на спільне рішення навчальних комунікативно-пізнавальних завдань; 2) врахування психологічних характеристик суб'єктів навчальної діяльності та педагогічного

спілкування; 3) знання педагогом психологічних особливостей навчальної діяльності учнів тощо [105].

У вищій освіті особистісно-діяльнісний підхід інтенсифікує реалізацію можливостей пізнання студента за рахунок його автономії та діяльнісної основи навчання [206]. Акцентується увага на формуванні навичок вироблення власних стратегій вирішення задач. Значна увага приділяється самоконтролю та самооцінюванню, а завдання викладача полягає у керуванні процесом навчання, налагодженні співпраці, застосуванні методу опорних сигналів тощо (Н. Алексєєв [155], І. Ворожцова [62]).

Особистісно-зорієнтований підхід до навчання іноземної мови (О. Гавриш [5], С. Вітвіцька [61], С. Іванова [113], А. Плігін [206] та ін.) передбачає центрованість на учні. Завдання викладача при цьому полягає у розкритті особистісного потенціалу учня, допомозі йому у виборі стратегій оволодіння мовою, які найкраще відповідають його індивідуальним особливостям. У вищій освіті даний підхід забезпечує усвідомлення студентами особистої значущості засвоєння іноземної мови як необхідної комунікативної, соціокультурної і професійної компетенції сучасного фахівця. Ефективність цього підходу у вищій освіті забезпечується рядом педагогічних умов, а саме: управління освітнім процесом з опорою на розвиток елементів самостійності, самоврядування, самоконтролю студентів; урахування їх індивідуальних особливостей, нахилів та здібностей; формування їх потреби у професійному самовизначенні; спонукання студентів до власної активності в досягненні високого рівня знань з іноземної мови тощо [113].

Головним напрямком комунікативного підходу (Ж. Авілкіна [2], О. О. Леонтєв [152], Е. Пассов [195], С. Стойко [241]) є навчання мовленню в умовах спілкування. Цей метод сприяє формуванню у студентів комунікативної компетентності як професійної, впливає на їхній світогляд, систему цінностей, розвиває вміння мислити. Практична реалізація підходу відбувається за рахунок активного впровадження діалогічного та монологічного мовлення.

Значного поширення у викладанні іноземної мови набуває когнітивний підхід. На думку Ж. Авілкіної [2], когнітивний підхід передбачає аналіз лінгвістичних фактів в їх зв'язку з організацією понятійної системи мови. У вивченні іноземної мови цей підхід націлює на необхідність враховувати відмінності у характері мислення представників різних мов, на розгляд когнітивних аспектів мовних явищ, тобто на поясненні їх зв'язку з процесами пізнання світу. Людина, яка починає вивчати іноземну мову, зустрічається з необхідністю зрозуміти і засвоїти іншу концептуалізацію світу, інший когнітивний досвід, закріплений в іншій мові.

Усвідомлення цього викликало обґрунтований інтерес до проблеми мовної свідомості, у структурі якої представлені мовні знаки, що є результатом відображення дійсності і уявлення людини про неї, а також правила організації знаків мови, їх поєднання і вживання ( П. Гальперін [70], О. Кабанова [123], Н.Тубол [254] та інші). Це явище при засвоєнні іноземної мови у роботах деяких дослідників представлено категорією іншомовної свідомості.

П. Гальперін, головним завданням навчання іноземній мові називає формування іншомовної свідомості, через сприяння перебудові мовної свідомості того, хто навчається на іншомовний лад. В той же час, прищепити індивіду іншомовну свідомість у чистому вигляді неможливо, оскільки він вже володіє власною свідомістю, сформованою рідною мовою. А тому коректно говорити лише про формування білінгвальної свідомості, в якій співіснують, перебуваючи у певних взаєминах, дві мовні картини світу. У процесі формування іншомовної свідомості необхідно представляти тому, хто навчається, систему іноземної мови з точки зору іншомовної картини світу, яка являє собою єдність мовної і когнітивної [70].

Врахування когнітивного компоненту при вивченні іноземних мов, на думку І. В. Карпової, дозволяє оптимізувати організацію пізнавальних дій суб'єктів навчання [127]. За П. К. Бабінською, когнітивна складова передбачає використання закономірностей формування свідомості учня і його розумових



процесів (сприймання, мислення, пізнання, розуміння і пояснення) у процесі комунікативно-пізнавальної діяльності [19].

В рамках цієї теорії були описані когнітивні стилі, які характеризують пізнавальну діяльність учня/студента і визначають її індивідуальний характер. Серед тих, що зумовлюють здатність до опанування іноземних мов, найчастіше описують рефлексивний, імпульсивний, полезалежний, полenezалежний, терпимий до невизначеності когнітивні стилі. Було встановлено, що когнітивні стилі породжують індивідуальні стратегії опанування іноземними мовами (С. Бондар [38], М. Холодна [260]). Зокрема С. Бондар було встановлено, що визначальний вплив на процес переробки інформації накладають такі когнітивні стилі, як «полезалежність – полenezалежність», «імпульсивність – рефлексивність». За всіма показниками роботи з іншомовним текстом найбільш продуктивними стилями виявились рефлексивний і полenezалежний. Рефлексивність сприяє повному розумінню загального змісту і деталей тексту, полenezалежним читачам властива перевага аналізу у процесі читання як результат використання внутрішніх референтів [38].

Методична доцільність когнітивного підходу полягає в організації активної мовленнєво-мислиннєвої діяльності студентів у процесі навчання їх іншомовної фахової лексики, коли комунікативно освоєний мовний та мовленнєвий матеріал піддається аналізу, узагальненню, порівнянню, співставленню тощо. За таких умов, на думку прихильників цього підходу (Ю. Сітнов [231], Д. Іванов, К. Митрофанова, О. Соколова [112] та ін.), досягається краще володіння мовним матеріалом, усвідомлення студентом можливості використовувати іноземну мову не лише як засіб спілкування, а й як засіб пізнання.

Компетентнісний підхід у вирішенні питань ефективної підготовки спеціалістів із знанням іноземних мов розрізняє мовну компетенцію як потенційну здатність людини отримувати, переробляти і відтворювати інформацію, що містить сенс, тобто здійснювати мовну діяльність, і

комунікативну компетенцію як здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні завдання спілкування у побутовому, навчальному, виробничому, культурному житті, як уміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [276]. Вважається, що студент володіє іншомовною комунікативною компетенцією, якщо він в умовах прямого або опосередкованого контакту успішно вирішує завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови відповідно до норм і традицій культури цієї мови. З психологічної точки зору ця компетенція виявляється у здатності людини адекватно ситуації спілкування організувати свою мовну діяльність в її продуктивних і рецептивних видах [3]. Формування іншомовної комунікативної компетенції і міжкультурної компетенції є однією з основних цілей навчання іноземної мови на різних етапах навчання поряд з вихованням і розвитком особистості студента [58].

Одним з нових напрямків в методиці викладання іноземних мов є культурологічний підхід. Даний підхід представлений лінгвокраїнознавчими методами (Р. Миньяр-Белоручев [179], О. Оберемко [188], С. Тер-Мінасова [249], І. Халеева [256]), соціокультурними (Е. Верещагін [56]), лінгвокультурологічними (М. Суворова [244], І. Халеева [256]) тощо. У даному підході культурологічна складова наряду із мовою розглядається як основний зміст навчання. Те, що навчання іноземній мові неможливо розглядати в розриві від вивчення культури країни, де вона використовується, не є новою ідеєю, однак, цей процес часто зводиться до вивчення певних, в деяких випадках дискретних, фактів або реалій культури, тоді як занурення в культурне і мовне середовище країни мови, яка вивчається, володіє значно більшим дидактичним потенціалом для опанування мови [249].

Ці недоліки нівелюються у комунікативно-етнографічному підході як одному з видів культурологічного, який спрямований на вивчення іноземної мови і культури в умовах занурення тих, хто вивчає мову, у мовне і соціокультурне середовище (М. Байрам [286], Д. Хаймс [360]). «Комунікативна» складова цього підходу акцентує одну з основних цілей навчання іноземній мові як засобу

спілкування з представниками різних країн і культур. «Етнографічна» складова зосереджує увагу на умовах реалізації процесу опанування мовою, а саме – на потребі суб'єктів навчання знаходитися в мовному і соціокультурному середовищі і виступати дослідниками-етнографами, які вивчають іноземну мову і культуру за допомогою спостереження за комунікативною поведінкою представників країни і спілкування з ними.

Отже, опанування іноземною мовою – це процес набуття мовних знань і вмінь, різновид продуктивної діяльності, яка потребує особистісного підходу у навчанні, врахування суб'єктивного механізму пізнання, у тому числі – здатності до пізнання, навченості, навчальної мотивації, індивідуальних характеристик когнітивних процесів та стратегій навчання тощо. Історія методики викладання іноземних мов, поява і розвиток нових підходів до вивчення мови тісно пов'язано з новими тенденціями у лінгвістиці, психології та педагогіці, добуток яких дозволив докорінно змінити підходи до навчання іноземним мовам, сприяв розробці нових методів, систем і моделей навчання, нових дидактичних технологій. Єдиного уніфікованого підходу у вивчення іноземної мови не існує. Існуючі у сучасній парадигмі навчання іноземній мові психологічні підходи умовно можна звести до чотирьох домінуючих: особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, когнітивного та компетентнісного, які все більше комбінуються один з одним у спробах віднайти успішні навчальні стратегії освоєння мови.

Найбільш широкого розвитку та впровадження у практику навчання іноземних мов отримують підходи, в основу яких покладені знання про когнітивні функції мови. Реалізація когнітивної концепції стала новим перспективним етапом розвитку теорії та методики навчання іноземних мов.

### **1.3. Психологічні особливості опанування іноземної мови з ієрогліфічною писемністю**

За своєю суттю процес освоєння ієрогліфічної писемності мало чим відрізняється від процесу освоєння іншого – фонематичного письма. У

методичному плані він відповідає тим основним вимогам, які існують і у вивченні західноєвропейських мов: в учня повинні бути сформовані графічні та моторні навички письма, писемне мовлення, знання лексики, навички зорового сприймання інформації (читання) Д. Задорожних [95], І. Кочергін [141] та інші]. У той же час, ієрогліфіка має свою специфіку, що суттєво ускладнює процес її засвоєння, особливо для носіїв абеткових мов, які вивчають східні мови як іноземні.

Щоб зрозуміти природу цих складнощів та визначитись із особливостями засвоєння мов з ієрогліфічною писемністю, представимо коротко історію їх виникнення та сучасний лінгвістичний стан.

Дослідженню специфіки ієрогліфічної писемності та методам її засвоєння присвячені роботи С. Байрамової (формування слуховимовних навичок на основі когнітивного образу китайської морфеми) [20], Н. Дьоміної (використання усвідомлено-комунікативного методу у викладанні китайської мови) [85], Е. Маєвського (розбіжності усного (звукового) та писемного (нарисного) японського мовлення) [163; 164], Ю. Молоткової (поетапне засвоєння китайських ієрогліфів з при опорі гніздову організацію ієрогліфічного матеріалу) [181], Л. Нечаєвої (науково-методичні основи підручників з японської мови) [187], Н. Паюсова (обґрунтовується етимологічний метод навчання ієрогліфіці) [198], У. Стрижак (методика поетапного формування ієрогліфічних умінь з урахуванням різних видів пам'яті) [242] та інших.

В Україні ця тема є предметом вивчення значно меншої кількості науковців, серед яких варто назвати імена О. Асадчих [15; 16], В. Пірогова [202; 203; 204], В. Резаненка [214; 215; 216], Е. Циганкової [263]. Класичне японознавство (філологія, вивчення традиційної культури, класичної та середньовічної літератури тощо) представлене невеликою кількістю праць [125]. Лише у 1972 р. у Київському державному університеті імені Т. Г. Шевченка було запроваджено програму викладання японської мови.

Як вважають дослідники, система ієрогліфічної писемності є унікальною, і не тільки тому, що є однією з найдавніших. Унікальність цієї писемності (зокрема, китайської та японської) полягає у тому, що її знаки (ієрогліфи) мають додатковий елемент знакової інформації, оскільки несуть у собі дешифровку сенсу поняття на образному рівні. Суттєвою семіотичною особливістю давньокитайських текстів є те, що знаки цієї писемності на самому початку свого виникнення були малюнками, що являли своєрідний вид фіксації того, що побачив їх творець [171]. Все це накладає відбиток на побудову, створення ієрогліфічного образу, який сягає багатовікової історії, і, відповідно, його трактування. Вказівка на зміст рисунка фіксувалась його безпосереднім зображенням, що передавало зміст свідомості без слів.

Ієрогліфічна писемність відноситься до ідеографічного письма (від грец. *idéa* – идея, образ та *grápho* – пишу). Згідно словника лінгвістичних термінів (Д. Розенталь, М. Теленкова [218]), це письмо, при якому графічний знак (у вигляді умовного зображення або абстрактного рисунка) служить символом, знаком поняття, і передає значення, яке стоїть за словом, а не його звучанням. На відміну від фонетичної в ідеографічній писемності кожен знак відповідає не звуковій одиниці – звуку або складу, а значенню – слову або морфемі, які записуються як єдине ціле, і не діляться на звуки, що їх складають. Ідеографічний характер мали давньоєгипетська, шумерська, давньокитайська та інші давні системи писемності.

Найбільшого свого розвитку ця писемність досягла у китайській ієрогліфіці, яка стала прародителькою й інших мов (В.Істрін [119]). Китайська ієрогліфічна писемність вважається єдиним живим пам'ятником передачі думки, що існувала на більш ранніх етапах розвитку людства. Наприклад, зрозуміти єгипетську ієрогліфіку, шумерський клинопис, ряд інших ієрогліфічних писемностей вчені змогли тільки з винаходом сучасних технологій, а деякі з них так і залишаються нерозшифрованими. Китайська ж ієрогліфіка, навпаки, вже кілька тисяч років вивчається і використовується в

Китаї з покоління в покоління і на сьогодні є однією із шести офіційних робочих мов ООН.

Розвиток писемності від рисунків до ієрогліфіки відбувався шляхом схематизації зображення, виділення найбільш значущих частин і комбінування елементів, тобто при паралельному розвитку логічних функцій, здатності до абстрактного мислення. Проміжною стадією цього розвитку вважають орнамент. У побудові орнаменту існують прийоми, які характерні при побудові ієрогліфів зображувальної і позначувальної категорій. Орнамент відображає схематизацію зображення, що відбувалась в еволюції від цілісного малюнка до символічного виразу цілого через зображення частини. Ієрогліфіка й орнамент володіють образністю й цілісністю при сприйманні, і, в той же час, складаються з розрізнених елементів, які об'єднані аналітично.

Ієрогліфи, як рукотворні письмові знаки, не змінюються самі по собі – їх можуть змінювати люди, які ними користуються. Тому ієрогліфіка мала свою динаміку розвитку у тих країнах, де вона застосовувалась. Ієрогліфічні знаки піддавались спрощенню, трансформаціям, поступово втрачаючи свій первинний зображувальний характер [4].

Розбіжності між абетковим та ієрогліфічним письмом В. Пірогов метафорично назвав співвідношенням «тези й антитези»: «У мовах, що використовують різні типи письма механізми інтерпретації дійсності є досить різними. Такі відмінності визначають характер сприймання і трактування картини світу представниками ієрогліфічної і не-ієрогліфічної культур. Перші є носіями *ієрогліфізованої* свідомості, що сприймають і трактують світ крізь призму переважно ідеографічних знаків-образів, в той час, як другі – на основі референтів звуків, тобто буквено-фонетичних знаків. З огляду на історичний розвиток свідомості і мислення форму концептуалізації дійсності часто представляють у вигляді ієрархічної послідовності *образ світу > картина світу > модель світу*. Розглядаючи ці поняття стосовно ієрогліфічних мов і культур, якими, зокрема, є китайська і японська, важливо звернути увагу на те, що вони співвідносяться з мовами і культурами, які використовують абеткове

письмо, як *теза* й *антитеза*, в чому, зокрема, виявляється діалектичний зв'язок культури Сходу і цивілізації Заходу» [202].

У. Стрижак відмінність абеткової та ієрогліфічної писемності порівнює через способи запису: перша є фонографічною (послідовною, лінійною, одномірною), друга – логографічною (паралельною, дискретною, двовимірною). Перша визначає звучання одиниці запису, друга – смисл [242].

В. Іванов основну відмінність абеткової та ієрогліфічної писемності визначав тим, що перша (абеткова) являє собою обмежену за кількістю сукупність дискретних символів, правила організації яких в лінійній послідовності прості і можуть бути засвоєні у досить короткий період часу. Ієрогліфіка ж являє собою потенційно незамкнену систему, повне оволодіння якої може розтягнутися на десятиліття [111]. Наприклад, у китайській системі письма не існує верхньої межі для кількості ієрогліфів. У найбільших словниках китайської мови налічується близько 56 тисяч ієрогліфів. Деякі вчені висловлюють припущення, що їх існує понад 90 тисяч, частка яких не зафіксована у словниках, оскільки створювалася виключно для певного правителя.

І. Кочергін відмінність цих систем письма пояснює, перш за все, характером встановлення зв'язку між знаками письма і значеннями, що вони транслюють. Зокрема, у буквених системах письма графічна номінація будується на основі «звук – буква (комбінація букв) – значення», ієрогліфічна ж номінація встановлює зв'язок «знак – значення». Тобто звична для абеткової мови інтерпретація смислу за ланцюгом «знак – звучання – значення» для ієрогліфічної мови скорочується до «знак – значення» [141].

Сучасне китайське ієрогліфічне письмо являє собою в структурному плані дві макросистеми: ідеографію і фонографію. Ці поняття відображають спосіб реалізації відносин ієрогліф – слово, характеризують те, в якій мірі відбиваються план виразу і план змісту одиниці мови, зафіксованої ієрогліфом [141; ]. В цьому полягає одна із суттєвих особливостей китайської ієрогліфіки, а саме – у відсутності прямих зв'язків графічного зображення з читанням.

Будь-який ієрогліф може мати кілька читань: сучасне стандартне, сучасне діалектне, реконструйоване історичне, а також іншомовне читання – японське, корейське, в'єтнамське [293]. Відтак, головною проблемою при опануванні ієрогліфікою є кодифікація та впорядкування письмових знаків.

Японська мова стала ієрогліфічною завдяки Китаю. Китайська ієрогліфіка була запозичена японцями приблизно в IV ст. Однак це запозичення породило конфлікт «ієрогліф – вимовне слово», оскільки фонетичний спосіб передачі звуків рідної мови в Японії на той час вже існував (Є.Маєвський [163]. Спочатку цей конфлікт частково було усунуто японцями завдяки винаходу дуже складної і недосконалої ієрогліфічної складової абетки «манйогана» (万葉仮名), в якій кожен склад японської мови записувався будь-яким з цілого ряду омонімічних ієрогліфів. Пізніше ці недосконалості вирішилися завдяки створенню більш простих складових абеток: катакани (片仮名) і хірагани (平仮名) [204]. Головну ініціюючу роль у формуванні нової японської мови відіграло в той період не усне слово, а насамперед ієрогліф (ієрогліф-слово, ієрогліф-морфема). Як графічний, письмовий знак він був первинним, а усне слово вторинним, виконуючим функцію дещо довільного його трактування. Тому й донині і у Китаї, і у Японії зберігається традиція «прописувати» ієрогліф у повітрі або на долоні, якщо його звучання є не зрозумілим для співбесідника.

Сучасна японська мова користується змішаною писемністю, у якій поєднуються китайські ієрогліфи, що означають поняття, і знаки двох японських абеток – хірагани і катакани (загальна назва – кана), що передають звучання [7]. За В. Алпатовим, будь-який японський текст містить ієрогліфи (кандзі), знаки хірагани і катакани з можливим вкрапленням латиниці і міжнародних знаків типу арабських цифр. Тексти, записані тільки одним видом письма, є рідкістю: чистою катаканою за традицією друкуються



телеграми; чиста хірагана може зустрічатись у книжках маленьких дітей; чиста ієрогліфіка характерна для вуличної реклами, вивісок, плакатів [7].

Структурно-змістові трансформації ієрогліфічного письма зумовили трансформацію мислення, перехід від архаїчного до змішаного, зокрема, архаїчно-синхронічного типу мислення [167]. На думку В. Пірогова, змішаний, архаїко-синхронічний тип мислення японців сприяв виникненню таких національно специфічних явищ в японській мові, як категорія невизначеності висловлювань, стратифікованість системи мовного етикету (кейго), наявність лексико-граматичних дублетів «он-кун» тощо, васейейго. Васейейго відображає глибокі структурні трансформації у мисленні японців на межі тисячоліть, обумовлені, з одного боку, імперативами глобалізації, а з другого, еволюційною зміною функціональної ролі півкуль головного мозку, зокрема, внаслідок структурно-типологічних змін в системі письма [167]. В останні десятиліття алгоритм мислення японців зазнав радикальних змін, пристосовуючись до умов нового історичного формату культури (що відповідає синхронічному типу мислення), при цьому писемність в значній мірі зберігає традиційну форму, яка переважно відповідає архаїчному типу мислення [203].

Отже, базовою одиницею ієрогліфічної писемності є логограми або ієрогліфи. Походження терміну «ієрогліф» пов'язують з Климентом Олександрійським, який назвав так знаки єгипетського письма, виходячи з їхнього зовнішнього вигляду (грец. *ιερός* – священний і *γλυφή* – те, що вирізане). Ієрогліфи виникли на початку людської цивілізації як засіб відображення зв'язку людини з «материнським навколишнім середовищем, Світовим Яйцем, Космосом, Всесвітом» [203].

У китайській історіографії винахід ієрогліфів приписують вченому історіографу при імператорському дворі в епоху правління Жовтого імператора (близько 2600 р. до н.е.) Цанг Цзе (Сокецу – у японському прочитанні). Згідно легенді, на думку про створення ієрогліфів його навели сліди птахів та тварин на прибережному піску й тіні, що відкидаються

предметами. Споглядаючи на них, він зрозумів, що для створення графічного знака, що позначає предмет чи являє дійсності, зовсім не обов'язково зображувати їх самі – для ідентифікації достатньо лише умовного знаку, в якому б віддзеркалювалась значима частина, що відображає суттєві особливості зображуваного. Ієрогліфи, створені Цанг Цзе, називалися 文 «вень», що означає – «зображення, орнамент». У майбутньому стали з'являтися і більш складні знаки, що створювались шляхом поєднання декількох таких «вень», і які отримали назву «цзи». Ця легенда лягла в основу китайської та японської філологічної традиції [242].

Кожен китайський ієрогліф містить етимологічну інформаційну складову в експліцитній, візуальній формі, і має більш глибокі смисли й асоціативні семантичні зв'язки, ніж ті, якими характеризується вихідна лексична одиниця. Він є візуальним символом ієрогліфічної писемності, образ якого поступово набув виразу сенсу.

До загального й наукового обігу термін «ієрогліф» увійшов у якості позначення письмових знаків, що мають складну графічну форму і багаторівневу семантику. Це – «фігурний знак у системі ідеографічного письма, що позначає поняття, склад або звук мови» (Словник української мови [234, с.13]). За Ю. Лотманом, знаки поділяються на умовні та зображувальні. Зображувальні (іконічні) знаки – ті, в яких укладено належне їм значення (а отже, вони – семантично навантажені) [160].

Ієрогліф – не є «чистою» ідеограмою, і його значення не може бути зрозумілим поза системою писемності, до якої він належить. Ці графічні знаки самостійно володіють семантикою і, як правило, виражають поняття, а не конкретні лексичні (словникові) значення [141]. Значення ієрогліфу – це значення тієї мовної одиниці, яку він записує [242]. Ієрогліф співвідноситься з тонованим складом, є типовим експонентом морфеми, яка у свою чергу, часто збігається у своїх межах зі словом [266].

Ієрогліф як базова одиниця мови фіксує образ предмету, і є елементом системи письма (Янь Кай). Це не просто слово, а лінгвокультурема, яка

допомагає розкривати специфічну лінгвокультурологічну картину світу і зрозуміти менталітет носіїв цієї мови, так як в ієрогліф закладена історія і культура даного народу [283]. Культурологічний смисл ієрогліфічного символу підкреслюється також і іншими дослідниками ієрогліфіки: У. Стрижак [243], І. Кочергін [141], О. Проваторова [213], В. Резаненко [215]. С.Н. Соколов-Ремізов так охарактеризував особливість ієрогліфу: «кожний ієрогліф-слово є знаком якогось поняття, що передає елементи культури (вень) того ареалу, в якому воно (поняття) виникло, тобто несе в собі цю культуру і, крім того, кожен раз фіксує нові елементи та образи нових культурних нашарувань» [236, С. 179]

Дослідниками ієрогліфічної писемності досить детально розроблено питання про класифікації письмових знаків. Зокрема указується, що будь-який ієрогліфічний знак, як складний, так і простий – є графічною побудовою, що складається з певної кількості мінімальних стандартних графічних елементів – рис ієрогліфа [А. Кондрашевский, І. Кочергін, Я. Кай, У. Стрижак, В. Резаненко та інші].

Самі по собі риси не мають лексичних значень. Найпростішими ієрогліфічними знаками, які ними володіють, є графеми. Вони мають найбільш давнє походження і часто відповідають зображувальним знакам і давнім малюнкам – піктограмам. За А. Кондрашевським, у китайській писемності налічується близько 300 таких графем, у японській – 214, які носять назву «ключі». Українським науковцем В. Резаненком виділяється 309 базових семантичних елементів, які є ядром сучасної китайської ієрогліфічної писемності. Ці знаки переважно означають людину й ті речі та явища навколишнього середовища, які мали для неї першочергове значення [214].

Усі інші ієрогліфи представляють собою складні знаки, які складаються з двох і більше графем. Їх традиційно поділяють на ідеографічні та фоноідеографічні. До категорії ідеографічних знаків відносяться ієрогліфи, складені з 2-х і більше графем, значення яких є похідним від семантики назв графем, а читання не пов'язане з читаннями окремих графем, що входять до

складу. Наприклад: ієрогліф 話 «слова, вираз, мовлення» складається із графем 言 «мовлення» + 舌 «язик»); 明 «яскравий, світлий, ясний» складається із графем 日 «сонце» + 月 «місяць». Для знаків, що відносяться до фоноідеографічної категорії, також властиве ділення на дві частки. Проте, відмінність часток полягає у функціональній ролі кожної: одна (семантична складова) означає приналежність ієрогліфа до групи знаків, близьких за значенням, що визначають класи предметів, явищ або властивостей, друга частина називається фонетиком, що виступає фонетичним компонентом знаку, який показує читання ієрогліфа, що в окремих випадках може повністю збігатися з читанням фонетика. Наприклад, знак «вода» 水 (氵) входить до складу і позначає всі слова, що асоціюються із поняттям рідини, а також назви різних видів водойм: 河 «річка», 湖 «озеро», 海 «море». Однак в силу того, що найбільша кількість фоноідеограм виникло ще в давнину, мова в цілому, її категорії і фонетика зазнали значних змін. Виходячи із цих властивостей ієрогліфічної писемності, дослідниками (А. Кондрашевським, І. Кочергіним, В. Резаненком та іншими) вказується, що знання графем китайської мови, вміння розбивати їх на категорії, а також вміння розрізняти ідеографічні знаки і фоноідеографічні знаки є визначальним умінням для опанування ієрогліфіки.

Ця трьохкомпонентна модель класифікації графічних знаків, що включає піктограми, ідеограми і фоноідеограми, і є найбільш розповсюдженою у сучасній ієрогліфіці, запропонована у першій половині минулого століття китайський граматологом Тан Лань. Проте, на думку деяких сучасних спеціалістів (Н. Лагер [149]), дана класифікація не в повній мірі відображає усе різноманіття китайських письмових ієрогліфічних знаків. Більш розширеною моделлю у китайській ієрогліфічній традиції є модель «шести категорій» ієрогліфічного знаку у трактуванні Сюй Шеня, який виділяв: зображувальну, вказівну, ідеографічну, фоноідеографічну, видозмінену і запозичену категорії. За своєю суттю зображувальні знаки – це піктограми, що зображують предмет або представляють графічний опис

деякого об'єктивно існуючого предмету (наприклад, 日 – «сонце», 月 – «місяць»). Піктографічні знаки у переважній більшості мають дуже давнє походження і, будучи початковими в еволюції системи китайської писемності, є найбільш глибинними формами світобачення китайців як етнокультурної спільноти [150]. Знаки вказівної категорії наочно передають поняття, що їх позначають. Наприклад, 一 «один», 二 «два», 三 «три», 上 «вгору», 下 «вниз». Графічні елементи, які використовуються в знаках вказівної категорії, знаходяться в числі важливих ознак, які відрізняють один ієрогліф від іншого. Розрізнення значення з першого погляду зближує знаки вказівної категорії зі знаками зображувальної категорії, а можливість зрозуміти сенс – зі знаками ідеографічної. Знаки ідеографічної категорії представляють собою знаки-образи, однак їхня відмінність від знаків зображувальної категорії полягає в тому, що остання – це прості знаки, а ідеограми – складні. Фоноідеографічна категорія найбільш розповсюджена. У китайській ієрогліфіці понад 80% логограм має у своєму складі фонетичний компонент. Знаки даної категорії складаються з двох частин – смислової (детермінативу) і звукової. Детермінативи (ключі) вказують на належність до певної категорії (наприклад, детермінатив 木 «дерево» входить до складу майже усіх графічних елементів, що означають той чи інший вид дерев, наприклад, 桜 «сакура»), або на значення ієрогліфічного знаку (наприклад, 橋 «міст»). Важливою складовою знаку фоноідеографічної категорії є фонетичний компонент, найбільш вживаною позицією якого є праворуч від детермінативу, хоча можливі також його розташування у позиції зліва (放), у нижній (房), у верхній (蟹), у внутрішній (傲) і у зовнішній. Знаки запозиченої категорії являють собою такі знаки китайської писемності, які були створені для позначення одних слів але фактично використовуються для позначення інших. Знаки запозиченої категорії є, на думку Н.Б. Лагер, прикладом омографів як процесу еволюції значення ієрогліфічного знаку. Тобто, якщо в мові є деяке слово, проте на письмі відсутній ієрогліф для його позначення, то, у відповідності до його

звучання, підбирався знак, що однаково або схоже звучить (наприклад, ієрогліф 自 «сам» первинно означав «ніс») [150].

Янь Кай на прикладі внутрішньої структури китайських ієрогліфів провів аналіз послідовної трансформації стародавніх ієрогліфів від їх первинного образу до сучасного начертання. Автор стверджує, що у китайської ієрогліфічній системі відбивається образ світу через зображення ієрогліфа, з яким асоціюються різні предмети і природні явища. Проведений аналіз здійснено Я. Кайєм на основі вже описаного розподілу ієрогліфічної системи на ієрогліфи, начертання яких відображає образ предмету, та ієрогліфи-символи, які називають «фоносемантичними» або «фоно-ідеографічними» [283].

В. Резаненком структура (ядро) ієрогліфічної писемності описана також в термінах двох основних категорій знаків. До першої категорії науковець відносить піктографічні знаки, які він називає базовими елементами семантико-графічної системи ієрогліфічної писемності (БСЕ), до другої – семантичні елементи ідеографічної категорії (СЕ), які є носіями БСЕ у своєму складі. Ці дві групи елементів виконують функції представлення (зображення) та узагальнення і є оперативними одиницями сприймання ієрогліфічного тексту. Функція представлення БСЕ презентує реальні або схематичні зображення речей та явищ, таким чином мотивуючі їх первісні та розширені значення за допомогою етимологізованої графічної форми [216].

Виходячи з характеру ієрогліфічної писемності, описаного вище, існує думка про існування своєрідного ієрогліфічного типу мислення народів Далекого Сходу, що використовують ієрогліфічну писемність, і який треба враховувати при вивченні ієрогліфіки. Зокрема, В. Іванов говорить про такий тип мислення на основі висновків нейрофізіології про асиметрію і розподіл функцій лівої та правої півкуль головного мозку [111]. Розподіл різних видів письма між двома півкулями пов'язано з кількістю і способом шифрування інформації, що підлягає переробці. Кількість інформації, що припадає на один

китайський ієрогліф, приблизно в п'ятсот разів більше, ніж кількість інформації, що припадає на одну англійську букву.

Б. Санжиев, досліджуючи це питання, також стверджує, що ієрогліфічне мислення пов'язане переважно з цілісним сприйманням інформації, що пов'язане з діяльністю правої півкулі. Незнайомі ієрогліфи сприймаються спочатку за допомогою правої півкулі, і лише потім передаються по каналах міжпівкульового зв'язку і записуються у словниковому коді лівої півкулі. Права півкуля має графічний набір символів з правилами перекладу його в фонемний код. При цьому зміст слів зберігається незалежно від звукової форми, що підтверджується результатами ураження лівої півкулі у японців, коли страждає складове письмо, але не ієрогліфіка [224].

Права півкуля розглядає ієрогліфи як образи, ліва – як елементи коду, в яких можна виділити окремі одиниці – риси і ключі. Тому передача значення ієрогліфа може бути здійснена як в межах правої півкулі (ієрогліф-образ), так і лівої півкулі, коли ієрогліф виступає як елемент графічного коду. Ієрогліф можна запам'ятовувати і відтворювати не тільки як ціле за допомогою правопівкульової системи, але й як набір елементів, отже, можливо оперування з ієрогліфами, здійснюване обома півкулями. Права півкуля розпізнає окремі ієрогліфи, наприклад нові, ліва – вже відомі ієрогліфи і їх поєднання. Проте, як вважає Б. Санжиев, в ієрогліфічній культурі основною залишається установка на безперервність, тобто переважає правопівкульне сприймання ієрогліфічних знаків [224].

У той же час, здатність розрізняти символ і явище, що допомогло створити складні ієрогліфи, досягалось здатністю абстрагуватися від дійсності, тобто за рахунок лівої півкулі мозку. Перехід від наочних піктограм до фонетичних ієрогліфів – це процес розвитку розумового процесу у бік логічного аналізу, який супроводжувався посиленням ролі лівої півкулі мозку, відповідальної за ці функції. У відповідності з цим, дослідниками робиться висновок, що генезис і еволюція писемності пов'язані з пробудженням і еволюцією лівої півкулі. Розвиток письма стимулює і одночасно ілюструє

розширення лівопівкульних функцій своєю історією: від наскальних малюнків до орнаменту, потім до піктографії і, власне, ієрогліфу [224].

І. Кочергін [141], Ю. Молоткова [181], О. Проваторова [213], А. Стрижак [224] відмічають, що східні мови мають ряд особливостей, які роблять їх надзвичайно складними для оволодіння, а весь процес навчання надзвичайно трудомістким і недостатньо ефективним. Ці складності є похідними від специфіки ієрогліфічного письма (кількість знаків – базових графічних елементів, які потрібно засвоїти учневі, набагато більше числа букв у будь-якому алфавіті; незвичної форми письмових знаків; труднощі, пов'язані з їх написанням (нарисом); необмеженої варіативності основних графічних елементів у складі ієрогліфа; чисельності самих ієрогліфів, що складають лексичний мінімум ( 2136 ієрогліфів для початкової та середньої освіти в Японії); існуючими розбіжностями між формою і звучанням; потреби долати труднощі розірваного звичного зв'язку «знак – звучання – значення» і прагнути до встановлення прямої асоціації «знак – значення»; незначної кількості опорних закономірностей тощо. Також мають місце і суб'єктивні ускладнюючі фактори: для оволодіння такою специфічною писемністю від суб'єкта потрібно включення максимального числа психічних механізмів, інтенсивне використання різних видів пам'яті, наявність високої мотивації, застосування адекватних специфіці мови когнітивних стратегій навчання тощо. Усе вищезазначене приводить до висновку, зробленому І. Корчергіним (і ми з ним погоджуємося), що колективне навчання ієрогліфічній писемності, засноване на універсальних прийомах, не приносить бажаних результатів, оскільки не буває індивідів з однаково розвиненими різними психічними функціями мозку й однаково тренуваними різними видами пам'яті [141].

На основі проведеного наукового дослідження, У. Стрижак виділила три групи труднощів, що виникають у процесі оволодіння японською ієрогліфічною системою письма як іноземною: 1) труднощі, пов'язані з написанням знаку: моторні навички, потрібні для графічного відтворення ієрогліфічних знаків суттєво відрізняються від придбаних раніше записів



літер; 2) труднощі, пов'язані з розумінням смислу знаку, через варіативність і численність семантичних елементів ієрогліфічного знаку; 3) труднощі, пов'язані з прочитанням знаку, що пов'язані із суттєвою відмінністю співвідношення графіки зі звучанням; необхідністю заучування великої кількості відповідностей між графічними і фонетичними одиницями (у середньому від 2 до 5 прочитань для кожного ієрогліфічного знаку) [242].

На сьогоднішній день у теорії та практиці навчання ієрогліфіці виділяється ряд підходів: традиційний, цілісний, структурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, етимологічний, ієрархічний тощо. Кожен з них представлений тією чи іншою авторською методикою, що має як свої позитивні переваги, так і обмеження. Зростання інтересу науковців до пошуку ефективних підходів до процесу навчання ієрогліфіці в різних його аспектах зумовлено складністю засвоєння ієрогліфічних знаків студентами вищих навчальних закладів (С. Байрамова [20], Є. Бурцева [43; 44], Г. Воробйова [62], Д. Задорожних [95], Н. Стародубцева [240], І. Кочергін [141], П. Катишев та Е. Мартем'янов [128], Ю. Молоткова [181], Т. Осотова [191], Н. Паюсов [198], В. Резененко [214], А. Соколов [237], У. Стрижак [242], А. Халімова [257] та інші).

*Традиційний підхід* робить опору на методичній послідовності, повторюваності, вироблені навичок. Його ефективність забезпечується послідовним багаторазовим прописуванням ієрогліфічного матеріалу, проте, потребує великих затрат часу та наполегливості з боку учнів.

*Цілісний підхід* до опанування ієрогліфічними знаками з'явився на початку 80-х років ХХ ст., у зв'язку з розвитком мнемотехніки як сукупності прийомів і способів, що збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій. Основою даного підходу стало цілісне сприймання і запам'ятовування ієрогліфу як неподільного знаку без аналізу складової його структури (Н. Єрофєєва [92], П. Катишев, Е. Мартем'янов [128], М. Роулі [312], А. Талишханов [246] та ін.).

Прикладом реалізації цілісного підходу до навчання ієрогліфічного письма може служити методика американського дослідника М. Роулі, заснована на «Піктографічному методі» запам'ятовування ієрогліфів [312]. При презентації ієрогліфічних знаків автор використовує різноманітні мнемонічні асоціації, групує ієрогліфи за тематичним принципом. Кожен знак ілюструється візуальним образом і текстовим супроводом, що сприяє сприйманню і запам'ятовуванню ієрогліфа. Н. Єрофеева в рамках цього підходу пропонує використовувати метод активізації ейдетичної (образної) пам'яті [92]. А. Талишханов використовує даний метод при формуванні асоціативних образів ієрогліфів [246]. Цей спосіб активно транслюється і в онлайн засобах навчання ієрогліфічним мовам, через широкий діапазон технічних можливостей Інтернет ресурсів (О. Чекун [264]).

Частково цей підхід з метою оптимізації навчання застосовують П. Катишев та Е. Мартем'янов [128]. Авторами пропонується запам'ятовування ієрогліфічного матеріалу за допомогою заміни абстрактних понять на образи, підкріплені органами почуттів, за допомогою створення зв'язків між цими образами. Зокрема, П. Катишев та Е. Мартем'янов зробили висновок, що ієрогліф, як занадто складне і абсолютно чуже російськомовній (як, зокрема, й україномовній, - *примітка наша*) свідомості явище, не може сприйматися мозком як повноцінна мовна одиниця, а сприймається лише як схематичне зображення. Тому саме мнемоніка, техніки якої дозволяють замінювати абстрактні поняття на образи, дає ефективний результат [128].

На думку Н. Лагер, використання цілісного підходу без аналізу складових частин ієрогліфа обмежений можливостями перенесення знань, оскільки кожний раз весь процес заучування доводиться починати спочатку [150]. Ми вважаємо, що недоліком даного методу є, перш за все те, що авторами подібних методик пропонується власне трактування ієрогліфів як цілісних образів у вигляді «готових» асоціацій ієрогліфічних знаків (наприклад, книга А. Талишханова «Путь безхвостой птички» [246]), що позбавляє студентів можливості знайти навик складання індивідуальних

асоціативних ланцюжків у відповідності до власних когнітивних стилів. Наше емпіричне дослідження доводить цю неефективність тим, що способи та характер сприймання і осмислення одиниць ієрогліфічного тексту носить дуже індивідуальний характер і залежить від цілого ряду детермінант, про що зроблені висновки у другому розділі роботи.

Прихильники *структурного підходу* (Ван Луся та С.П. Старостіна [46], Юй Куїджун [313], Сунь Децзинь [314], Янь Кай [283] та інші) вважають найбільш доцільними аналітичні навички у сприйманні ієрогліфічного знаку, які дозволяють застосовувати студентам отримані раніше базові знання при роботі з новим ієрогліфічним матеріалом і випрацьовувати уміння виділяти об'єкти з контексту, аналізуючи та зіставляючи їх. Це розвиває навички усвідомленого розкладання ієрогліфічного знаку на складові елементи, що спрощує набуття навичок написання, читання, смислового декодування.

Цей же метод знайшов своє втілення у методичних розробках Янь Кайа, який запропонував класифікацію ієрогліфічної системи за характером начертання самих ієрогліфів. Дослідник виділяє ієрогліфи, що містять образ предмету, його презентуючого, та фоносемантичні ієрогліфи, що мають більш символічну природу. Прикладами ієрогліфів першої групи є такі, що позначають, тварин, і легко асоціюються з їх ієрогліфічним зображенням за зовнішнім виглядом або поведінкою (наприклад, ієрогліф 魚, в центральній частині якого можна побачити луску риби); або такі, що позначають природні явища або природні зміни (наприклад, ієрогліф 風 сприяє уявленню образу вітру, майоріння листя); такі, що позначають дії і складаються із зображень предметів або явищ (наприклад, ієрогліф 采, який у верхній частині демонструє кігті людини, у нижній частині – дерево, на якому ростуть ягоди, а значенням цього ієрогліфа є «людина, яка збирає ягоди», ієрогліф 女 викликає асоціацію з образом людини, яка працює на полі, тому його зображення схоже на «нахилену до землі людину» тощо. У ієрогліфах семантичного змісту, які складаються переважно з 2 частин, ключ дозволяє

уявленню швидко продукувати образи, пов'язані з його функціями та діями і швидко розуміти значення нового ієрогліфу (наприклад, ключ 口 «рот», є елементом таких ієрогліфів, як 問 – питати, 吠 гавкати, 唄 співати). Інші приклади: ієрогліфи, які містять спільний ключ 言, семантика якого пов'язана з мовою або промовою, породжують асоціації говоріння, мовлення (語 – мова, 說 – пояснення, 話 – мовлення); ієрогліфи, що містять ключ 扌 «рука» і означають дію, асоціативно викликають образи дій із задіянням руки ( 持 – піднімати/нести, 招 – запрошувати, 拾 – знаходити); ієрогліфи із загальним ключем 疒, що означає хворобу, семантично утворюють відповідне поле близький смислів в ієрогліфах 病 – хвороба, 痛 – хворіти /боляче) та інших.

Обмеженням даного підходу є брак уявлення про більш широке коло взаємозв'язків компонентів ієрогліфічного письма.

*Когнітивний підхід* (С. Байрамова [20], Ю. Молоткова [181], А. Щепілова [274], Йоко Кобаяши [316], Кувахара Йоко, Ютака Вада, Хіроко Іто [320]; Хелен Шен [304; 310] та ін.) акцентує увагу на усвідомленні суб'єктами навчання психолінгвістичних закономірностей засвоєння мови.

У когнітивному підході Ю. Молотковою [181] запропонована методика використання ієрогліфічних гнізд у якості основи навчання японській мові.

На сьогодні практичної реалізації набуває *комунікативно-діяльнісний підхід* до навчання ієрогліфіці, який передбачає практичну спрямованість процесу навчання на мовну діяльність (Дж. Аллен [285], Хо Чонг Лам [296], Йоко Кувахара [317]). На думку японських спеціалістів, розвиток комунікативних навичок варто розвивати за схемою: введення, базові та практичні вправи. Ними пропонується також активне користування студентами Інтернет-ресурсами, наприклад, відеокурсом 「エリンが挑戦! 日本語 できます」, основна мета якого – підвищити інтерес молоді до вивчення японської мови та японської культури. Особливістю цього та подібних курсів є те, що в них використовується реальна мова, якою розмовляє

молоде покоління японців, і охоплюються теми, що становлять інтерес для молодого покоління, яке цікавиться сучасними аспектами японської життя.

Американський лінгвіст Дж. Р. Аллен вважає, що формування навичок ієрогліфічного письма є нераціональним використанням навчального часу, а тому пропонує навчати тільки розпізнанню ієрогліфів в тексті і мовним навичкам, а навички письма перенести в область клавіатурного письма за допомогою комп'ютера й інших електронних пристроїв [285]. Однак, даний підхід, який себе доволі добре зарекомендував у вивченні західноєвропейських мов як іноземних, у навчанні ієрогліфічному письму має свої суттєві обмеження, оскільки у навчанні ієрогліфіці розвиток графічних, орфографічних і каліграфічних навичок є важливою складовою писемності, яку ігнорувати було б помилковим.

Г. Воробйовою запропонована власна авторська методика вивчення японської ієрогліфіки, що побудована на основі систематизації та кодування ієрогліфів та їх елементів. Систематизація ієрогліфів заснована науковцем на *ієрархічному підході*, структурній декомпозиції ієрогліфів, алгоритмічному принципі їх вивчення при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій. Г. Воробйовою та її чоловіком В. Воробйовим (математиком та програмістом за фахом) розроблена система кодування ієрогліфічних рис (24 основних), яким присвоєно код – літери латинського алфавіту, і розроблені таблиці, що полегшують засвоєння ієрогліфів [62].

Рядом вчених пропонуються методики засвоєння ієрогліфічної писемності у комбінації декількох підходів. Так, радянським вченим Н. Паюсовим ще у 50-х роках ХХ століття була теоретично обґрунтована етимологічна методика, що передбачає оволодіння формою написання ієрогліфу і його семантичним значенням за допомогою вивчення походження ієрогліфічного знаку, і яка не втратила своєї популярності і на сьогодні. У його роботах проведено порівняльний аналіз наочно-інтуїтивного (підсвідомого) та аналітичного (свідомого) підходів у вивченні та засвоєнні ієрогліфічного письма; описані методи пояснення і закріплення ієрогліфів; детально

розглянуті правила написання японських письмових знаків тощо [189]. Етимологічний метод представлений також в роботах китайського лінгвіста Цзя Гоцзюня [315], де презентація ієрогліфічного знаку здійснюється у вигляді малюнка, що схематично зображує предмет або явище. Вважається, що даний підхід особливо ефективний при вивченні знаків зображувальної та ідеографічної категорій, а також сприяє здобуванню студентами знань про історію та давню культуру Китаю. У той же час, етимологічний підхід має ряд обмежень, а саме: деякі ієрогліфи втратили своє первісне значення, ряд ключів-детермінативів перестали бути смисловими показниками, неодноразово проводилися реформи зі спрощення і уніфікації письмових знаків (як в Китаї, так і в Японії), з'явилася велика кількість нових ієрогліфів, значення яких важко пояснити за допомогою складових ієрогліфів тощо [149].

І. Кочергін методологію вивчення китайської ієрогліфіки пропонує у поєднанні вищеперерахованих підходів, враховуючи недоліки та переваги кожного. Ним сформульовано ряд положень, зумовлених специфікою вивчення китайської мови як іноземної: 1) поетапність організації навчальної діяльності по засвоєнню ієрогліфічних знаків; 2) усвідомленість навчання; 3) структурованість подачі лексичного (ієрогліфічного) матеріалу; 4) постійне стимулювання (мотивування) учнів/студентів до самостійного читання, розширення досвіду володіння мовою [141].

Поетапність навчання китайської писемності, за І. Кочергіним, передбачає формування моторних графічних навичок (правила написання ієрогліфів) на початковому етапі їх засвоєння; оволодіння системою ключів і засвоєння базових (до 150-200 найбільш уживаних ієрогліфів) на наступному; надалі йде формування навичок зорової ідентифікації окремих графічних елементів, їх комбінацій у складі найпростіших ієрогліфів; на вже просунутому етапі відбувається поступове збагачення студентами ієрогліфічного запасу, через запам'ятовування знаків у комплексі «ієрогліф – читання – значення» з наступною їх репродукцією у письмовій мові. Вивчення ключів пропонується ним здійснювати із залученням всього можливого

ілюстративного матеріалу, що дозволяє суб'єкту вивчення уявити історію виникнення ключа і його еволюцію (цілісний, етимологічний підходи).

У. Стрижак у своїх роботах також доводить, що успішність навчання студентів мовного навчального закладу японській ієрогліфіці забезпечується за умов поетапного формування ієрогліфічних умінь і навичок. Система навчання ієрогліфіці У. Стрижак представляє собою наступну послідовність: включення спочатку моторних механізмів запам'ятовування (опора на моторику руки), потім підключення візуальних механізмів запам'ятовування (образна пам'ять) і лише потім актуалізація словесно-логічної пам'яті (шляхом структурування матеріалу). Автором пропонується враховувати також тип пам'яті студентів, їх вік і рівень навченості, введення у навчальний процес такого комплексу вправ, на основі який відбувається послідовне включення різних типів пам'яті і послідовна актуалізація видів діяльності по засвоєнню трьох складових ієрогліфічного знаку (накреслення, розуміння значення, прочитання). Початковий період передбачає введення та засвоєння до 20 знаків, базовий – до 100 знаків і просунутий – до 300 знаків. У процесі навчання ієрогліфіці авторка наголошує на необхідності послідовної актуалізації різних видів пам'яті (від моторної через образну до словесно-логічної) в залежності від періоду навчання [242].

А. Халімова [257] у засвоєнні ієрогліфічної писемності звертає увагу на легке забування вже вивченого ієрогліфічного матеріалу, а тому вважає необхідним у методиці її вивчення робити акцент на способах організації і наочному пред'явленні навчальної інформації особливо на початкових етапах. Повне засвоєння ієрогліфічної одиниці включає: значення ієрогліфа в цілому; значення ключів; засвоєння вимови і тону; розрізнення кількості рис і порядок їх написання у ієрогліфічному знаку; розташування складових елементів ієрогліфу відносно один одного; визначення фонетичного і детермінативного компонентів при їх наявності; розуміння відтінків значень, які проявляються у складі складних слів тощо. Ґрунтуючись на твердженні про те, що асоціації сприяють якнайшвидшому і більш глибокому засвоєнню інформації,

А. Халімова пропонує підвищення ефективності навчання ієрогліфічному письму через формування мережі асоціативних образів. Для цього нею запропоновано мультимедійні картки-слайди, у яких представлені усі можливі асоціативні зв'язки ієрогліфічного знаку (тон, вимова, ключ-дешифратор, графічне написання знаку) з ядром образу перекладу. Всі ці компоненти об'єднуються в одному слайді для кожного ієрогліфічного ключа. Слайди, у свою чергу, пропонується сполучати у певні групи: ключі, які вживаються в якості самостійних слів; ключі, що вживаються як лексеми у складі слів; ключі, що вживаються у складі ієрогліфів. В цілому автором методики стверджується, що за умови правильної організації подачі навчального матеріалу, цей процес можна зробити цікавим та ефективним. Його ефективність, на думку автора, забезпечується використанням сугестивних форм навчання, поєднанням усвідомлюваного і неусвідомлюваного сприймання інформації, використанням комп'ютерних технологій, багатоплановим пред'явленням інформації, задіянням у процесі навчання усіх аналізаторів учнів. У той же час стверджується, що подібні методи ще потребують свого теоретичного обґрунтування та подальшого дослідження в даному напрямку, оскільки ще тільки намітили свої перспективи.

Серед педагогів-китаїстів до сих пір не вирішена суперечка про кращий спосіб навчання ієрогліфіці. Найбільш спірні питання зосереджені навколо дихотомії між підходами, орієнтованими на характер чи зміст знаку. Представники характерологічного підходу (характер пропису ієрогліфу) наполягають на заучуванні великої кількості ієрогліфічних символів суб'єктами навчання, перш ніж вони перейдуть до читання та письма текстів (Чжан Тяньруо, Чжан Чжигун). Інші (Сі Ся, Лі Нан) дотримуються думки про необхідність впровадження смислоорієнтованого підходу, згідно якому учні повинні вчитися читати і писати значущі тексти з самого початку, щоб вони могли отримати навички природним чином підбирати символи з текстів.

Японські викладачі та науковці також питання засвоєння ієрогліфіки залишають під пильною увагою, обговорюючи способи його оптимізації (Юко



Кобаяши [316], Йоко Кувахара [317; 320], Хіроку Іто [318; 320], Ютака Вада [318; 320], Чиеко Кано [319]). Серед них найбільшої популярності отримали три напрямки, в яких враховуються: 1) кількісний і якісний аналіз ієрогліфів, обов'язкових для вивчення і обраних за критерієм частотності вживання; 2) прикладні дослідження когнітивістики з обробки інформації; 3) психологічні особливості учнів, включаючи стратегії навчання. Юко Кобаяши [316] вважає їх однаково важливими у сукупності.

На даний момент більш розробленим є напрямок когнітивних розвідок. В той же час, викладачі японської мови скаржаться на те, що існує розрив між практикою мови та сучасними досягненнями науки, зокрема, когнітивістики, які мало знаходять відображення у підручниках з мови.

Отже, ієрогліфічна писемність – це писемність, де графічний знак у вигляді умовного зображення служить символом, знаком, що самостійно володіє семантикою поняття. Базовою одиницею ієрогліфічної писемності є логограми або ієрогліфи. Ієрогліф є закріпленою у знаку лінгвокультурологічною формою, у якій зафіксовано образи предметів, явищ світу та їх властивостей, що дозволяє в тому числі зрозуміти менталітет носіїв даної мови в історичному ракурсі. Розуміння ієрогліфічних знаків потребує більшої кількості мисленнєвих операцій, ніж літер, що пов'язано із складністю графіки, багатоплановістю взаємодії композиційних елементів її формально-семантичної структури.

Актуалізація образів сприймання ієрогліфічних знаків у процесі читання відбувається при дешифруванні ієрогліфів, коли їх графічні коди переводяться у звукові з наступною фіксацією на значенні, або відразу замикаються на смислових значеннях. Таким чином, ідентифікація ієрогліфів відбувається на основі сприймання загальної конфігурації графічних композиційних елементів в їх образно-смисловій єдності.

Виходячи із визначеної сутності ієрогліфічного знаку, наші чергові розвідки пов'язані з осмисленням питання візуально-семантичного образу і його психологічних механізмів, чому і присвячено наступний підрозділ.

#### 1.4. Поняття про візуально-семантичний образ у психології

У філософському дискурсі візуальний образ представлений як результат здатності свідомості відзеркалювати оточуючий світ, що зумовлює характер пізнавальних стратегій суб'єкта, специфіку його розумової діяльності і організацію суб'єктивної картини світу.

У психологічній науці проблема інтерпретації категорії «образ» належить до однієї з найбільш дискусійних починаючи з античних часів і закінчуючи сучасними науковими дослідженнями. Так, ще Платоном була закладена традиція розуміння образу як зразка - прообразу, який має як духовну, так і матеріальну природу, а отже, може перебувати і поза людської психіки. Платонівське трактування образу суть копія існуючих початкових ідей, що знаходяться поза нашої реальності, і які є первинними, тоді як сама людина і її сприймання – вторинні [205].

Частково ідея образу, що не є індивідуально психічним, міститься і у психологічній концепції К. Юнга, де образи можуть бути первинними феноменами колективного несвідомого, представленими архетипами. Образи у К. Юнга не стільки репрезентація, скільки феномен, наділений активною, творчою функцією. На думку науковця, здатність психіки створювати образи дає людині можливість переживання реальності [279].

Подібні ідеї наголошуються і деякими сучасними науковцями. Так, Т. Березіна вважає, що частина образів («об'єктні образи») існувала й існує поза психікою людини [25]. Об'єктними образами автор називає явища, незалежні від психіки людини, так звані відбитки реального світу, що володіють власним самоіснуванням (наприклад, образ планети Земля, Сонця), і не є результатом їх сприймання людиною. Для уникнення термінологічної плутанини нею запропоновано розрізняти терміни «образ» і «психічний образ», і саме останній є похідним роботи психіки, психікою створюється і без психіки існувати не може [26].

Згідно іншої точки зору, образ є репрезентантом, що представляє якийсь об'єкт і розкриває його смисл. Ця ідея образу була закладена філософською

думкою. Зокрема Г. Гегель вважав, що образ є невід'ємним компонентом символу. І якщо іншим компонентом символу є сенс, образ, таким чином, є виразом сенсу і несе в собі семантичне навантаження [75]. Відповідно до цього положення радянській філософ В. Штофф пропонував віднести до образів усі мовні засоби [272]. Схожої позиції дотримується і С. Аверінцев, який стверджує наступне: «Будь який символ є образ (і всякий образ є, хоча б в деякій мірі, символом); але категорія символу вказує на вихід образу за власні межі, на присутність якогось сенсу, нероздільно злитого з образом, але йому не тотожного» [1].

Найпоширенішим науковим уявленням про образ є його віднесеність до феноменів суто психічних, де образ є чуттєвим аналогом, копією предмету, що виникає в результаті його відображення психікою. На цій позиції ґрунтуються більшість сучасних психологічних теорій відображення, і походить вона з поглядів Аристотеля, який, на відміну від Платона, джерелом образів вважав не ідеальний, а матеріальний світ, точніше, дані наших органів почуттів про нього. Аристотелем була розроблена теорія, щодо якої образи розглядаються як психічні посередники між почуттями і розумом, мостом між внутрішнім світом свідомості і зовнішнім світом матеріальної реальності. При цьому властивістю первинності Аристотель наділяє не образ, а сенсорні дані. Тобто образ – це їх відображення, а не джерело. Таким чином, фокус дослідження Аристотель змістив з метафізики на психологію [14].

Сучасні психологічні словники трактують образ як суб'єктивне відображення світу організмом, що включає чуттєві компоненти, пов'язані з безпосереднім роздратуванням органів чуття, і мисленнєві компоненти, пов'язані із психологічними моделями (еталонами), що зберігаються у пам'яті (потреби, установки, індивідуальний досвід) [145].

Предметом емпіричного вивчення у психології образ став починаючи з досліджень структуралістів (В. Вундт [64], Е. Тітченер [253] та ін.). Е. Тітченер розглядав образи як один з елементів свідомості, який не пов'язаний із поточним моментом і основним завданням якого є репрезентація в структурі

свідомості феноменів внутрішньої реальності через «спогади про переживання».

Подальшого наукового розвитку у психології категорія образу отримала у концепції психоаналізу. Психічний образ став предметом вивчення З. Фрейда завдяки інтересу науковця до ролі несвідомого у психічному розвитку, де образу відводиться значуща позиція у зв'язку із задоволенням актуальної потреби [ 255].

Обговорюючи проблему образу не можна оминати її розгляду у гештальт-психології, де образ є ключовою категорією. Гештальт-психологія виступила проти асоціативної психології, що розділяє свідомість на елементи, і започаткувала вивчення психіки з точки зору гештальтів – образів, цілісних структур, що не виводяться із суми властивостей і функцій їх частин. Було помічено, що цілісний образ сприймання не можна зібрати з окремих відчуттів, пов'язаних, наприклад, з кольором, формою, якістю поверхні тощо. І тому, представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер [57], В. Келер [129], К. Коффка [300]) зробили спробу пояснення цього поняттям феноменального суб'єктивного поля, що вже існує в нашій свідомості, і яке можна порівняти із зовнішнім електромагнітним полем, в якому також діють сили. Із дії і протидії цих сил і складається підсумковий образ, який не можна скласти з його окремих елементів. Таким чином, образ в гештальт-психології – це функціональна структура, яка за притаманними їй законами впорядковує різноманіття окремих явищ. Відтак, згідно гештальт-психології, тенденція кожного психічного феномена – прийняти певну завершену форму.

Із появою у середині ХХ століття нового напрямку психологічної науки – когнітивізму, предметом якого стає організація і функціонування внутрішніх розумових процесів з переробки інформації, категорія образу отримує нове теоретичне осмислення (Дж. Брунер [41], Дж. Келлі [130], Ж. Піаже [200] та ін.). Так, джерело формування психічного образу розповсюджується й на внутрішню локалізацію, і образ не обмежується репрезентацією у думці присутнього зовні об'єкта чи події [38]. Основним його завданням, згідно

когнітивістів, є збереження у пам'яті подій і явищ дійсності у вигляді деякої картинки в голові, проєкції сцен із реального світу. Тобто, образ наділяється функцією збереження та відтворення інформації, він виконує завдання медіатора, сполучної ланки між внутрішнім світом і світом зовнішніх об'єктів, що полегшує побудову асоціативних зв'язків і впорядковує зберігання у пам'яті інформації.

Вітчизняна психологія категорію образу традиційно розглядає у контексті теорії психічного відображення, започаткованої І. Сеченовим, який сформулював загальні положення про предметність психічного образу, його віднесеність до предметів (явищ) об'єктивної дійсності, які виступають у якості змісту образу [229]. Далі ідеї І. Сеченова були розвинені іншими вітчизняними дослідниками: Б. Ананьєвим [10; 11], Л. Веккером [51], В. Зінченком [107], О. Леонтєвим [154], Б. Ломовим [159], Д. Ошаніним [192], С. Рубінштейном [219], С. Смірновим [235] та іншими. У той же час, підходи вчених до інтерпретації образу були і залишаються досить своєрідними, що не призвело до появи більш-менш уніфікованого визначення цього психічного феномену.

Одними з перших стали предметом емпіричного вивчення сенсорно-перцептивні образи, одержані у процесі сприймання шляхом відображення (Б.Ломов, Л. Веккер [51] та ін.). Оскільки перцептивний образ виникає при безпосередньому впливі подразника на органи чуття, він отримав назву «чуттєвий образ» [81]. Однією із суттєвих його характеристик є виникнення при безпосередній дії зовнішніх об'єктів і їх властивостей на органи чуття людини, що реалізується у реальному часі.

Б. Мещеряков, В. Зінченко розглядають образ як чуттєву форму психічного явища, що має в ідеальному плані просторову організацію і часову динаміку. Згідно В. Зінченка, сприймання являє собою сукупність процесів, що забезпечують суб'єктивне і разом з тим адекватне відображення об'єктивної дійсності. Адекватність образу, його відповідність дійсності не є даними від початку, і досягаються завдяки механізму підстроювання

сприймаючих систем до властивостей впливу [107]. На думку науковця, образ є найважливішим компонентом дій суб'єкта, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети і розгортаючи дію у просторі і часі. Обсяг змісту образу безмежний (від образу мікрочастинки до образу Всесвіту), причому весь зміст представлений в ньому одночасно (симультанно). У чуттєвому образі може бути втілений і будь-який абстрактний зміст. У такому випадку джерелом образу служать не тільки просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні, смакові і нюхові), але й внутрішня мова (у вигляді назви абстрактного поняття або опису його за допомогою ключових слів).

В. Зінченко цікавився вивченням механізмів образів рухів, що представляють собою не стільки переміщення тіла у просторі і часі, скільки оволодіння і подолання простору і часу. Такі рухи він називав «живими рухами» [107].

Б. Ананьєв, вивчаючи механізми побудови чуттєвого образу, вказував на сигнальну природу образу: «Сприйняття є цілісний образ предмета, котрий породжується синтетичною діяльністю мозку, тимчасовим зв'язком і замикає контакт між двома або кількома аналізаторами» [11]. Цілісний образ, як результат сприймання, є ізоморфним тій чи іншій сукупності параметрів об'єкта, формується у процесі діяльності, об'єктивується, коригується і перевіряється (за ступенем адекватності) в ході практичної діяльності. У цьому сенсі, за Б. Ананьєвим, перцептивні процеси є ефектами дій людини – ігрових, трудових, комунікативних, пізнавальних тощо.

Процес чуттєвого сприймання О. Леонтьєв назвав «засобом «вичерпування» образу із об'єктивної реальності», у результаті чого і виникає суб'єктивний образ об'єктивного світу, об'єктивної реальності: «образ більш адекватний, менш адекватний, повніший або менш повний, іноді навіть помилковий» [154]. Він наголошував на предметному характері сприймання, де предмет, через діяльність, виявляє себе в образі. Відтак сприймання є його суб'єктивним виявленням.

В. Барабанщиков розкриває зміст чуттєвого образу як компонента складно організованого цілого у єдності умов існування і розвитку. Базуючись на методологічних принципах системності та відповідного ним системного підходу у психології, детально розробленого у вітчизняній психології Б. Ломовим, науковець, для пояснення перцептивного процесу, вводить поняття події, через яку реалізується специфічний зв'язок людини зі світом. Перцептивна подія має відносно незалежне буття (онтологічний статус), вона внутрішньо диференційована, розгорнута у просторі і часі, включена у ланцюг інших подій. Архітектоніка події охоплює три плани сприймання: інтерактивний, суб'єктний та імідженарний. Перший характеризує її джерело і рушійні сили, другий – психологічний зміст, третій – механізм [22].

Перцептивні образи є основою для виникнення більш складних за своєю структурою і функціями образів. Такі образи отримали назву вторинних образів, яким є уявлення, образи пам'яті, уяви тощо. Головною характеристикою вторинних образів є те, що вони утворюються без безпосереднього впливу об'єктів реального світу, але шляхом операціоналізації і трансформації чуттєвих образів, збережених в пам'яті. При цьому структура образу об'єкта може бути змінена.

Розрізнення «чуттєвого» (перцептивного) і «понятійного» (вторинного) образу представлено у роботах Б. Ломова. «Вторинними» чуттєвими образами науковець називає уявлення, що складають новий своєрідний шабель чуттєвого пізнання, на якому зберігаються найбільш «конструктивні» точки об'єкта, що визначають його форми. На думку Б. Ломова, відтворення образу у психічному просторі відбувається за рахунок просторового розгорнення часової послідовності сприймання елементів предмету [159]. У цьому процесі беруть участь часові компоненти – тривалість і послідовність, і просторові – довжина і площа. З цієї точки зору образ являє собою взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього світу, засіб, завдяки якому характеристики реальності (час, послідовність і т.д.) перетікають у характеристики внутрішнього психічного простору, породжуючи його.

А. Петровський та М. Ярошевський відносять образ до базових категорій психології. Ними також розглядаються сенсорний (чуттєвий) та розумовий (результат мислення) психічні образи і підкреслюється нерозривний зв'язок суб'єкта та об'єкта у розумінні природи образу: «За явленим свідомістю предметним образом приховані предметна дія, мотив, що до неї спонукає, ставлення суб'єкта до інших людей, а також особистісна значимість і переживання інформації, згорнутої в образі – чуттєвому і розумовому» [210].

Л. Веккер під вторинними образами розуміє саме уявлення. Уявлення є необхідною опосередкованою ланкою, що змикає першосигнальні психічні процеси, організовані в форму образів різних видів, і другосигнальні розумові або мовно-розумові психічні процеси, що становлять вже суто «людський» спеціальний рівень психічної інформації [51].

А. Гостев у категорію вторинних образів включає практично всі мисленнєві явища, по суті, розглядаючи поняття «вторинний» і «мисленнєвий» як синоніми. На його думку, до вторинних відносяться образи уявлень, уяви, сновидінь, змінених станів свідомості тощо [80].

Проблему зв'язування образу з образом-метою досліджував П. Анохін. Будь-який акт поведінки, згідно з його теорією випереджаючого відображення, необхідно включає зв'язування виконуваної дії з акцептором результату дій, що здійснюються [13].

С. Рубінштейн розглядав переважно вторинні за суттю образи. Він заперечував образ, безвідносний до предмету, відображенням якого він є, і під образом розумів лише таке чуттєве враження, у якому явища, їх властивості та відносини виступають перед суб'єктом як предмети або об'єкти пізнання [220]. При цьому науковця цікавив перш за все образ, що інтелектуалізується, перетворюючи чуттєвий зміст на розуміння тих властивостей об'єкту, що пов'язані з його значенням.

Українські дослідники (Г. Костюк [77], О. Моляко [183; 184]) розглядають образ як динамічне утворення, що здатне під впливом нових повідомлень, піддаватись до часткових перебудов і подальшого розвитку своєї



структури. У цій позиції суть образу виявляється у взаємозв'язках з розумовою діяльністю [184].

Д. Опаніним було запропоновано поняття оперативного образу, котрий він розробляв в рамках інженерної психології, і пояснював як специфічний образ об'єкта, що формується у процесі виконання конкретної дії з об'єктом [192]. Цей образ є комплексом інформації про об'єкт, адекватним завданням і умовам діяльності, що складається по ходу її реалізації. Особливість даного феномена полягає в тому, що він є відображенням не тільки стабільних, скільки змінних умов об'єктивної дійсності.

Значний внесок у розробку питання дослідження інтегрального образу реальності був зроблений О. Леонтьєвим, який в останніх своїх роботах розвиває концепцію єдиного «Образу Світу», «що представляє собою індивідуальну для людини цілісну суб'єктивну картину навколишнього світу, опосередковану психічним відображенням» [154]. На думку О. Леонтьєва, психологія образу є конкретно науковим знанням про те, як в процесі своєї діяльності індивіди будують образ світу – світу, в якому вони живуть, діють, який вони самі переробляють і частково створюють; знанням про те, як функціонує образ світу, опосередковуючи їх діяльність у проективно реальному світі. Образ світу, за О. Леонтьєвим, будується на базі чуттєвих образів, які, проникаючи у сферу свідомості, трансформуються, набуваючи нових характеристик. Модальності відчуттів з'являються у результаті суб'єкт-об'єктних відносин індивіда з реальністю, тоді як поза суб'єктом світ амодальний. О. Леонтьєв заперечував ідеї ізоморфізму образу і підкреслював, що до картини світу входить не зображення, а зображене.

Слідом за О. Леонтьєвим розробка проблеми образу світу була продовжена С. Смірновим [235]. За С. Смірновим, образ світу – це деяка сукупність або впорядкована система знань людини про світ, про себе, про інших людей тощо, яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив. Це своєрідна схема, що має характер ядерної структури по відношенню до чуттєвої тканини (поверхневої структури).

На думку С. Смірнова, образ світу передує діяльності, виступаючи її активним початком – він ініціює і направляє її, а вона робить зворотний вплив на нього, збагачуючи його і змінюючи: «Образ світу є тим постійним фоном, який ніколи не зникає, і який випереджає будь-яке чуттєве враження, на основі якого останнє тільки й може набути статусу складової чуттєвого образу зовнішнього об'єкта» [235, с. 61]. Образ світу включає також систему очікувань, що породжують гіпотези, на основі яких відбувається структурування і виникає ідентифікація окремих чуттєвих вражень. Якщо гіпотеза не підтверджується, то уявлення про світ модифікується, уточнюється, збагачується новими зв'язками між об'єктами.

Існують і більш розгорнуті класифікації образу у психології. Так, Г.Гельмгольц описав три типи образів сприймання: первинний образ, образ в уявленні та перцептивний образ. Первинний образ відноситься до сукупності чуттєвих вражень, які формуються на основі поточних відчуттів і не мають в своїй основі колишнього досвіду. Образ в уявленні відноситься тільки до вражень, які не мають поточної чуттєвої основи – це образ минулих вражень. Безпосередньо до сприймання відноситься перцептивний образ, який супроводжується відповідними чуттєвими відчуттями. Цей образ утворюється у процесі взаємодії колишнього досвіду і поточних чуттєвих відчуттів, механізм такої взаємодії аналогізується з результатом логічного висновку – висновком, який за своєю формою є несвідомим. Саме тому, на думку науковця, при сприйманні навколишньої нас реальності, ми не в змозі усвідомити, у якій мірі зміст наших образів залежить від пам'яті, а в якій – від їх безпосередньої чуттєвої основи [77].

Т. Березіна, на основі рівнів узагальнення образної інформації (за А. Пайвіо [309]), виділила і описала шість груп образів. Образи нульового порядку – це образи сприймання. Образи першого порядку – точні копії навколишнього світу, тобто це такі образи, що формуються у людей із фотографічною пам'яттю. Ейдетичні образи – це образи, в яких практично відсутнє узагальнення інформації. Образи другого порядку – класичні

вторинні образи, образи конкретних предметів. Образи третього порядку узагальнюють інформацію, сконцентровану в образах другого порядку, втрачаючи при цьому чіткість наочності. У якості гіпотетичного механізму формування образів третього порядку Т. Березіна припускає існування психофізіологічного аналога комп'ютерних технологій прототипування – накладання одного зображення на інший для створення узагальненого. Образи четвертого порядку – образи вищого рівня узагальнення предметів, до який Т. Березіна пропонує віднести образ світу О. Леонт'єва, мегаобрази (В. Барабанщикова), інтегральний образ реальності (А. Гостєва). Механізм формування образів четвертого порядку аналогічний попередньому – операції прототипування узагальнених образів третього порядку. Образи п'ятого порядку найскладніші, це – невербальні еталони моральних, філософських, математичних узагальнень, до яких можна віднести поняття типу «справедливість», «добро», «інтелект» (за Березіною). Ці образи виникають на базі узагальнення інформації, закладеної в образах попередніх порядків, але це узагальнення не стільки структурне, скільки динамічне, і якщо образи всіх інших порядків можна було отримати накладенням структур, то тут накладатися повинні відносини між структурами [25; 26].

Отже, розглянутий у контексті теорії відображення образ постає інтегральним продуктом взаємодії людини з реальним світом, що розкриває основні функції психіки, і дозволяє побачити специфіку процесу відображення на різних рівнях психічної організації людини. Цими рівнями є: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень та вербально-логічний рівень.

Сенсорно-перцептивний рівень у системі образного відображення формується на початкових етапах психічного розвитку індивіда і протягом усього її життя збагачується і трансформується. Цей первинний образ формується у ситуації «тут і тепер» у той момент, коли предмет сприймання діє на органи чуття. Другий рівень відображення – рівень уявлень – дозволяє продукувати образи, які не пов'язані із безпосереднім впливом реальності на органи почуттів. Образ-уявлення називають феноменом «чисто» психічної

діяльності, який має самостійне існування, не «нав'язане нашому розуму ззовні» (за І. Сеченовим [229]). Ці образи зумовлені дією образної пам'яті та уяви. Образна пам'ять дозволяє фіксувати і надалі відтворювати образи, що виникли при сприйманні; уява бере участь у створенні нових образів шляхом трансформацій і комбінацій тих, які збереглися у пам'яті. Вони менш чіткі і яскраві, ніж сенсорно-перцептивні образи, а також відрізняються меншою стійкістю і повнотою. Формування образів-уявлень визначає більш прогресивну лінію розвитку когнітивних процесів, оскільки передбачає дію елементарних процесів узагальнення та абстракції. Механізмом селекції ознак, у результаті чого у образа фіксуються лише суттєві і більш інформативні ознаки, є багаторазове сприймання предметів однієї й тієї ж категорії. На рівні уявлень предмет відокремлюється від фону, і, у зв'язку з цим, виникає можливість подумки оперувати з об'єктом незалежно від фону.

Третій – вербально-логічний рівень – забезпечується роботою мислення та мовленнєвими процесами. Цей рівень – рівень понятійного відображення, раціонального пізнання, що забезпечує розуміння смислу пізнаваного. На відміну від перших двох, що належать до образного відображення, чуттєвого пізнання, цей рівень є понятійним відображенням, раціональним пізнанням.

Вивчення механізмів створення образів, особливостей оперування ними завжди мало для психології методологічне значення, оскільки розумовий образ являє собою один з особливих змістів психічного. «Тільки вивчаючи природу розумового образу, який об'єднує в собі розум та почуття, можна зрозуміти специфіку психічного, своєрідність співвідношення суб'єкта та об'єкта, індивідуального та суспільного» (І. Якиманська [280, С. 5]).

Накопичений у вітчизняній психології емпіричний досвід у вивченні образів (Б. Ананьєв [11], Л. Веккер [51], Б. Величковський [53], Б. Гаспаров [74], О. Голованова [78]А. Запорожець [99], В.Зінченко та Н. Вергілес [107], О. Леонт'єв [154], О.Кабанова-Меллер [120], В. Петухов [199], І. Якиманська [280] та ін.) показує, що природу створення образу не можна зводити до

дискретного процесу, оскільки навіть на рівні сприймання в активній діяльності суб'єкта задіяні різні психічні процеси.

За дослідженнями І. Якиманської формування образу в ході засвоєння знань носить виражений індивідуальний характер, що проявляється у різноманітності підходів учня до роботи з наочним матеріалом, у своєрідності способів його обробки, інтерпритації, репрезентації. Причому використання власних способів носить стійкий характер, що позначається як на продуктивності засвоєння знань, так і на розвитку особистості учня, його самореалізації в цілому [280]. Засобом формування образу, як і поняття, є слово. І образ, і поняття дають узагальненні знання про дійсність, розрізняючись лише механізмом самого узагальнення (І. Якиманська [280]).

Таким чином, механізми створення різноманітних образів базуються на дії різних психічних процесів: сприймання, уявлення, уява, мислення, які не виявляються дискретно.

У зарубіжній психології предметом вивчення перш за все стає образ уявлення, розумовий образ. У рамках когнітивного напрямку такий образ розуміється як розумова репрезентація не присутнього об'єкта або події. Функцією образу, таким чином, є збереження у пам'яті ситуацій та явищ дійсності у вигляді картинки в голові, проекції сцен з реального світу. Згідно теорії подвійного кодування А. Пайвію, образна система виступає як сховище сенсорних впливів у цілісній формі [309]. Динаміка розумового процесу пояснюється автором опорою або на візуальні елементи, або на вербальні. При запам'ятовуванні і обробці інформації обидві системи працюють незалежно. Використання даної концепції у психолінгвістичних дослідженнях показало, що конкретні мовні фрази обробляються в рамках образної системи кодування, а абстрактні – в рамках вербальної. Зокрема, у конкретних реченнях швидше виявляються зміни сенсу, ніж порядку слів, а в абстрактних – навпаки.

Р. Арнхейм розглядав образ як продукт візуального мислення, як засіб рішення суб'єктом широкого кола перцептивних, мнестичних та мисленнєвих

завдань. Р. Хольт досліджував мисленнєвий образ, під яким розумів неясне суб'єктивне відтворення відчуття або сприймання при відсутності адекватного сенсорного впливу. У бадьорій свідомості цей образ представлений як складова частина розумового акту. Він включає образи пам'яті та образи уяви; може бути зоровим, слуховим або будь-якої іншої сенсорної модальності, а також суто вербальним. Для Р. Хольта мисленнєві образи є продуктом розумової діяльності людини, і вони не образні у сенсі відображення [298].

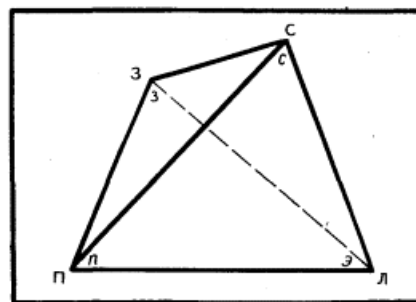
У. Найссер дає визначення категорії образу-уявлення з позиції поняття «схеми». Таким чином, образами-уявленнями є схематичні зорові об'єкти, котрі синтезуються повторно. М. Форрестер під образом також розуміє уявлення, що виникає за допомогою пам'яті і уяви [291].

Структура образу – проблема, яка слабо розкрита у психології, очевидно через характер самого образу. Частково вона вирішується завдяки концепції свідомості О. Леонтьєва, де були виділені три основні «утворюючі» свідомості – чуттєва тканина, значення і особистісний смисл, перш за все через усвідомлену природу психічного образу [154].

За О. Леонтьєвим, чуттєва тканина містить в собі чуттєві враження, чуттєві образи. Це певний чуттєвий відбиток предметного світу, що породжується у процесі практичної діяльності з цим світом. Основна функція чуттєвої тканини полягає у створенні «почуття реальності» зовнішнього світу: завдяки їй світ виступає для суб'єкта як існуючий не лише у свідомості, а й поза нею. Під значеннями розуміються значення слів мови, а також значення подій, станів тощо. Значення можуть бути універсальними, в яких у згорнутій формі представлений увесь досвід культури, важливі для усіх людей («громадські») властивості предметів. Водночас, при одній і тій же предметній віднесеності, значення слів можуть приймати індивідуальний для різних людей характер, що зумовлено розбіжностями культурного досвіду. Так в системі індивідуальних значень слова набувають додаткових значень, конотацій, які не зафіксовано у словниках. Особистісний смисл, на відміну від універсального значення «для всіх», фіксує індивідуальне для кожної людини

значення тієї чи іншої події, в залежності від її системи мотивів. Особистісний сенс задає упередженість свідомості і робить його «своїм» завдяки досвіду індивідуальної діяльності. Таким чином, значення – це вербальна складова свідомості; чуттєва тканина – чуттєва її складова, своєрідний будівельний матеріал образу; особистісний сенс – це суб'єктивний компонент знаного, що створює упередженість людської свідомості, виявляючи актуальне ставлення людини до об'єкта.

Ф. Василюк пішов далі описаних О. Леоньєвим структурних одиниць свідомості і висунув гіпотезу, у відповідності з якою чуттєвий образ пронизує усі структурні компоненти свідомості, вимірами якої є: чуттєва тканина предметного змісту; чуттєва тканина особистісного сенсу; чуттєва тканина значення; чуттєва тканина слова (знака). Разом вони утворюють так званий «психосеміотичний тетраедр» – модель образу свідомості (рис. 1.1), де П – предметний зміст образу; п – чуттєва тканина предметного змісту; Л – особистісний смисл; е – (емоція) – чуттєва тканина особистісного сенсу; З – значення; з – чуттєва тканина значення; С – слово або знак; с – чуттєва тканина слова (знаку) [49].



**Рис. 1.1. Модель образу свідомості Ф. Василюка**

Оскільки дана структурна модель видається нам перспективною для розгляду візуально-семантичних образів, породжених ієрогліфічним письмом, зупинимось коротко на її поясненні у авторській концепції.

Зовнішній світ представлений предметним змістом, світ культури – значенням, представником мови є слово (або знак), а світ внутрішній представлений особистісним смислом. Кожен з вузлів образу – прикордонна сутність, однією стороною звернена до об'єктивно існуючої реальності

(зовнішнього світу, внутрішнього світу, мови і культури), а інший – до безпосередньої суб'єктивності, що усе разом задає обсяг, в якому і «пульсує» живий образ (Ф. Василюк).

При створенні образу, відбувається рух свідомості, спрямований або до одного з полюсів – і тоді спостерігається феномен домінантності полюсу, коли суб'єкт акцентується на одному з вузлів моделі при ігноруванні ролі інших, або до синхронного їх об'єднання. У якості прикладу сильного домінування полюсу предмету в образі Ф. Василюк наводить реалістичний живопис і порівнює його сюрреалістичним або абстрактним, де домінанта предметності образу зникає. Чуттєва тканина предмету виявляється, коли у фокусі свідомості не стільки сам предмет, скільки суб'єктивне враження від нього. Образи із домінантою чуттєвої тканини предмету Ф. Василюк називає імпресивними, по аналогії з імпресіонізмом у мистецтві, коли «художник прагне відчувати його (*предметний світ*, курсив наш) кожною клітинкою своєї істоти, розчинитися в цьому відчутті і передати нам саме його, відчуття, нехай швидкоплинне, але тепле, чуттєве, а не сам світ в його об'єктивності і відстороненості» [49, С. 10].

При домінанті особистісного сенсу, образ наповнюється особистісним контекстом, що робить його надто репродуктивним, відповідним особистісній ситуації або цінностям, мріям, переживанням суб'єкта. Чуттєва тканина особистісного сенсу може посилювати афект. Образи з яскравим домінуванням афекту Ф. Василюк називає експресивними, по аналогії із експресіонізмом у мистецтві, де можна побачити «зразки культивування і культурних фіксацій таких станів свідомості, де вся влада йде з глибини почуття, і весь світ, всі зовнішні предметні форми з'являються лише у тій мірі, і в тому вигляді (зазвичай сильно спотвореному з точки зору зовнішньої реалістичності), щоб передати цю бентежну пристрасть, що прагне швидше викричатися, ніж висловитися. Весь світ стає значущим по відношенню до почуття – означаємого. Почуття із забарвлення, сигналу, оцінки перетворюються в ядро, корінь, насіння світу» [49, С. 11].



При фіксації на значенні свідомість концентрується на загальноприйнятому культурному значенні поняття, явища тощо. Ілюстрацією домінування полюса значення в образі може бути будь-яке наукове поняття, оскільки в процесі формування воно позбавилось і від предметно-чуттєвих вражень, і від емоційного ставлення. Чуттєва тканина значення виявляється, коли суб'єкт фокусується на тих чуттєвих враженнях, які викликає утримання в думці значення поняття та пов'язаних з ним асоціаціях. Такого роду образи Ф. Василюк називає інтуїтивно-пластичними поняттями. Але це поняття не є продуктом дискурсивного мислення, що співвідносить його з іншими поняттями. «Суб'єкт при створенні подібних образів глибоко «вдумується» в саму ідею предмету, поняття чи явища, проте не аналізує її як сторонній спостерігач, а через свою інтуїцію, безпосереднє «вчувствование» входить у надра ідеї, і зсередини дає по суті пластичний опис своїх переживань» [49, С. 13]. У випадках домінування чуттєвої тканини слова (знаку) свідомість, за висловом науковця, «зупиняється на звучанні слова», не проникаючи крізь нього до його змісту, значення, пов'язаним з ним асоціаціям, і робить предметом своєї уваги не саме слово як одиницю мови, а чуттєве враження, що викликається вимовою цього слова.

Отже, здійснений аналіз категорії образу у психології дозволяє стверджувати відсутність єдиного підходу до його тлумачення як в історичному ракурсі його вивчення, так і в рамках теорії відображення у вітчизняній психології, крізь призму якої психічний образ переважно розглядався. Вітчизняні психологи у трактуванні образу указують на взаємозумовленість між образом і діяльністю. При цьому зовнішня, матеріальна дія, перш ніж стати розумовою, проходить ряд етапів, на кожному з яких зазнає суттєвих змін і набуває нових властивостей. Коротко образ можна охарактеризувати як результат психічного відображення, суб'єктивну картину світу чи його фрагментів. Суттєвими його характеристиками є вторинність по відношенню до об'єкту та активність суб'єкта у процесі його побудови.

Оскільки образ вважається початковою ланкою і результатом будь-якого пізнавального акту (Б. Гаспаров [74], Б. Мещеряков, В. Зінченко [37], О.Леонт'єв [154]), нами зроблено припущення, що при вивченні ієрогліфічної писемності ефективним шляхом її засвоєння буде опора на візуально-семантичний образ ієрогліфу. Як показав аналіз особливостей ієрогліфічної писемності, представлений у попередньому параграфі, образна природа її графічного елементу – ієрогліфічного знаку – згадується спеціалістами у галузі східних мов від моменту його появи у первинних піктографічних, орнаментних зображеннях до сприймання та закріплення у пам'яті сучасного знаку у комплексі його візуально-сміслових ознак. Якщо виходити із першовитоків виникнення ієрогліфів, які первинно були піктографічними зображеннями зовнішньої дійсності, відбитої спочатку у свідомості їх творців, а потім закріпленими у символі, знаку, що поступово зазнавав трансформацій, узагальнень, спрощень, схематичності, втрачаючи первинний зв'язок з предметом, що його позначав, образна природа ієрогліфу може бути представлена наступною схемою: предмет (явище) оточуючої дійсності – суб'єктивний образ (відображення у свідомості давніх китайців) – піктограма, орнамент (зображення) – ієрогліф (знак) – трансформація його у сучасний вигляд – суб'єктивний візуальний образ уявлення (у сприйманні того, хто засвоює) – семантичне розуміння (вторинний образ, образ поняття, змісту, смислу) – запам'ятовування (збереження) – засвоєння (відтворення у письмі та комунікативній діяльності).

В той же час категорія візуально-семантичного образу по відношенню до знакової системи, якою є ієрогліфічна писемність, не розкрита у науці. Взагалі, ієрогліфічний знак як складова психічного образу не були предметом психологічних досліджень, окрім мабуть робіт доктора філологічних наук, українського суспільствознавця, спеціаліста з китайської та японської ієрогліфічної писемності В. Резаненка, де представлено глибокий психолінгвістичний аналіз зорових образів сприймання ідеограм тексту та особливостей їх формування, описані психологічні механізми сприймання

ієрогліфічних знаків тощо. Зокрема ним було встановлено закономірності формування образів сприймання графічної структури ієрогліфів і розроблено метод та прийоми цілеспрямованого формування зорового та звукового перцептивних образів ієрогліфічного знаку.

Основним об'єктом сприймання ієрогліфічного тексту науковець називає композиційні елементи його формальної структури – від риси до цілісного ієрогліфу та їх поєднання. В його концепції кожний ієрогліфічний знак розглядається у якості складного комплексного подразника. Науковцем зроблено висновки, що процес сприймання ієрогліфічних знаків характеризується значно більшою кількістю мисленнєвих операцій, ніж сприймання та осмислення літер, що пов'язано із складністю графіки, багатоплановістю взаємодії композиційних елементів формально-семантичної структури, а також специфікою функціонального навантаження ідеограм у мовленні. Згідно В. Резаненка, засвоєння форми ієрогліфу передбачає, оволодіння як графічною, так і звуковою структурою. Механізм сприймання ієрогліфічних елементів описується науковцем наступним чином: «Ідеограма, впливаючи на аналізатори через графічну форму і комплекс закріплених за нею звучань, виступає у якості складного комплексного подразника. Розуміння слів, що фіксуються ідеограмами, спирається на слухові, зорові, моторні образи, що зберігаються у довготривалій пам'яті шляхом утворенням складного комплексу смислових та асоціативних зв'язків, що закріплені у зорових, слухових та рухових зонах кори великих півкуль мозку». Так, у результаті перцептивних операцій, опосередкованих первинним сприйманням, формуються перцептивні образи цілісних ідеограм, а також образи їх структурних елементів. При автоматизації перцептивних дій, інформативні значення синтезуються у цілісні образи. Ці образи використовуються у якості більш крупних оперативних одиниць у процесі сприймання ідеограм на більш високому рівні (читання, письмо) [214].

Дослідник зауважує, що зоровий образ (візуальний) несе сильніше смислове навантаження при сприйнятті, ніж звуковий, оскільки зоровий

аналізатор є більш натренованим. Більше того, при декодуванні ієрогліфічних знаків звукомоторний образ може стати перешкодою в роботі механізму осмислення ідеограми, оскільки сприймання переважно стимулюється зоровими перцептивними образами.

Мисленнєві операції при дешифруванні ідеограм працюють на основі образного коду смислу, представленого зоровим образом. Первинне сприймання ієрогліфічних знаків базується на детальному обстеженні індивідом їх графічних властивостей на трьох рівнях складності: рис, графем, графічних структур цілісного знаку. Образи формуються на основі взємопов'язаних ознак, що відображають основні властивості структури і представляють єдину систему.

Зоровий образ ієрогліфу не є однорідним за своїм складом. Він має різну чуттєву основу. Одна частка цієї основи пов'язана безпосередньо з чуттєвими відчуттями, які виникають у суб'єкта при безпосередньому сприйнятті «незвичної» фігури (первинний чуттєвий образ), інша частка основи пов'язана з ремінісценцією попереднього досвіду і виявляється у вигляді асоціації «незвичної» фігури (ідеограми) з предметами, які раніше сприймалися (образування). Джерелом чуттєвих відчуттів, що формують первинний образ ідеограм, є різноманіття їх графічних форм і способів поєднання елементів, а також різноманіття схем компонування останніх. Закарбування незвичних фігур у якості первинних образів досягається на основі вродженої здатності людини виділяти предмет із фону [109].

Зважаючи на вищесказане, ми припускаємо наступне: при опануванні східних мов з ієрогліфічною писемністю, ієрогліф, як її графічний елемент, що передає значення, представлено у нашій психіці складним візуально-семантичним образом. Як візуальний образ він входить до складу чуттєвої тканини. Як значення – представлений другою сигнальною системою (за І. Павловим [193]). Перспективним напрямком засвоєння студентами іноземної мови із ієрогліфічною писемністю (зокрема – японської мови) є

опора на образну сферу студентів, а саме – візуально-семантичні образи графічних елементів цієї писемності.

Вище викладені наукові положення щодо специфіки засвоєння нового знання, психології образу, характеру та специфіки ієрогліфічної писемності тощо, дозволили нам визначитись з поняттям візуально-семантичного образу, яке є головною дефініцією нашого дослідження. Так, під візуально-семантичним образом графічної одиниці ієрогліфічної писемності, якою є ієрогліф, ми розуміємо складний когнітивний комплекс (розумовий образ), який є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприймання (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням. Структура цього образу (у відповідності до моделі Ф. Василюка) представлена знаком (графічними елементами ієрогліфу); предметом (явищем), який він передає; значенням (загальноприйнятим, словниковим світом мови), особистісним смислом (суб'єктивним значенням) і чуттєвою тканиною як спеціальним перцептивним вимірюванням, що наділяє образ специфічними ознаками. Тобто, візуально-семантичний образ є результатом складної обробки свідомістю студентів інформації, що отримується ними у процесі освоєння ієрогліфічної писемності.

У наступному розділі роботи представлені результати емпіричного дослідження особливостей формування візуально-семантичного образу ієрогліфу студентами мовного вишу та інші фактори ефективності засвоєння ієрогліфічної мови (на прикладі японської).

### **Висновки до першого розділу:**

1. У зв'язку із зростанням зовнішньоекономічних та культурних контактів України з Японією та іншими країнами Сходу актуалізується потреба у якісній підготовці фахівців, які володіють ієрогліфічною мовою.

При цьому найбільшою складністю у засвоєнні цих мов є оволодіння ієрогліфічною писемністю.

2. Засвоєння – це складний процес присвоєння індивідом сукупності знань, способів дій, соціального-культурного досвіду поколінь, етичних норм поведінки у суспільстві тощо. Головними критеріями засвоєння виступають можливості використовувати знання у формі вміння вирішувати на їх основі завдання у різних сферах життєдіяльності, можливість екстеріоризації знань, тобто втілення їх у зовнішніх, практичних предметних діях та творчих проектах. Складовими процесу засвоєння, обраними нами для оперування у дослідженні, є виділені С. Рубінштейном сприймання, початкове ознайомлення з матеріалом; осмислення; робота із закріплення матеріалу (запам'ятовування і збереження); можливість оперувати засвоєним у різних умовах для вирішення адекватних завдань.

3. Опанування іноземною мовою є складним процесом набуття мовних знань і вмінь, різновид продуктивної діяльності, яка потребує особистісного підходу у навчанні, врахування суб'єктивного механізму пізнання, у тому числі – здатності особи до пізнання, її навченості, навчальної мотивації, індивідуальних характеристик когнітивних процесів та стратегій навчання тощо. Ієрогліфічні мови представляють значні складності у їх засвоєнні для носіїв фонематичного мовлення через незвичну знакову структуру ієрогліфічного письма та взаємозв'язки його графічних та фонематичних компонентів. Проведений лінгвістами аналіз ієрогліфічних знаків щодо їх інтерпретаційних можливостей показав, що вони докорінно відрізняються від звичного для європейського мислення способу мовної кодифікації дійсності.

4. Ієрогліф є закріпленою у знаку лінгвокультурологічною формою, у якій зафіксовано образи предметів, явищ світу та їх властивостей, що дозволяє, у тому числі, зрозуміти менталітет носіїв даної мови в історичному ракурсі. Ієрогліфічний знак містить когнітивне значення, що передається через

накреслення, і завдяки його сигніфікативним смислам, можна зчитувати той образ, з яким даний ієрогліф асоціюється.

5. Категорія образу у психології має широкий спектр трактування як в історичному ракурсі його вивчення, так і в рамках теорії відображення, крізь призму якої психічний образ переважно розглядається у вітчизняній науці. Узагальнено можна стверджувати, що психічний образ являє собою будь-яке відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності у свідомості людини, є суб'єктивним і вторинним по відношенню до дійсності. Дослідниками виділяються *первинний (перцептивний) образ* як результат сприймання зовнішньої реальності світу, представленої у відчуттях при безпосередній дії впливів на аналізатори, та *вторинний образ (або мисленнєвий, розумовий)* як результат опосередкованого пізнання предметного світу у його зв'язках та відношеннях. Психічний образ, будучи суб'єктивним, пов'язаний зі свідомістю людини, тому структурно його можна розглядати у відповідності до структури свідомості людини О. Леонтьєва, де виділено три основних її компоненти (чуттєва тканина образу, значення і сенс), або згідно розширеній концепції Ф. Василюка, де образ свідомості постає як структура, що має п'ять вимірювань, чотири з яких – значення, предмет, особистісний смисл, знак (слово) – є «спрямовуючими» полюсами образу.

6. Образне відображення відбувається на трьох основних рівнях: сенсорно-перцептивному, рівні уявлень та вербально-логічному. Чуттєвий образ або чуттєва тканина, яка стає складовою образів вторинних (опосередкованих) формується на сенсорно-перцептивному рівні у системі образного відображення і вважається базовим. Уявлення є продуктом другого рівня відображення – рівня уявлень. До рівня уявлень відноситься широке коло психічних процесів, найважливіший яких серед – образна пам'ять і уява. За своїм змістом образ-уявлення, також є предметним, але має більш самостійне існування як феномен суто психічної діяльності. Рівень уявлень має вирішальне значення при формуванні образів еталонів «когнітивних карт» концептуальних моделей, наочних схем, планів й інших когнітивних утворень,

необхідних для виконання будь-якої діяльності. Третій рівень образного відображення – рівень понятійного відображення – продукує раціональне пізнання. Когнітивні процеси, що беруть у цьому участь, – вербально-логічне мислення, мовлення.

7. Візуально-семантичний образ ієрогліфу представляє собою складний когнітивний комплекс (розумовий образ), що є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприймання (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням.

8. Перспективним напрямком засвоєння студентами іноземної мови із ієрогліфічною писемністю є опора на образну сферу студентів.

На наступних експериментальних етапах нашого дослідження передбачається емпірична перевірка цих припущень та їх більш детальна наукова обґрунтованість.

#### **Зміст першого розділу відображено у наступних публікаціях:**

1. Наумова Ю.С. Теоретичний аналіз проблеми візуально-семантичних образів у психології. // Ю.С.Наумова //Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. - № 3(48). – С.123 – 130.

2. Наумова Ю.С. Компетентнісний підхід у оптимізації процесу засвоєння знань студентами при вивченні східних мов // Ю.С.Наумова / Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософської освіти і науки 15-19 травня 2017 року – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 182с. . – С .162-167.

3. Наумова Ю.С. Компетентнісний підхід у сучасній освіті // Ю.С.Наумова /КНЛУ, всеукраїнська науково-практична конференція «Мови і



писемності Далекого Сходу: нові парадигми і тенденції» 22 грудня 2016 року.

4. Наумова Ю.С. Мовна картина світу як актуальна проблема сучасної лінгвістики // Ю.С.Наумова /КНЛУ, міжнародна науково-практична конференція «Україна і світ: діалог мов та культур», 29-31 березня 2017 року.

5. Наумова Ю.С. Психологічні особливості засвоєння ієрогліфічної писемності студентами // Ю.С.Наумова / Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Запоріжжя: ЗНУ, 2017. – № 1(11). – 106с. – С.61-67.

## РОЗДІЛ II

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІЄРОГЛІФІЧНОЇ МОВИ ПРИ ОПОРІ НА ОБРАЗНУ СФЕРУ

#### **2.1. Організація та методи дослідження особливостей засвоєння візуально-семантичних образів студентами**

Аналіз теоретичних положень, викладений у першому розділі роботи, дозволив нам конкретизувати постановку проблеми, визначити основні завдання констатувального експерименту та підібрати відповідний методичний інструментарій для досягнення поставлених цілей.

Так, ми дійшли висновку, що засвоєння іноземної мови є складним процесом набуття мовних знань і вмінь, різновидом продуктивної діяльності, яка потребує особистісного підходу у навчанні, врахування суб'єктивного механізму пізнання, у тому числі – здатності особи до пізнання, її навченості, навчальної мотивації, індивідуальних характеристик когнітивних процесів та стратегій навчання тощо. Було також з'ясовано, що у засвоєнні будь-яких іноземних мов суттєвими факторами, що визначають успішність опанування ними, є формування іншомовної свідомості у студентів (П. Гальперін [70], О. Кабанова [123] та інші) та визначення того «універсального формату знання» (О. Голованова [79]), що дає цілісне уявлення про об'єкт пізнання у його зв'язках та відношеннях.

Таким універсальним форматом засвоєння ієрогліфічної писемності студентами мовного вишу, нами був обраний візуально-семантичний образ графічних одиниць японської писемності, під яким ми розуміємо складний когнітивний комплекс, що є інтегральним продуктом зорового сенсорно-перцептивного сприймання усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього та смислового відображення, закріпленого у значенні. Перевага вибору образу полягає у його здатності

відобразити у свідомості цілісну картину предмету пізнання, що відповідає специфіці ієрогліфічного письма.

Образ будь-якого сприйманого досліджуваним стимулу зумовлений спочатку його індивідуальним образом світу і надалі коригується у процесі діяльності сприймання або іншої практичної чи пізнавальної діяльності (П. Анохін [13], С. Смірнов [235]). Цим пояснюються численні експериментально доведені факти близькості оцінок самого стимулу, його зображення та поняття про нього (Т. Березіна [25; 26]). За Т. Березіною, зрозуміти щось нове можливо за умови опори на відповідні образи вищого порядку, що вже сформовані у психіці людини. Таким чином, наявність наочних (візуальних) та семантичних образів вищого порядку власної мови або раніше засвоєних інших іноземних, полегшує формування стійкого розуміння нового. Якщо ж інтегральний образ відсутній, зрозуміти нове вкрай важко, а іноді й неможливо.

Нами зроблено припущення, що ефективність засвоєння студентами ієрогліфічної писемності у процесі навчання забезпечується за умови опори на візуально-семантичний образ графем даного виду письма, при урахуванні психологічних особливостей формування цих образів. Емпірична перевірка особливостей створення візуально-семантичних образів ієрогліфів, ролі когнітивних процесів та мотивації студентів в ефективності засвоєння ними ієрогліфічної мови стала метою констатувальної частини експерименту.

Дослідження такого психологічного утворення як образ має свої складності, оскільки відноситься до категорії суб'єктивних феноменів свідомості, що складно піддаються оцінкам та аналізу. У той же час, як вже було визначено, і в основі формування образу, і у процесі засвоєння мови задіяні когнітивні структури, що забезпечують упорядкування інформації, яка надходить із зовнішнього світу. До таких когнітивних структур відносяться особливості сприймання, процеси пам'яті, уяви, мисленнєві операції, індивідуальні стратегії навчання тощо, які мають достатньо валідний психодіагностичний інструментарій для наукового дослідження. Крім того,

значущою ланкою ефективності засвоєння будь-якого знання, освоєння будь-яких навичок є мотивація. Таким чином, при проведенні діагностичної роботи в рамках констатувального експерименту перед нами постали наступні завдання:

- 1) дослідити особливості формування студентами образів, зокрема, візуальних образів уявлень та образів значення, що формуються у свідомості студентів при сприйнятті ними ієрогліфічних знаків різного рівня складності;
- 2) визначити особливості запам'ятовування та домінуючі види пам'яті студентів;
- 3) дослідити індивідуальні когнітивні стилі засвоєння студентами навчальної інформації;
- 4) порівняти отримані показники з успішністю опанування студентами ієрогліфічним письмом;
- 5) виявити характер та роль навчальної мотивації студентів у вивченні іноземної (зокрема, японської) мови.

Вирішення цих завдань передбачалось за допомогою психодіагностичних методів, релевантних параметрам вищезазначених показників.

Оскільки спеціальних стандартизованих методик для вивчення особливостей, структури образів, що продукуються свідомістю при сприйманні того чи іншого стимулу, зокрема – ієрогліфу, не існує, нами для вирішення першого завдання був застосований метод піктограм. Цей метод був запропонований ще на початку 30-х років минулого століття для вивчення опосередкованого запам'ятовування у рамках культурно-історичної теорії психічного розвитку людини (Л. Виготський [66], О. Лурія [162], О. Леонтьєв [155]), відповідно до якої, вищі психічні функції людини розвиваються історично за допомогою вироблених в історії людського суспільства засобів – знарядь праці, знаків-символів і носять опосередкований характер. Вищим і універсальним знаряддям психічних функцій є слово. Протягом часу діапазон використання методики значно розширювався і тепер вона застосовується у

психології не тільки для оцінки пам'яті, а й для дослідження процесів асоціацій, мислення. Також ця методика часто приваблює дослідників через її проєктивний характер, оскільки експериментальний дослід, на якому вона побудована, стимулює вільний вибір способу для запам'ятовування [259]. Методика може використовуватись для дослідження осіб старших за 14 років (С. Я. Рубинштейн [221]).

Методика «Піктограми» О.Лурія була обрана нами через можливість дослідити з її допомогою особливості формування студентами візуальних образів, пов'язаних з поняттями (інструкція та особливості проведення методики описані у додатку А). Також нами була впроваджена модифікована процедура цієї методики, де у якості стимульного матеріалу для запам'ятовування використовувались ієрогліфи. Студентам пропонувалось запам'ятати 10 ієрогліфічних знаків разом з їх понятійним значенням шляхом побудов візуального образу самого ієрогліфу та образу значення (перекладу). Образ міг бути зафіксованим малюнком або візуалізацією, записаною коротко вербально (бланк дослід у додатку А). Ніяких додаткових пояснень до формування образів не надавалось. Через приблизно годину студентів просили пригадати ієрогліфи та їх значення, які треба було запам'ятати, спираючись на сформовані раніше образи. Кількість правильно відтворених ієрогліфів перевірялась. Нами аналізувались образи, якими оперували студенти, їх загальні та індивідуалізовані характеристики.

Наступне завдання констатувального експерименту – визначення особливостей пам'яті студентів, а саме – переважаючого типу запам'ятовування – вирішувалось за допомогою тесту Т. Пашукової та ін. [197]. Методика проводилась нами у класичному її застосуванні та модифікованому. Мета методики полягає в оцінці різних способів запам'ятовування шляхом визначення обсягу пам'яті при різних способах пред'явлення словесного матеріалу. Вибір даного інструменту був зумовлений поставленим завданням виявити подібності чи відмінності у способах запам'ятовування одиниць власної мови та ієрогліфів. Тому вона

застосовувалась у двох варіантах: з використанням українських слів, а потім ієрогліфів у різні дні. Застосування японських слів, записаних у ієрогліфічних знаках, і було модифікацією даного тесту (процедура проведення методики та бланки – у додатку В).

Показником обсягу пам'яті у цих дослідах була кількість правильно відтворених слів чи ієрогліфів. Переважаючий тип пам'яті при різних типах пред'явлення словесного матеріалу визначався шляхом порівняння кількості правильно відтворених слів у кожному з чотирьох дослідів. Дані заносились у таблицю і підраховувались. Результати двох серій пред'явлення стимульного матеріалу (українських слів та японських ієрогліфів) порівнювались.

Дослідження індивідуальних когнітивних стилів засвоєння студентами навчальної інформації відбувалось із використанням батареї стандартизованих методик, адекватних обраним нами для оцінки когнітивних стилів.

Поняття «когнітивні стилі» охоплює ряд різних емпіричних, тобто виявлених дослідним шляхом індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності особистості у ході її розвитку. За визначенням М. Холодної, когнітивні стилі – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які характеризують специфіку розуму конкретної людини і відмінні риси її інтелектуальної поведінки» [260].

Потреба психології у виокремленні даного явища для дослідження була зумовлена виявленням численних протиріч, коли індивідуальна інтелектуальна поведінка людини часто виявлялась непередбачуваною у термінах загальнопсихологічних закономірностей і вимагала знаходження феноменології об'єднання загального та індивідуального. І у 60-х роках ХХ століття американськими психологами така феноменологічна область була винайдена, і предметом її вивчення стали індивідуальні відмінності у способах переробки інформації, які й отримали назву когнітивних стилів.

У нашому дослідженні інтерес до цього параметру психічного був зумовлений все більш зростаючою потребою індивідуалізації навчального

процесу не на формальному рівні проголошення, а на науково обґрунтованих засадах і знаннях про особистий темп, характер, особливості сприймання та переробки суб'єктом навчання інформації, що дозволяє уникнути у навчальному процесі так званих «конфліктів стилів» (М. Холодна), коли суб'єкту навчання нав'язується єдина форма пізнання як єдино вірна. Окрім того, ми передбачали дослідити вплив ряду когнітивних стилів на успішність засвоєння саме ієрогліфічної писемності.

Дослідниками виділяється близько півтора десятків різних когнітивних стилів, серед яких: полезалежність/полenezалежність, імпульсивність /рефлексивність, ригідність/гнучкість пізнавального контролю, вузькість/широта діапазону еквівалентності, широта категорії, толерантність до нереалістичного досвіду, когнітивна простота/ складність, вузькість/широта сканування, конкретна/абстрактна концептуалізація та інші (за М. Холодною [260]).

Методами дослідження когнітивних стилів є переважно експериментальні та психометричні. Можна використовувати і неекспериментальні, проте, на спостереження за людиною у різних ситуаціях вирішення нею тих чи інших пізнавальних завдань, на вивчення продуктів її діяльності, аналіз експертних оцінок тощо треба значно більше часу та зусиль, що не виправдовують себе.

Щоб не ускладнювати дослідження, нами обрані для оцінки не усі стилі, а лише ті, які, за нашим припущенням, визначають особливості навчальної діяльності студентів при опанування ними ієрогліфічними знаннями, а саме: полезалежність / полenezалежність; імпульсивність / рефлексивність; діапазон еквівалентності (вузький – широкий).

Стильовий параметр полезалежність-полenezалежність вперше був описаний Г. Уїткіним у 50-ті роки минулого століття як характеристика індивідуальних відмінностей особистості у просторовій орієнтації під впливом контексту. Технологічно полезалежність і полenezалежність – це вміння виокремлювати просту фігуру у складі більш складної. Дослідниками

указується (Д. Гуденауг, Г. Уіткін [321], М. Єгорова [91], І. Шкуратова [271], М. Холодна [260]), що представники полезалежного стилю більше довіряють наочним зоровим враженням при оцінці того, що відбувається і з трудом долають видиме поле при необхідності деталізації і структурування ситуації. Представники полenezалежного стилю, навпаки, покладаються на внутрішній досвід і легко відсторонюються від впливу поля, швидко і точно виділяючи деталь з цілісної просторової ситуації. Однією із індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності, що встановлюється за допомогою цього параметру, є ступінь свободи від зовнішніх референтів, коли людина при прийнятті рішень орієнтується на наявні у неї знання і досвід, а не на зовнішні орієнтири, якщо вони вступають у протиріччя з її досвідом. Полезалежний /полenezалежний стиль виявляє свій вплив у таких складних видах інтелектуальної діяльності, як робота з текстом, а також характеризує особливості сприймання індивіда. Нас, зокрема, цікавила роль цієї стильової характеристики у розпізнаванні студентами ієрогліфічних елементів у складі більш складних, тому й була обрана для діагностичної оцінки.

Методики вивчення цього параметру стильових особливостей інтелектуальної діяльності мають свою історію розробки, трансформацій та модифікацій. Нами була обрана одна із тих, що на сьогодні застосовується у науковій та індивідуальній діагностиці і є доступною у використанні. Це – методика «Приховані фігури» К. Готтшальдта [176]. Процедура методики наступна: досліджуваним пропонується у тридцяти замаскованих фігурах знайти одну з п'яти еталонних фігур і вказати її. Складні фігури пред'являються одна за одною. Фіксується загальний час виконання завдання. Можна застосовувати паперовий варіант методики, а можна скористатись електронною версією (електронний доступ у мережі Інтернет [250]). Виходячи із 100% наявності у студентів комп'ютерів та можливості виходу до Інтернет, нами був обраний останній варіант.

Вузкий/широкий діапазон еквівалентності характеризує індивідуальні відмінності в особливостях орієнтації на риси подібності або риси відмінності



об'єктів. На думку Р. Гарднера, вузький діапазон еквівалентності передбачає більш деталізовану категоризацію вражень, що дозволяє говорити про використання цими людьми більш точних стандартів в оцінці відмінностей об'єктів [290]. Згодом Р. Гарднер уточнив цей висновок і запропонував трактувати характерний для індивідуума діапазон еквівалентності як прояв понятійної диференціації: чим більше груп об'єктів виділяється в умовах їх категоризації, тим вище понятійна диференціація. У вітчизняних роботах цей параметр інтерпретується як «аналітичність» (схильність орієнтуватися на виявлення відмінностей в ряду об'єктів) і «синтетичність» (схильність орієнтуватися на виявлення подібності в ряду об'єктів) (В. Колга [133; 134], І. Шкуратова [271]). Суть цього когнітивного стилю полягає у тому, багато чи мало категорій представлено у індивідуальному понятійному досвіді. Цей стиль обраний нами для виявлення ролі категоризації у роботі з ієрогліфічним матеріалом.

У якості діагностичного інструменту цього стилю широко застосовується методика «Вільне сортування об'єктів» (Р. Гарднер), де досліджуваним пропонується розкласти 75 реальних предметів на групи найбільш зручним, логічним і природним, з їх точки зору, способом. Підкреслюється, що завдання не має єдино правильного рішення і що кожен може розкласти групи по-своєму. Ми обрали для нашого дослідження просту і доступну у виконанні модифікацію цієї методики, запропоновану В. Колга [134]. У якості стимульного матеріалу для сортування виступають написані на окремих картках 35 слів, які характеризують різні аспекти категорії «час»: декада, мить, ера, сьогодні, квартал, тиждень, момент, завтра, хвилинка, скоро, семестр, опівдні, місяць, століття, епоха, вчора, вічність, тисячоліття, рік, година, мить, зміна, опівночі, сутінки, вік, зараз, секунда, вечір, чверть, день, світанок, ніч, доба, ранок, мілісекунди.

Імпульсивність/рефлексивність, у відповідності з початковим припущенням Дж. Кагана [299], характеризує індивідуальні відмінності у схильності приймати рішення швидко або повільно. Найбільш яскраво ця

стильова властивість проявляє себе в умовах невизначеності, коли потрібно здійснити правильний вибір з певної сукупності альтернатив. Імпульсивні досліджувані схильні швидко реагувати у ситуації множинного вибору, при цьому гіпотези висуваються без аналізу всіх можливих альтернатив. Для рефлексивних випробовуваних характерний уповільнений темп реагування в подібній ситуації, гіпотези перевіряються і багаторазово уточнюються, рішення приймається на основі ретельного попереднього аналізу ознак альтернативних об'єктів.

Для оцінки цієї стильової властивості нами була використана методика Кагана «Порівняння схожих малюнків» [251], у якій досліджувані повинні знайти повністю ідентичне зображення фігури-еталону предмету, що розташований зверху тестового аркушу, із восьми майже ідентичних зображень цього ж предмету, розташованих нижче еталонного.

Усі вище перелічені результати експериментальних даних описувались з урахуванням критерію «успішності»/«неуспішності» студентів у засвоєнні ієрогліфічної мови (зокрема, японської). Слова «успішні»/«неуспішні» ми навмисно беремо у лапки, щоб, по-перше, запобігти навішування ярликів, по-друге, показати його умовність, оскільки цей критерій у навчальному процесі є лабільним і може змінюватись у той чи інший бік за вдалих чи невдалих обставин. Успішність студентів у засвоєнні ієрогліфічного письма перевірялась нами за допомогою неекспериментального методу експертних оцінок та показників академічної успішності за шкалою ECTS.

Експертні оцінки надавались викладачами, які викладають предмети східнознавства. Їх просили оцінити успішність студентів, які брали участь в експерименті, за 10-бальною шкалою за показниками знань з ієрогліфіки у відповідності до програми курсу.

Показники академічної успішності за шкалою ECTS визначались за результатами навчальних сесій з наступних предметів: 2 курс – «Східна мова», «Практична граматики східної мови», «Вступ до східнознавства»; 3 курс – «Східна мова», «Лексика східної мови»; 4 курс – «Східна мова», «Теоретична

граматика східної мови», «Історія східних мов»; магістри 1 курс – «Теорія перекладу зі східних мов», «Переклад текстів зі східних мов», «Культура усного та писемного мовлення». Для зручності об'єднання даних 10-бальної шкали експертних оцінок та 100-бальної шкали ECTS, останні перераховувались до 10-бального максимуму за формулою:  $n=N/10$ , де  $n$  – підсумкова оцінка,  $N$  – оцінка, отримана за результатом сесії.

Мотивація особистості – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до активності, і визначають її спрямованість (А. Петровський та М. Ярошевський [210]). Це психологічний процес, що визначає упередженість, вибірковість і кінцеву цілеспрямованість психічного відображення (В. Вілюнас [59]). Вона є детермінацією, що реалізується через психіку (С. Рубінштейн [220]). Мотивація зумовлена потребами, цілями, рівнем домагань, ідеалами, світоглядом, переконаннями особистості, а також її суб'єктивними характеристиками – знаннями, уміннями, навичками, здібностями, характером тощо (О. Асмолов [17], Є. Ільїн [116] та інші). У якості об'єктивних детермінант мотивації виступають умови діяльності (Б. Карвасарський [126]). У той же час, ефективність будь-якої діяльності забезпечується саме силою мотивації, сфокусованістю на досягненні мети. Мотивація вважається одним із найважливіших факторів (наряду зі здібностями, знаннями, навичками), що забезпечують успіх у діяльності.

Навчальна мотивація ґрунтується на пізнавальній потребі і стимулює пізнавальну активність. Вона посилюється мотивами самовдосконалення, самореалізації, самовираження. У навчальній діяльності мотивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісне значущих і важливих. Навчальна діяльність є полімотивованою. Її мотиви найчастіше постають у сукупності взаємозв'язків та зумовленостей. Висока мотивація навчальної діяльності співвідноситься з цілями, яких студент прагне досягти, та його внутрішньою і зовнішньою активністю. У якості емоційного переживання пізнавальної потреби постає інтерес [142], [152], [232], [233].

Серед усієї різноманітності видів мотивації, найпоширенішими для її оцінки є такі діади, як: зовнішня та внутрішня; прагнення досягнення успіху та прагнення запобігти невдачі; соціальні та особистісні тощо. Існує також широкий спектр навчальних мотивів студентів, що формують мотиваційну структуру: пізнавальні мотиви – придбання нових знань, прагнення стати більш ерудованим); широкі соціальні мотиви, що виражаються у прагненні особистості самоствердитися в суспільстві, затвердити свій соціальний статус через вчення, – обов'язковість, відповідальність, розуміння соціальної значимості навчання, бажання принести користь суспільству тощо; прагматичні мотиви – мати більш високий заробіток, отримувати гідну винагороду за свою працю; професійно-ціннісні мотиви – розширення можливостей влаштуватися на перспективну і цікаву роботу; естетичні мотиви – отримання задоволення від навчання, розкриття своїх прихованих здібностей і талантів; статусно-позиційні мотиви – прагнення утвердитися у суспільстві через вчення або громадську діяльність, отримати навколишнє визнання, зайняти певну посаду; комунікативні мотиви – розширення кола спілкування за допомогою підвищення свого інтелектуального рівня і нових знайомств; утилітарно-прагматичні мотиви – навчитися самоосвіти, прагнення засвоїти окремий цікавий предмет; навчально-пізнавальні мотиви – орієнтація на способи добування знань, засвоєння конкретних навчальних предметів; мотиви соціального і особистісного престижу – утвердити себе і зайняти у майбутньому певне положення у суспільстві і в певному соціальному оточенні; неусвідомлені мотиви – отримання освіти не за власним бажанням, а під впливом кого-небудь, нерозумінні сенсу одержуваної інформації і повна відсутність інтересу до пізнавального процесу.

Знання викладачем учбових мотивів студентів дозволяє розуміти і прогнозувати динаміку їх навчальних досягнень, а тому йому важливо знати про їх стан, спираючись на результати надійного психодіагностичного інструментарію.

У дослідженні мотивації науковці використовують усі традиційні для психології групи неекспериментальних, експериментальних та психометричних методів (за Ф. Бурлачуком [42]). Серед неекспериментальних методів у вивченні мотивації (і навчальної, зокрема) найбільше застосовуються спостереження за поведінкою, діями, вчинками людини; анкетування та інтерв'ю (прямий метод опитування); вивчення продуктів діяльності, проєктивні методи. Ця група методів переважно використовується у якості допоміжних через низький рівень їх валідності.

Найбільш поширеним серед неекспериментальних методів у дослідженні мотивації є анкетування через можливість швидко і максимально предметно отримати уявлення про систему мотивів суб'єктів, зокрема, при навчанні. Розробка анкети потребує врахування ряду засадничих принципів їх складання, які в значній мірі можуть сприяти якісному проведенню опитування. Зокрема, при розробці анкети ми дотримувались наступних вимог: формулювання питань анкети повинні бути простими, зрозумілими, однозначними і нейтральними; вони повинні переходити від простих – до складних, від загальних – до спеціальних, від нейтральних – до тонких (делікатних); питання не повинні містити подвійного заперечення (наприклад, «Чи не вважаєте Ви, що не слід ...»); питання не повинні містити слів «часто», «дуже часто», «багато», «мало», «рідко» та подібних; кількість питань в анкеті не повинна бути занадто великою; час на заповнення анкети не повинен перевищувати 20-30 хвилин [42].

Експериментальні методи виявлення мотивів традиційно вважаються найбільш об'єктивними, проте їх використання ускладнено потребою використання спеціальних пристроїв та лабораторних умов, що для психолого-педагогічного дослідження у нашій країні залишається сподіванням на майбутнє.

У оцінці мотивації дорослих найбільше поширення отримала третя група методів – психометричних, зокрема – тестів. Психологічний тест – коротке, стандартизоване, як правило, обмежене у часі випробувальне

завдання, призначене для встановлення окремих індивідуальних особливостей випробуваного [42].

Для діагностики мотивації студентів нами обрані методи анкетування та тестування. Представимо їх коротку характеристику та опис технології проведення.

Анкета «Мотивація вивчення ієрогліфічної мови» (додаток В) була розроблена нами з метою виявлення усвідомлених студентами мотивів вибору ними японської мови для вивчення. Перше питання було поставлено прямо: «Чому ви обрали для вивчення японську мову?». Нас також цікавили питання труднощів, з якими стикаються студенти під час оволодіння цією мовою («З якими труднощами ви стикнулись/стикаєтесь при засвоєнні мови?», «Чого не вистачає для покращення процесу засвоєння мови?»). Вибір відкритих запитань в анкеті був зумовлений бажанням уникнути установки на ту чи іншу відповідь студентів. Таким чином ми передбачали виявити також локус контролю заявлених труднощів (інтернальний, екстернальний).

Питання «Якими ефективними прийомами у засвоєнні ієрогліфічних знаків ви користуєтесь?» було поставлено в анкеті з метою вивчення одразу декількох параметрів навчальної мотивації студентів, а саме: прагнення до ефективності засвоєння нового виду писемності (з'ясовується через факт винайдення студентами відповідних прийомів, визначення ними їх ефективності та використання на практиці); усвідомлення потреби в оптимізації засвоєння нового знання.

«Що вам було відомо про японську (китайську) культуру на початок вивчення мови?» – включення цього питання обґрунтовано комплексом поставлених у нашому дослідженні завдань, серед яких – з'ясування рівня обізнаності студентів про східну культуру, появу та розвиток ієрогліфічної мови.

Визначення рівня самооцінки студентів власних досягнень у опануванні мовою («Як ви визначаєте свою успішність оволодіння ієрогліфічною писемністю на сьогоднішній день за шкалою від 1 до 10, де 1 – «тільки

початкові знання та уявлення про мову», і 10 – «мій рівень засвоєння мови відповідає вищому балу навчальної успішності») також стало елементом анкетного опитування, оскільки самооцінка рівня досягнень також впливає на мотивацію студентів при вивченні нового.

Опрацювання результатів опитування проводилось методом контент-аналізу.

Методика «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі» А. Меграбіана [87] відноситься до тестових і використовувалась нами з метою оцінки двох домінуючих усталених типів мотивації особистості студентів: прагнення досягати успішності або уникати невдачі (додаток Г).

Учбова мотивація студентів вивчалась нами за допомогою методики «Вивчення мотивів учбової діяльності» у модифікації А. Реана та В. Якуніна [161]. Існує два варіанти цієї методики, відмінності між якими визначаються процедурою проведення, що відображено в інструкціях. Перший варіант дозволяє оцінити пріоритетність мотивів для усієї сукупної вибірки – групи або курсу. Застосування другого варіанту припускає оцінку значущості індивідуальних мотивів в учбовій мотивації студентів (додаток Д). Нами були використанні обидві процедури проведення методики.

Статистична обробка отриманих під час констатувального експерименту кількісних та якісних даних за вищезазначеними методиками проводилась за допомогою методів математичної статистики та програмного пакету SPSS 17.0.

Експериментальне дослідження виконувалась на базі факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету, кафедри східних мов і перекладу Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Всього на різних етапах дослідження у ньому взяли участь 191 студент різних курсів та 5 викладачів зазначених закладів. Результати та аналіз проведеного експериментального дослідження представлені у наступних підрозділах даної роботи.

## 2.2. Дослідження особливостей формування студентами візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків

Перш ніж приступити до аналізу результатів емпіричного дослідження, представимо структуру досліджуваної вибірки студентів. Так, репрезентація даних представлена сукупними результатами усієї вибірки досліджуваних (191 особа), «горизонтальним» зрізом – розподілом даних за курсами (34 студенти першого курсу, 50 – другого, 41 – третього, 39 – четвертого і 27 – перший курс магістратури), «вертикальним» зрізом – розподілом за критерієм «успішності/неуспішності» студентів у засвоєння ієрогліфіки (табл. 2.1).

Розподіл проводився за методом контрастних груп, згідно з яким, спочатку виділялись групи з високим, середнім та низьким рівнем успішності, а потім у експерименті розглядались та порівнювались дані лише двох крайніх груп, у нашому випадку – з високими результатами успішності засвоєння ієрогліфіки (8-10 балів) та низькими (6 балів і нижче) [278].

Оскільки заміри критерію успішності передбачали наявність певного досвіду у засвоєнні мови, отриманого студентами в університеті, та результатів сесійного контролю, «вертикальний» порівняльний зріз представлено даними досліджуваних другого, третього, четвертого та магістрантів першого курсів (табл. 2.1) загальною кількістю 157 осіб.

Таблиця 2.1

**«Вертикальний» розподіл вибірки за критерієм  
«успішності/неуспішності» засвоєння студентами ієрогліфічної мови  
N=157**

Курс	«Успішні»		«Неуспішні»	
	Абс.	%	Абс.	%
Другий (n=50)	12	24	17	34
Третій (n=41)	10	24,3	16	39,1
Четвертий (n=39)	14	35,8	11	28,2
Магістри (n=27)	13	48,1	5	18,5
Разом (n=157)	53	33,7	49	31,2

В таблиці 2.1 відображено динаміку успішності студентів за курсами навчання. Найвищі показники досягнень у засвоєнні японської мови виявлено



серед студентів 1 курсу магістратури: 48,1% мають високий рівень освоєння мови, що є цілком логічним для магістратури, вступ до якої передбачає фаховий екзамен з ієрогліфіки. У бакалаврів спостерігається неоднорідність цієї змінної: серед студентів другого курсу приблизно однакова кількість «успішних» та «неуспішних» (32% та 34% відповідно), на третьому курсі кількість «успішних» студентів виявилось значно менше (24,3%) по відношенню до «неуспішних» (39,1%), а на четвертому курсі їх кількість суттєво перевищила кількість «неуспішних» (35,8% і 28,2% відповідно).

Подібні тенденції зниження навчальної успішності студентів середніх курсів за провідними навчальними дисциплінами відмічаються авторами й інших досліджень, що пояснюється науковцями різними причинами, серед яких найпоширенішими є зниження учбової мотивації на «екваторі» навчання, актуалізація інших потреб та інтересів молоді. Результати нашого дослідження мотиваційних тенденцій студентів-японістів викладено нижче.

У цьому параграфі представлено результати емпіричного дослідження особливостей формування образів слів рідної мови та ієрогліфів студентами мовного вишу. Діагностичним інструментом для вирішення цього завдання стала методика «Піктограми» О. Лурія [175], яка була застосована у її традиційному та модифікованому (інвертивному) варіантах.

Нами було реалізовано дві серії досліджень:

1) перша серія передбачала традиційне застосування методики, в якій студентам пред'являлись для запам'ятовування 16 слів/фраз рідною мовою стандартного набору методики (веселе свято, важка робота, розвиток, хвороба, отруйне запитання, теплий вітер, щастя тощо) і пропонувалось зробити на папері позначки, які допоможуть через деякий час пригадати те, що потрібно запам'ятати; приблизно через годину студентів просили відтворити те, що збереглося у пам'яті, при опорі на зроблені ними графічні помітки (образи);

2) у другій серії студентам пропонувалось запам'ятати 10 нових (раніше ними не знаних) ієрогліфічних знаків разом з їх понятійним значенням (перекладом) шляхом створення ними візуальних образів самих ієрогліфів та

образів їх значень (пропонувалось представити, уявити образи і записати ці візуалізації коротко вербально; не заборонялись і графічні, піктографічні зображення, за умови, що ними не будуть реальні ієрогліфи); аналогічно попередній серії дослідження, приблизно через годину студентів просили відтворити ієрогліфи та їх значення так, як їм вдалося їх запам'ятати, з опорою на сформовані раніше образи.

Піктограма нами оцінювалась за загальним характером образу. При тлумаченні результатів ми звертали увагу на те, як відбувалася для кожного окремого досліджуваного узагальнена символізація слова. Аналізували створений студентом образ, тип асоціації, визначали, чи існує узагальнений опосередкований образ для усієї серії малюнків; які образи – абстрактні чи конкретні – переважають; чи має образ індивідуальну значимість для досліджуваного тощо. Визначали також, які символи переважають, чи чергуються абстрактні символи з емоційно-насиченими, живими, наскільки «образним» є малюнок.

У цій частині експерименту взяли участь студенти-бакалаври з другого по четвертий та магістранти 1 курсу навчання загальною кількістю 125 осіб.

Кількісні результати першої серії досліджень показали досить високий рівень опосередкованого запам'ятовування студентами слів і фраз рідної мови незалежно від курсу та рівня успішності – більшість, хто брав участь у експерименті (95% від загальної вибірки), вірно пригадали від 13 до 16 одиниць стимульного матеріалу тесту, тобто – від 81% до 100%. За критерієм успішності/неуспішності середні бали правильного відтворення стимульного матеріалу розподілились таким чином: у «успішних» студентів середній бал – 15,8, у «неуспішних» – 13,9 балів.

Зупинимось більш детально на особливостях створення студентами образів, втілених у рисунках-позначках, використаних ними для пригадування та відтворення заданих стимульних слів та фраз. Структурний аналіз ми проводили за описаною у першому розділі моделлю образу Ф. Василюка. Коротко пригадаємо, що вона складається з п'яти компонентів, чотири з яких

віддзеркалюють об'єктивно існуючу реальність зовнішнього предметного світу (предметний зміст), світу культури (значення), внутрішнього світу (особистісний сенс), слова як представника мови і чуттєвої тканини як представника тілесного, чуттєвого в образі. Таким чином, ми передбачали виявити ті феномени свідомості, що зумовлюють характер створення психічного образу.

Опрацювавши усю сукупність емпіричного матеріалу, ми помітили, що зроблені студентами позначки умовно можна поділити на три групи, які ми назвали «загально-конкретними», «індивідуально-конкретними» та «абстрактними». Загально-конкретні образи більш-менш об'єктивно відтворювали загально відоме, упізнаване у соціальному контексті значення поняття чи фрази, коли, за висловом Ф. Василюка, «свідомість відразу від слова, крізь поняття направляється на зовнішній світ, в якому шукає і знаходить відповідну предметну ситуацію» [49, С. 9]. Наприклад, *веселе свято* – вогники, салют; смайлики, клоун, торт; новорічна ялинка, бокали шампанського; *темна ніч* – зорі, місяць, людина із заплющеними очима; *теплий вітер* – дерева, що колишуться, і сонце; радісне обличчя, сонце і потоки вітру; *важка робота* – лопата, молоток, пила; людина рубить дрова; *смачна вечеря* – тарілка з їжею; накритий стіл; *щастя* – веселе, задоволене обличчя людини; *хвороба* – градусник та обличчя із відкритим ротом із ложечкою; таблетки, людина у ліжку; *сумніви* – лист з варіантами відповідей до тесту (а, b, с); *розлука* – літак, дві фігурки людини, одна йде до літака, інша махає хустинкою; *дружба* – дві людини, узявшись за руки; *справедливість* – «злочинець» за ґратами; дві однакові пачки грошей; дві людини, біля кожної – однакові будинки. Домінантою цих образів є предмети (об'єкти, суб'єкти) зовнішнього світу. Свідомість фіксується на попередньому досвіді, емпіричній конкретності. У передісторії – ідея, уявлення про явище, утілені у предметі. Рисунки цієї групи демонструють загально розповсюджений хід думки від визначення поняття до зовнішнього предметного світу, що ідею змісту поняття ілюструє: справедливо – це порівну або однаково для кожного; якщо

злочинець, то справедливо сидіти у тюрмі; розлука – часто ця подія відбувається в аеропорту, хвороба – це неодмінно хворий і градусник; свято – це його незмінні атрибути – салюти, дарунки, радісні обличчя тощо. Когнітивними процесами, що беруть участь у створенні подібних образів, є переважно асоціативна пам'ять та уява.

В індивідуально-конкретних рисунках домінантою виступає особистісний смисл, коли індивідуальна свідомість при створенні образу слова чи фрази актуалізує досвід особистісного контексту, іноді зрозумілого лише самому суб'єкту. Наприклад, *важка робота* – людина з валізою; людина з книгою; комп'ютер; сумне обличчя біля шкільної дошки; *обман* – знак долару; *сміливий вчинок* – людина і собака; людина з рюкзаком йде по дорозі; *щастя* – схрещені весільні обручки; повна тарілка їжі; літак у хмарах; дім, діти, сім'я; *сумніви* – кит, що пливе, і знаки запитання над ним; послідовність думок («хмаринок»), що у різні боки розходяться від фігурки людини; палець на курку пістолета; *справедливість* – обличчя та ім'я конкретної людини; меч; два обличчя; *темна ніч* – фігурка людини у темних окулярах (очевидно, сліпої) із палицею; *печаль* – прапор Японії та риски; людина у гробу, кладовище; людина із пляшкою горілки; *хвороба* – розбите серце; похмурий смайлик та одиниця; *розлука* – прапор Японії та людина; квітка (приписано – жовта), *отруйне запитання* – незадоволене обличчя та «хмаринка» із запитанням; *обман* – обручка у руці; одна людина простягає іншій земну кулю. У таких образах превалує певний індивідуальний смисл суб'єкта, асоціації неявно екстраполюють до заданого поняття. У створенні вищеописаних образів домінантним когнітивним процесом є емоційна пам'ять. Ігнорування в образі загальноприйнятого смислу вказує на певну егоцентричність свідомості особистості, що задовольняється суб'єктивним змістом поняття.

Якщо для вищезазначених двох груп рисунків властива суттєва образність, то для третьої групи, яку ми назвали абстрактною, більше характерна відсторонена умовність. Це – знаки, символи або символічні малюнки, що напряду не указують на предметну подію, а лише натякають.

Проілюструємо рядом прикладів: *розлука* – дві схематичні фігурки, що сидять спинами одна до одної і розділені лінією; *сумніви* – стрілочки у різні боки; амплітуда, знак рівняння та запитання; знак питання та стрілочки у різні боки; *розвиток* – ряд стрілочок, спрямованих вгору, з послідовним зростанням кожної; поступовість перевтілення елементів – яйце, пташеня вилуплюється із яйця, птах; людина з книгою; ноти; пробірки; людина йде по сходах; стрілка вгору; *отруйне запитання* – змія, або отрута у склянці та знак питання; знак питання та символ отрути; *теплий вітер* – стрілочки вгору, знак Цельсієм і хвилі вітру; *хвороба* – схематичний фрагмент якогось органу людини; *сумніви* – різноманітні зигзаги; різноспрямовані стрілочки, а між ними знак питання; *щастя* – нотний знак; *справедливість* – фігурки людей, над кожною – знак дробу  $1/1$ ; *розлука* – розбите навпіл серце; *теплий вітер* – знак «плюс» та хвиля; *дружба* – райдуга; сонце. Свідомість у даних прикладах спрямовується на загальноприйнятні культурні значення слова чи фрази. Створений образ втілюється у стандартних, загальнозрозумілих символах. Свідомість мов би апелює до асоційованого з поняттям знаку. З огляду на характер позначок цієї групи, можна припустити, що у передісторії образу знаходиться понятійне визначення, «очищене від предметно-чуттєвих уявлень, емоційного ставлення, впливу живої мови» (за Ф.Василюком [49, С.12]). Такі образи переважно концептуальні.

Окремо виділялась ще одна особливість піктографічних позначок, яка ніяк не могла бути виділена в окрему групу, оскільки була присутня в усіх вищеописаних групах, і особливим чином виявляла себе у ряді елементів. Мова йде про емоційність, інколи навіть афективність деяких образів. Частина рисунків, як загально-конкретного, індивідуально-конкретного так і, навіть, абстрактного характеру (хоча останні в значно меншій мірі), маніфестували те, що Ф. Василюк називав «першореальністю, чуттєвістю, виявом тілесного». Така чутливість наділена різного роду імпресією, експресією або пластичністю, і виражена, наприклад, сильними штриховками певних елементів позначок; розміром елементів фігур малюнків; сльозами, сміхом,

стражданням, горем, що зображені на прорисованих обличчях; їх загрозливим чи, навпаки, чарівним, лагідним, усміхненим виглядом тощо.

Зокрема, чуттєва тканина полюсу предмету проявляється у особистому ставленні до самого предмету, явища зовнішньої дійсності, що продуковані стимульними словами (справедливість, обман, розлука, хвороба). Це і злість, і іронія, і страх, і радість тощо. Чуттєва тканина посилює домінанту образу фокусуванням на враженні від предмету чи ситуації. Афективність особистісного смислу безпредметна і викликана дією самого поняття. Її вияв зафіксований графічно – у натиску прорисовки, штриховках тощо. Чуттєва тканина значення посилює домінування його в образі, коли свідомість фіксується на переживаннях, викликаних думкою про поняття та пов'язаних з ним асоціаціях. Але оскільки підтвердження цього факту лише на основі графічного варіанту образів зробити важко, а вербальні пояснення ми не включали до цієї серії експерименту, залишимо даний факт лише як припущення, зроблене на основі графічних експресій, наявних у малюнках.

Отже, проведений аналіз піктографічних рисунків, зроблених студентами для запам'ятовування слів та фраз рідної мови, дозволив виявити у створених образах домінування трьох із чотирьох компонентів структури психічного образу Ф. Василюка об'єктивно існуючої реальності (предметний зміст, значення та особистісний смисл) та чуттєву тканину образу. Відсутніми у проаналізованому матеріалі були домінанти представника слова. Це й очевидно, оскільки полюс слова у моделі Ф. Василюка демонструє фокус свідомості на звуковій основі слова, а ми для оцінки застосовували лише візуальний графічний матеріал.

Якісний аналіз малюнків-позначок у групі студентів з високим та низьким рівнями навчальної успішності у засвоєнні ієрогліфіки дозволив констатувати наступне: «успішні» студенти оперують образами більш різноманітними і яскравими, сповненими емоційної експресії. Їх міні рисунки відрізняються широкою тематичністю, переважним використанням індивідуально-конкретних образів, що відтворюють цілі історії або сюжети.

Серед рисунків «неуспішних» студентів більше конкретних. Абстрактні рисунки домінують у групі «успішних» студентів. Їм більше властива знакова форма піктографічного образу.

Таким чином, проведений нами структурний аналіз образів малюнків, виконаних студентами для запам'ятовування ними понять та фраз рідної мови, дозволив констатувати наступне:

1) структура створених студентами образів співвідноситься з чотирма елементами вищезгаданої моделі, а саме: у загально-конкретних образах важелем стає предметний зміст структури, в індивідуально-конкретних – особистісний смисл, у абстрактних – зміст поняття, його значення, а емоційність, чутливість, що пронизує ряд образів, – це і є та чуттєва тканина, яку автор називає «живою, плинною, дихаючою плазмою», що заповнює образ;

2) запропонована класифікація образів слів та фраз рідної мови уможливлена наявною домінантністю в них відповідного полюсу;

3) у видозміненому вигляді (чотирьохкомпонентною моделлю) структура образу Ф. Василюка може бути використана для оцінки особливостей формування особистістю образів при оперуванні мовним матеріалом;

4) така структурна модель, на нашу думку, є цілком придатною для створення уявлення про особливості формування студентами образів мовного матеріалу при вивченні іноземних мов, зокрема, з ієрогліфічною писемністю, і може використовуватись для диференціації схожих феноменів (типових стратегій), що підсилить ефективність при розробці навчальних програм;

5) ми припускаємо, що в успішності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності суттєву роль відіграє розвинена уява та образне мислення, і опора лише на процеси пам'яті обмежує ефективність навчання.

Наступні наші пошуки йшли у напрямку уточнення цих проміжних висновків і експериментально утілились у другій серії поточного експерименту. У цій серії ми ставили за завдання дослідити особливості

створення студентами візуальних (образів-уявлень, що виникають при зоровому сприйнятті графеми ієрогліфу) та семантичних (образів значення).

Семантика ієрогліфа, як і слова (Ст. Косслін [138; 301]), визначається комбінацією символів. Проте, ця комбінація є відмінною: графічна презентація ієрогліфа будується за іншими, ніж слова фонематичної мови, правилами. Слово, навіть якщо воно написано, володіє звучанням (промовлянням) і при утворенні його перцептивного образу будівельним матеріалом стає звуковий чуттєвий компонент (за Т. Березіною [26]). Перцепція же ієрогліфу, перш за все, візуальна. І її стимульним матеріалом є елементи графем. До речі, звукові репрезентації в ієрогліфі також не виокремленні від графічної візуалізації і транслюються (зокрема, у японській мові) у вигляді знаків хірагани та катакани.

При вивченні ієрогліфічної мови як іноземної ключовим завданням є засвоєння суб'єктами навчання ієрогліфічного письма у сукупності з розумінням його значення (мається на увазі – перекладом). На початку експерименту ми передбачали, що значення записаного ієрогліфом поняття при його наявності у рідній мові буде визначатись етимологією вже відомої суб'єкту картини світу. При вивченні ієрогліфів, що віддзеркалюють іншу культуру і незнайому картину світу (наприклад, нецке, орігамі, тофу та інших), процес створення візуально-семантичних образів буде ускладнюватись потребою освоєння певного рівня іноземної (зокрема, японської) культури.

*Таблиця 2.2.*

**Результати ефективності запам'ятовування студентами  
ієрогліфічного матеріалу з опорою на візуальний образ ієрогліфа та  
образ його значення** N=125

Курси	2 курс (n=40)	3 курс (n=32)	4 курс (n=31)	магістри (n=22)	Разом (n=125)
Знак ієрогліфу	7,2	7,3	7,7	8,2	7,4
Значення	8,7	8,8	9,6	9,7	9,1



Кількісні результати другої серії експерименту представлено у таблиці 2.2. Ми окремо підраховували кількість правильно відтворених графем ієрогліфів та їх значень (переклади при відтворенні записувались українською мовою) і нараховували 1 бал за правильну відповідь. У таблиці відображено середні дані за курсами. Згідно даних таблиці 2.2, студенти, користуючись образними «підказками», що були ними зроблені для опори при згадуванні ієрогліфів та їх значень через годину після запам'ятовування, статистично краще відтворили значення ієрогліфів ніж самих графем. Проте, в цілому результати (близько 7 балів і вище) виявились досить успішними майже в усіх студентів. Простежується незначне лінійне підвищення результативності із курсом, яке з другого по п'ятий досягає статистично значущих відмінностей за t-критерієм Ст'юдента за обома показниками: на другому курсі середній бал відтворення ієрогліфів 7,2, на п'ятому – 8,2 бали ( $t_{\text{емп.}} = 4,3$ , при  $p \leq 0,01$ ); значень – 8,7 та 9,7 балів відповідно ( $t_{\text{емп.}} = 3,4$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Проте, більш цікавою для нас була якісна обробка отриманого у дослідженні матеріалу. Перш за все, відмітимо майже повну відсутність одноманітності і повторень у образах респондентів – з усієї вибірки досліджуваних повтореність у образах поодинокі. Це підтвердило наше припущення про неефективність застосування готових образів для запам'ятовування ієрогліфів, що пропонуються рядом авторів навчальних посібників.

Водночас, нами була виявлена певна типовість у створенні студентами візуальних образів та образів значень. Зокрема, серед візуальних образів графем ієрогліфа нами виділено п'ять груп, описаних нижче. У дужках указана приблизна кількісна репрезентативність образів кожної із груп, отриманих у досліджуваній вибірці. Підрахунок відбувався за допомогою контент аналізу. Всього було опрацьовано 1250 візуальних образів ієрогліфів та стільки ж образів їх значень, оскільки кожний студент, який брав участь у

цьому дослідженні (N=125), виконав експериментальне завдання із 10 ієрогліфами і створив 10 візуальних та 10 образів значень.

Перша група образів (44% від 1250) – *реалістичні статичні*. Образ складається із конкретних предметів, або в ньому присутні люди чи інші живі істоти. Особливістю таких образів є відсутність руху, статичність. Образ ніби завмер, він описується як картинка, фотографічний знімок. Наприклад, до ієрогліфу 積 (завантаження) студенти уявляють «дерево на березі моря»; «домик з антеною»; «будівлю, ліхтар»; «карточний будинок»; «будиночок, з усіх боків оточений забором»; в образі ієрогліфу 譽 (честь) «застили» «квітка»; «букет квітів у вазі»; «домівка, дах із соломи, стіни з брусів дерева, вікно»; «чашка кави і пар над нею»; до ієрогліфу 狩 (полювання) свідомість «малює» «намет і палку»; «лук», «таблицю між воротами»; «спис та лук»; графема ієрогліфу 妬 (ревнувати) продукує в образах «жінку з колискою»; «фігуру на стільці»; ієрогліф 透 (прозорий) – «дерево на скелі, знизу – море»; «деревце у екзотичній вазі»; «струмок у лісі, великі скелі»; «берег озера, в якому відображаються дерева»; «одиноке дерево на горі біля хвилястої дороги»; ієрогліф 碑 (пам'ятник) – «клин списа зліва, блискавка справа»; «гора і крісло поруч»; «гравірування на монеті»; «металеві інструменти»; «тотем»; ієрогліф 塀 (огорожа) – «ворота під білбордом та людина»; «паркан на городі»; «маяк»; «людина, стовп, будка»; ієрогліф 肘 (лікоть) – «книга (вид збоку)»; «палка»; «ножни та ніж»; «ворота та хрест»; «щит та шлем»; «розсувні двері, відчинені наполовину»; 堤 (дамба) – «людина і телевізор на тумбочці»; «крісло качалка біля вікна»; «в українській хаті – вікно, поличка, образ Божий»; 希 (рідкісний) – «парасолька»; «труба та дах терему»; «лицарський щит із зображеними на ньому мечами»; «кристали на стелі печери»; 香 (аромат) – «квітка – кактус – у горщику», «шезлонг»; «вертоліт»; «квітка, флакон парфумів»; 蛇 (змія) – «бик»; «грім – тучі над полем»; «небо, грім»; «антена у полі»; 根 (корінь) – «балерина, дерево»; 眉 (брів) – «колодязь із відерцем води»; 苦 (страждати) – «нотний стан, поділений на такти»; «білизна, що сушиться на мотузках»; 蒸

(пар) – «крючки на стіні»; «гірки в аквапарку»; «жук»; 保 (зберігати) – «художник та мольберт»; «людина з парасолькою»; «стара людина з посохом»; «людина біля вікна»; 隱 (ховати) – «тюлень, риба, салют»; «стіл з комп'ютером та книгою» тощо.

У відповідності до моделі Ф. Василюка, у наведених візуальних образах ієрогліфів можна помітити факт домінування того чи іншого полюсу структури. Так, для цієї групи властива предметність змісту, яка є похідною від зображення. Свідомість так би мовити «грає» з графічною конструкцією ієрогліфу – розбирає, збирає її елементи, об'єднує у предметний образ. У цих образах можна відмітити як відбиток об'єктивно існуючої предметної дійсності, що легко вгадується (наприклад, 譽 (честь) – «домівка, дах із соломи, стіни з брусів дерева», або 狩 (полювання) – «спис та лук» тощо), і тоді ми можемо говорити як про домінантність предмету у образі, так і про віддзеркалення внутрішнього світу, коли ті ж самі ієрогліфи викликають візуальні образи, що спродуковані контекстом особистісного життя суб'єкта або його досвіду (у тому ж ієрогліфі 譽 (честь) студенти могли «побачити», уявити «короновану бабу» або «дуло танку, спрямованого на людей»; а в ієрогліфі 狩 (полювання) – «слоника біля дерева» чи «прес чоловічого торсу»), і тоді домінантою такого образу стає особистісний смисл.

Друга група (32%) – *реалістичні динамічні*. Образи, в яких відтворена якась сцена, подія із життя. Особливість подібних образів – описовість, сюжетність, реалістичність, наявність дії, руху. Наприклад, ієрогліф 譽 (честь) – «краб йде по дорозі»; «сокира розбиває дерево на пеньки»; «людини схилила голову, припала на коліна, а над нею сяє корона»; «сходить сонце і на морі видно доріжку»; «машина їде по дорозі у перспективі»; 狩 (полювання) – «виверження вулкану поряд із телеграфним стовпом»; «людина грає у баскетбол»; «людина, яка несе рибальські сітки»; 妬 (ревнувати) – «дівчина, танцюючи, підходить до стільця»; «людина несе за спиною мішок»; «ліс, в якому чисте повітря, по траві повзе равлик, величні сосни хитаються на вітру»;

«людина біжить від чогось невідомого»; 積 (нагромаження) – «вусатий чоловік кричить»; «дерево, поруч з яким стрибає жабка, а хтось хоче її спинити»; «людина вішає шпаківню»; 透 (прозорий) – «народилась дитина – дівчинка – і посадили дерево»; «птах біля струмка сидить під деревом»; «людина їде на самокаті»; 碑 (пам'ятник) – «прекрасна дама, яка заходить у китайський будиночок»; «знатна людина приймає холопа»; «людина у шляпі макає пензлик у чорнильницю»; «дві людини розмовляють, у однієї, що справа, відкритий рот»; «людина встала зі стільця, щоб привітати друга блондина»; 塀 (огорожа) – «моряк пливе на човні до людини, яка стоїть на березі»; «скелелаз, що піднімається по скалі з гострими виступами»; «слуга обмахує хазяїна віялом»; 肘 (лікоть) – «хлопчик б'є м'ячем у білборд»; «хтось худий дивиться у вікно і щось падає у нього з рук»; 堤 (дамба) – «людина біжить із кладовища»; «дитина, що намагається дотягнутися до верхньої полиці у шафі»; «одна дитина з'їжджає на санчатах, друга чекає черги, позаду – вікно дома»; «людина з візком біля полиць у магазині»; «тварина у цирку плигає крізь палаюче кільце»; 希 (рідкісний) – «моряк у човні бачить на суші будиночок з альтанкою, в якому горить світло у вікні»; «хтось із мечем намагається щось проткнути»; 香 (аромат) – «сніжинка, що залітає у вікно»; «квітка, яку підносять до губ»; «ялинка, яка росте із горщика»; 尾 (хвіст) – «риба, що пропливає повз крючка»; «миша, що біжить до нори»; «скорпіон, що підповзає до дверей»; 蛇 (змія) – «людина дивиться вдома телевизор»; «роздратована кобра, яка розкрила свій капюшон»; «в дім вповзла змія»; 雷 (грім) – «парфуми, що стоять на телевізорній тумбочці»; «йшов дощ і поливав поля»; «за вікном дощ, а в домі м'який пуф»; 根 (корінь) – «людина відкриває вікно»; «балерина, що вивчає рухи»; «людина щось шукає на книжній полиці»; 苦 (страждати) – «кружка, з якої виходить пар»; «обличчя людини, що плаче»; 保 (зберігати) – «людина дивиться на кусок фрукта»; «дорожній знак, людина, що йде»; 隱 (ховати) – «людина спішить на роботу» тощо.

У цій групі образів полюс структури також може тяжіти як до предмету у його відповідній реалістичності до зображеного у графемі (ієрогліф 堤 (дамба) – «людина йде поміж хрестів»), так і до особистісного смислу, виявленого індивідуальною свідомістю (堤 (дамба) – «хороша людина на коні збила погану людину» або «короткозора дівчина малює класики»). Як і в першій групі, поштовх для уяви дає графічне зображення ієрогліфу, яке свідомість трансформує у свою індивідуальну живу (динамічну), у той же час, реалістичну картину дійсності.

Третя група (12%) образів відрізняється *використанням значення іншої, вже відомої графемі, яка (або схожий елемент якої) міститься у ієрогліфі*. Наприклад, 妬 (ревнувати) – «жінка з камінням на шії»; «жінка кидає камінь»; «жінка з камінням» (графемі ієрогліфу «ревнувати» містять графемі, що означають «жінка» 女 та «камінь» 石); 譽 (честь) – «ніби «говоріння», зверху прикрите»; «людина говорить»; «говорити в очі» (графема «говорити» – 言); 香 (аромат) – «дивне дерево на сонці» (графема «дерево» - 木, «сонце» – 日; 根 (корінь) – хороше дерево (графемі «хороший» – 良; «дерево» – 木); 眉 (брів) – над оком хвіст (графемі «око» – 目; «хвіст» – 尾); 苦 (страждати) – «трава над гробом» («трава» – 草); 保 (зберігати) – «людина дивиться на шматок фрукта» (графемі 人 – «людина», «фрукт» – 果); 隱 (ховати) – «в серці - село» (графемі «село» - 阝; серце – 心) тощо.

У цій групі помітно, яким чином в образі активізується полюс знаку у комбінації з його значенням. Свідомість у сприйнятті графемі не фокусується на предметі чи предметній ситуації (упізнаваними чи суто індивідуальними), що асоціативно виникають із глибин пам'яті у відповідь на зображене, а обходить їх, виокремлюючи елементи знаків вже відомих ієрогліфів, і будує образ вже на основі їх значень. Провідна роль у створенні таких образів належить візуальному раціональному сприйняттю, аналітичному мисленню.

Четверта група – група *фантазійних, абсурдних чи метафоричних образів* (7%). Їх особливість – нереальність, фантастичність, іронічність.

Наприклад, 譽 (честь) – «летять стріли, іскри під час розмови людей»; «НЛО краде будівельні дошки»; 狩(полювання) – «виверження вулкану, розлітаються шматки лави, розквітає квітка»; 透 (прозорий) – «хтось летить на килимі-літаку»; «на крючку літера В висить і поряд водоспад»; «привід на дорозі запрошує до себе»; 積(нагромаження) – «дім, паркан, гільйотина позаду»; «дерево, поруч з яким стрибає жабка, а хтось хоче її спинити»; 碑 (пам'ятник) – «селянщина йде до корчми»; 塀 (огорожа) – «жабка молиться під стелею»; «надгробок, на якому змія висунула язика»; «кішка плигає через маяк у японському стилі»; 堤 (дамба) – «надгробок, від нього біжить чоловік з однією рукою»; 希 (рідкісний) – «арбалет влучає у ціль крізь стіну»; «злий ватажок банди із зубочисткою у роті»; «безносий старець»; 香 (аромат) – «дерево у шляпці на сонці»; 蛇 «змія» – «кіт і змія сидять поруч, змія читає книгу»; 根 (корінь) – «у кожного дерева є ноги» тощо.

Ми вважаємо, що для цієї групи образів властива домінантність особистого смислу, втіленого у метафоричному, ірреальному, креативному вигляді. Когнітивними процесами, що беруть участь у створенні подібних образів, є креативність, образне мислення, почуття гумору.

Для п'ятої групи (4%) характерне *поєднання в одному образі візуальних асоціацій графем з її основним значенням (перекладом)*, наприклад, 妬 (ревнувати) – «Жінка з камінням! Обережно, небезпека – може вдарити»; «ображена жінка пішла з дому і сидить на камінні»; «розлючена жінка кидає камінь у чоловіка»; 狩 (полювання) – «людина тягне тушу вбитого кабана»; «брати у руки три стріли та використовувати їх»; «зігнутий спис та морда тварини, що захищається»; «тварина з кликами, на яку наставили гострі вили».

Остання група – приклад складного поєднання полюсу знаку та значення. Причому значення має відношення вже до смислу цілого ієрогліфа, виходячи за рамки візуальної презентації ієрогліфічного знаку. Це, можна сказати, і є цілісний візуально-семантичний образ у готовому вигляді. Обмовимось, що

комбінація візуального та семантичного образу в єдиний на цьому етапі не була запропонована студентам в інструкції до дослідів.

Приблизно 1% образів важко було віднести до якоїсь із перерахованих груп чи об'єднати у окрему, тому вони залишились поза аналізом.

Чуттєва тканина, як емоційно-чуттєва складова тілесного, має місце у ряді вищеописаних візуальних образів ієрогліфів студентів, проте її репрезентативність досить низька – за підрахунками кількісний показник сягає приблизно 5%.

Таким чином, структуру візуальних образів графем ієрогліфів можна описати (окрім вже заявленої моделі Ф. Василюка) також такими характеристиками, як реалістичність-метафоричність, статичність-динамічність, цілісність-структурність. Реалістичність-метафоричність характеризує спосіб мислення та віддзеркалення досвіду: реалістичність демонструє предметність, шаблонність, стереотипність мисленнєвих процесів; метафоричність – прагнення запобігати банальностей, креативність, певну свободу думки. Статичність-динамічність – це композиційні характеристики образів. Статичні образи – чіткі, конкретні, з відсутністю простору і руху; динамічні навпаки – активні, необмежені просторово (при бажанні рамки сприймання легко розсуваються і дозволяють уяві рухатись за об'єктами). Цілісність-структурність – це характеристики сприймання, які дозволяють виділяти окремі елементи, ознаки, властивості сприйнятого стимулу і об'єднувати потім їх у цілісну структуру образу. Ця характеристика в образі виявляє себе у структурності чи узагальненості сприймання, фіксації на деталях чи охоплені сутності.

Отже, створені і описані вербально студентами образи, породжені візуальною презентацією ієрогліфу, є розумовими образами-уявленнями. Їх зміст забезпечено попереднім досвідом суб'єктів навчання, їх емоційно-чуттєвими враженнями, власним способом репрезентації, узагальненою картиною світу тощо.

Як показали результати опрацьованого матеріалу, для суб'єкта є властивим оперувати схожими, типовими конструктами індивідуальних образів. Проілюструємо прикладами.

Анна Ф. (5 курс). Візуальні образи ієрогліфів: 譽 «честь» – «квітка», 狩 «полювання» – «зігнутий спис, морда звіра з колючими рогами, який захищається», 妬 «ревнувати» – «фігура на стільці», 透 «прозорий» – «легкість, округлість, м'якість», 積 «завантаження» – «людина, дім», 碑 «пам'ятник» – «тотем»; 塹 «огорожа» – «накриті клітинки і хрест», 肘 «лікоть» – «лінії обличчя»; 堤 «дамба» – «хрест, одна споруда над іншою», 希 «рідкісний» – «щось порізане, нечітке». Отже, образи переважно реалістичні, статичні, структурні. За структурою Ф. Василюка домінантним в них є зміст предмету.

Олександр В. (4 курс): 譽 «честь» – «дах, під ним ковдра», 狩 «полювання» – «дерево та пагорб», 妬 «ревнувати» – «людина відкриває завісу», 透 «прозорий» – «капітан на кораблі», 積 «завантаження» – «стовп, дім», 碑 «пам'ятник» – «будиночки»; 塹 «огорожа» – «людина, стовп, будка», 肘 «лікоть» – «людина стоїть, підпершись на стіну»; 堤 «дамба» – «людина грає у баскетбол», 希 «рідкісний» – «штандарт, прапор». Перевага образів предметних, реалістичних, статичних, узагальнених. У відповідності до структури Ф. Василюка домінантним є предметний зовнішній світ.

Кирило Т. (3 курс): 譽 «честь» – «дах, під ним ковдра», 狩 «полювання» – «дерево та пагорб», 妬 «ревнувати» – «людина відкриває завісу», 透 «прозорий» – «капітан на кораблі», 積 «завантаження» – «стовп, дім», 碑 «пам'ятник» – «будиночки»; 塹 «огорожа» – «людина, стовп, будка», 肘 «лікоть» – «людина стоїть, підпершись на стіну»; 堤 «дамба» – «людина грає у баскетбол», 希 «рідкісний» – «штандарт, прапор». Перевага образів предметних, реалістичних, статичних, узагальнених. Домінуючим є предметний зовнішній світ.



Тетяна Р. (3 курс): 誉 «честь» – «бачу горизонт і як сходить сонце, машина іде назустріч новому дню», 狩 «полювання» – «коса біля грядки, що демонструє працю», 妬 «ревнувати» – «елегантна жінка, сидить схрестивши ноги, біля неї дитина, а ось батька немає», 透 «прозорий» – «дерево біля річки з хвилями (ні, краще – моря)», 積 «завантаження» – «палатка і огорожа», 碑 «пам'ятник» – «камін, біля нього на кріслі сидить людина»; 塀 «огорожа» – «огорожа, біля неї двоє людей, в руках однієї – кішка», 肘 «лікоть» – «людина щось купує у ларьку»; 堤 «дамба» – «двоє людей біжать, узявшись за руки», 希 «рідкісний» – «широкоплеча людина, яка твердо йде до своєї мети». В цьому прикладі видно, як свідомість розгортає образ в динаміці, робить його узагальненим, наповненим хоча й реалістичним, проте, явно дуже особистісним смислом (домінанта особистого смислу).

Галина Г. (2 курс): 香 «аромат» – «дивне дерево на сонці»; 尾 «хвіст» – «ухватив рукою дах»; 蛇 «змія» – «у криву людину вгризлась буква під дахом»; 雷 «грим» – «антена у полі»; 根 «корінь» – «гарне дерево»; 眉 «брів» – «над оком – хвіст»; 苦 «страждати» – «старіння»; 蒸 «пар» – «душевна вода»; 保 «зберігати» – «людина дивиться на кусок фрукта»; 隱 «ховати» – «значення серцебиття». У даному прикладі продемонстровано схильність студентки до метафоричного мислення, водночас – до структурного сприймання, оперування значеннями вже відомих ієрогліфів, що виокремлюються із візуально сприйнятої графеми і вибудовуються потім у самостійну своєрідну, небанальну нову образну форму. Статичність та динамічність у образах варіює. Домінуючими полюсами є предмет та значення.

Андрій Л. (2 курс): 香 «аромат» – «дерево, рот, один»; 尾 «хвіст» – «сокира, меч»; 蛇 «змія» – «дах, земля, один»; 雷 грим – «дощ, поле»; 根 «корінь» – «дерево, срібло»; 眉 «брів» – «сокира, око»; 苦 «страждати» – «трава, десять, рот»; 蒸 «пар» – «здоров'я»; 保 «зберігати» – «людина, рот, дерево»; 隱 «ховати» – «алгебра, серце». Це приклад образів реалістичних,

статичних, структурних. Реалістичність предметного світу в образах представлена комбінацією схожості елементів ієрогліфу із предметами життєвого досвіду («сокира», «дах», «алгебра», «як натяк на літеру β») та, і в даному прикладі переважно, об'єктами, що визначають значення елемента більш простого ієрогліфічного знаку, що входить до складу цілої композиції більш складного, даного для запам'ятовування («людина» 人, «рот» 口, «трава» 草, «око» 目, «дощ» 雨). У даному прикладі домінуючими полюсами є предметний зміст та значення.

Катерина К. (2 курс): 香 «аромат» – «ялинка з коробкою для подарунків унизу»; 尾 «хвіст» – «хокеїст»; 蛇 «змія» – «перед дзеркалом стоїть Білосніжка»; 雷 «грим» – «мойдодир»; 根 «корінь» – «дівчина стоїть біля стойки мікрофону»; 眉 «брів» – «око та вії»; 苦 «страждати» – «зав'язані очі та відкритий рот»; 蒸 «пар» – «ескалібур»; 保 «зберігати» – «король стоїть біля трону і держить посох»; 隱 «ховати» – «прапор, на задньому фоні маєток, стежка до нього». Даний комплект містить образи реалістичні та статичні. Цілісність та структурність більш менш врівноважені. Домінантними полюсами в них переважають предмет, менше – значення іншого ієрогліфу, включеного до структури більш складного.

Образи значень представлено також розгалуженою структурою. Зокрема серед них нами виділено шість груп, що визначають певні характерні ознаки семантичних образів.

1. Образи представляють собою перелік предметів, явищ та їх властивостей, що асоціюються із значенням ієрогліфа – поняттям, що його визначає (близько 42% із загального обсягу опрацьованих образів). Їх особливість – нейтральність, апеляція до фізичних ознак або якісних характеристик. Наприклад, «дамба» – «вода, стіна, бетон»; «полювання» – «ліс, рушниця, олень, кабан»; «зброя»; «дика природа, здобич»; «батько, син, капкан, лук»; «вовки, гончі, рушниця»; «мисливські собаки, хатинка в лісі, рушниця»; «тварини, природа, рушниця»; «честь» – «справедливість,

добропорядність людини»; «завантаження» – «вага, док, контейнери, кран, далеkobійники»; «контейнери, вантажні кораблі; важкі речі, автомобіль»; «пам'ятник» – «обкладинка, зошит, реклама»; «паркан, рука, лист, чорнила»; «літери, текст, об'ява»; «чорнила, ручка, каліграфія»; «папір, букви, слова, ім'я»; «прозорий» – «легкість, невловимість; вода, скло»; «вода, привід, туман»; «огорожа» – «тюрма; дім, злий собака, ланцюг»; «дамба» – «потоки води»; «вода, споруда»; «ГЕС, шлюз»; «ріка, вода, енергія, робітники»; «завантаження» – «пил, мішок»; «водолаз, кран, грузовик»; «важкі речі, автомобіль»; «лікоть» – «гострий; людина, крива лінія»; «удар, згин»; «рідкісний» – «тварини, заборони»; «монета, артефакт»; «аромат» – «духи, квітка, брокер»; «парфуми, кава, смачна їжа»; «квіти, їжа, парфуми, зима, мандарини»; «ніс, рот, заплющені очі»; «мандарини, хвоя, духи, Франція»; «квітуче дерево вишні»; «хвіст» – «зайчик, павич»; «літак, риба»; «кіт, собака»; «тварина, зачіска»; «змія» – «осінь, страх»; «гаманець, отрута, зуби»; «страх»; «дракон»; «грим» – «літо, дощ, свіжість»; «барабан»; «вітер, дощ»; «корінь» – «імбир, ліс, фундамент»; «земля, квітка»; «морква, глибина, старий дуб»; «брів» – «чорний, пінцет, салон, око»; «обличчя, настрої, косметика»; «макіяж, очі»; «макіяж, обличчя»; «салон, Віта, хна, пінцет»; «пар» – «кип'яток, ранок, кружка, роса»; «біла хмара, чайник, холод, баня»; «жара, літо»; «чайник, затишок, тепло, вологість»; «зберігати» – «цінність, придбати, пам'ять»; «диск»; «фото, речі, гроші»; «файли»; «ховати» – «дитинство, картина, гроші»; «карман, замок навісний»; «цукерки»; «комп'ютер, гроші, щось цінне»; «знаряддя злочину».

У цій групі виділяється домінантність змісту предмету, інколи посиленому також його властивостями. Свідомість фіксується на реаліях конкретики, природності, часто банальності, рідше – індивідуальності. В останніх полюс домінування тяжіє більше до особистого смислу. Когнітивні процеси, що задіяні у їх створенні, – різні види пам'яті, зокрема – асоціативної та емоційної.

2. Образи, які містять опис події, явища чи об'єкту (20%), що асоціюються з поняттям. Особливість – реалістичність, нейтральність, функціональність. Наприклад, «полювання» – «стрілянина по качкам»; «заганяти здобич»; «завантаження» – «перенесення коробок на корабель»; «переставляння речей з одного місця у інше»; «вантажний корабель, контейнери»; «переїзд до нової квартири»; «огорожа» – «жива огорожа навколо дому»; «захист дому»; «усамітнення, обмеження»; «обмеження у парку, щоб не ходили по газонах»; «ревнувати» – «душити шовковим шарфом»; «прозорий» – «непомітний, до якого важко доторкнутися»; «лікоть» – брати дівчину під час прогулянки; «пам'ятник» – написане на стіні; «на стіні щось сповіщає про заборону»; «на папері чорнилами графічні знаки»; «прозорий» – «видно дно озера»; «рідкісний» – «мінімальний шанс на успіх»; «змія» – «довга, хвиляста»; «грім» – «красиве грозове небо з блискавками, які я спостерігаю із затишної кімнати».

Ці образи за своєю структурою нагадують першу групу, але домінантою виступає не предмет, а ситуація, породжена сприйманням значення ієрогліфа, вираженого словом. Сприймання охоплює зміст поняття, пам'ять відшукує конкретну ситуацію, подію і за допомогою мовлення вербалізує образ. На відміну від першої групи, де предметний зміст образу статичний, у цій групі він «оживає», наповнюється динамікою, функціональністю тощо. Мають місце образи, наповнені чуттєвою тканиною, такі, у яких почуття стають випуклими, демонструючи значущість їх для суб'єкта.

3. Образи, більше схожі на визначення поняття або його синонім (19%). Особливість – інтелектуалізація образу, пояснення, зроблене у подібних до наукового чи публіцистичного стилів. Наприклад, «честь» – «якість доблесної людини»; «людська риса»; «чоловічий обов'язок»; «кодекс»; «ревнувати» – «виявляти почуття власницького характеру, що супроводжує любов»; «недовіра, невпевненість у собі людини»; «лікоть» – «зовнішня частина руки людини, згин»; «гостро виступаюча частина тіла людини»; «огорожа» – «мета заgonу для тварин»; «дамба» – «масивна

конструкція, призначена для регуляції водних потоків»; «перепона на річці; конструкція на воді, яка захищає місцевість від потопу»; «споруда, що запобігає виливу води»; «стратегічний об'єкт, урегулювання водного балансу у водоймах»; «масивні конструкції, що захищають»; «рідкісний» – «ексклюзивний»; «стара раритетна річ, яку важко знайти»; «словник, підручник, щось дуже важливе, яке важко знайти»; «ізгой»; «цінність, аукціон»; «так часто можна знайти опал у нашій місцевості»; «огорожа» – «стіна»; «конструкція, що не дозволяє пройти»; «заборона для проходження»; «паркан»; «прозорий» – «невидимий»; «корінь» – «те, що є в усіх дерев»; «зберігати» – «тримати у пам'яті гігабайти інформації»; «таємниця, важлива для людства»; «ховати» – нікому нічого не розповідати.

Структурною домінантою цих образів є значення поняття, переважно загальновідоме, зрозуміле тій культурній спільноті, до якої відноситься мова. Предметний зміст образу характеризує досвід і широту світогляду особистості. Особливістю цих образів є «очищення» від предметно-чуттєвих вражень. Це найбільш, так би мовити, «необразні» образи. Вони представляють собою вербальну когнітивну конструкцію і демонструють перевагу дискурсивного мислення тих, хто їх продукує. Слова, поняття переходять в інші слова поняття, ніби минаючи образ. У якості домінуючих когнітивних процесів актуалізуються понятійне мислення, мовлення.

4. Образи, що містять опис подій чи явищ, наповнених емоційним, чуттєвим змістом (10%). Особливість – наявність емоційного ставлення, почуття в образі. Можуть апелювати до відчуттів різних модальностей. Наприклад, «полювання» – «тварини у паніці біжать від пострілу»; «мисливець, тварина, азарт, вбивство»; «запах крові»; «запах пороху»; «ревнувати» – «не давати спокійно жити собі та своїй половинці, постійно докучаючи»; «злість, образа на кохану людину»; «щось з'їдає у грудях»; «пам'ятник» – «творіння, що прикрашають або псують простір»; «лікоть» – «частка тіла, яку боляче вдарити»; «удар»; «грім» – «блискавка – страх»; «брів» – «боляче вищипувати»; «страждати» – «сльози, печаль, думки,

спогади»; «сльози, розбите серце, сумний смайлик»; «біль, депресія, муки»; «добивати себе сумнівами щодо власної успішності у житті»; «втратити когось»; «сльози на могилі»; «вставати на першу пару»; «писати курсову»; «почуття болі та печалі під час дощу»; «пар» – «випускаємо, коли знесилились, і потім відпочиваємо». У цих образах домінантною стає чуттєва тканина особистісного смислу. Поняття, слово стає для свідомості стимулом для виникнення почуттів і у образі ніби «зупиняється» на почуттях, переживаннях, не вдаючись до міркування чи аналізу. Когнітивним процесом, що забезпечує роботу створення подібних образів, і їх джерелом стає емоційна пам'ять.

5. Образи, в яких є порівняння поняття із чимось іншим, метафоричним (6%). Наприклад, «рідкісний» – «як перлина на дні океану»; «алмаз»; «як кіт наплакав»; «дамба» – «сила силенна»; «прозорий» – «дух»; «льодові дверцята шафи»; «повітря»; «честь» – «Війна і мир», «лицар бере троянду на турнірі»; «лицарі, самураї»; «ревнувати» – «яскраво червоний колір»; «згорає троянда»; «отрута»; «лікоть» – «удар струмом»; «змія» – «Рікі-Тікі-Таві»; «черга у магазині»; «гіпноз»; «грим» – «Бог, барабани»; «корінь» – «те, з чого починається життя»; «основа життя»; «страждати» – «принцип Буддизму»; «пар» – «туман над каструлею»; «краплини тепла у вигляді хмаринки». До цієї групи ми включили й такий їх різновид, як образи-загадки, наприклад, «лікоть» – «близький, але не вкусиш»; «прозорий» – «непомітний, проте існуючий»; «рідкісний» – «щось таке, що отримати бажає кожний, але вдається не всім»; «хвіст» – «є у собаки, kota, і немає у людей»; «брів» – «у більшості – дві, у деяких – одна».

Особливість цих образів полягає у наявності в образі домінанти особистісного сенсу, представленого метафорою. У процесі створення цих образів суттєва роль належить образному мисленню, креативності.

6. Останню, досить малочисельну групу (3%), склали образи, де домінантою виступає значення, підсилене чуттєвою тканиною морально-етичного ставлення до явища, або визначення його наслідків. Особливість – включення до образу морально-етичної оцінки. Наприклад, «полювання» –

«безжалісне вбивство, смерть»; «тваринність, домінантність, сила»; «дамба» – «зміна місцевості, гибель тварин та лісів; «ревнувати» – «невпевненість у стосунках, гниле почуття»; «пам'ятник» – «особистість того, хто його робив»; «завантаження» – «робота для людей без освіти»; «честь» – «так вчиняють, щоб не було соромно перед самим собою»; «добропорядність»; «безпека»; «відповідальність за свої слова»; «говорити правду». Вони концептуальні і, водночас, сповнені чуттєвого змісту.

Серед цих образів прикладів комбінації знаку та значення цілого ієрогліфу, а не тільки його частки, не було виявлено жодного. Тобто, цілісний візуально-семантичний образ ієрогліфу виникає у свідомості тільки при наявності візуального сприймання його графічної одиниці.

Таким чином, образи значень будуються за принципом асоціативної схожості предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимпульного поняття, виявлених через власний досвід суб'єкта; принципом логічності, визначеності поняття; принципом виявлення емоційного ставлення до змісту, наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; принципом іносказання (метафоричності).

Відмітимо також, що образи значень ієрогліфів, які були створені студентами під час експерименту, мали більше прикладів дії чуттєвої тканини – вони сповнені почуттями, емоційними ставленнями, тілесними відчуттями від взаємодії з предметом. У порівнянні з образами візуальними (створеними за сприйманням графеми ієрогліфу), де дія чуттєвої тканини представлена приблизно у 5% з усього репрезентативного матеріалу візуальних образів, доля чуттєвої тканини в образах значення сягала близько 20%. Також варто відмітити, що у побудові образів значень українські студенти оперують переважно образами світу своєї країни, використовуючи японську культурну тематику лише в окремих випадках.

У структурі візуальних образів ієрогліфа окрім домінанти предмету/предметної ситуації чи особистого смислу, виділяються шість інших їх властивостей, що поляризуються у діадах: реалістичність-

метафоричність, статичність-динамічність, цілісність-структурність. В образах значень ієрогліфів (виражених вербально знайомими з рідної мови поняттями) така домінантність також має провідне місце, але, на відміну від візуальних образів, вона посилена виявом в образі чуттєвої тканини, і також суттєво розбавлена дією полюса значень. Ми цей факт пояснюємо більш розвиненим досвідом студентів оперування образами, що виникають на вербальний стимул рідної мови, ніж образами графічних конструкцій ієрогліфу. Домінуючими в цих образах виявились усі три структурних компоненти за структуризацією Ф. Василюка: полюс предмету, особистісного смислу та значення. Серед них присутні й такі, що мають виражену чуттєву тканину предмету, особистісного смислу та (хоча значно рідше) значення. Домінантність знаку, як структурного компоненту, безпосередньо в образах нами не був виявленим, проте у візуальних образах безумовно ставав джерелом для уяви, осмислення, більш-менш творчо реалізованих. Згідно цих характеристик, найрозповсюдженими є реалістичні, статичні, структурні образи. Ці образи описані більш стисло, ніж образи, які є результатом сприймання вербального стимулу знайомого поняття.

Отже, і візуальний, і семантичний образи ієрогліфу представляють собою розумовий образ, який оперується сукупністю тих чи інших когнітивних процесів, відображає частку індивідуальної реальності того, хто його створює, представлений суспільним досвідом, присвоєним індивідом, а також його власним досвідом взаємодії з оточуючим світом та способами репрезентації. Когнітивні процеси, що беруть участь у створенні образів, – візуальне сприймання, уява, асоціативна, емоційна довготривала пам'ять, мисленнєві процеси (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), образне мислення, вербалізація тощо.

Представимо описану феноменологію структури візуальних та семантичних образів, створених студентами для запам'ятовування, у кількісних показниках (у %), як вони розподілились у групах студентів з високим та низьким рівнем успішності (табл. 2.3).



Так, для візуальних образів «успішних» у освоєнні ієрогліфіки студентів домінуючим є полюс особистісного смислу значення та предмету (48% та 32% відповідно). У образах значення (семантичних образах) превалює полюс значення та особистісного смислу (35% та 33% відповідно). У групі «неуспішних» студентів полюс предмету у візуальних образах домінує над іншими (42%). Суттєві відмінності спостерігаються у структурі семантичних образів, де у «успішних» студентів відмічено перевагу домінування полюсу значення (35%), тоді як у групі «неуспішних» студентів таке домінування вдвічі менше – 18%.

Таблиця 2.3.

**Психологічна структура візуальних та семантичних образів  
ієрогліфів та їх значень (у %)**

Структура	«Успішні» студенти		«Неуспішні» студенти	
	ВО	ОЗ	ВО	ОЗ
Полюс предмету	32	30	42	38
Чуттєва тканина предмету	2	6	0	6
Полюс особистого смислу	48	33	35	32
Чуттєва тканина особистого смислу	6	18	5	16
Полюс значення	23	35	14	18
Чуттєва тканина значення	0	12	0	2

*Примітка: ВО – візуальний образ, ОЗ – образ значення*

Крім того зазначимо, що образи у групі «успішних» студентів відрізняються більшою креативністю, для них властиве почуття гумору, яке в групі «неуспішних» студентів зустрічається у край рідко. Наприклад, «огорожа» – «сумнівний захист»; «ревнувати» – «Оля – Рому». Для візуальних образів, де стимульним матеріалом є графема ієрогліфа, «успішні» студенти демонструють більшу вибірковість, аналітичність сприймання.

Отже, відображення та узагальнення зв'язків і відношень у візуальній та вербальній репрезентаціях відбувається у різних формах. Зроблений аналіз демонструє суттєві індивідуальні відмінності у побудові студентами як

образів слів рідної мови, так і ієрогліфів та їх значень. У кожного суб'єкта пізнання є своя провідна система психологічних механізмів та стратегій, найефективніша для формування та оперування візуальними та семантичними образами ієрогліфів. У той же час, використання структурної моделі Ф. Василюка дозволяє диференціювати зовнішньо схожі феномени дії свідомості у побудові образів мовного матеріалу суб'єктами навчання для подальшого оперування ними у навчальному процесі.

Дослідження ролі індивідуальних когнітивних процесів у процесі засвоєння ієрогліфіки представлено у наступному підрозділі.

### **2.3. Визначення ролі когнітивних процесів, що зумовлюють ефективність засвоєння студентами ієрогліфіки**

На дослідження когнітивних процесів та стилів нас спонукали сучасні ідеї у навчанні, згідно з якими існуючи індивідуальні пізнавальні відмінності у процесах сприймання та переробки інформації мають відповідні переваги у тих ситуаціях, де ці якості сприяють більш ефективній поведінці (О. Бондар [38], М. Холодна [260], Р. Гарднер [290], Дж. Каган [299], Г. Уїткін [312] та ін.)

У теоретичному розділі нами вже зазначалось, що при вивченні будь-якої іноземної мови питома вага психічної роботи припадає на процеси пам'яті – запам'ятовування, збереження та відтворення нового словесного матеріалу. Також самі студенти у відповідях до запропонованої нами анкети визначали пам'ять одним із необхідних, на їх погляд, ресурсів, що забезпечує їм успішність у освоєнні японської мови.

Для визначення провідного типу пам'яті ми скористалися методикою Т. Пашукової [197]. Процедура проведення діагностики вже описана нами вище, тому зупинимось лише на результатах.

У таблиці 2.4 представлені кількісні дані за показниками запам'ятовування слів та ієрогліфів на слух, при зоровому сприйнятті, моторно слуховому й комбінованому для усієї вибірки досліджуваних студентів та за критерієм їх успішності/неуспішності.

Виявилось, що процеси запам'ятовування та відтворення слів рідної мови та ієрогліфів відрізняються. При роботі зі словами результати за загальною вибіркою наступні: найкраще відтворення слів відбувається при слуховому їх пред'явленні (середній бал – 9); далі середні результати дещо знижуються – 8,7 балів при візуальному сприйнятті, 8,6 б. – при комбінованому, 8,2 б. – при моторно-слуховому.

Таблиця 2.4

**Середні значення ефективності відтворення студентами слів та ієрогліфів при різних способах запам'ятовування**

N=102

Вибірки студентів	Способи запам'ятовування							
	На слух		Візуальне		Моторно-слухове		Комбіноване	
	слова	ієрогл.	слова	ієрогл.	Слова	ієрогл.	слова	ієрогл.
«Успішні»	9	8,4	8,8	9,2	8,1	8,2	8,6	8,8
«Неуспішні»	8,6	6,7	8	7,5	7,2	6,1	7,3	6,6
Загальна вибірка	9	6,9	8,7	8,8	7,8	7,4	8,6	8

Успішність результатів при слуховому пред'явленні ми пов'язуємо з впливом шкільної та вузівської традиції сприймати великі обсяги інформації на слух. Також, на нашу думку, цей результат може бути пояснений добре тренованою аудіальною системою сучасної, принаймні, міської молоді, яка багато часу проводить у навушниках у стані прослуховування гаджетів.

Зниження результатів відтворення слів при моторно-слуховому пред'явленні їх для запам'ятовування, самі студенти, у проведеному поспіль усному опитуванні, пояснювали почасти тим, що пред'явлення слів у такій комбінації відволікало їх при запам'ятовуванні необхідністю поєднанням різних дій і тому погіршувало пригадування. Ми пояснюємо це дією ефекту інтерференції. Відмітимо також, що не було виявлено жодного випадку, коли цей вид запам'ятовування випереджав за результатами інші, окрім тих

випадків, коли мала місце однаково висока результативність відтворення слів за всіма або більшістю шкал тесту. При комбінованому варіанті пред'явлення слів цей ефект не мав такого впливу, очевидно компенсувавшись візуальним сприйманням чи проговорюванням слів пошепки.

Запам'ятовування та відтворення ієрогліфів тими ж способами показало інші результати: найефективнішим для студентів виявилось їх запам'ятовування при візуальному сприйнятті (середній бал – 8,8), йому поступаються комбінований (8,0 б.) та моторно-слуховий (7,4 б.) варіанти пред'явлення матеріалу, найгірше були відтворенні ієрогліфи при слуховому пред'явленні (6,9 б.).

Для «успішних» студентів слова рідної мови краще запам'ятовуються при сприйнятті їх на слух – середній показник обсягу відтворення при цьому способі запам'ятовування є найвищим (9 балів). Ієрогліфи ж краще запам'ятовувались студентами при візуальному їх пред'явленні (9,2 бали). Інші способи запам'ятовування ієрогліфів дали нижчий результат відтворення: 8,8 балів – при комбінованому сприйнятті, 8,4 балів при слуховому, 8,2 бали – при моторно-слуховому.

У підсумку, обсяг відтворення як слів рідної мови (8,1 середній бал), так і ієрогліфічного матеріалу (8,2 бали) знижувався при їх моторно-слуховому запам'ятовуванні.

Для «неуспішних» студентів майже усі результати показників виявилися нижчими, ніж для групи «успішних», проте їх якісна тенденція зберіглася: обсяг запам'ятовування українських слів є вищим при слуховому пред'явленні (середній бал 8,6) і найнижчим при моторно-слуховому (7,2 бали), ієрогліфи краще були відтворені, якщо вони пред'являлись візуально (7,5 балів) і найгірше – при моторно-слуховому (6,1 бал).

Використання t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок виявило статистично значущі відмінності показників візуального способу запам'ятовування ієрогліфів від слухового та моторно-слухового у групі «успішних» студентів ( $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$  для цих сукупностей даних).

Також статистично розбіжними є результати за усіма чотирма видами запам'ятовування для груп «успішних» та «неуспішних» студентів (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Порівняння середніх показників обсягу відтвореного ієрогліфічного матеріалу у групах «успішних» та «неуспішних» студентів за t-критерієм Ст'юдента**

N=102

Способи пред'явлення ієрогліфічного матеріалу	Середнє		t-критерій	P
	«успішні»	«неуспішні»		
Слухове	8,4	6,7	4,1	≤0,01
Візуальне	9,2	7,5	3,7	≤0,01
Моторно-слухове	8,2	6,1	4,9	≤0,01
Комбіноване	8,8	6,6	5,1	≤0,01

Зважаючи на те, що провідний тип пам'яті може бути пов'язаний з домінуючою перцептивною модальністю людини (аудіальною, візуальною та кінеститичною), і щоб перевірити дію цього фактору, ми вибірково обстежили у пілотажному експерименті ці зв'язки.

За допомогою опитувальника С. Єфремцева [88] було протестовано 30 студентів з різних курсів, різного рівня успішності на предмет виявлення їх провідної репрезентативної системи. Потім провели кореляційний аналіз шкал тесту І. Пашукової та методики С. Єфремцева за методом Пірсона.

У результаті, зв'язки між провідним типом пам'яті та репрезентативною системою людини підтвердились лише у процедурах зі словами рідної мови і лише для двох типів пам'яті – слухової та зорової, і не були виявлені у дослідях із ієрогліфічним матеріалом – незалежно від провідного типу репрезентативної системи (домінуючої перцептивної модальності) краще студентами були відтворенні ієрогліфічні знаки при зоровому їх пред'явленні.

Отже, проведене дослідження дозволяє нам зробити висновок, що існують відмінності у запам'ятовуванні та відтворенні словесного та ієрогліфічного матеріалу. Незалежно від провідного типу репрезентативної системи суб'єкта, краще зберігаються у пам'яті та відтворюються візуально сприйняті ієрогліфічні знаки. Інші способи пред'явлення для запам'ятовування або зберігають результативність, або її знижують, але не підвищують.

Відмінність отриманих результатів ми пояснюємо розбіжністю у діях когнітивних процесів, що задіяні у сприйнятті знаків буквенно-фонематичної мови та ієрогліфічної. А отже, і підходи до методики засвоєння цих мов повинні відрізнятися.

Дослідження індивідуальних когнітивних стратегій засвоєння студентами навчальної інформації відбувалось із використанням батареї стандартизованих методик, адекватних обраним нами для оцінки когнітивних стилів, а саме – полезалежності/полenezалежності, вузкості/широти діапазону еквівалентності, імпульсивності/рефлексивності.

Полезалежність-полenezалежність ми досліджували за допомогою методики «Приховані фігури» К. Готтшальдта [176]. Опрацювання результатів показало перевагу полenezалежного когнітивного стилю серед студентів факультетів східних мов – 59,1%. Відповідно полезалежних – 40,9% від усієї вибірки. Такі висновки нами сприймаються як цілком логічні, оскільки стиль полезалежності/полenezалежності відображає особливості вирішення перш за все перцептивних завдань, до яких відноситься й засвоєння ієрогліфічної писемності. Полenezалежна людина менше схильна до впливу контексту, а тому більш легко вирішує перцептивні завдання (наприклад, виокремлення фігури з фону).

Полenezалежні люди більш успішні в інтелектуальній діяльності. Вони, як правило, обирають сферу діяльності, що вимагає високої самостійності у засобах досягнення поставленої мети. Полезалежні зазвичай більш товариські,

схильні до соціальних контактів. Їм краще виконувати колективні завдання, які не потребують високої індивідуальної відповідальності.

Найбільш чіткі відмінності між полезалежними і полenezалежними особами проявляються в особливостях сприймання. Полезалежні у більшій мірі схильні до різного роду ілюзій сприймання. Для полenezалежних «картинка» сприймається значно більш структурованою, ніж для полезалежних. Це проявляється у тому, що для перших якості виділеного фокусом об'єкта сприймаються самостійно, окремо від інших об'єктів, що одночасно з цим об'єктом діють на аналізатори. Інакше кажучи, сприймання полenezалежних – більш аналітичне, сприймання полезалежних – синтетично.

Полезалежність характеризується орієнтацією на зовнішні джерела інформації і тому особистість із домінантністю цього когнітивного стилю у більшій мірі відчуває вплив контексту при вирішенні перцептивних завдань, що може створювати труднощі у ідентифікації ієрогліфів, їх правильному відтворенні тощо.

За критерієм успішності/неуспішності засвоєння ієрогліфіки виявилась тенденція наступна: і в групі «успішних», і у групі «неуспішних» студентів більше тих, хто вміє краще долати видиме поле і більш точно виділяти елементи із загального фону, тобто – полenezалежних. Проте пропорційно таких студентів все ж більше серед тих, хто успішно справляється із засвоєнням ієрогліфічної писемності: 61,3% у групі «успішних» студентів і 54,5% – у групі «неуспішних» (рис. 2.2).

Порівняння візуальних образів, створених студентами з полenezалежним та полезалежним когнітивними стилями показало, що для перших (полenezалежних) в образах характерними є домінування полюсу предмету, причому, переважно у статичному варіанті. Предметний світ у таких образах переважно чіткий, логічний, добре упізнаваний у графічних елементах ієрогліфів (лук, стріли, дах, будинок, квітка, дерево, хрест, хвіст, меблі, драбина тощо), рідше – відтворений особистісним смислом, власною для індивіда історією або вигаданою, проте, досить реалістичною (мусульманин,

кріпак, ларьок, баскетбольне кільце, Гадзила, китайська чайна, обладунки воїна тощо).



**Рис. 2.2. Розподіл показників полезалежності/поленезалежності у групі «успішних» та «неуспішних» студентів**

Чуттєва тканина образу майже відсутня – переживанням не надається статусу домінантності. Така структура образу властива як для «успішних», так і для «неуспішних» студентів з поленезалежним стилем. На відміну від «неуспішних», «успішні» студенти з поленезалежним стилем активно використовують в образах домінанту знаку (尾 «хвіст» – «схватив рукою дах» (графема «рука» – 手, «дах» – 屋), тоді як «неуспішні» обмежуються перцепцією предмету знайомої картини світу.

Для студентів з полезалежним когнітивним стилем сприймання у структурі образів присутні так звані «ожилі» предмети та ситуації. Образи цих студентів динамічні і часто метафоричні чи фантазійні: «людина з візком у супермаркеті розглядає продукти на полицях»; «НЛО краде будівельні дошки» тощо. У таких образах елементи об'єднані у єдиному просторовому полі. Навіть якщо вони і окремо виділені, у кінцевому рахунку вони складають завершену картину. До речі, ця перцептивна відмінність у ряді прикладів представлена і синтаксично: окремі елементи образу, виділені з поля, прописані через кому («палка, ножни, ніж», «жінка, камінь», «дерево, гора, ріка»), тоді як зв'язані просторовою реальністю, прописані завершеною



конструкцією речення («Капітан стоїть на палубі кораблю і дивиться на берег в очікуванні рідних», «Жінка, ображена на чоловіка, кидає в нього камінь»).

У зв'язку із вищезазначеним робимо припущення, що вміння структурувати сприйняте, швидко та чітко виділяти елементи із загального поля, так би мовити реорганізовувати його, є такими, що підвищують ефективність засвоєння ієрогліфічного письма у процесі навчання. І, отже, є необхідним підсилювати ці вміння у студентів в ході підготовки спеціалістів зі східних мов, оскільки розділяємо думку ряду вчених (наприклад, Г. Уїткін [321]) щодо можливості приросту тих когнітивних стильових характеристик, яких не вистачає для успішної адаптації чи вирішення поставлених завдань. Окрім того, знання стильових когнітивних особливостей студентів дозволить викладачеві більш ефективно організовувати роботу в групі, знаючи переваги полезалежних та полenezалежних студентів. Наприклад, перші краще і з більшим ентузіазмом працюють у групі, а останні краще виконують завдання самостійно. У той же час, ці когнітивні вміння та здібності самі по собі не зумовлюють успішності у освоєнні ієрогліфічної писемності, а є одними із детермінаційних чинників цієї успішності.

Вузкий/широкий діапазон еквівалентності характеризує індивідуальні відмінності в особливостях орієнтації на риси подібності або риси відмінності об'єктів. Ці когнітивні стилі демонструють індивідуальні відмінності масштабу, який використовує людина для оцінки та класифікації об'єктів. В основі цих відмінностей лежить не стільки здатність бачити відмінності, скільки ступінь «чутливості» до виявлених відмінностей, а також орієнтованість на фіксацію відмінностей різного типу.

Ряд вітчизняних авторів перший стиль називають «аналітичним», а другий – «синтетичним» (В. Колга [133], І. Шкуратова [271]). Саме у модифікації В. Колга нами і був використаний тест Р. Гарднера для визначення даного показника. Обробка результатів тесту проводилась наступним чином: підраховувалась кількість виділених студентами груп із слів стимульного

матеріалу, кількість об'єктів у найбільшій за обсягом групі та наявність груп з одним об'єктом.

Так, дослідженням було виявлено кількість груп, на які було розділено студентами пропоновані для класифікації поняття: від 2 (мінімум) до 8 (максимум). Вирахування середнього та медіани отриманого ряду показників репрезентативної групи досліджуваних дозволило визначитись із статистичними критеріями виділення у досліджуваній вибірці високого, середнього та вузького діапазону еквівалентності. Медіана ряду та середнє майже співпали: 5 та 4,9 відповідно. Цей показник став основним у виділенні рівнів. Додатково враховувалась наповненість рядів елементами стимульного матеріалу. Якщо у класифікації був наявний ряд з великою кількістю елементів, результати студента відносились до групи з широким діапазоном еквівалентності, наявність же групи з одним елементом – до групи з вузьким діапазоном еквівалентності.

Таким чином, статистичними критеріями широкого діапазону еквівалентності стали результати розподілу стимульного матеріалу на 2, 3 та 4 групи, одна з яких містила не менше 14 елементів ряду; вузького діапазону еквівалентності – результати, що склались з 6, 7, 8 груп, одна з яких мала 1-2 елементи ряду. Усередненні дані, коли кількість груп дорівнювала 5 із більш-менш рівномірним розподілом даних, ми відносили до групи середнього діапазону еквівалентності, де чіткої диференціації полюсу не спостерігалось.

Кількісний розподіл загальних даних з урахуванням критерію успішності/неуспішності досягнень студентів у засвоєнні ієрогліфіки представлено у таблиці 2.6.

Виходячи із даних таблиці 2.6, «успішним» студентам більше властивий широкий стиль еквівалентності (41,5%), вони схильні орієнтуватися на схожість об'єктів, класифікуючи їх з урахуванням деяких узагальнених категоріальних підстав, тоді як для «неуспішних» перевага припадає на аналітичний тип категоризації (46,9%).

Таблиця 2.6

**Розподіл шкал діапазону еквівалентності у групах «успішних» та  
«неуспішних» студентів**

N=102

Діапазони еквівалентності	«Успішні» студенти (n=53)		«Неуспішні» студенти (n=49)	
	%	Абс.	%	Абс.
Широкий	41,5	22	28,5	14
Середній	35,8	19	24,4	12
Вузький	22,6	12	46,9	23

На перший погляд, такі емпіричні результати видаються суперечливими у порівнянні з даними полезалежного та полenezалежного стилів, де перевага у групі «успішних» припадає на полenezалежність, яка більше «аналітична» ніж «синтетична». Проте, суперечності ці не такі вже очевидні, якщо взяти до уваги відмінності у стимульному матеріалі тестів, де у першому випадку досліджувані оперували графічним візуальним матеріалом, а у другому – вербальними поняттями. Більше того, ми припускаємо, що широта діапазону еквівалентності, як здібність до орієнтації на риси схожості об'єктів, у поєднанні з уміннями швидко виділяти елементи із загального поля і є тим «секретом», що забезпечує успішність освоєння ієрогліфічного письма.

Аналіз створених студентами візуальних та семантичних образів ієрогліфів показав наступне: «неуспішні» студенти з вузьким діапазоном еквівалентності формують образи або насичені деталями і поясненнями («звір, тварина, убита, яку людина несе на спині у сітці», «ліс, у якому чисте повітря, величні сосни качаються на вітру, а по траві повзе равлик»), або обмежуються переліком асоціацій («фемінізм», «ліс, тварини, смерть», «робота, сила»). У них значна доля динаміки і цілісності. «Успішні» студенти «аналітики» більш схильні до інтелектуалізації образів. В них, так би мовити, менше «лірики», а більше змістовних характеристик, властивостей понять («цінність, важливість, обмеженість у кількості», «кінцівка, 90 градусів, суглоб», «такий, що видимий наскрізь, незатьмарений», «верхня частина колодязя із відром» тощо). Їх

образи переважно статичні, структурні. Також відмітимо, що для «успішних» студентів як «аналітичного», так і «синтетичного» когнітивного стилю простежується перевага концептуальних образів над конкретними.

Оцінка імпульсивності/рефлексивності як когнітивної стильової характеристики, що виявляє індивідуальні особливості індивіда у ситуації прийняття рішення, була включена нами до програми діагностичного дослідження оскільки вважалась одним із детермінантів успішності засвоєння ієрогліфічних мов. Нас, перш за все цікавила не стільки кількісна перевага одного полюсу стилю над іншим, скільки якісні можливості ефективно оперувати і тим і іншим, оскільки ця стильова характеристика вважається однією із тих, що найменше піддається розвитку та корекції.

Вважається, що люди з імпульсивним стилем швидко висувують гіпотези в ситуації альтернативного вибору, але при цьому допускають багато помилкових рішень. Для людей з рефлексивним стилем, навпаки, характерний більш уповільнений темп прийняття рішення, що, в силу ретельного попереднього аналізу гіпотез, знижує кількість допущених помилок. Крім того виділяють ще дві особливі категорії досліджуваних, які отримали назву «швидких точних» і «повільних неточних».

Використання нами у експериментальному дослідженні методики Кагана «Порівняння схожих малюнків» [251] дозволило отримати ряд результатів, що відповідали поставленим завданням (табл. 2.7).

*Таблиця 2.7*

**Розподіл показників шкал імпульсивності/рефлексивності у групах студентів з високим та низьким рівнями навчальної успішності ієрогліфіки**

N=102

Шкали	«Успішні» студенти n=53		«Неуспішні» студенти n=49	
	%	Абс.	%	Абс.
Рефлексивність	69,8	37	42,8	21
Імпульсивність	13,2	7	40,8	20

Швидкість/точність	16,9	9	10,2	5
Повільність/неточність	0	0	6,1	3

Зокрема, з'ясувалось, що рефлексивний стиль превалює як у групі «успішних», так і у групі «неуспішних», хоч із значним відривом на користь перших: 69,8% та 42,8% відповідно. Тобто сама по собі рефлексивність не забезпечує успішності в освоєнні ієрогліфіки. В той же час імпульсивний стиль явно стає перепорою у досягненні ефективних результатів. Це засвідчують отримані кількісні дані: імпульсивних серед успішних студентів лише 13,2%, тоді як імпульсивних серед неуспішних – 40,8%.

Коротко представимо огляд образів, створених студентами для мнемічних опор з тим чи іншим стилем рішення завдань. У рефлексивних «успішних» студентів у візуальних та семантичних образах домінантою виступають практично усі структурні компоненти: предмет, особистісний смисл, значення. Чуттєва тканина також посилює ряді них. Їх образи більш цілісні, ніж структурні. Образи рефлексивних «неуспішних» студентів так само різноманітні. І в одних, і в інших вербальна презентація образу стисла і лаконічна. Очевидно, в цьому виражається властива рефлексивним особам виваженість на етапі осмислення завдання, аналізу вихідних його положень, тому на виході продукт-результат вже не наділяється додатковими поясненнями, він більш точний. Імпульсивні студенти навпаки – образ «роздувають», обтяжують, наділяють його додатковими характеристиками. У швидких та точних студентів в образах домінантою найчастіше виступає зміст (для семантичних образів) та особистий зміст (для візуальних). Також для них характерною є метафоричність образів, іронічність. В образах повільних і неточних виявилось багато чуттєвої домінанти. Напевно, подібний стиль мислення пов'язаний з такими властивостями особистості, як чуттєвість, сенситивність, вразливість. Проте, це тільки припущення.

Отже, проведений аналіз впливу таких когнітивних стилів як полезалежність/полenezалежність, вузькість/широта діапазону

еквівалентності та рефлексивність/імпульсивність на успішність засвоєння ієрогліфіки показав, що в ефективності опанування ієрогліфічної (зокрема, японської мови) позитивну роль відіграють полюси полнезалежності, широкого діапазону еквівалентності та рефлексивності. Зокрема, сприймання та відтворення ієрогліфічного знаку є більш точними за наявності:

- здібностей до більшої деталізації сприйнятого, умінь швидко та чітко виділяти елементи із загального поля (полнезалежність);

- здібності до орієнтації на риси схожості об'єктів (широкий та середній діапазон еквівалентності);

- схильності до розсудливості, зваженості, обережності при прийнятті рішення у вирішенні завдань (рефлексивності).

Усі виявлені у констатувальному експерименті закономірності у подальшому були емпірично перевірені у формувальному експерименті на предмет ефективності їх урахування при навчанні ієрогліфіці.

#### **2.4. Характеристики мотивації студентів мовного вишу у вивченні східних мов**

Проблеми ефективності навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти перших десятиліть нового століття все частіше породжують педагогічні дискусії пошуку таких регуляторів навчальної успішності, які піддаються розвивальним психолого-дидактичним впливам. Одним із них вважається мотивація, яка не тільки забезпечує високу результативність навчання, але й пролонгує пізнавальну активність студентів, перетворюючи зовнішню регуляцію у саморегуляцію (О. Кочерян, Є. Фролова, В. Павленко [142]). Дослідники навчальної мотивації студентів засвідчують наявність її динаміки, що відбиває зміну провідних мотивів на різних етапах навчання у ЗВО (О. Афанасенкова [18], В. Климчук та В. Горбунова [152], О. Скобіна [232], Н. Скороходова [233], В. Тимошенко [252], Н. Шевченко [267] та інші).

А. Маркова виділяє два типи стратегій дослідження мотивації: 1) вивчення впливу мотивації на діяльність і зміна діяльності в залежності від актуалізації у студента різних мотивів; 2) вивчення впливу діяльності на становлення мотиваційної сфери. З цих двох стратегій нами обрано першу. І у цьому параграфі представлено результати емпіричного дослідження навчальної мотивації студентів та уточнення її внеску у регуляцію їх навчальної успішності.

Для визначення усвідомленої студентами мотивації вибору ними для вивчення японської мови ми скористалися прямим запитанням: «Чому ви обрали для вивчення японську мову?». Відповіді типу «випадково» траплялись поодинокі серед студентів молодших курсів (1-2) і були відсутні серед студентів старших курсів (3, 4 та магістрів). Для молодших курсів також характерними виявились такі причини, як: «Вивчав/ла раніше, до університету», «Цікава японська культура», «Подобалась японська анімація», «Мелодійність мови» тощо. Відповіді сформульовані переважно стисло. Ті ж самі причини у дописах студентів старших курсів представлено більш розгорнутими поясненнями. Наприклад, «Я обрала японську мову тому, що ще зі школи захоплювалась японською анімацією, фільмами та літературою» (3 курс); «Мені подобається її звучання, особливості вимови, різноманітність цікавих діалектів, і головне – майже повна відсутність складних відмінювань за часами, родами тощо. А також подобається культура і національна музика» (4 курс); «Переді мною стояв вибір між китайською та японською мовами (як мовами країн, що стрімко розвиваються і спокушають студента можливими перспективами), проте інтерес до японської мови був сильнішим, більше подобалася Японія як країна, а також звучання мови (до того ж, на той час я захоплювалася переглядом аніме)» (4 курс); «Подобається мова, її звучання, поєднання ієрогліфів та кани»; «Я зацікавлена у науковому дослідженні сучасної японської літератури (20-21 століття) та її художньому перекладі. Саме інтерес до літератури розвинув інтерес до вивчення мови, оскільки читання мовою оригіналу дозволяє ознайомитися з «чистим» текстом без

найменшого інтерпретування перекладачем» (4 курс); «Хотіла мати змогу читати японські комікси та дивитися аніме мовою оригіналу, не чекати доки вийде переклад» (1 курс магістратури) тощо. Серед причин старшокурсники доволі часто називають мотив новизни, який відсутній у відповідях першокурсників і обмежено зустрічається у студентів 2-3 курсу: «Бажання новизни та найбільш складних умов, щоб перевірити свої здібності» (4 курс); «Хотіла кинути собі виклик зовсім новою і незрозумілою мені мовою. Це здавалось дуже захоплюючим» (4 курс); «Хотів пов'язати власне життя із мовами і обирав серед східних, адже вони не дуже поширені» (1 курс магістратури) тощо. Тобто старшокурсники обрання японської мови для вивчення пояснюють більш глибоко усвідомленими причинами, що, вірогідно, «відшлифувались», уточнилися уже упродовж навчання.

У той же час, суттєвої відмінності у спрямованості мотивів вибору (зовнішні/внутрішні) студентами різних курсів не було відмічено – студенти усіх курсів керувались у виборі як зовнішніми, так внутрішніми мотивами.

Сукупність названих студентами мотивів вибору вивчення ними мови з ієрогліфічною писемністю було нами розподілено за наступними умовними групами (представляємо у ієрархічній послідовності за частотою їх згадування у анкетах студентів):

1) пізнавальні мотиви – інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей – (48,6%): «інтерес саме до цієї мови», «незвичність мови», «інтерес до вивчення японських традицій, культури, історії»;

2) естетичні мотиви – отримання задоволення від предмету вивчення, орієнтація на естетичні сторони предмету – (42,3%): «мелодійність мови, її милозвучність», «інтерес до культури Японії», «зацікавленість японською літературою, музикою», «захопленість японськими аніме», «каліграфією»;

3) комунікативні мотиви – розширення кола спілкування за допомогою мови – (28,7%): «краще розуміти японців та бути у цьому середовищі»; «є друзі серед японців»;



4) перспективно-професійні мотиви – прагнення до оволодіння професійними навичками, орієнтація на професійний розвиток та успішність – (27,3%): «націленість на подальшу наукову діяльність», «робити у майбутньому художні переклади японських текстів», «займатися дослідницькою діяльністю щодо культури країн Сходу»; «вивчати японські сімейні традиції та культуру виховання у цій країні»;

5) мотиви соціального й особистісного престижу – прагнення отримати навколишнє визнання, самоутвердження, рухатись шляхом саморозвитку – (16,4%): «бажання вчити щось нове і незвичне», «перевірка своїх можливостей у вивченні незвичної мови – виклик собі»;

6) професійно-прагматичні мотиви – розширення можливостей влаштуватися на перспективну і цікаву роботу, отримувати гідну винагороду за свою працю – (12,9%): «зростаюча перспективність країн Сходу», «спокусливість перспектив країни, яка стрімко розвивається»;

7) невизначені мотиви (6,6%): «випадковість», «знайомство з мовою до навчання в університеті».

Першість у рейтингу груп мотивів займають пізнавальні та естетичні мотиви, тобто мотиви, пов'язані із індивідуально-особистісними потребами. Найбільше спонукальне значення при виборі японської мови для вивчення мали для студентів: інтерес; потреби у новизні, розкритті своїх прихованих здібностей, придбанні нових знань у малознайомій області; прагнення засвоїти цікавий предмет із суттєво відмінною від рідної мови структурою, прописом, мелодикою; отримати задоволення від пізнання нового тощо.

Менш вираженими виявились комунікативні мотиви (очевидно, через обмеженість в Україні япономовних співбесідників), а також професійно-прагматичні, перспективно-професійні, мотиви престижу, що мають пролонгацію у майбутнє, пов'язані із цілепокладанням, прагненням самоутвердження у суспільстві: отримувати гідну винагороду за свою працю, реалізовуватись у громадській діяльності, займати певне соціальне положення, посаду тощо.

До невизначених мотивів ми віднесли такі причини, як: «випадковість» вибору та «знайомство з мовою до навчання в університеті», якщо ці формулювання більш ніяк не пояснювались, оскільки трактувати дійсну причину у таких випадках можна досить вільно: якщо «випадок», то який, як він вплинув на вибір, зовнішнім чи внутрішнім спрямуванням обумовлений, якщо знайомство з мовою було раніше, то що спонукало вивчати її надалі у вишу, які особистісні передумови прийняття цього рішення тощо.

Цікавим для нас виявився той факт, що студенти взагалі не вказали на такі раніше досить розповсюджені широкі соціальні мотиви, як затвердження свого соціального статусу через навчання, бажання принести користь суспільству, соціальна значимість навчання та подібні. Очевидно, це є виявом сучасних тенденцій, які відбуваються в українському суспільстві, і демонструють зниження рівня значущості для майбутньої особистісної та соціальної успішності вищої освіти. Проте, це тільки припущення, яке потребує більш докладного вивчення, а ми не ставили за завдання це з'ясувати.

Порівняння «вертикальних» характеристик мотивації вибору студентами ієрогліфічної мови не виявило суттєвих відмінностей. І «успішні», і «неуспішні» студенти різних курсів керувались усією різноманітністю вище перелічених спонукань при виборі мови навчання. Можна лише констатувати, що для «успішних» студентів характерне більш чітке і розгорнуте формулювання причин вибору. Наприклад, пізнавальний мотив у анкеті «неуспішного» студента визначається як «інтерес до незвичної мови», а в анкеті «успішного» студента той же мотив пояснюється так: «Я здавна глибоко вивчала японську міфологію та цікавилася японською літературою, як класичною, так і сучасною. Тому мій вибір був ще у школі визначений на користь японської мови». Проте, такі відмінності мають скоріше ознаку тенденції, ніж закономірності, яку можна статистично підтвердити.

Аналіз труднощів, з якими стикаються студенти під час засвоєння обраної ними ієрогліфічної мови, способи їх подолання та самооцінки

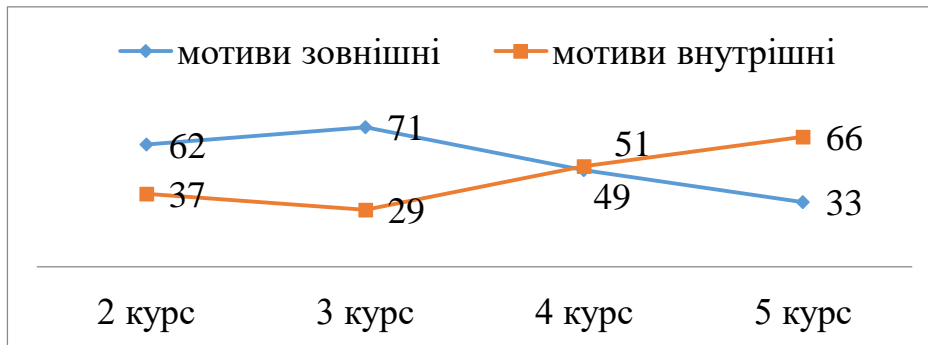
успішності досягнень проведений нами з метою з'ясування індивідуальних ресурсів досліджуваних у підтримці позитивної мотивації.

Так, серед труднощів студенти називають: «важко вивчати ієрогліфи», «ієрогліфи погано запам'ятовуються», «схожість граматичних конструкцій», «омонімія», «інформація швидко забувається», «відмінна логіка побудови речень», «нестача часу для запам'ятовування», «схожість у написанні ієрогліфів, через що плутанина у їх визначеннях», «аудіювання» тощо. Тобто питома вага ускладнень при освоєнні японської мови, що потребують зусиль для подолання, майже однотайно припадає на засвоєння ієрогліфів, а саме – запам'ятовування їх пропису, вимови, розрізнення у текстах, омонімічність, причому, не залежно від курсу та ступеню успішності студента.

Відповіді на питання «Чого не вистачає для ефективного засвоєння мови?» дозволили виявити спрямованість відповідальності, якою студенти переважно керуються – локус контролю перешкод (ускладнень). Нами було зроблено припущення, що «успішні» студенти мають переважно інтернальний локус контролю власної результативності, тоді як «неуспішні» здебільшого вбачають причину ускладнень у зовнішніх обставинах, організації навчання, викладачах, ситуації тощо. А також припускали, що усвідомлення причин перешкод буде залежати від ступеню засвоєння мови: чим більше студенти опанували мовного запасу, тим більше ними усвідомлено причини недоліків у навчанні. Обидві гіпотези підтвердились. Так, у таблиці «Спрямованість перешкод у засвоєнні студентами японської мови» (додаток Е) продемонстровано варіанти відповідей студентів. Оскільки для студентів першого курсу було ще важко дати відповіді на таке питання через обмаль досвіду, і більшість першокурсників залишило це питання анкети без відповіді, ми представляємо динаміку цього показника починаючи з 2 курсу.

Так, причини ускладнень, які визначаються студентами через нестачу необхідних ним умов для засвоєння мови, мають тенденцію до більшої усвідомленості, продуманості у відповідності до досвіду навчання та опанування мовою у виші. Студенти другого та третього курсів більше

концентровані на зовнішніх перешкодах (екстернальний локус контролю): 62% відповідей припадає на зовнішні мотиви і 37% – на внутрішні у студентів 2 курсу, 71% – 29% відповідно у студентів 3 курсу. На 4 курсі це співвідношення приблизно вирівнюється: 49% на 51% і різко змінюється на протилежну тенденцію на 1 курсі магістратури: 33% зовнішніх мотивів та 66% – внутрішніх (рис.2.3).



**Рис. 2.3. Співвідношення зовнішніх та внутрішніх причин ускладнень у вивченні ієрогліфіки студентами різних курсів.**

Для подолання зазначених ускладнень, студенти користуються певними ефективними для них прийомами, варіативність яких (як і взагалі наявність) суттєво зростає із курсом навчання. Серед студентів першого курсу менше половини досліджуваних назвали прийоми, якими вони користуються. Починаючи з другого курсу, усі 100% опитаних дали позитивну відповідь щодо використання ними тих чи інших стратегій подолання перешкод у засвоєнні ними ієрогліфічної писемності. Варіативність цих стратегій (ми назвали їх індивідуальними ресурсами) у залежності від курсу представлено у таблиці «Варіативність індивідуальних стратегій подолання студентами перешкод у вивченні ієрогліфічної мови», де наведено найбільш уживані варіанти (додаток Ж).

Отже, студенти старших курсів схильні самостійно підтримувати позитивну мотивацію засвоєння мови і прагнуть долати ускладнення, користуючись досить широким спектром власних чи запозичених із інших джерел способів. З огляду на їх багатоманітність у старшокурсників і обмеженість у студентів першого та другого курсів, можна вважати, що із

досвідом навчання власні ефективні стратегії засвоєння ієрогліфіки набувають більшої усвідомленості і варіативності. Окрім того, ці результати ми пов'язуємо із поступовою зміною актуальності пізнавальних мотивів (на перших курсах) на професійні (для старших курсів), що вважаємо позитивною тенденцією для успішності засвоєння провідного предмету навчання, оскільки професійна мотивація є детермінантом професійної компетентності. Те саме можна констатувати щодо змінної успішності/неуспішності – «успішні» студенти користуються більшою варіативністю стратегій та покладаються на власну відповідальність у подоланні перешкод, тоді як «неуспішним» студентам властивий зовнішній локус контролю ускладнень і значно обмежений ресурс стратегій їх подолання.

Самооцінка результативності власних досягнень студентів (за умовною 10-бальною шкалою) також має тенденцію до підвищення в залежності від курсу. Середній її показник пряmolінійно збільшується до 4 курсу і приблизно таким же залишається й на 1 курсі у магістрів: перший курс – 5,6 балів, другий – 6,5 балів, третій – 6,8 балів, четвертий – 7,1 бал, магістри – 7,2 бали.

«Успішним» студентам властиво більш адекватно давати оцінку своїм результатам успішності – 89,7% досліджуваних цієї групи оцінили свої досягнення у діапазоні 8-10 балів, що відповідає їх сесійним оцінкам. Для групи «неуспішних» студентів цей показник різниться: 54,3% дали відповіді, відповідні сесійним результатам, 32,7% – суб'єктивно занизили реальні результати, 9,8% – завищили.

Серед студентів першого та другого курсу більшість було таких, які б задовольнилися балами 7-8. Далі з курсом спостерігається підвищення середнього балу рівня домагань студентів: у досліджуваних третього курсу він сягає 8,8 балів, четвертого – 9,1. У групі досліджуваних магістрантів виявлено стовідсоткове прагнення мати найвищі результати. Ці результати привели до висновку про потребу підсилення мотивації студентів молодших курсів засобами зовнішнього впливу.

За «вертикальним» зрізом отримані результати виявились більш прогнозованими: «успішні» студенти 100% прагнуть підвищити свої результати до максимального балу, серед «неуспішних» близько половини (47,8%) тих, хто задовольнився б підвищенням поточного результату на декілька позицій ввєрх: наприклад, з 5 балів до 6-7, чи з 6 до 7-8.

Загальна учбова мотивація студентів досліджувалась нами за допомогою методики «Вивчення мотивів учбової діяльності» у модифікації А. Реана та В. Якуніна [161]. Нами використано обидва варіанта процедури проведення методики: згідно першого варіанту було проведено підрахунок частоти називання мотивів у числі найбільш значущих по усій обстежуваній вибірці (вибір 5 найважливіших), другий варіант дозволив оцінити ступінь вартості кожного (за 7-бальною шкалою) в індивідуальній структурі мотивації студентів.

Результати ранжування вибору мотивів за пріоритетністю відображено у таблиці 2.8. Найпопулярнішим серед студентів виявився мотив інтелектуального задоволення: 95,2% опитуваних указали його у пріоритетній п'ятірці. Цей мотив ми відносимо до мотивів забезпечення поточних потреб. Також він пов'язаний із фіксацією на процесі та змісті навчання, що може стати ефективним важелем зовнішнього впливу. Наступні три позиції у рейтингу отримали мотиви «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (87,9% виборів), «стати висококваліфікованим фахівцем» (80,6%), «придбати глибокі і міцні знання» (76,9%), які більше спрямовані на результат і сфокусовані у майбутнє. Регуляторна роль цих мотивів полягає у наявності усвідомленої мети діяльності. Інструментальний мотив «отримати диплом» так само не був проігнорований студентами, проте значно поступився вищезазначеним (62,3% виборів). Очевидно, сучасні студенти добре розуміють формалізовану роль диплому і той факт, що його наявність не гарантує бажане працевлаштування, а інколи – і взагалі ніяке.

Судячи із тих мотивів, що замикають таблицю рейтингу, а це: «досягти поваги викладачів» (10,4%), «уникнути засудження та покарання за погане

навчання» (5,7%), «бути прикладом для однокурсників» (3,1%), «не відставати від однокурсників» (2,1%), «виконувати педагогічні вимоги» (0), точки зору батьків, викладачів та однолітків перестають бути вагомими регуляторами в системі мотивування учбової успішності студентів. Вважаємо ці дані корисними для професорсько-викладацького складу університетів, оскільки практика використання цих важелів ще досить розповсюджена у вишах, проте результативність апеляції до авторитету (батьків, викладачів, групи однолітків) буде мати низький ефект результативності, оскільки мотиваційне ядро посідають інші мотиви.

Таблиця.2.8

### Розподіл учбових мотивів за рангом вибору

Ранг	Учбові мотиви	Вибори у %
1	Отримати інтелектуальне задоволення	95,2
2	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	87,9
3	Придбати глибокі і міцні знання	80,6
4	Стати висококваліфікованим фахівцем	76,9
5	Отримати диплом	62,3
6	Домогтися схвалення батьків і оточуючих	25,6
7	Успішно продовжити навчання на подальших курсах	21,9
8	Успішно вчитися, складати іспити на добре і відмінно	14,6
9	Не запускати предмети навчального циклу	13,6
10	Бути постійно готовим до чергових занять	12,5
11	Постійно отримувати стипендію	11,5
12	Досягти поваги викладачів	10,4
13	Уникнути засудження та покарання за погане навчання	5,7
14	Бути прикладом для однокурсників	3,1
15	Не відставати від однокурсників	2,1
16	Виконувати педагогічні вимоги	0

У діаграмі (рис. 2.4) показано, як розподілились переваги тієї ж самої сукупності мотивів при оцінці їх студентами не за ознакою пріоритетності, а за індивідуальною оцінкою вартості кожного у структурі мотивації учіння.

Як і у попередньому варіанті, рейтинг очолюють ті ж самі мотиви, лише у декілька змінений послідовності: найвищий бал отримав мотив «стати висококваліфікованим фахівцем» (6,5 середній бал), далі з невеликою статистичною відмінністю мотиви «придбати глибокі і міцні знання» (6,4 бали), «отримати інтелектуальне задоволення» (6,3 бали), «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (6,2 бали). Мотив «отримати диплом», як і у першій версії, знизився по навантаженню у порівнянні з тими, що отримали першість – 5,2 середній бал. Відмінності у результатах за цим варіантом оцінки мотивів відмічено лише за мотивом «досягти поваги викладачів», який отримав ціннісну вагу у 4,2 бали. Найнижчу вартість мають мотиви, пов'язані з оцінкою однолітків, прагненням отримати їх повагу через високу навчальну успішність. Сучасні дослідники мотивації навчання [18; 232; 232; 252] неодноразово вказують на процеси знецінення мотивів «досягнення поваги», «визнання серед однокурсників» в успішності навчання студентів. Наше дослідження цей факт також підтверджує.

Результати «горизонтального» та «вертикального» зрізів представляють більшу розбіжність. Зокрема, варіюється пріоритетність мотивів учбової діяльності студентів в залежності від курсу та існує відмінність у мотиваційних перевагах студентів, які успішно засвоюють навчальний курс з ієрогліфіки, та тих, успішність яких є дуже низькою.

Із динамічних процесів учбової мотивації студентів, які опановують японську мову відмітимо наступні:

1) на перших курсах досить актуальними є учбові мотиви, що лежать поза змістом предмету вивчення («успішно продовжити навчання на подальших курсах», «успішно вчитися, складати іспити на добре і відмінно», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати



диплом», «досягти поваги викладачів» тощо), які на старших курсах (четвертому та першому магістратури) суттєво втрачають свою вагу;

2) мотиви, пов'язані із самим процесом навчання та його змістом («отримати інтелектуальне задоволення», «придбати глибокі і міцні знання») актуалізуються на третьому курсі й найвищих значень набувають на випускних курсах;

3) стабільно високим, незалежно від періоду навчання, є для майбутніх фахівців японістики мотив «стати висококваліфікованим фахівцем», що відноситься до групи професійно значущих і таких, що визначають сенс діяльності.



**Рис. 2.4. Ступінь вартості показників учбової мотивації студентів**

У таблиці 2.9 відбито результати середніх показників учбової мотивації студентів у залежності від курсу.

Виявлена динаміка побічно указує на роль мотивації в успішності засвоєння ієрогліфічної мови студентами (наприклад, перевага зовнішніх

мотивів на початкових курсах навчання, де кількість «неуспішних» студентів переважає), проте не засвідчує прямих зв'язків.

Таблиця 2.9

### Розподіл учбових мотивів за курсом

Учбові мотиви	Курс				
	I	II	III	IV	I(M)
Стати висококваліфікованим фахівцем	6,5	6,4	6,3	6,6	6,7
Отримати диплом	5,9	5,4	5	5,6	4,3
Успішно продовжити навчання на подальших курсах	6	5,8	5,8	2,1	1,4
Успішно вчитися, складати іспити на добре і відмінно	5,9	5,5	3,3	3,5	4,4
Постійно отримувати стипендію	4,6	3,2	3,5	2,7	2,6
Придбати глибокі і міцні знання	5,9	6,5	6,5	6,6	6,8
Бути постійно готовим до чергових занять	5,4	6,6	4,5	3,4	4
Не запускати предмети навчального циклу	5,2	4	3,1	4,1	4,7
Не відставати від однокурсників	5,2	5,1	2,1	2,2	2,7
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,3	6,5	6,4	6,6	5,8
Виконувати педагогічні вимоги	4,2	4,1	2,7	2,6	2,8
Досягти поваги викладачів	5,7	4,8	4,6	4,1	3,7
Бути прикладом для однокурсників	4,8	2,4	3	2,1	2
Отримати схвалення батьків і оточуючих	5,5	4,3	2,2	3,1	3,2
Уникнути засудження та покарання за погане навчання	4,7	2,8	2,5	2,8	2,2
Отримати інтелектуальне задоволення	5,4	5,7	6	6,5	6,3

Для підтвердження ролі мотиваційного чинника у ефективності опанування студентами ієрогліфікою ми провели порівняльний аналіз за «вертикальним» зрізом і перевірили статистичну значущість різниці між переважаючими мотивами у групах «успішних» та «неуспішних студентів» за t-критерієм Ст'юдента (табл. 2.10).

Так, у структурі мотивації «успішних» студентів перші місця рейтингу займають мотиви цілепокладання, саморозвитку та пізнавальні: «стати висококваліфікованим фахівцем» (7 балів), «отримувати глибокі і міцні знання» (6,9 б.), «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»

(6,7 б.), «отримати інтелектуальне задоволення» (6,7 б.). Ці групи мотивів стимулюють і підтримують активність студентів в отриманні фахових знань та навичок і сприяють оволодінню професійною компетентністю.

Для «неуспішних» студентів регулятивна роль цих мотивів у навчальній діяльності, окрім прагнення забезпечити майбутню професійну успішність, статистично є слабшою: за t-критерієм Ст'юдента мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем» ( $t_{\text{емп.}} = 3,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), «придбати глибокі і міцні знання» ( $t_{\text{емп.}} = 2,3$ , при  $p \leq 0,05$ ), «отримати інтелектуальне задоволення» ( $t_{\text{емп.}} = 2,8$ , при  $p \leq 0,05$ ) мають значущі відмінності у бік зниження. У той же час, актуальність формального мотиву «отримання диплома» у групі «неуспішних» статистично перевищує цей показник у групі «успішних студентів» ( $t_{\text{емп.}} = 4,1$ , при  $p \leq 0,01$ ). Також у групі «неуспішних» студентів значимими виявлялись мотиви уникнення неприємностей чи отримання схвалення («отримати схвалення батьків і оточуючих» (3,8 середній бал при стандартному відхиленні  $\pm 2,8$ ), «уникнути засудження та покарання за погане навчання» (3,1 середній бал при стандартному відхиленні  $\pm 2,1$ )), які хоч і не підтвердилися статистично значущими відмінностями за середнім балом, проте у ряді індивідуальних оцінок досліджуваних показали високий рівень значимості. Для порівняння: мотив «отримати схвалення батьків і оточуючих» у групі успішних має середню оцінку у 2,7 бали при стандартному відхиленні  $\pm 0,5$ , а мотив «уникнути засудження та покарання за погане навчання» 2,1 бали при стандартному відхиленні  $\pm 1,1$ .

Таблиця 2.10

**Середні показники учбових мотивів у групах «успішних» та «неуспішних» студентів та їх відмінності за t-критерієм Ст'юдента**

Учбові мотиви	Середнє		t-критерій	p
	«успішні»	«неуспішні»		
Стати висококваліфікованим фахівцем	7	5,8	3,5	$\leq 0,01$
Отримати диплом	4,1	6,6	4,1	$\leq 0,01$

Успішно продовжити навчання на подальших курсах	4,2	4	0,5	
Успішно вчитися і скласти іспити	4,5	4,4	0,6	
Постійно отримувати стипендію	3	2,1	1,9	
Отримувати глибокі і міцні знання	6,9	5,8	2,3	$\leq 0,05$
Бути постійно готовим до занять	4	3,6	0,8	
Не запускати предмети	3,6	4,4	1,8	
Не відставати від однокурсників	2,6	2,4	0,4	
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,7	6,1	1,2	
Виконувати педагогічні вимоги	3,3	3,5	0,3	
Досягти поваги викладачів	3,9	4	0,2	
Бути прикладом для однокурсників	2,3	2,2	0,2	
Отримати схвалення батьків і оточуючих	2,7	3,8	2,1	
Уникнути засудження та покарання за погане навчання	2,1	3,1	2,1	
Отримати інтелектуальне задоволення	6,7	5,8	2,8	$\leq 0,05$

Кореляційний аналіз за методом Пірсона виявив статистично значущі зв'язки між мотивом «стати висококваліфікованим фахівцем» і такими мотивами, як «отримати інтелектуальне задоволення» (0,567, при  $p \leq 0,05$ ), «отримувати глибоку і міцні знання» (0,567, при  $p \leq 0,05$ ), «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (0,601, при  $p \leq 0,01$ ) у групі «успішних» студентів. Для «неуспішних» студентів цільовий мотив «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» корелює із зовнішнім мотивом «отримати диплом» (0,579, при  $p \leq 0,05$ ) і не пов'язаний із мотивами поточного навчального процесу, що майбутню успішність мали б забезпечити.

Отже, мотиви, якими керуються «неуспішні» студенти, є більш диференційованими і, у відмінності з «успішними» студентами, не виявляють більш-менш чіткого узагальненого патерну. Для «успішних» студентів таким патерном є зв'язок особистого сенсу навчання (сформуватись як висококваліфікований спеціаліст, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності) із задоволенням від процесу навчання (отримати інтелектуальне задоволення, успішно засвоювати знання). Виявлений зв'язок успішності у оволодінні студентами ієрогліфічною писемністю та мотиваційними особистісними ресурсами вважаємо може стати однією із мішеней формувального впливу для посилення ефективності у засвоєнні студентами ієрогліфічної іноземної мови.

Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач вимірювалась нами однойменною методикою А. Меграбіана [87], що дозволило отримати наступні результати: більшість опитуваних студентів показали перевагу мотивації запобігання невдачі над мотивацією досягнення мети – 67% (128 студентів). Лише 24,8% (48 студентів) мають мотивацію досягнення успіху і 7,7% (15 студентів) – невизначену. Причому відсоток тих, хто прагне успіху, зростає із курсом (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Оцінки мотивації досягнення успіху та запобігання невдачі у досліджуваних студентів**

N=191

Курси	Мотивація досягнення		Мотивація запобігання невдачі		Невизначена мотивація	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.
1 курс (n=34)	14,2	5	80	27	5,7	2
2 курс (n=50)	22	11	66	33	12	6
3 курс (n=41)	17	7	73,1	30	9,7	4
4 курс (n=39)	23,1	9	71,7	28	5,1	2
магістри (n=27)	57,1	16	39,2	10	3,5	1
Разом (N=191)	24,8	48	67,3	128	7,7	15

Майже до 4 курсу рівень мотивації досягнень залишається невисоким (23,1%). Найнижчі її результати на першому (14,2%) та третьому курсах (17%). І тільки у магістрантів прагнення досягати успіху починають домінувати (57,1% досліджуваних) над уникненням невдач (39,2%). Підводячи підсумки вищезазначеним результатам вивчення мотиваційної структури студентів у її в'язках з успішністю засвоєння ієрогліфічної писемності, зазначимо:

1) у структурі мотивації учбової діяльності студентів упродовж навчання у ЗВО мають місце динамічні процеси, що виявляються у поступовій конкретизації, більшій усвідомленості мотивів, зміні спрямованості мотивації із зовнішньої до внутрішньої, на старших курсах починають домінувати мотиваційні компоненти, безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю;

2) при виборі мови вивчення у студентів переважає внутрішня мотивація, а індивідуально-значимі мотиви переважають над соціально-значущими;

3) динаміка мотивації навчання, яка безпосередньо пов'язана із вивченням японської мови студентами мовного вишу, відбиває зміну спрямованості мотиваційних стратегій студентів із переходом до наступного курсу. Студенти старших курсів починають усвідомлювати більшу ефективність внутрішніх ресурсів для досягнення успіху у навчанні. Для студентів молодших курсів, на етапі адаптації до навчання, переважає зовнішня мотивація – пошук дефіциту, нестачі, які б мали забезпечити, задовольнити інші.

4) мотиви, якими керуються «неуспішні» студенти є більш диференційованими, і, у відмінності з «успішними», не виявляють більш-менш чіткого узагальненого патерну. Для «успішних» студентів таким патерном є зв'язок особистого сенсу навчання із задоволенням від процесу навчання.

Виявлений зв'язок успішності у оволодінні студентами ієрогліфічною писемністю з особистісними мотиваційними ресурсами повинен стати однією

із мішеной формувального впливу для посилення ефективності засвоєння ієрогліфічної мови.

### **Висновки до другого розділу:**

1. Дослідження характеру формування студентами візуальних та семантичних образів ієрогліфів дозволило виявити ряд особливостей, а саме:

- характер та структура створених студентами як візуальних, так і образів значень ієрогліфів має суттєво виражену індивідуальність, що підтвердило наше припущення про неефективність застосування готових узагальнених образів, що пропонуються рядом авторів у якості опори при запам'ятовуванні ієрогліфів;

- у структурі образів можна виділити домінування таких компонентів структурної моделі Ф. Василюка, як предметний зміст, особистісний смисл, зміст поняття (його значення), а також чуттєву тканину, що представляє в образі емоційний, тілесний його вияв; у такому чотирьохкомпонентному вигляді ця модель може бути використана для оцінки особливостей формування особистістю образів при оперуванні мовним матеріалом;

- образи, побудовані на основі візуального сприймання графем ієрогліфів, можна класифікувати також за ознаками реалістичності-метафоричності, статичності-динамічності, цілісності-структурності, які презентують способи мислення суб'єкта, що його продукує (реалістичність-метафоричність), характер представлення образу у просторі (статичність-динамічність), особливості сприймання (цілісність-структурність);

- образи значень будуються за принципом асоціативного ряду схожих предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимульного поняття, виявленого власним досвідом суб'єкта; за принципом логічності, визначеності поняття; за принципом виявлення емоційного ставлення до змісту чи наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; іносказання (метафоричності);

- у побудові образів значень українські студенти оперують переважно образами світу своєї країни, використовуючи японську культурну тематику досить обмежено;

- структурна модель, що описує образи в цих термінах, є цілком придатною для створення уявлення про особливості формування студентами образів мовного матеріалу при вивченні ієрогліфічної писемності, і може використовуватись для диференціації схожих феноменів (типових стратегій), що підсилить ефективність при розробці навчальних програм.

2. Оцінка особливостей запам'ятовування слів/фраз рідної мови та ієрогліфів показало, що існують відмінності у запам'ятовуванні та відтворенні словесного та ієрогліфічного матеріалу: найкраще відтворення слів відбувається переважно при слуховому їх пред'явленні, тоді як ієрогліфічні знаки краще зберігаються у пам'яті та відтворюються при візуальному їх сприйнятті, причому незалежно від провідного типу репрезентативної системи суб'єкта. Інші способи пред'явлення для запам'ятовування або зберігають результативність, або її знижують, але не підвищують. А отже, підходи до методики засвоєння цих мов повинні відрізнитися.

3. Вивчення індивідуальних когнітивних стилів засвоєння студентами навчальної інформації (полезалежний-полenezалежний, вузький-широкий діапазон еквівалентності, рефлексивність-імпульсивність) та порівняння цих результатів з успішністю студентів показало, що окремі когнітивні вміння та здібності самі по собі не зумовлюють успішності у освоєнні ієрогліфічної писемності, а виступають одними із детермінаційних чинників цієї успішності у комбінації з іншими. Зокрема, підвищують ефективність засвоєння ієрогліфічного письма у процесі навчання уміння структурувати сприйняте, швидко та чітко виділяти елементи із загального поля, реорганізувати його (полenezалежність). Водночас, результативність засвоєння ієрогліфіки підсилюється при доброму володінні уміннями систематизувати, узагальнювати, об'єднувати одиниці у широкі класи (широкий діапазон еквівалентності), а також при схильності до розсудливості,



зваженості при прийнятті рішення у вирішенні завдань (рефлексивність). Ми припускаємо також значущість ролі уяви, образного мислення, креативності в успішності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності і заперечуємо експлуатацію лише процесів та різних видів пам'яті, хоча і не виключаємо їх ролі також.

4. Виявлення характеру та ролі навчальної мотивації студентів у вивченні іноземної (зокрема, японської) мови дозволило дійти висновку, що:

- при виборі ієрогліфічної мови для вивчення у студентів переважає внутрішня мотивація, а індивідуально-значимі, прагматичні мотиви превалюють над соціально-значущими;

- динаміка мотивації навчання, яка безпосередньо пов'язана із вивченням японської мови студентами факультетів східних мов, відбиває зміну спрямованості мотиваційних стратегій студентів із переходом до наступного курсу: студенти старших курсів починають усвідомлювати більшу ефективність внутрішніх ресурсів для досягнення успіху у навчанні, тоді як для студентів молодших курсів, на етапі адаптації до навчання, переважає зовнішня мотивація – пошук дефіциту, нестачі, які б мали забезпечити, задовольнити інші;

- мотиви, якими керуються «неуспішні» студенти є більш диференційованими, і, на відміну від «успішних», не виявляють більш-менш чіткого узагальненого патерну; для «успішних» же студентів таким патерном є зв'язок особистого сенсу навчання із задоволенням від процесу навчання;

- мотивація є суттєвим детермінаційним чинником у досягненні навчальних цілей, а тому потребує керованого посилення в рамках навчального процесу.

Обґрунтування навчальної моделі, спрямованої на посилення когнітивних умінь та навичок, мотивації, що сприятимуть підвищенню рівня засвоєння ієрогліфічної писемності у студентів східних мов, а також її зміст та результати перевірки на ефективність будуть представлені у наступному розділі дисертації.

**Зміст другого розділу відображено в таких публікаціях автора:**

1. Наумова Ю.С. Ефективність запам'ятовування словесного та ієрогліфічного мовного матеріалу при різних способах його пред'явлення // Ю.С. Наумова. /НПУ ім. М. П. Драгоманова, звітно-наукова конференція викладачів, аспірантів і докторантів факультету психології «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету», 3 березня 2018 року. – С.164-167.
2. Наумова Ю.С. Структура процесу засвоєння студентами візуально-семантичного образу ієрогліфу // Ю.С.Наумова / Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія : Психологія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М. 2018. – Вип.23(1). – 348с. – С.258-273.
3. Наумова Ю.С. Роль когнитивних стратегій в освоєнні студентами японської ієрогліфики // Ю.С.Наумова / Збірка Міжнародної наукової конференції "PROCESS MANAGEMENT ANDSCIENTIFIC DEVELOPMENTS" м. Бірмінгем, Великобританія, 18-19 липня 2018 р. – С.205-211.
4. Наумова Ю.С. Мотивація у процесі засвоєння іноземної мови (на прикладі японської мови) // Ю.С.Наумова /КНЛУ, міжнародна науково-практична конференція «Україна і світ: діалог мов та культур», 30 березня – 1 квітня 2016 року.
5. Наумова Ю.С. Мотивація студентів при освоєнні ієрогліфічної мови // Ю.С.Наумова (Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – № 7(52). – 247с. – С.205-215.

### III РОЗДІЛ

## ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ІЕРОГЛІФІЧНОЮ ПИСЕМНІСТЮ ПРИ ОПОРІ НА ВІЗУАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИЙ ОБРАЗ ІЕРОГЛІФІВ

### 3.1. Теоретичне обґрунтування методики підвищення ефективності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності

Отримані на попередніх етапах дослідження результати дозволили нам резюмувати, що опанування іноземних мов з ієрогліфічною писемністю є досить трудомістким процесом. Ієрогліфічні мови, серед яких у нашій країні та на пострадянському просторі вивчаються переважно китайська та японська, є складними у їх засвоєнні для носіїв фонемографічної мови через незвичну знакову структуру ієрогліфічного письма та взаємозв'язки його графічних та фонематичних компонентів. Аналіз ієрогліфічних знаків щодо їх інтерпретаційних можливостей показав, що вони докорінно відрізняються від звичного для європейського способу мовної кодифікації дійсності. Якщо у культурах з фонемографічним письмом смисл мовних висловлювань існує у свідомості індивіда на рівні звучання, і тому передбачає «вслуховування» у мову, то в культурі з ієрогліфічним типом письма провідним є рівень об'єктивації смислів, що відбувається при зоровому сприйманні ієрогліфічного знаку. Це потребує розвитку особливої здатності студентів бачити і розуміти концептуальний образ відмінного від звичного письмового знаку через впровадження специфічних цій різниці методів у спеціально створених навчальних умовах.

Умови опанування іноземними мовами різняться лінгвістичними та психолого-дидактичними підходами (Т.Бекаревич [23]). Методики, що репрезентують лінгвістичні підходи у засвоєнні ієрогліфічної писемності, частково описані у першому розділі роботи. У них, зокрема, рекомендується дотримуватись принципу поетапності (І. Кочергін, У. Стрижак,

Ю. Молоткова); організації введення знаків для вивчення (В. Резаненко, Ю. Молоткова, А. Халімова); впровадження гніздової системи подачі ієрогліфічного матеріалу (І. Кочергін, Ю. Молоткова); впроваджувати структурний аналіз ієрогліфічних знаків (В. Резаненко, І. Кочергін, Н. Лагер, О. Маслова, Ван Луся, С. Старостіна, Янь Кай); застосовувати мнемотехнічні, асоціативні прийоми запам'ятовування (П. Катишев, Е. Мартем'янов, Ю. Молоткова, А. Талишханов, А. Халімова); проводити етимологічний аналіз ієрогліфічного матеріалу (Н. Лагер, Н. Паюсов); дотримуватись принципу довільності та усвідомленості процесу засвоєння (І. Кочергін, Ю. Молоткова, В. Резаненко, У. Стрижак); використовувати наочність (Є. Пассов, Ю. Молоткова, А. Халімова); застосовувати сугестивні прийоми (А. Халімова) тощо.

Український сучасний доробок в області лінгводидактики японської мови представлений науковими роботами О. Асадчих [15], Т. Бондарчук [39], В. Голубець [80], Г. Михайлюк [180]. О. Асадчик, зокрема, вказує на необхідність врахування лінгвокраїнознавчих основ у вивченні японської мови у ЗВО України, формування вмінь академічної грамотності майбутніх японістів, спеціалізованої підготовки студентів до самостійної роботи тощо. У роботах Т. Бондарчук досліджуються особливості формування лінгвокультурної компетенції студентів, шляхи ефективного освоєння японської лексики тощо [39]. В. Голубець визначаються умови для навчання студентів граматично правильного японського мовлення [80].

Психолого-дидактичні умови засвоєння ієрогліфічного письма чітко не виділені у окремі підходи, частково знаходячи своє відображення у лінгвістично обґрунтованих методиках викладання східних мов.

Нами вже зазначалось, що і у зарубіжній, і у вітчизняній практиці викладання ієрогліфічної мови як іноземної застосовувались (та й досі застосовуються) дидактичні методи, які є версіями тих, за якими навчають китайських та японських учнів і студентів (Юй Куиджун [313], Сунь Децзинь [314], Ютака Вада, Хіроку Іто [318] та ін.). Процес засвоєння ієрогліфічної

мови, представлений китайськими та японськими методистами, має приблизно наступну послідовність: оволодіння графічною формою знаків (написанням), оволодіння їх звуковою вимовою (прочитанням), оволодіння значенням. Технологічно він будується на заучуванні та багаторазовому прописуванні ієрогліфічних знаків, що для китайських та японських шкіл є давньою традицією. Проте, подібний спосіб засвоєння ієрогліфічного письма для людей з рідною фонемографічною мовою, не є ефективним. Японських та китайських дітей з дитинства оточують ієрогліфічні знаки і вони чують їх вимову. Їх мозкові структури звикають до сприймання такого типу знаків, тому коли вони починають оволодівати письмовою мовою, їм залишається тільки співвіднести написання слова з відомим їм звучанням і значенням. Для студентів же, які вивчають східні мови з відмінною від рідної кодифікацією графічних знаків, потребується урахування інших, зокрема психологічних, механізмів цього процесу. Тому сучасні науковці та методисти пострадянських країн, у тій чи іншій мірі дотримуючись тієї ж послідовності викладання, актуалізують, окрім того, потребу у вивченні етимологічної, культурологічної основи ієрогліфічної системи письма, вважаючи за необхідне ознайомлення студентів з характером та філософією китайського та японського образу світу. Значущою умовою в опануванні ієрогліфіки вітчизняні науковці називають також відхід від колективних, уніфікованих форм викладання, для чого пропонується викладачам мови знати і пропонувати студентам/учням нові прийоми засвоєння мовного матеріалу (С. Байрамова [21], Г. Воробйова [62], І. Кочергін [141], У.Стрижак [242] та ін.).

На сьогодні, акцент на особистісно-зорієнтованому навчанні, яке ще з часів П. Блонського [33], С. Рубінштейна [220], Л. Виготського [66] було проголошено, аргументовано та обґрунтовано, але практично не втілено у практику викладання, й іноземних мов в тому числі, стає не просто актуальним, а й єдино ефективним, оскільки результатом навчання у закладах вищої освіти стає не традиційна тріада знання-вміння-навички, а розвиток

особистісно-інтелектуального потенціалу суб'єктів навчального процесу, які оволодівають професійними компетенціями.

У той же час, якість засвоєння більшістю українських студентів основ японського мовлення та оволодіння ними відповідною ієрогліфічною базою залишається недостатніми. Чинники таких невтішних результатів ми пов'язуємо з відсутністю або низьким врахуванням у навчальному процесі індивідуально-психологічних відмінностей у засвоєнні нових знань суб'єктами навчання та їх низьким рівнем мотивації учбових досягнень.

У відповідності до проаналізованих у теоретичному розділі особливостей засвоєння ієрогліфічної писемності студентами з фонематичним мовленням та згідно результатів проведеного емпіричного дослідження нами розроблено програму психолого-дидактичного спрямування з оптимізації засвоєння ієрогліфічної писемності студентами, базовану на принципах когнітивного, компетентнісного та стратегічного підходів у навчанні.

Когнітивний підхід відрізняється тим, що всі ці процеси (сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення) розглядаються як складові загального процесу інформаційного обміну між людиною і середовищем. Теоретики даного напрямку виходять із розуміння людини як «розуміючої», «аналізуючої», оскільки без цього неможливо перебування у світі інформації, яку треба зрозуміти, оцінити, використати (Дж. Андерсон [12], П. Бабінська [19], Н. Баграмова [21], М. Бершадський [27], І. Бім [30; 31], Дж. Брунер [41], Б. Величковський [52], Н. Григор'єва [82], Л. Карпова [127], Ю. Сітнов [231], А. Шамов [265], М. Холодна [260], А. Щепилова [274] та ін.).

За П. Бабінською, когнітивний підхід враховує закономірності формування свідомості індивіда і розумових процесів у пізнавальній діяльності [19]; єдність мови і мислячої людини (тобто переломлення реального світу у свідомості і фіксування його у мові у вигляді понять, уявлень, образів, концептів, моделей тощо); еквівалентність кожної мови певній системі концептів, за допомогою якої носії мови сприймають, структурують, класифікують і інтерпретують потік інформації з

навколишнього світу; співвіднесення мовних форм з ментальними репрезентаціями і з тим досвідом, який вони в якості структур знання відображають; визнання репрезентацій, що мають в даному мовному колективі статус національно-культурного тощо. Важливим вважається застосування пошукових умінь: пошук інформації у словниках і довідковій літературі, у засобах масової інформації, в інтернеті тощо (О. Чекур [264]).

Процес вивчення мови в умовах когнітивного фокусу носить дослідницький, експериментальний характер. У лінгвістичній освіті він забезпечує особистісний та інтелектуальний розвиток студентів, сприяє якісному перетворенню їх ментальних структур, зміцнює позитивну мотивацію у навчанні.

Когнітивний підхід у вивченні ієрогліфіки акцентує увагу на усвідомленні суб'єктами навчання психолінгвістичних закономірностей засвоєння мови (С. Байрамова, Ю. Молоткова, В. Резаненко, Хелен Шен [304; 310]), Кувахара Йоко, Ютака Вада, Хіроко Ідо [320]) та ін.).

В. Резаненком, зокрема, було розроблено та впроваджено у навчальний процес Київського національного університету імені Т. Шевченка методу викладання ієрогліфічних мов, що базується на систематичному формуванні у студентів навичок засвоєння ієрогліфів з опорою на розуміння їх внутрішньої формальної структури – від риси до цілісного ієрогліфу та їх поєднання. Науковцем було встановлено закономірності формування образів сприймання графічної структури ієрогліфів та розроблено метод цілеспрямованого формування зорового та звукового перцептивних образів ієрогліфічного знаку. Згідно його моделі, первинне сприймання ієрогліфічних знаків базується на детальному обстеженні індивідом їх графічних властивостей на трьох рівнях складності: рис, графем, графічних структур цілісного знаку. Образи формуються на основі взємопов'язаних ознак, що відображають основні властивості структури і представляють єдину систему.

С. Байрамова у рамках зазначеного підходу досліджує когнітивний образ китайської морфеми, що дозволяє на початкових етапах вивчення китайської

мови формувати у студентів слуховимовні навички. На думку науковця, когнітивний образ дозволяє студентам продукувати морфему з правильним інтонаційним контуром, ідентифікувати звуковий склад і тон морфеми в потоці мовлення, виділяти і розуміти при сприйнятті на слух її значення, упізнавати графічний образ при читанні слів у транскрипції [20]. На формування когнітивного образу китайської морфеми впливає образ фонематичної картини світу рідної мови, що визначає важливість встановлення на когнітивному рівні мовної свідомості студентів відповідності між мовною формою рідної мови і внутрішніми законами китайської мови.

У когнітивному підході авторську програму підвищення ефективності вивчення китайської мови білоруськими студентами пропонує Ю. Молоткова [181]. Нею, зокрема, запропонована методика гніздової організації ієрогліфічного матеріалу, яка спрямована на його систематизацію. На думку дослідниці, гнізда ієрогліфів демонструють системні зв'язки між ними, що дозволяє студентам успішно запам'ятовувати, а згодом так само успішно їх відтворювати. Когнітивний принцип в даному дослідженні реалізується у візуальному пред'явленні ієрогліфічного матеріалу з використанням графічних організаторів: семантичних, фонетичних і графічних карт, асоціограм, діаграм Венна, карт порівняння і протиставлення, карт дослідження тощо. За допомогою вищеописаних когнітивних прийомів можна досягти розуміння студентами структури та змісту інформації, що вивчається.

На сьогодні когнітивний аспект у навчальному процесі вищої школи є досить пріоритетним і передбачає розвиток не лише професійних компетентностей студентів, але й умов оволодіння ними, що, на нашу думку, потребує їх обізнаності у власних когнітивних стилях та навчальних стратегіях. Застосування когнітивних технологій у навчанні забезпечує усвідомлення студентами процесу засвоєння нового, розуміння свого поточного рівня знань, компетентностей та їх приріст і вдосконалення. Для цього студенти повинні оволодіти звичкою ставити собі запитання при



виконанні тих чи інших навчальних завдань: «що я роблю, для чого/навіщо мені це треба, де я можу це застосувати і як цього досягти?». Це дозволяє підтримувати фокус уваги на завданні і забезпечує результуючий ефект. Регулювати рівні досягнень студентів допоможе також впровадження принципу поточного контролю та оцінки проміжних результатів.

Застосування когнітивного підходу в методиці викладання іноземної мови науковці бачать у створенні когнітивної моделі переробки інформації, яка відповідає навчальним завданням (А. Н. Шамов [265]). У якості такої моделі нами розроблено авторську методику засвоєння ієрогліфіки японської мови з опорою на образну сферу студентів.

Нагадаємо, що під візуально-семантичним образом графічної одиниці ієрогліфічної писемності, якою є ієрогліф, ми розуміємо складний когнітивний комплекс (розумовий образ), який є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприймання (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням. Візуально-семантичний образ є результатом складної обробки свідомістю студентів графічної структури мови у процесі освоєння ієрогліфічної писемності.

Процес засвоєння візуально-семантичного образу ієрогліфа представляє собою свідоме формування навички. Первинний, чуттєвий візуальний образ ієрогліфу виникає при безпосередньому сприйнятті його графічного знаку і породжує образ-уявлення (вторинний). Вторинний семантичний образ стає результатом когнітивного опрацювання значення ієрогліфу (шляхом розпізнання, вербально-логічного мислення, розуміння, використання мовлення) у відповідності із його співвіднесенням із вже відомим, схожим, аналогічним із рідної мови або через реалізацію більш складної розумової роботи по його розтлумаченню і виробленню відповідного предметного уявлення. Візуально-семантичний образ є інтегральним продуктом візуального сенсорного сприймання усіх графічних елементів формальної

структури ієрогліфу, предметного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням.

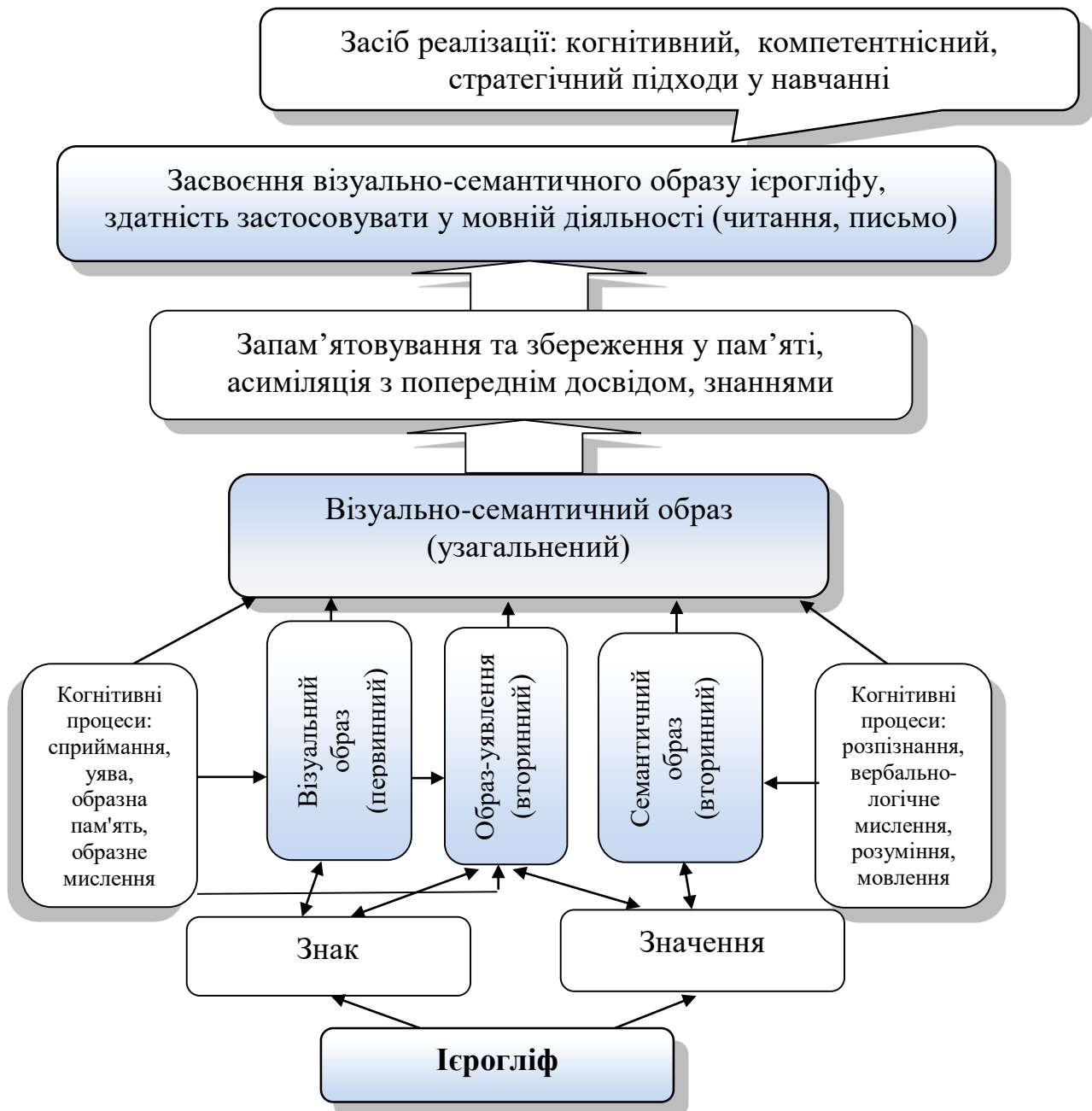
Модель процесу засвоєння візуально-семантичного образу ієрогліфу як письмового знаку, що має образно-логіко-символічний характер і володіє значенням тієї мовної одиниці, яку він записує, представлено на рис.3.1.

При побудові даної моделі, ми виходили з тих положень, що:

- засвоєння є складним процесом присвоєння індивідом сукупності знань, способів дій (уміння, навички), соціально-культурного досвіду поколінь, етичних норми поведінки у суспільстві тощо; критеріями засвоєння є можливості використовувати знання та набуті навички на практиці;
- засвоєння відбувається поетапно: від первинного сприймання, початкового ознайомлення; осмислення; запам'ятовування і збереження до оперування засвоєним у різних умовах для вирішення відповідних завдань;
- ієрогліф, що є предметом засвоєння, є графічною одиницею ієрогліфічної мови, яка передає когнітивне значення через графічну сукупність компактно накреслених рис;
- засвоєння візуально-семантичного образу ієрогліфу відбувається у випадку освоєння суб'єктом навички формування образу, його збереження та відтворення, і не зводиться лише до процесів пам'яті, а включає більш широкий діапазон когнітивних процесів: сприймання, уяву, образне та понятійне мислення, мовлення.

У моделі враховані також виявлені особливості когнітивних стилів успішних студентів, а саме: полenezалежний стиль, рефлексивність, широкий діапазон еквівалентності. Полenezалежний стиль дозволяє помітити, виділити візуальні елементи структури меншого графічного елементу (риси, ключа) у складі більшого. Здатність до рефлексивності – використовувати час на осмислення ієрогліфу, його розуміння, зв'язок з власним світом, пірнання у часи його створення тощо. Широкий діапазон еквівалентності – більш розгорнуту категоризацію вражень. Методика формування візуально-

семантичного образу передбачає врахування цих особливостей на етапі засвоєння нових знаків: сповільнитися, відійти від механістичності, розглядіти, уявити, створити, наділити знак живим виміром чуттєвої тканини його образу.



**Рис. 3.1. Модель засвоєння візуально-семантичного образу ієрогліфу**

Таким чином, механізм освоєння візуально-семантичного образу представляє собою цілісне, синтетичне охоплення смислу наочно виражених графічних елементів у структурі ієрогліфічного знаку. Особливості формування візуально-семантичного образу ієрогліфу розглядаються нами як

система індивідуальних усталених стратегій суб'єктивної інтерпретації графічних образів та значень, що реалізуються у ході дії складного комплексу когнітивних процесів.

Запропонована модель формування візуально-семантичного образу як основи ефективного засвоєння ієрогліфічної писемності студентами включена нами до формувальної частини дослідження як базова у сукупності з іншими засадами.

Когнітивний підхід в основі психолого-дидактичних прийомів навчання іноземній мові, зокрема – ієрогліфічний, створює базу для формування необхідного рівня іншомовних компетенції.

Компетентнісний підхід описує не стільки знання й навички людини, скільки поведінку, дії, в яких проявляються її знання, навички та здібності. У вищій освіті цей підхід передбачає контекстну доцільність діяльності, а також контекстну творчість, контекстно-рольову самоорганізацію, самоврядування, самооцінювання, саморегулювання, самокорекцію тощо, тоді як традиційний кваліфікаційний підхід пов'язує професійно освітні програми із предметами праці, співвідноситься з їх характеристиками і мало враховує те, які можливості, готовності, знання і відносини є оптимальними з точки зору ефективності професійного життя людини [262]. Компетентнісний підхід враховує не лише здатність людини здійснювати необхідну діяльність, а й нести за неї відповідальність, усвідомлювати свої дії, що на сьогодні є безумовно конкурентоздатними критеріями для фахівців різних галузей ринку праці (Е. Зеєр [100], І. Зимня [103], А. Хуторський [262]).

Основними поняттями даного підходу є «компетентність» та «компетенція», розкриттю змісту яких присвячено чимало робіт як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників (Дж. Равен [54], А. Вербицький [223], І. Зимня [103], Е. Зеєр, Е. Симанюк, А. Павлова [101], О. Овчарук [190], З. Підручна [201], О. Пометун [211], В. Сафонова [225], А. Хуторський [262] та ін.). Аналіз контекстів використання цих понять доводить, що вони значно ширше традиційно усталених у освіті «знань», «умінь», «навичок», оскільки

охоплюють також такі характеристики особистості, як мотивація, ціннісні орієнтації, спрямованість, інтелектуальні якості та когнітивні стратегії, риси характеру тощо. Більшість вітчизняних дослідників цього питання (І. Зімня [103], О. Овчарук [190], О. Пометун [211], О. Садохін [222], А. Хуторський [262]) розводять терміни «компетенція» та «компетентність», тоді як деякі використовують їх як синонімічні (В. Болотов, В. Серіков [36]).

Так, І. Зімня називає компетенціями «деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин, які потім виявляються у компетентності людини» [103]. Е. Зеєр, Е. Симанюк, А. Павлова, визначаючи компетенцію як інтегративну цілісність знань, умінь і навичок, а також мотиваційних і емоційно-вольових компонентів, відмічають, що саме через них людина на практиці реалізовує свою компетентність і забезпечує виконання професійної діяльності [101].

Серед більшості пояснень змісту компетенції, характерним є її визначення у єдності теоретичного знання і практичної діяльності. І якщо під компетенцією розуміється деяка наперед задана вимога до освітньої підготовки учня чи студента, то під компетентністю – особистісна характеристика, властивість як така, що вже відбулася.

Ми схильні дотримуватись позиції розведення цих понять, ґрунтуючись на короткому логічному висновку: якщо компетентний - це той, хто спроможний, хто володіє певною силою, владою, знаннями, вміннями, досвідченістю, уповноваженнями тощо (згідно з визначенням Оксфордського словника), відповідно його компетентності передуює засвоєння усього того, що становить її основу, а саме компетенцій. Тобто, компетентність ми розуміємо як результат оволодіння людиною відповідними компетенціями, які є необхідними для якісної продуктивної діяльності, включаючи особистісне ставлення до предмету діяльності.

У вирішенні питань ефективної підготовки фахівців із знанням іноземних мов в руслі компетентнісного підходу варто говорити, перш за все,

про мовну компетентність як потенційну здатність отримувати, переробляти і відтворювати інформацію, що містить сенс, тобто здійснювати мовну діяльність, і комунікативну компетентність як здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для студентів завдання спілкування у побутовому, навчальному, діловому, культурному житті; як уміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування.

Існують різні структурні компоненти мовних та комунікативних компетенцій для студентів факультетів іноземних мов. Серед них можна назвати наступні: лінгвістична, дискурсивна (мовленнєва), соціокультурна, психолінгвістична, стратегічна, інформаційно-аналітична, перекладацька, ділова та інші (Шепель Ю. О., Вотінцева М. Л. [268]). Формування та вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції відбувається у єдності усіх її складових. Японські методисти Т. Мацура та Ф. Янашіма метою оволодіння східним письмом у вищій школі вважають формування у студентів письмової мовної компетентності, що включає оволодіння письмовими знаками, змістом і формою матеріалів, що подаються у письмовому вигляді.

Згідно опрацювання навчальних планів з вивчення східних мов у ЗВО Києва нами було з'ясовано, що основною метою їх є формування і розвиток іншомовної компетенції, під якою розуміється здатність і готовність студентів здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування, організовуючи свою мовну поведінку адекватно завданням спілкування. Зокрема, іншомовна ієрогліфічна компетентність передбачає певний рівень володіння мовними та соціокультурними знаннями, уміннями, навичками і готовність їх реалізувати у мовних ситуаціях. Оволодіння цією компетенцією і є результатом засвоєння ієрогліфічної мови. Вона включає в себе ряд складових, а саме:

- 1) лінгвістичні компетенції – володіння катаканою та хіраганою; знання ієрогліфічних ключів (214); знання відмінностей між ієрогліфом-словом та ієрогліфом-морфемою; володіння лексичним ієрогліфічним мінімумом згідно програм відповідних курсів навчання; вміння правильно розуміти та використовувати стилістичні форми ієрогліфічного мовлення;

графічні уміння та навички (накреслення ієрогліфів); здатність розпізнавати осмислені письмові та усні тексти відповідно до правил і норм мови (читання, аудіювання);

2) соціокультурні компетенції – сукупність знань про національнокультурні особливості Японії; уміння проникатися у нову, відмінну від своєї культуру, виробляти толерантне, поважне ставлення до цих відмінностей;

3) дискурсивні (мовленнєві) компетенції – знання різних типів іншомовних дискурсів Японії, правил їх побудови та застосування у різних ситуаціях спілкування; уміння розуміти контекстне значення написаного; уміння обирати потрібну лінгвістичну форму, спосіб вираження в залежності від ситуації, комунікативної мети та наміру промовця тощо; передбачають вільне володіння мовою, розуміння почутого;

4) психолінгвістичні компетенції – розуміння того, як мова улаштована, які психологічні механізми, когнітивні процеси задіяні у сприйнятті та осмисленні сприйнятого, як відбувається перехід від прочитаного (візуально сприйнятого) до розуміння смислу;

5) стратегічні компетенції – уміння планувати діяльність із засвоєння мови, підтримувати позитивну мотивацію у досягненні поставленої мети; володіти набором ефективних стратегій долаття труднощів при вирішенні навчальних завдань; розширювати їх репертуар;

6) інформаційно-аналітичні компетенції – вміння працювати (пошук, збір, зберігання, обробка) з різними джерелами професійно значущої іншомовної інформації (друкованими, електронними, інтернет-ресурсами), уміння критично їх оцінювати у рамках здійснення навчально-дослідницьких завдань.

Усі вищезазначені компоненти ієрогліфічної компетентності знаходяться у відносинах взаємовпливу та взаємопроникнення і формуються поступово на різних етапах навчального процесу вишу.

Критерієм засвоєння ієрогліфіки є також екзамен Ніхонго норьоку сікен (日本語能力試験, JLPT), що щорічно проводиться Японським фондом з метою визначення рівня володіння японською мовою проводиться серед осіб, для яких японська мова не є рідною. Згідно з його вимогами існує п'ять рівнів оволодіння японською мовою. На п'ятому (найнижчому рівні) студент повинен володіти не менше ніж 100 ієрогліфами, на першому (найвищому) – вже близько 2000. Незалежно від рівня іспит складається з трьох частин: оцінка лексики і ієрогліфіки, аудіювання та розуміння тексту, читання і розуміння граматики.

Останнім часом у обговоренні ефективних методів оволодіння японською мовою багато уваги приділяється ролі самоорганізації у навчанні самих суб'єктів, з урахуванням різноманіття їх індивідуальних особливостей навчіння, оскільки аудиторний час, передбачений на вивчення мови з викладачем, є обмеженим. У зарубіжній літературі ці питання вирішуються у стратегічному підході через поняття навчальних та учбових стратегій.

Не зважаючи на активне використання терміну «стратегія» у методології навчання, його зміст чітко не визначено. Під стратегіями розуміють спосіб розвитку лінгвістичних та соціолінгвістичних компетенцій (К. Фаєрш, Дж. Каспер [290]). Також ними називають особливі плани досягнення мети, альтернативні програми з подолання перешкод, що виникають в тому чи іншому вигляді людської діяльності, що діють як на свідомому, так і на підсвідомому рівні. Це і своєрідні способи та прийоми ефективного виконання завдань, які людина ставить перед собою [287], і особлива поведінка та спосіб мислення людини, які вона застосовує при осмисленні та запам'ятовуванні інформації (Дж. О'Маллей та А. Шамот [302; 303]) тощо.

Найчастіше зміст поняття «стратегія» у освіті зводиться до певного набору операцій, дій та індивідуальних ресурсів, що можуть бути використані учнем/студентом з метою вирішення ним навчальних завдань. На відміну від прийомів навчання стратегії мають більш складний, комплексний характер. Це ціла група дій, організованих спеціально для того, щоб досягти кінцевої мети.



Тема освітніх стратегій у вивченні мови широко представлена у зарубіжній літературі. Згідно Р. Оксфорд, стратегії вивчення мови – це поведінка або дії, які студенти використовують, щоб зробити вивчення мови більш успішним, самонаправленим і приємним [305]. А. Коэн під стратегіями вивчення мови розуміє процеси, які свідомо вибираються учнями [288]. Тобто, стратегія – це свідоме вміння, ефективність якого відома.

Серед учбових стратегій, що використовуються при вивченні іноземної мови, у науковій літературі виділяються наступні: когнітивні стратегії, мнемічні або стратегії запам'ятовування, комунікативні, заучування, контекстуальні стратегії, метакогнітивні, соціальні, афективні, компенсаторні (А. Коен [288], Дж. О'Меллі та А. Шамо [302; 303], П. Персон та Дж. Долі [307], Р. Оксфорд [305], Дж. Рубін [309] та ін.).

Вивченню стратегій у оволодінні ієрогліфічними мовами, зокрема японської, присвячено роботи Йоко Кобаяши [316], Чієко Кана [319].

У вивченні кандзі іноземними студентами Морі та Шимізу виділяють шість стратегій: морфологічний аналіз ієрогліфів, заучування, контекстні стратегії, асоціативні, метакогнітивні. Вчені, зокрема, з'ясували, що чим більше студенти усвідомлюють культурну цінність ієрогліфів і відчують задоволення від їх вивчення, тим більше учбових стратегій вони використовують. Студенти ж, які покладаються лише на заучування, часто зазнають труднощів з ієрогліфами і відчують безпорадність. Нами, зокрема, в роботі з українськими студентами спостерігається та ж тенденція.

Кожна стратегія передбачає володіння набором елементарних дій або технік.

*Когнітивні стратегії* – це поведінка і розумові операції, здійснювані суб'єктом навчання для кодифікації нової мови. Вони застосовуються при взаємодії з навчальним матеріалом, маніпулюванні ним і передбачають відбір, організацію, збереження, інтеграцію нових знань. Причому стратегії передбачають власний для особи стиль цих маніпуляцій, що не зводяться до уніфікованих. Вони зумовлені індивідуальними когнітивними стилями

суб'єкта навчання, що характеризуються розбіжностями в області сприймання та обробки інформації, швидкості, регуляції, координації пізнавальних процесів тощо.

До *когнітивних стратегій* у засвоєнні японських ієрогліфів відносяться такі дії, як: морфологічний аналіз компонентів ієрогліфа (систематизація та угруповання матеріалу за темами, ключами, кількістю рис, подібності образів тощо; наведення прикладів використання одного ключа в різних ієрогліфах; використання Інтернет ресурсів; робота зі словниками (як друкованими так і он-лайн); переклад; інтерпретація значень.

*Стратегіям заучування* властиві наступні дії в опануванні ієрогліфіки: багаторазове акуратне прописування ієрогліфів з дотриманням правил послідовності написання рис ієрогліфа; каліграфія; обведення ієрогліфів у зошиті; використання тренувальних он-лайн ресурсів. За опитуваннями студентів різних країн, в тому числі і в опитуванні українських студентів, проведеному нами, дана стратегія є однією з найрозповсюджених.

*Стратегії запам'ятовування* різними дослідниками або включені до групи когнітивних, або виділяться у окрему. Якщо описувати ці стратегії порізно, то діями мнемічних стратегій будуть такі: механічне повторення через багаторазове прописування; інтервальне повторення; асоціативне запам'ятовування (використання ключів, метафоричних образів, семантичних полів); метод «історій»; використання візуальних наочностей (картинки, комікси); використання карток повтору.

*Контекстуальні стратегії* – це способи тлумачення змісту ієрогліфічних знаків за контекстом, адекватне вживання у контексті фраз, словосполучень тощо.

*Метакогнітивні стратегії* відносяться до області планування і самоконтролю над власним навчанням. Завдяки їх наявності суб'єкт навчання легше зосереджується на меті, планує свою діяльність і оцінює проміжні та кінцеві результати. Метакогнітивні стратегії визначають мотивацію та самомотивацію студента. Діями цих стратегій є: визначення загальної

(перспективи використання мови у майбутньому) та проміжних (оволодіння відповідними компетенціями) цілей; планування (постановка завдань та визначення кроків їх реалізації); самооцінка, оцінка власних досягнень тощо.

*Афективні стратегії* характеризують емоційні реакції при спробах вирішення навчального завдання. Вони можуть слугувати засобом самозаохочення; подолання комунікативних бар'єрів; знижувати занепокоєння, тривогу; розвивати наполегливість, впевненість у своїх силах. Діями афективних або емоційних стратегій є: контроль емоцій; формування довготривалого позитивного емоційного стану для виконання поставлених завдань; розпізнавання своїх емоційних станів та керування ними (емоційний інтелект) тощо.

*Соціальні стратегії* стосуються взаємовідносин між учасниками навчального процесу. Вони включають: уміння і бажання ставити запитання; співпрацю; перепитування; роботу у групах тощо.

*Компенсаторні стратегії* – це прийоми, що дозволяють подолати дефіцит мовних засобів або недостатній розвиток мовленнєвих умінь. Діями компенсаторних стратегій є наступні: підбір ієрогліфів близьких за змістом; скорочення, спрощення висловлювання; перифраз; паралінгвістичні засоби (міміка, жести); прописування ієрогліфу на долоні, у повітрі тощо.

Число і частота використання стратегій індивідуальна для кожної особистості. Вони не є вродженими в повній мірі якостями особистості, що за рахунок гнучкості психіки дозволяє здійснювати їх приріст. Стратегічні ресурси учня/студента залежать від навчального досвіду: чим більш досвідченіший учень у навчанні, тим більше стратегій він використовує, тим швидше він обирає найбільш адекватні стратегії для вирішення навчальних завдань. Застосування стратегії також залежить від культурного і етнічного походження, розвитку особистості, статі, знань, мети вивчення мови, когнітивного стилю студента [307].

Окремим видом стратегій є безпосереднє їх впровадження у навчальний процес з боку викладачів. Саме викладачі можуть задавати приклади

застосування стратегій навчання для різноманітних мовних завдань і способи розширення їх репертуару для нових завдань, що вирішуються в аудиторії або поза нею.

Прикладом таких стратегій є модель П. Персон і Дж.Долі [307], яка передбачає введення і пояснення викладачем переваг застосування конкретної стратегії і її моделювання, після чого студенти пробують застосувати стратегію на практиці. Модель включає наступні послідовні дії: 1) введення стратегії – викладач надає студентам приклади і обговорює з ними, як, коли, де і чому використовується дана стратегія; 2) визначення і пояснення – стратегія пояснюється і демонструється за допомогою моделювання; 3) спільна практика – викладач і студенти виконують вправи разом, щоб надалі студенти могли займатися цим незалежно; 4) незалежні практики – студенти виконують однотипні вправи самостійно [200]. Обмеженням даної навчальної стратегії є те, що вона позбавлена можливості розвинути більш складні компетенції студентів, що потребують творчих навичок і винахідливості.

Іншим прикладом навчальних стратегій є модель Р.Оксфорда [305]. Її впровадження відбувається крок за кроком наступним чином: 1) студентам пропонується зануритися у автентичне мовне завдання без інструктажу; 2) пропонуються і демонструються корисні стратегії, наголошується на необхідності віри в себе і очікуваних досягненнях; 3) студентам надається достатньо часу, щоб практикувати нові стратегії з мовними завданнями і демонструється, як ці стратегії можуть бути перенесені на інші завдання; 4) пропонуються нові завдання, і студентам дозволяється зробити власний вибір щодо стратегій, які вони будуть використовувати для виконання цих завдань; 5) допомога студентам у способах оцінки ефективності використання ними стратегій і оцінки їх прогресу. Ця модель є більш гнучкою з точки зору процедури: кожен крок може бути змінений або замінений для різних потреб і цілей навчального процесу. Саме ця модель (із деякими змінами використана нами у формульовальному експерименті).

Роль викладача в інтеграції навчальних стратегій у зміст курсу продемонстровано у моделі А. Коена [288]. Згідно моделі, викладач реалізує такі ролі: діагност – допомагає студентам визначити поточні стратегії і стилі навчання; учень мови – викладач ділиться власним досвідом навчання і процесами мислення; тренер – викладач навчає студентів, як використовувати стратегії навчання; координатор – контролює плани навчання студентів і забезпечує постійне керівництво їх успішністю. Ця експериментальна модель дозволяє впроваджувати у навчальний процес безліч когнітивних і метакогнітивних стратегій. Її елементи також були використані нами у побудові експериментальної програми підвищення ефективності опанування студентами японської мови.

На думку М. О'Меллі та А. Шамот [303] до навчальних стратегій оволодіння мовою, можна віднести й ті, що використовуються успішними студентами і можуть бути запропоновані менш успішним, щоб посилити їх потенціал розвитку стратегій наочіння другій мові, з чим ми також погоджуємося.

Сукупність учбових стратегій складають основу стратегічної компетенції. Варто обмовитись, що стратегічні компетенції у оволодінні рідною мовою та іноземною можуть різнитись. Формування і становлення стратегічної компетенції у оволодінні мовленням проходить протягом усіх етапів становлення особистості, починаючи з найперших спроб дитини вирішити проблеми спілкування і засвоєння мови. Здатність до розвитку і вдосконалення даної структури може і повинна (з різним ступенем активності й ефективності) зберігатися практично на всіх етапах життєдіяльності суб'єкта в залежності від необхідності адаптації до потреб навчання та спілкування (Давер М. В. [83]). У процесі соціалізації навчальні стратегії не виробляються індивідом абсолютно самостійно, а засвоюються через вже існуючі в суспільстві, в сім'ї, в національній школі, в національній культурі способи подолання труднощів у навчанні і спілкуванні. Вони неминуче обумовлені як національним менталітетом, національно-культурними, національно-

методичними та внутрішньосімейними традиціями, так і власними особливостями людини, утвореними із індивідуального досвіду спілкування і навчання. Поступово накопиченні розгорнуті системи комунікативних та навчальних стратегій приймають стереотипний характер, згортаються і автоматизуються, втрачаючи стратегічне значення, і застосовуючись у первісному вигляді тільки у разі виникнення різного роду серйозних труднощів у комунікативному чи навчальному процесі.

Дослідники розвитку мовної особистості прийшли до висновку, що їй важливо розглядати через призму онтогенетичного становлення у дитинстві (К.Ф. Седов). Діти, щоб досягти комунікативної мети і одночасно навчитися мові, використовують невербальні засоби (міміка, жести) та компенсаторні стратегії (гіперузагальнення, спрощення, словотворчість, мовні здогадки, аналогії). Певні специфічні явища дитячої граматики та словотворчості, що порушують закономірності мовної системи, відображають творчий характер оволодіння дитиною системою мови і ілюструють шлях становлення стратегічних компетенцій. На нашу думку, за тим же принципом відбувається засвоєння нової мови студентами, коли, наприклад, при відсутності достатнього досвіду комунікації, спілкування здійснюється за допомогою стратегій компенсації.

Отже, засвоєні стратегії у вивченні рідної мови потребують реструктуризації, розвитку, оскільки їх використання при засвоєнні нової мови може стати малоефективним або неадекватним. Особливо це стосується засвоєння ієрогліфічної мови студентами з базовою абетковою мовою. Саме тому ми наголошуємо на необхідності впровадження стратегічного підходу під керівництвом викладача. Коли студенти розпочинають освоєння ієрогліфічної мови як іноземної, досвід формування стратегічних компетенцій закладається запропонованими викладачем стратегіями подолання труднощів у вирішенні навчальних завдань. Тому від викладача очікується, що він повинен не тільки впроваджувати прийоми заучування, але й пояснювати студентам різні способи (стратегії) навчання, які поступово складуться у

учбові стратегії, що дозволить студентам ефективніше організувати процес самонавчання в умовах відсутності викладача. І це, на наш погляд, один із важливіших ресурсів для студентів при вивченні ієрогліфіки, суттєва частка засвоєння якої припадає на самостійну роботу.

Оволодіння студентами навчальними стратегіям дозволяє їм розширити індивідуальний когнітивний потенціал, інтенсифікувати і оптимізувати процес оволодіння мовою; пристосовувати власні стратегічні ресурси до особливостей технології навчання мові. Опанування новими стратегіями сприяє більш усвідомленому підходу до процесу вивчення мови, розвиває самостійність (автономність) студента в умовах, коли немає викладача (позааудиторна робота з вивчення мови); вказує на важливість активізації прихованих (потенційних) можливостей для самостійного навчання.

Психолого-дидактичними умовами оптимізації процесу засвоєння ієрогліфічної мови студентами з базовою фонематичною мовою нами визначено наступні:

- ознайомлення студентів з культурою та історією мови давнього Китаю та Японії;
- оцінка студентами власних когнітивних стилів засвоєння знань та вирішення пізнавальних завдань через самодіагностику;
- опора на образну сферу студентів, з наданням процесу засвоєння ними візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків керованого характеру;
- цілеспрямований розвиток учбових стратегій студентів при засвоєнні ієрогліфіки на початкових етапах; активізація її застосування на просунутих етапах;
- керований вплив на мотивацію студентів через цілепокладання – постановку ними власної мети щодо засвоєння ієрогліфіки, формулювання завдань (кроків) та визначення власних ресурсів її досягнення;
- реалізація індивідуально-особистісного підходу, що полягає у розподілі відповідальності за результати навчальної діяльності студентів між викладачем та студентом: викладач виконує методичну, організаційну,

контрольно-аналітичну, інформаційну, ілюстративну, спрямовуючу, розвивальну, стимулюючу, фасилітативну та інші функції; студент визначає рівень, мету своїх навчальних досягнень, будує плани реалізації навчальних завдань, пізнає свої когнітивні ресурси та постійно їх розвиває, обирає ефективні стратегії подолання перешкод у досягненні поставленої мети, самооцінює проміжні результати своєї діяльності і корегує, при необхідності, обрані учбові стратегії тощо;

- впровадження прозорої системи оцінювання та контролю у відповідності до виділених професійних компетенцій, для чого форми контролю, критерії, зміст та строки виконання учбових завдань повинні заздалегідь пред'являтися студентові, завдяки чому уможлиблюється постановка ними мети, розробка плану та вибір необхідних стратегій реалізації.

Отже, за основу формувального експерименту нами були обрані когнітивний, компетентнісний та стратегічний підходи, що у комплексі дозволяють врахувати усі необхідні умови для ефективного засвоєння східних мов із ієрогліфічною писемністю (зокрема, японської). Структура формувального експерименту та його зміст буде описано у наступному підрозділі нашої роботи.

### **3.2. Змістові та процесуальні аспекти формувального експерименту, спрямованого на оптимізацію засвоєння студентами ієрогліфічної мови (на прикладі японської)**

Програма формувального впливу з оптимізації процесу засвоєння студентами факультетів східних мов ієрогліфічної писемності (на прикладі японської мови) розроблялась нами з урахуванням зазначених вище труднощів засвоєння студентами фонематичного мовлення ієрогліфічної писемності; браком аудиторного часу для освоєння студентами необхідного для кожного курсу ієрогліфічного мінімуму; у відповідності до описаних у попередньому



підрозділі підходів та на базі розробленої нами моделі формування візуально-семантичного образу ієрогліфічного знаку.

**Метою** програми було визначено підвищення рівня ефективності оволодіння студентами ієрогліфічною писемністю; підготовка студентів до самостійної роботи з удосконалення лексичного запасу японської мови, вираженого у ієрогліфах.

Для реалізації мети були поставлені наступні **завдання**:

- ознайомити студентів з національно-культурними особливостями Японії та Китаю (давніх і сучасних) та історією ієрогліфічної мови, показавши відмінності у мовній кодифікації східних мов та української;

- провести діагностику (або організувати самодіагностику) студентів з визначення їх когнітивних стилів (полезалежного/ полenezалежного, рефлексивного/ імпульсивного, широкого/ вузького діапазону еквівалентності); ознайомити студентів зі специфікою їх відмінностей й тим, як це впливає на вибір способів засвоєння ними ієрогліфічних знаків;

- впровадити цілеспрямований розвиток навички формування візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків японської мови з урахуванням індивідуальних когнітивних стилів пізнання;

- розвинути у студентів уміння постановки власної мети, зокрема, з опанування відповідним рівнем ієрогліфічної компетентності, планування кроків та вибору засобів їх досягнення;

- ознайомити студентів щодо стратегій вирішення навчальних завдань, демонстрація (пропозиція) тих, що визначаються викладачем за ефективні, спонукати на пошук власних;

- протягом впровадження програми спонукати студентів до виявлення креативності (як нешаблонності мислення) у опануванні ієрогліфічними компетенціями.

**Принципи**, за якими відбувалось впровадження програми:

- *комплексність та системність навчання, що передбачає зв'язок між ієрогліфічними компетенціями і можливість посилення однієї компетенції за рахунок підвищення компетентності в інших;*
- *урахування специфіки національно-культурної свідомості носіїв мови (зокрема японців) та культури давнього Китаю та Японії для розуміння та інтерпретації мовного коду;*
- *опори на образну сферу студентів та творчий потенціал;*
- *відповідності вибору способів та стратегій навчання студентів їх індивідуальним когнітивним стилям;*
- *цілепокладання як мотивуючої для студента основи досягнення результативності у засвоєнні ієрогліфічного письма;*
- *перенесення акценту відповідальності за індивідуальні досягнення на студентів за умови повного виконання викладачем усіх завдань програми, за які він несе відповідальність.*

При реалізації програми нами впроваджувались різноманітні форми аудиторної та позааудиторної роботи (індивідуальної та кооперативної), відбувалось інформування студентів про можливості ефективного застосування електронних пристроїв та Інтернет-ресурсів у вирішенні поставлених ними навчальних завдань.

Розроблена нами програма складається з 5 модулів (додаток 3), кожний з яких реалізує відповідне завдання і, одночасно, підпорядкований загальній меті. Структура модулів носить умовний характер і враховує принцип комплексності та взаємопроникнення. Реалізація кожного завдання відбувається або у окремому модулі, або адекватно розподілена за різними (наприклад, цілепокладання як розвиток навички було представлено у окремому 4 модулі, так і частково віддображено у 5, творчий потенціал студентів та його розвиток реалізується майже в усіх модулях програми).

Структура програми.

1 модуль. «Історія ієрогліфічної мови. Сучасні національно-культурні особливості Японії. Ієрогліфічна каліграфія». *Мета:* формування

соціокультурної компетентності як здатності студентів опанувати та присвоювати ними іншу картину світу в її тісній взаємодії з рідною картиною світу. В результаті такої взаємодії у свідомості студентів утворюється комплексне міжкультурне знання, що актуалізується у процесі сприймання та розуміння графічних знаків нової мови. Це також сприяє міжкультурній комунікації для досягнення взаєморозуміння.

Ознайомлення студентів з національно-культурними особливостями країн Сходу та історією мови повинно розпочинати навчання ієрогліфічної мови (I семестр) та продовжуватись протягом навчання. Цей крок призначений для усвідомлення студентами психолінгвістичних розбіжностей у засвоєнні мови, і передбачає запобігання розвитку комплексів та психологічних бар'єрів, що природно виникають у початківців при зустрічі з незвичною писемністю і появою тривоги з приводу неможливості її опанування.

Ми пропонуємо в цьому модулі застосовувати такі форми роботи:

1. Міні-лекції викладача: «Виникнення ієрогліфічної писемності», «Японська мова. Її історичне походження та лінгвістичні відмінності від китайської», «Давні та сучасні культурні особливості Японії. Їх віддзеркалення у мові та письмі», «Естетика японської та китайської каліграфії», «Творчість каліграфістів: Морімото Рюсекі, Хатіро Канно та ін.».
2. Позааудиторна робота для студентів у міні групах, де кожній групі пропонується провести невеличке дослідження з певного питання з наступною короткою презентацією результатів на наступному занятті (5-7 хвилин на виступ). Побічні компетенції, що розвиваються студентами, – соціальні (кооперація, комунікативність).
3. Відео-лекції та практичні роботи з ієрогліфічної каліграфії. Всього 3 заняття по 1 годині протягом реалізації програми (3 год.).

Впроваджуючи цей модуль ми прагнули показати у відмінностях красу і неповторність цієї мови, її знаків, викликати інтерес до нового, проілюструвавши цікавими відео та особистими прикладами. Основною ідеєю модулю є прийняття студентами ієрогліфічної писемності як унікального

зразка передачі мовлення в знаках, в якому закарбувався своєрідний спосіб сприймання та мислення давніх та сучасних народів Китаю та Японії. Демонстрація прописування ієрогліфів дозволяє звернути увагу студентів на особливості морфології у японській мові, що має схожості та відмінності з українською. Таким чином відбуваються також зовнішні мотиваційні впливи, що на перших етапах навчального процесу нами вважається вельми актуальним.

Модуль 2. «Визначення студентами власних когнітивних стилів».

*Мета:* ознайомлення студентів з поняттям когнітивних стилів, з необхідністю врахування індивідуальних пізнавальних відмінностей у ефективному засвоєнні нового матеріалу.

У проблемі когнітивних стилів на перший план виступає існування властивих усім людям індивідуально-своєрідної форми розуміння реальності. Когнітивний стиль вважається стабільною системою установок, що характеризують індивідуальну стратегію розв'язування пізнавальних завдань. Під впливом стандартизованого масового навчання, найбільш яскраво виражені когнітивні стилі адаптуються відповідно до вимог системи навчання. У той же час, коли людина стикається з незнайомими для неї завданнями, де нею ще не засвоєний спосіб дій, або де потрібний «особистісний» внесок у вирішення завдання, активізуються власні пізнавальні властивості. На нашу думку, у навчанні студентів чомусь новому, незвіданому (у нашому випадку – ієрогліфічному письму) варто не ігнорувати цей факт, а використати його на користь ефективності засвоєння.

Когнітивні стилі, як і інші стильові властивості особистості, виконують адаптаційну функцію, що полягає у пристосуванні індивідуального до вимог певної діяльності і соціального середовища; компенсаторну, оскільки індивідуальний досвід пізнання будується з опорою на власні сильні сторони; системоутворюючу, що дозволяє впливати на безліч аспектів власної поведінки; самовираження, що виявляється у можливості виразити себе через унікальний спосіб виконання діяльності або через манеру поведінки тощо. На

основі когнітивного стилю особистості формується індивідуальний стиль діяльності [].

Діагностика з визначення когнітивних стилів студентів (полезалежного/поленезалежного, рефлексивного/ імпульсивного,) проводилась ними самостійно із застосуванням відповідних інтернет-ресурсів [176], де це оцінювання можна пройти он-лайн. Широкий /вузький діапазон еквівалентності досліджувався безпосередньо у аудиторії за допомогою методики Р. Гарднера «Вільне сортування об'єктів» у модифікації В. Колга. Напередодні ми ознайомлювали студентів з поняттям когнітивного стилю і його роллю у опануванні знаннями, зокрема у вивченні ієрогліфічної мови, специфікою цих відмінностей й тим, як це впливає на вибір способів засвоєння ними ієрогліфічних знаків. Нами продемонстровано, як кожний із обраних стилів виявляє свою ефективність чи, навпаки, погіршує процес засвоєння. Всього заплановано і проведено було 2 заняття по 1,5 години (3 год.).

Модуль 3. «Формування візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків японської мови». *Мета:* підвищення рівня засвоєваності ієрогліфічних знаків з опорою на образну сферу студентів, розвиток психолінгвістичних компетенцій, посилення лінгвістичних як результуючий ефект.

У другому розділі роботи нами вже описані отримані експериментальні результати з формування візуально-семантичного образу студентами. Зокрема, було з'ясовано, що візуальним образам графічних знаків властиві такі характеристики, як реалістичність-метафоричність, статичність-динамічність, цілісність-структурність. Крім того, вони, в тій чи іншій мірі, віддзеркалюють домінування таких структурних компонентів образу, як предмет зовнішнього світу, значення, знак, особистісний смисл.

Образи значень будуються за критеріями: асоціативної схожості предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимульного поняття, виявленого власним досвідом суб'єкта; логічності, визначеності поняття; емоційного ставлення до змісту чи наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; метафоричності.

У образах значень ієрогліфів (семантичних образах) переважають реалістичні, статичні, структурні характеристики, посилені, на відміну від візуальних образів, виявом чуттєвої тканини та домінантою значень.

Було також з'ясовано, що один студент про формуванні візуально-семантичних образів користується типовою для нього моделлю, де переважає той чи інший базовий характер образів. Проте, відбувається це неусвідомлено, а тому і не використовується у якості обраного методу оперування образами.

На основі цих результатів та у відповідності до представленої у попередньому параграфі моделі нами була розроблена технологія опанування студентами навичок формування візуально-семантичних образів ієрогліфів, яка сприяла б оптимізації ними засвоєння цього виду мови, що включає 5 етапів:

1. Кероване формування візуальних та семантичних образів ієрогліфічних знаків; їх наступна «розшифровка» через пригадування графічного їх прописання та значення.

2. Визначення структури (домінантність предмету, знаку, значення чи особистісного смислу) та особливих характеристик візуальних (реалістичність-метафоричність, статичність-динамічність, цілісність-структурність) та семантичних (асоціативна схожість, логічність (визначення), емоційність, метафоричність) образів.

3. Виявлення характерних індивідуальних особливостей у сприйнятті та структуризації візуально-семантичного образу ієрогліфічного знаку.

4. Формування узагальнених візуально-семантичних образів ієрогліфів, що відображували б візуальну (графічно виражену) та семантичну (виражену вербальним поняттям) його єдність.

5. Автоматизація процесу засвоєння ієрогліфічних знаків при опорі на образ.

6. Реалізація навички у навчальному процесі із освоєння ієрогліфічних компетенцій.

За цим алгоритмом зі студентами проводився тренінг з формування візуально-семантичного образу ієрогліфічного знаку (ВСО). Його метою було опанування студентами навичок роботи з образом ієрогліфу, виявлення та усвідомлення ними ролі власних когнітивних ресурсів з освоєння ієрогліфічної мови, а також апробація цієї авторської технології. Тривалість тренінгу – 4 заняття по 2 години (8 год.).

Для реалізації даної технології нами були розроблені спеціальні бланки із запропонованими списками із 10 ієрогліфічних знаків (бланк та приклад його заповнення представлено у додатку К).

На першому етапі реалізації даної технології нами було ознайомлено студентів з її метою та смислом. На першому занятті тренінгу студентам були роздані бланки із пропозицією заповнити їх вербально записаними образами графічної та смислової структури ієрогліфу. Причому приклади ми навмисно не наводили, а спонукали студентів питаннями: «Розгляньте ієрогліфічний знак. Зосередьте своє сприймання на його зображенні. Які образи виникають у вашій уяві? Які виникають відчуття, почуття щодо зображення? Заплющіть очі, спробуйте оживити образ. Що відбувається в уявленні? Запишіть вербально створений образ. А тепер створіть в уяві образ його значення. Наприклад, слово «честь». Це для вас про що? Які виникають асоціації? Які виникли стосовно цього поняття думки? Почуття? Який образ найперший виник в уяві? Він який – позитивний, кумедний, серйозний? Якщо почуття, асоціації або сам образ негативні, неприємні, відмовтесь від них і зробіть спробу віднайти такі, які б супроводжувались більш позитивним сприйманням?». У результаті студенти заповнюють другу («Візуальні образи ієрогліфу») та четверту («Образи значень») колонки бланку. Після 2-3

ієрогліфів, студентам пропонувалось самостійно, у власному ритмі завершити роботу над усіма останніми .

На наступному етапі ми знайомили студентів зі структурою образу (за Ф.Василюком); з характеристиками оцінки візуальних образів за параметрами реалістичності-метафоричності, статичності-динамічності, цілісності-структурності; з критеріями семантичних образів (асоціативна схожість, логічність (визначеність), емоційне ставлення, метафоричність), використовуючи приклади, які були отримані нами у констатувальній частині дослідження. Далі студентам пропонувалось самостійно оцінити власні створені образи за означеними параметрами і визначити наявність їх переваг. Лише потім студентам пропонувалось створити єдиний візуально-семантичний образ ієрогліфів з урахуванням визначених індивідуальних особливостей побудови їх образів.

Надалі студентам пропонувались вправи, де ця методика в тому чи іншому вигляді бралась за основу. Наприклад, студентів просили придумати історію створення ієрогліфу. Як би це вони стояли у витоків його створення і дійшли до сучасного варіанту (подібні вправи проводились як індивідуально, так і в групах). Так відбувається створення когнітивного зв'язку візуального образу ієрогліфу та його значення (приклади узагальнених ВСО ієрогліфів, створених студентами у додатку I). Цій роботі суттєво сприяли заняття першого модулю, де студенти досліджували історію китайської та японської мов, поринаючи у іншу культуру, роблячи спроби відчутти дух ієрогліфічної творчості. Нашим завданням було емпірично показати студентам, дати їм відчутти, що розуміння ієрогліфічної мови покращується через зближення їх картини світу з інакшою, вімінною від їхньої.

Як відмічали пізніше студенти, такий спосіб значно полегшував формування єдиного візуально-семантичного образу ієрогліфу. Коли вони змогли у сприйнятті не обмежуватись лише своїм образом світу, а збільшити його горизонти, об'єми, часи. Сприймання образу ієрогліфу, таким чином,



набуває, так би мовити, формату 3-D, де образ, володіючи чуттєвим змістом, розгортається у просторі і часі.

На кожному наступному занятті якість засвоєння ієрогліфічного матеріалу перевірялась шляхом розпізнавання вивчених знаків у тексті та записуванням значення. Зокрема, студентам пропонувались бланки, де серед сукупності інших ієрогліфів їм варто було віднайти ті, які вони засвоювали під час роботи з візуально-семантичними образами ієрогліфів. Час пошуку ієрогліфів обмежувався 2 хв. Знайдений ієрогліф треба було викреслити або обвести кружком, а його значення записати внизу бланку. Кількість правильно винайдених ієрогліфів фіксувалась і записувалась у якості діагностичного результату.

Для групової роботи студентам, наприклад, пропонувалось поділитися на групи (по 3-4 особи) та обговорити створені ними індивідуально образи. Під час такого обговорення відбувається усвідомлення студентами факту індивідуальних відмінностей у оперуванні образами, розвиваються комунікативні та кооперативні компетенції.

Групова робота проводилась також з урахуванням когнітивних стилів студентів у засвоєнні нового. Студенти розподілялись за групами за принципом тотожності та змішаності. Тотожні групи формувались із студентів з полезалежним /поленезалежним, рефлексивним/імпульсивним стилями. Широкий та вузький діапазон еквівалентності ми не врахували через його більш низький вплив на відмінності у формуванні образів. До змішаних груп входили студенти з рефлексивним та імпульсивним стилем, полезалежним та поленезалежним стилями. Метою такої роботи було експериментальне визначення студентами ролі когнітивних стилів у засвоєнні ієрогліфічного матеріалу та оперування ним, а також підсилення креативності через колективну роботу. Так, наприклад, студентам, пропонувалось для засвоєння 10 нових ієрогліфів. У міні групах (3-4 осіб) їм необхідно було придумати коротку казку або історію, яка б враховувала вже знайому їм технологію створення візуально-семантичного образу. Казки потім презентувались.

Іншим прикладом такої роботи була вправа «Зібрати сім'ю», де необхідно було у групі пригадати (або віднайти у словникові) максимум відомих студентам слів з одним ієрогліфом, або сукупність ієрогліфів, які містять єдиний ключ і т.п. вправи. Зібрана «сім'я», у свою чергу, також потребувала створення свого візуально-семантичного образу. По завершенню заняття студенти записували засвоєнні ієрогліфи та їх значення, створювали з ними інші фрази чи невеличкі тексти.

Також у якості стимульного матеріалу студентам пропонувались готові історії японською мовою О. Вурдова з книги «Кандзюві ессе» [65]. Завданням в таких випадках ставало виявлення незнайомих ієрогліфів та їх засвоєння шляхом створення візуально-семантичних образів.

Техніку пропонувалось використовувати студентам самостійно протягом семестру, а групові форми роботи також впроваджувати на заняттях з практики мови за домовленістю з викладачами. Для цього достатньо було 10-15 хвилин аудиторного заняття. Кожне наступне заняття починалось з перевірки засвоєного раніше. Викладач та самі студенти поступово захоплювались креативністю технології, збагачували арсенал вправ, придумуючи їх самостійно в залежності від навчальних завдань, рівня підготовки групи та цілей самих студентів.

Самостійно засвоєні таким чином ієрогліфи та слова з ними фіксувались студентами у власному щоденнику. Ведення щоденника було обов'язковою умовою для учасників факультативу. Таким чином студенти могли вести контроль за запланованим, зафіксовані образи не «губити». Вербалізовані записи образів у щоденнику можна було переглянути, поновити, збагатити чи, навпаки, зробити більш компактними.

Таким чином, процес засвоєння ієрогліфів стає більш цікавим й вивільняє більше творчої енергії. Примус та обов'язковість заучування підміняються мотивацією інтересу більш вільного та природного наuczіння. Процес пізнання та освоєння нового матеріалу фокусується на внутрішніх

умовах та ресурсах студента, які стають усвідомленими під час виконання вправи.

Для першокурсників освоєння ієрогліфічних знаків починається із азбук хірагани, катакани та ієрогліфічних ключів. На старших курсах ця технологія може бути застосована для опанування більш складним комплексом ієрогліфічних знаків, а також з метою підготовки до екзамену JLPT.

Розробляючи та впроваджуючи дану технологію, ми не надавали їй статусу ейдетичної техніки запам'ятовування. Вона призначалась для опанування студентами навичками операціоналізації процесу засвоєння ієрогліфічного масиву, передбаченого програмою та за власним вибором, через процедуру роботи з образами. Але головною її ідеєю було усвідомлення студентами факту задіяння у процес засвоєння ієрогліфіки цілого комплексу когнітивних процесів та стратегій, а не опора лише на різні види пам'яті. Ієрогліф відзеркалює цілий світ, світ того, хто його створив і закріпив у формі мовного знаку, та світ того, хто його сприймає і оперує ним у засвоєнні мови. Ми ставили своїм завданням привернути увагу студентів через їх власний емпіричний досвід до когнітивних процесів та індивідуальних відмінностей у сприйнятті та обробці ними ієрогліфічного матеріалу. Ця технологія реалізує формування психолінгвістичних компетенцій і сприяє посиленню лінгвістичних.

Модуль 4. «Основи цілепокладання». *Мета*: підвищення рівня мотивації досягнення; розвиток умінь студентів у постановці власної мети з опанування відповідним рівнем ієрогліфічної компетентності, планування кроків та вибору засобів її досягнення; розвиток стратегічних компетенцій.

Впровадження даного модулю зумовлено висновками, отриманими в ході констатувального експерименту, де було визначено роль внутрішньої особистісно-зорієнтованої мотивації у ефективності навчальної успішності студентів при засвоєнні ієрогліфічної мови. Зокрема, нагадаємо, що мотивацію студентів у досягненнях підтримує зв'язок особистого сенсу навчання із задоволенням від процесу навчання.

Мотивація, як сукупність спонукань до дій, спрямована на досягнення конкретної мети, яка є задоволенням певної потреби. Ми зробили припущення, що визначення студентом значущості, сенсу знання японської мови у майбутній власній перспективі (загальна мета), планування етапів її досягнення (парціальна мета) з урахуванням особистісних ресурсів, дозволить підвищити ефективність її засвоєння.

Цей модуль реалізовувався у наступній послідовності:

1. Міні-тренінг з цілепокладання – постановки мети та кроків її досягнення. Проводиться викладачем. Тривалість заняття – 3 години.
2. Постановка студентами власної загальної мети (на майбутнє з установленням приблизних термінів) та парціальної мети (на період проходження експерименту). Запис у щоденнику.
3. Робота у парах (позааудиторно) для звітування проміжних результатів. Протягом 3 місяців щотижневе звітування.
4. Обговорення результатів отриманих досягнень та труднощів виконання поставлених завдань у групі з викладачем. Надання рекомендацій, обмін думками. Один раз на місяць 2 год. на групу у 15-20 осіб. Всього протягом семестру – 6 годин.

Мета – це усвідомлений, запланований і очікуваний результат діяльності. Щоб мета спонукала до діяльності, вона повинна бути максимально конкретизована, де чітко визначено «що?», «коли?», «яким чином?», «з використанням яких ресурсів?», «у процесі яких етапів?» вона буде досягнута.

Для ефективного досягнення мети, її поставка повинна відповідати ряду критеріїв. Приклади таких критеріїв містить, наприклад, модель SMART, яка зарекомендувала себе у бізнесі та у сфері особистісної ефективності. (<http://powerbranding.ru/marketing-strategy/smart-celi/>)

SMART є аббревіатурою таких критеріїв, як: Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time bound. Тобто, поставлена мета повинна бути

конкретною (Specific), мати вимір (Measurable), досяжною (Achievable), значущою (Relevant) та визначеною у часі (Time bound).

Конкретність поставленої мети виражається у дієслівній формі: «зробити те-то», «стати таким-то», «оволодіти тим-то». Конкретність визначається чіткими критеріями, виконання яких засвідчить досягнення мети. Наприклад, «підготуватися і здати взимку екзамен JLPT четвертого рівня складності» тощо.

Вимір процесу досягнення мети може визначатися у різних об'єктивних (наприклад, оволодіти словниковим ієрогліфічним запасом у кількості 1000 знаків) та суб'єктивних (самооцінка рівня основних та проміжних досягнень за шкалою від 1 до 10) показниках.

Досяжність визначає реалістичність виконання мети. Якщо, наприклад, студент першого курсу з відсутністю знань азбук та ієрогліфічних ключів поставить за мету засвоїти наприкінці навчального року 3 рівень JLPT, то варто йому підказати, що спочатку треба визначитись з власними здібностями, швидкістю засвоєння нової мови, а потім піднімати результативність з урахуванням досвіду. Водночас вона не повинна бути надто легкою, оскільки не буде сприйматися серйозним викликом собі і поступово втратить значущість і мотивацію її досягнення. Мета, також, повинна спиратись на власні ресурси особистості. Якщо мета залежить від когось іншого, легко від неї відмовитись, послаючись на відповідальність інших осіб або обставин. Студенту варто вірити в реалізацію мети, і тоді впевненість в успіху відкриє можливість по сприянню її здійснення.

Критерій значущості мети необхідний через зв'язок мети з цінностями, принципами людини, її орієнтацією у майбутнє. Якщо, наприклад, студент не планує своє майбутнє професійно пов'язувати з використанням ієрогліфічної мови і вивчає її як другу мову лише для суто прагматичних цілей (розуміти аніме, здати екзамени та заліки), варто дати йому можливість це усвідомити і відповідально досягати бажаного.

Визначеність у часі (конкретна дата, чи відрізок часу – місяць, семестр, навчальний рік) дозволяє планувати діяльність по реалізації мети, робити заміри її виконання на проміжних етапах, самоорганізовуватись.

Також важливо щоб мета була сформульована позитивно і відповідала корінним бажанням. В ній повинно відображатися те, що людина хоче отримати, а не те, що бажає виключити зі сфери своїх інтересів. Це дозволяє рухатись до результату (мотивація досягнення), а не уникати небажаного (уникнення невдач). Тому формулювання мети повинно містити вирази: «я хочу, я доб'юся, я отримаю, я зроблю ...». Це також допомагає фокусуватися на результаті, підтримуючи активність його досягнення.

Отже, мету потрібно формулювати так, щоб вона спонукала до активних дій. Не стимулюють до конкретної діяльності загальні, не конкретні цілі, що мають характер неточних або емоційних декларацій на кшталт – «Хочу стати успішним», «Хочу стати хорошим фахівцем», «Хочу отримувати задоволення від професійної діяльності». У таких випадках студентам пропонується уточнювати такі багатозначні поняття, як «успішний», «хороший фахівець», «задоволення від діяльності» питаннями: «Якщо ви успішні, то це як? Що ви робите? Де працюєте? В яких умовах? Які ваші доходи? тощо»; «Хороший фахівець– що це означає для вас? Якими компетенціями вам треба володіти? Що ще важливо для хорошого фахівця? А якщо поганий фахівець – то це який? Чого треба уникати?»; «За якими ознаками ви будете відмічати задоволення? Задоволення має ступінь вираженості? Чи може все в професійній діяльності приносити задоволення? Що саме повинно приносити задоволення? тощо». Подібні питання дозволяють студентів уточнювати мету, робити її більш конкретною, визначеною, усвідомленою.

При постановці мети студентам пропонується ставити собі такі питання:

1. Чого б я хотів досягти, вивчаючи мову, через рік, по завершенню університету, через п'ять років по завершенню університету? (Так відбувається дослідження студентами власних перспектив, перевірка на бажання. Студентам пропонується при відповідях на ці питання

прислуховуватись до власних відчуттів, враховувати їх та власні здібності, усвідомлювати свою відповідальність за результати).

2. Якого ще результату я хочу досягти за рахунок виконання мети і чому? (Як ця мета вплине й на інші значущі життєві перспективи особистості студента. Наприклад, студент розвине певні якості особистості (наполегливість, комунікативність, працьовитість), підвищить самоповагу, самооцінку, отримає у майбутньому перспективну роботу або стажування у Японії).

3. Чи можу я самостійно відповідати за виконання цієї мети? (Відповідальність за виконання мети повинна бути повністю на студентові).

4. Чи існують обмеження або додаткові умови, які необхідні для досягнення мети? (Відповідь на це питання звертає увагу студента на можливі ризики чи ускладнення при досягненні мети і спрямовує розумову діяльність на пошуки їх подолання, активізуючи також творчий потенціал. Чим більше у студента буде у запасі способів подолання труднощів, тим більше енергії вивільниться на досягнення бажаного).

5. Які показники будуть засвідчувати про те, що мета (чи її проміжні етапи) досягнута? Як я дізнаюсь, що мета досягнута? (У відповіді треба вказати конкретні критерії, як наприклад, складений іспит, засвоєна означена кількість ієрогліфічних знаків, перекладена стаття чи розділ книги, отримання омріяної роботи чи посади тощо. Таким чином створюються умови для усвідомлення завершення завдання, етапу, мети, емоційного підйому, мотивації до нових звершень. Навіть маленькі перемоги заслуговують на відсвяткування).

6. Скільки часу мені потрібно для досягнення результату? (Наявність дедлайну – кінцевого терміну виконання поставленого завдання – організовує студента, дозволяє йому зв'язатися з кінцевою метою, коригувати, при необхідності, свої дії).

7. Якими якостями я повинен володіти, щоб реалізувати бажане? (Постановка мети повинна спиратись на реальні можливості студента, які він

має усвідомлювати, щоб мета не виявилась нездійсненою. Неадекватно завищені домагання знижують мотивацію і зводять нанівець зусилля).

8. Які додаткові особистісні ресурси мені знадобляться, щоб реалізувати мету? (У той же час, при досягненні цілей часто виникає потреба у вдосконаленні своїх знань, навичок, здібностей, або у набутті нових. Усвідомлення цього зменшує напругу при виникненні труднощів, дозволяє студентові раціонально розподілити час на виконання проміжних завдань, розширити зону актуального розвитку).

9. Які вигоди (користь) принесе мені досягнення мети? (Мета повинна співвідноситися з важливими цінностями особистості. Так вона отримує додаткового мотиваційного імпульсу, мобілізує зусилля, спрямує активність).

10. Хто ще отримає переваги, коли я досягну бажаного? Кому це ще буде вигідно? (Будь яка особистість є соціальною істотою, тому зв'язок власних досягнень з користю для інших є допоміжним мотиватором у реалізації мети).

11. Яким я стану в результаті досягнення поставленої мети? (Ідентичність – важливий критерій розвитку у студентському віці. Тому постановка цього питання дасть поштовх і для більш глибоких усвідомлень у структурі особистісного Я студента, посилить самомотивацію).

12. Хто мені може допомагати у досягненні мети та її проміжних результатів?

Досягнення цілей часто супроводжується мотиваційним спадом. У таких випадках варто мати у близькому оточенні тих, хто стане підтримкою. Це можуть бути члени сім'ї, друзі, однокурсники. Зокрема, ми використали модель роботи у парах, у якій пропонували студентам обрати собі пару з однокурсників, кому вони могли б давати щотижневі короткі звіти по досягненню визначеного на тиждень завдання, обговорити з ним труднощі, отримати підтримку. Такий обмін міг бути взаємним у парі, або, при бажанні, розгалуженим, тобто той, кого обрали для звітування, сам звітуватися міг у



іншого партнера. Звітування пропонувалось проводити письмово за електронною адресою або у інший обраний у парі спосіб. Вимога була єдиною – проводити його обов'язково у парах щотижня. Раз на місяць результати обговорювались у групі з викладачем.

Модуль 5. «Стратегії вирішення навчальних завдань». *Мета:* ознайомлення студентів з поняттям пізнавальних стратегій, організація прийомів з їх вибору та освоєння студентами.

Доцільність впровадження цього модулю описана у попередньому параграфі роботи. Його реалізація відбувалась за наступним планом:

1. Повідомлення викладача щодо стратегій вирішення навчальних завдань, їх роль у ефективності опанування професійними компетенціями (1 заняття тривалістю 2 години).

2. На наступних 4 заняттях демонстрація (пропозиція) тих, що вважаються викладачеві ефективними (45 хвилин на кожному занятті).

3. Спонування студентів на пошук власних стратегій, пропозиція ділитися ефективними надбаннями з іншими (впроваджується протягом усього періоду реалізації програми).

4. Обговорення результатів, обмін учасниками ефективними стратегіями, визначення сильних та слабких їх сторін (2 год.).

При розвитку стратегічних компетенцій студентів, які вивчають ієрогліфічну мову, ми надавали їм свободу вибору серед запропонованих викладачем стратегій та/або можливість формування нових власних для розширення їхнього стратегічного набору. Цілеспрямований розвиток навчальних стратегій у студентів при опануванні ієрогліфікою сприяє індивідуально-особистісній орієнтації навчання, підвищенню рівня автономності студентів, активізації їх мислення.

Запропонована програма побудована таким чином, що викладач може її використовувати на усіх етапах підготовки студентів факультетів східних мов з урахуванням рівня засвоєння студентами ієрогліфічними компетенціями, акцентуючи увагу на тих компонентах, які є недостатніми для досягнення

ефективності. Нами вона апробувалась єдиним комплексом у вигляді факультативних занять для студентів 2 курсу, який тривав один семестр. Аудиторного часу на її впровадження було витрачено 30 години протягом семестру. Вибір студентів 2 курсу для апробації програми був зумовлений двома мотивами: 1) як можна раніше впровадити заходи, включені у програму, у навчальний процес засвоєння ієрогліфічної писемності; 2) мати вихідні результати певного рівня засвоєння студентами ієрогліфічних компетенцій для оцінки ефективності програми (що виключало її впровадження на першому курсі).

Критеріями оцінки ефективності (результативності) впровадження програми стали:

- експертна оцінка оволодіння студентами ієрогліфічними компетенціями;
- результати сесійного контролю успішності за профільними предметами з ієрогліфіки;
- суб'єктивна оцінка результативності поставленої студентами мети на період експерименту, зокрема, підвищення рівня самооцінки студентами власних досягнень: очікування «до» та результати «після» експерименту (форма – короткий письмовий звіт студента, показники за шкалою від 1 до 10);
- мотивація досягнення успіху.

Результати апробації програми за вищезазначеними критеріями представлено у наступному підрозділі.

### **3.3. Результати апробації програми з підвищення ефективності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності**

Формувальний експеримент проводився нами на факультеті сходознавства Київського національного лінгвістичного університету. Метою впровадження авторської програми була перевірка гіпотези, згідно якої ефективність засвоєння студентами ієрогліфічного письма відбувається за умов формування у них навичок оперування візуально-семантичними

образами графічних елементів ієрогліфіки, визначення та врахування ними індивідуальних когнітивних стилів та стратегій навчання, постановки та покрокової реалізації індивідуальної навчальної мети, підпорядкованої самоконтролю. Реалізація даних умов забезпечується комплексним впровадженням когнітивного, компетентнісного та стратегічного підходів у навчанні.

У формуальному експерименті взяли участь 55 осіб: 26 студентів експериментальної групи (ЕГ), 24 студенти контрольної групи (КГ) та 5 викладачів вишу.

Характеристика експериментальної вибірки (ЕГ): студенти другого курсу (26 осіб), які виявили бажання пройти факультативний курс. Контрольну вибірку склали студенти другого курсу цього ж факультету, які не брали участі у експериментальній програмі.

Формувальний експеримент тривав протягом першого семестру 2017-2018 навчального року. Він складався з трьох етапів.

На першому (початковому) етапі були проведені констатувальні діагностичні зрізи, сформовані експериментальна та контрольна групи, статистично перевірена ідентичність їх вихідних даних до початку експерименту.

На другому етапі (безпосередньо формуальному) відбувалось впровадження факультативу для студентів експериментальної групи.

На третьому (контрольному) етапі експерименту проводилась перевірка результативності розробленої та впровадженої у форматі факультативу програми з оптимізації засвоєння студентами ієрогліфіки з опорою на візуально-семантичний образ ієрогліфу.

Ефективність запропонованої програми перевірялась за допомогою методів математичної статистики, прийнятих у психології:  $\chi^2$  - критерію Пірсона,  $\phi$ -критерію Фішера [230].

Зупинимось більш детально на тому, як відбувалась реалізація завдань експерименту.

На першому етапі була проведена оцінка узагальнених для обох вибірок (експериментальної та контрольної) критеріїв, що дозволяло визначитись із їх однорідністю за показником освоєння ієрогліфіки. Зокрема нами були визначені: середня оцінка успішності досягнень студента за перший курс навчання у ЗВО за профільними предметами з ієрогліфіки (за 100-бальною шкалою ECTS); самооцінки студентами власного рівня освоєння ієрогліфічної писемності.

Суб'єктивні оцінки студентів їх поточних досягнень з ієрогліфіки були отримані нами з використанням шкали Дембо-Рубінштейн у модифікації А. Прихожан (100-бальна шкала), адаптованою під наше завдання. Зокрема, ми роздавали студентам експериментальної і контрольної груп бланки з намальованою вертикальною лінією (100 мм=100 балів), і говорили їм, що це шкала успішності засвоєння ієрогліфіки, де нижня межа відповідає повній відсутності будь-яких знань про японську мову, ієрогліфіку та самих ієрогліфів, а верхня – найвищому успішному рівню їх оволодіння у відповідності до навчальних програм курсів (з цими вимогами студенти були напередодні ознайомлені). Студентам пропонувалось відмітити на цій лінії хрестиком свій суб'єктивний рівень досягнень у освоєнні ієрогліфіки на поточний момент.

Зведення результатів до єдиного максимального рівня даних (умовних 100 балів) зроблено для зручності їх порівняння і переведення у рівні. (Див. таблицю 3.1.).

Середні оцінки досягнень студентів у засвоєнні ієрогліфіки (за профільними предметами) розподілялись за рівнями (високий, середній, низький) за принципом результативності шкали ECTS. Таким чином, до високого рівня ми віднесли оцінки у 90-100 балів, до середнього рівня – 70-89 балів, до низького – нижче 69 балів.

Рівні самооцінок студентів визначались у відповідності до запропонованої методики А. Прихожан. Так, адекватно високим рівнем самооцінки успішності засвоєння ієрогліфіки вважались результати у

діапазоні 60-80 балів, до середнього рівня відносились результати у 45-59 балів, результати нижче 44 балів – до низького рівня.

Дані цього оцінювання представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Порівняння вихідних даних експериментальної та контрольної груп до експерименту**

N=50

Групи	Рівні	Критерії оцінок			
		Результати сесійного контролю		Суб'єктивна оцінка студентів	
		Абс.	%	Абс.	%
ЕГ (n=26)	Високий	3	11,5	4	15,3
	Середній	13	50,0	14	53,8
	Низький	10	38,4	8	30,7
КГ (n=24)	Високий	4	16,6	4	16,6
	Середній	11	45,8	13	54,1
	Низький	9	37,5	7	29,1

Порівняння частот показників у ЕГ та КГ за  $\chi^2$  критерієм довело відсутність статистично значущих відмінностей у показниках обох груп і дозволило прийняти гіпотезу їх відповідності (додаток Л).

Оцінка викладачами рівня сформованості ієрогліфічної компетентності студентів визначалась середнім показником розвитку таких компетенцій, як: лінгвістична, соціокультурна, стратегічна та інформаційно-аналітична (з урахуванням програм навчання студентів II курсу). Для цього нами були розроблені спеціальні тести для оцінки оволодіння студентами цими компетенціями на початку експерименту та після його закінчення (приклади завдань тестів у додатку М). На початку експерименту тестові завдання були побудовані на основі результуючого ефекту програм першого курсу навчання студентів на факультеті. По завершенню його – з урахуванням рівня підготовки студентів у третьому семестрі другого курсу.

Зокрема, в тестових завданнях враховувались наступні критерії оцінки

складових ієрогліфічної компетенції:

1) лінгвістична компетенція – володіння катаканою та хіраганою; знання ієрогліфічних ключів (214); розуміння відмінностей між ієрогліфом-словом та ієрогліфом-морфемою; активне володіння ієрогліфічним мінімум кандзі (не менше 200 («до експерименту») /350 («після експерименту») ієрогліфів); правильне використання граматичних форм і синтаксичних конструкції ієрогліфічного письма; графічні уміння та навички (начертання ієрогліфів);

2) соціокультурна компетенція – знання національнокультурних особливостей Японії, володіння теорією та практикою каліграфічного письма;

3) стратегічна компетенція (уміння планувати діяльність із засвоєння мови, підтримувати позитивну мотивацію у досягненні поставленої мети; володіти набором ефективних стратегій долаття труднощів при вирішенні навчальних завдань; розширювати їх репертуар) оцінювалась за результатами відповідності поставленої та реалізованої студентом власної мети, вираженої у кількісних показниках засвоєння ієрогліфів (у %). Наприклад, якщо студент поставив за мету засвоїти 110 ієрогліфів, а засвоїв 75, то він виконав свій план на 68,2%; якщо планував 70 і засвоїв 70, то реалізація його плану 100%.

Мета визначалась студентом особисто у відповідності до загальних цілей навчання та професійної самореалізації (більш детально у модулі 4) і записувалась у щоденнику у кількісних та якісних показниках. Студентам контрольної групи також було запропоновано поставити мету на семестр у вивченні ієрогліфіки, визначену у кількісних показниках, наприклад, «засвоїти ... ієрогліфів та ... слів з ними», або «приділяти вивченню ієрогліфів 2 години на день». Більш детальних пояснень цій групі студентів не надавали. Просили лише зберегти записи цих цілей до завершення семестру.

Ми попереджали студентів ставити наближені до реалістичності цілі: не робити занадто високі прогнози і так само – не знижувати «планку» до легкодосяжної. Також враховувались спостереження викладачів у активності, наполегливості, прихильності студента у засвоєнні ієрогліфіки протягом

семестру, опанування ним навчальними стратегіями, уміння їх збагачувати, відмовлятися від невдалих, неефективних. Таким чином, у результаті виводилась загальна середня оцінка наявності приросту у засвоєнні ієрогліфів. До експерименту в якості оцінки виступали лише експертні оцінки викладачів.

4) інформаційно-аналітична компетенція – обізнаність та вміння працювати (пошук, збір, зберігання, обробка) з різними джерелами професійно-значущої іншомовної інформації (друкованими, електронними, Інтернет-ресурсами), вміння здійснювати порівняння інформації, отриманої з різних джерел, за заданими критеріями; уміння критично їх оцінювати у рамках здійснення навчально-дослідницьких завдань; вміння використовувати програмні засоби отримання інформації – визначалась експертною оцінкою викладачів, які працюють зі студентами. Зокрема, викладачами враховувалась обізнаність студента з науково-методичними посібниками з японської мови та культури, знання та уміння використовувати електронні посібники та словники, знання сайтів та використання їх електронних тренажерів із засвоєння ієрогліфіки тощо.

Тестові завдання з оволодіння компетенціями дозволяли студентів отримати максимально 10 балів. Показники, представлені у відсотках, переводились також у 10-бальну шкалу:  $100\% = 10$  балів.

У таблиці 3.2. представлено результати оволодіння студентами ієрогліфічними компетенціями у експериментальній та контрольній групах до та після експерименту. Рівні їх засвоєння вираховувались за принципом нормативного розподілу: 8-10 балів – високий, 4-7 – середній, 3 і нижче – низький.

Отже, студенти, які пройшли програму факультативу з оптимізації засвоєння візуально-семантичного образу та виконували поставлені в ньому завдання, показали приріст у засвоєнні ієрогліфічних компетентностей: по завершенню експерименту 80,7% студентів ЕГ мали високий (30,7%) та середній рівень (50%) їх опанування. Зокрема, найбільших позитивних зрушень набули такі види ієрогліфічних компетенцій, як: стратегічна та

лінгвістична (у ЕГ удвічі збільшилась кількість студентів з високим їх рівнем і, відповідно, зменшилась кількість тих, хто мав низький (табл. 3.2).

Соціокультурна та інформаційно-аналітична компетенції також мали суттєві позитивні зміни: значно зменшилось число тих студентів, які мали низький рівень розвитку цих професійних компетенцій, і збільшилась кількість тих, хто мав високий. Особливо суттєвим було зменшення кількості тих студентів, хто погано володів інформаційно-аналітичною компетенцією: по завершенню участі у програмі відбулось зниження кількості студентів з низьким її рівнем у 2,5 рази (з 38,4% до 15,3%).

Таблиця 3.2.

**Рівні засвоєння ієрогліфічних компетенцій студентами ЕГ та КГ  
до та після експерименту**

N=50

Види компетенцій	Рівні	До експерименту				Після експерименту			
		ЕГ (n=26)		КГ (n=24)		ЕГ (n=26)		КГ (n=24)	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Лінгвістична	Вис.	3	11,5	4	16,6	7	26,9	4	16,6
	Сер.	16	61,5	13	54,1	15	57,6	14	58,3
	Низьк.	7	26,9	7	29,1	4	15,3	6	25
Соціокультурна	Вис.	4	15,3	4	16,6	9	34,6	5	20,8
	Сер.	14	53,8	12	50	13	50	13	54,1
	Низьк.	8	30,7	8	33,3	4	15,3	6	25
Стратегічна	Вис.	3	11,5	3	12,5	7	26,9	4	16,6
	Сер.	12	46,1	12	50	14	53,8	13	54,1
	Низьк.	11	42,3	9	37,5	5	19,2	7	29,1
Інформаційно-аналітична	Вис.	6	23	5	20,8	9	34,6	6	25
	Сер.	10	38,4	10	41,6	13	50	11	45,8
	Низьк.	10	38,4	9	37,5	4	15,3	7	29,1
Загальна ієрогліфічна компетентність	Вис.	4	15,3	3	12,5	8	30,7	4	16,6
	Сер.	13	50	13	54,1	13	50	14	58,3
	Низьк.	9	34,6	8	33,3	5	19,2	6	25



Співставлення долей позитивних зрушень після експерименту у ЕГ та КГ проводилось за методом кутового перетворення Фішера  $\phi^*$ . Для перевірки відмінностей ми провели розрахунок різниці у показниках учасників досліджуваних груп до та після експерименту. Критерієм відмінностей («наявності ефекту») нами було обрано зрушення результатів у бік приросту опанування ієрогліфічними компетенціями студентами на 2 бали і більше. Так було з'ясовано, що у ЕГ кількість студентів, які продемонстрували підвищення рівня загальної ієрогліфічної компетенції, дорівнює 16 осіб (61,5%), а у КГ – 7 (29,1%). Розрахунок кутового перетворення довів наявність значущості відмінностей на рівні  $p \leq 0,01$ :  $\phi^*_{\text{емп.}} (2,394) \geq \phi^*_{\text{крит.}} (2,31)$  (додаток Н).

Суттєвим чином авторська програма вплинула й на мотивацію досягнень успіху у студентів ЕГ, яка на початок експерименту значно поступалась мотивації уникнення невдач у обох експериментальних вибірках. Ці види мотиваційних тенденцій досліджувались нами, як і у констатувальному експерименті, за методикою А. Меграбіана. Показники нижче 114 балів (медіана у рейтингу даних) відносились нами до мотиву запобігання невдач, вище 116 – до досягнення успіху.

Результати розподілу мотиваційних тенденцій у ЕГ та КГ групі до та після експерименту представлено у табл. 3.3.

Отже, в ЕГ кількість студентів з мотивацією досягнення збільшилось вдвічі (26,9% до експерименту і 57,6% після), при зменшенні тих, хто переважає запобігати невдач, також приблизно у два рази (73% до експерименту і 42,3% після). У контрольній групі позитивні зрушення також спостерігались, проте не такі значні.

**Мотивація досягнень успіху та запобігання невдач у ЕГ та КГ  
до та після експерименту**

N=50

Види мотивації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ (n=26)		КГ (n=24)		ЕГ (n=26)		КГ (n=24)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотивація досягнення	7	26,9	6	25	14	53,8	8	33,3
Мотивація запобігання невдач	19	73	18	75	12	46,1	16	66,6

Перевірка характеру змін у мотивації досягнень у ЕГ до та після експерименту за методом кутового перетворення Фішера  $\phi^*$  показала статистичну їх значущість (додаток О). Зокрема,  $\phi^*_{\text{емп.}} (2,001) > \phi^*_{\text{крит.}} (1,64)$  на рівні значущості  $p \leq 0,05$ . Для КГ ці зміни не підтвердились на значущому рівні:  $\phi^*_{\text{емп.}} (0,622) < \phi^*_{\text{крит.}} (1,64)$ .

Після завершення факультативу ми провели підсумкову зустріч з його учасниками, обговорили результати. Студенти ділились враженнями, висловлювали пропозиції, давали критичні зауваження. Ми відмітили, що студенти експериментальної групи суттєво підвищили свою активність не лише на заняттях факультативу, але й на заняттях з інших предметів. Знизилась кількість пропусків та випадків непередготовленості серед них.

Ми попросили студентів продовжити вивчати ієрогліфи самостійно до початку наступного семестру, продовжуючи вести щоденник засвоєння та фіксації результатів, і у підсумку написати невеличкий звіт, у якому вони б висловили свої думки з приводу впровадження такої форми роботи у процесі професійної підготовки фахівців із знання східних мов (зокрема, японської), розповіли про власний досвід реалізації поставлених цілей, результатів з опанування новими ієрогліфами, оцінили отриманий досвід взаємодії, вказали на можливі недоліки та висловили побажання з приводу вдосконалення подібних програм.

У своїх звітах студенти вказували на те, що відвідування факультативу дозволило їм отримати позитивні результати сесійного контролю з ієрогліфіки, підвищити запас засвоєних ієрогліфів і слів з ними за рахунок більш системного уявлення про освоєння такого виду письма. Зафіксовано позитивні відгуки від них щодо отримання знань про роль когнітивних стилів та стратегій навчання, а також висловлена вдячність за можливість зрозуміти свої індивідуальні відмінності і навчитись ними керуватись у навчанні. Деякі студенти відмітили, що вже почали їх враховувати і при вивченні інших предметів. У значній частині звітів студентів увага була приділена впровадженню навичок формування візуально-семантичного образу. Частка студентів проявила неабияку креативність, реалізуючи її у власних інтерпретаціях. Наприклад, одна із студенток додала до візуально-семантичного образу ще й звуковий, щоб об'єднати розпізнавання значення ієрогліфу через його візуальне сприймання, і, одночасно, заучувати його звучання при читанні. Зустрічались приклади, коли студенти створювали образ не цілісного ієрогліфу, а його окремих рис, об'єднуючи у образі послідовність їх пропису.

Чимала кількість студентів наголосила на тому, що подібна форма роботи повинна впроваджуватись у навчальний процес ЗВО одночасно із академічними предметами, оскільки дозволяє краще розуміти міжпредметні зв'язки, розширювати уявлення про особливості професійної діяльності, отримувати цінні навички з процесу опанування фаховими компетенціями, перебувати у творчому русі, покращувати досвід кооперації та комунікації як з однокурсниками, так і з викладачем.

Наведемо кілька прикладів зворотнього зв'язку студентів, що стосується опанування навички оперування візуально-семантичним образом ієрогліфу і досягнення поставленої мети із засвоєння ієрогліфічними знаками.

«Щоденник я вела таким чином: спочатку я виписувала незнайомий ієрогліф, потім його читання і значення. А потім створювала асоціативний образ. Моєю метою було запам'ятати також і читання ієрогліфів. Я поставила

за мету вивчити 120 ієрогліфів, тобто по 5 ієрогліфів в день. Однак, через ряд причин, вдалося засвоїти за цей період лише 50 ієрогліфів та близько 200 слів з ними. Загалом, мені сподобався цей експеримент, оскільки він змусив мене кинути всі сили для організації даного процесу. Завдяки йому я стала більш організованою, а процес вивчення ієрогліфів більш системним і цікавішим. Але брак часу і завищення планка не дали довести даний експеримент до кінця» (Олександра).

«Я поставила за мету засвоїти 100 ієрогліфів і виконала поставлене завдання навіть з перевиконанням – за цей семестр у моєму багажу прибавилось 110 ієрогліфів, а скільки слів – не рахувала. Під час занять на факультативі я відмітила, що мої образи динамічні та структурні, і це «відкриття» дозволило процес їх створення та розпізнавання зробити більш швидким. Я інколи поверталась до щоденника, щоб пригадати образ, але пізніше я відмітила, що роблю це все рідше, а образи «оживають», як тільки ієрогліф десь зустрівся у тексті. Крім створення образів, я прописувала кілька разів ієрогліф, дотримуючись правильного порядку написання» (Ганна).

«Моєю метою було вивчення 12 ієрогліфів в день, але потім швидко зрозуміла що для мене це занадто багато (важко себе змусити сісти за роботу). Тому я перейшла на 6 ієрогліфів в день. Брала не складні ієрогліфи, тому що якщо я не пам'ятаю їх, рано братися за складні. Використовуючи образний метод я швидко навчилась розпізнавати нові ієрогліфи у тексті, коли читаю, зокрема, користуючись контекстом. Важче дається згадування, як їх написати, коли потрібно. Висновки, які я зробила: 1). Є ієрогліфи, з якими техніка працює досить добре. Це ієрогліфи, які самі по собі означають слово і мають одне значення. Наприклад, дієслова японського походження, що складаються з одного ієрогліфа 寝. Так само добре працює техніка з ієрогліфами, в яких є незвичайні графічні елементи (наприклад 費, в якому можна побачити знак долара). 2). Чималу частину ієрогліфів я могла згадати в вечір вивчення, але не могла написати через кілька днів. Як на мене, проблема криється в значенні.

По-перше, значення ієрогліфів відрізняються в різних джерелах, особливо на це впливає те, англомовний там переклад чи російськомовний. Однак у багатьох ієрогліфів дуже абстрактне значення, воно не викликає конкретних асоціацій, або значень занадто багато і вони різні, і не можеш зрозуміти, яке важливіше. У підсумку, навіть запам'ятавши ієрогліф, його не згадуєш більше, коли пишеш слово з ним. Від цього він швидко знову забувається. Як на мене, метод образів найбільш ефективний в запам'ятовуванні цілих слів, що записуються двома або більше ієрогліфами. Там значення ієрогліфа виступає в певному контексті і його набагато легше запам'ятати. Наприклад слово «словник». У ньому з усіх значень відразу вибираєш значення «слово, звертання» у 𠄎 і асоціюєш ієрогліф вже зі словом. Більш того, запам'ятавши слово, ти вже можеш його написати і використовувати в мовленні, що більше мотивує» (Надія).

«Хочу сказати, що мені такий спосіб для запам'ятовування підходить, особливо якщо зробити дуже вдумливу асоціацію. Я скажу навіть більше, якщо я цього не роблю, ієрогліф для мене так і залишається просто невизначним набором рисок, які я можу вже не впізнати у наступному реченні. Хотілось би щоб асоціація ще й читання нагадувала. Я спробувала так робити, але виявилось, що це не завжди зручно. Мені вдалось кращим окремо створювати візуальний образ і образ значення, тому що в узагальненому образі картина часто виникає надумана і притягнута за вуха, а окремо створені образи дозволяють розпізнати ієрогліф потім набагато простіше. Мені сподобалося, буду користуватися і далі. Дякую що ділитесь з нами різними способами засвоєння ієрогліфів» (Катерина).

Були й менш оптимістичні відгуки, яких на вибірку виявилось трохи більше 10%. Наприклад, «На жаль, я швидко відстав від наміченої цілі і не зміг вивчити стільки ієрогліфів, скільки поставив за мету. На мою думку, одним з факторів затримки у вивченні була моя звичка до запам'ятовування кандзі по радикалам (ключам) і їх значенням, а не по візуальним асоціаціям. Перехід із цієї звички до методу, запропонованого на факультативі, видався мені важче,

ніж я очікував» (Олексій). «На жаль, даний метод не дуже мені підходить. Придумування образів скоріше плутає, ніж допомагає. Мій метод – це, скоріше, багато разів побачити і прописати канджі, так вони автоматично запам'ятовуються. Мабуть моя імпульсивність не дозволяє мені зосереджуватись довго на образі, обдумувати його, уявляти. Але спасибі, що ви дали нам можливість спробувати щось нове. І модуль з каліграфії мені дуже сподобався» (Ольга).

Як свідчать звіти та відгуки студентів вже після факультативу і місяця самостійної роботи по засвоєнню канджі, студенти вже починають добре усвідомлювати свої стратегії та когнітивні стилі і враховувати їх для вирішення поставлених завдань. Формулювання навчальної мети з урахуванням більш віддалених професійних перспектив, самоконтроль за її виконанням, необхідність та можливість ділитися поточними досягненнями з однокурсниками, корегувати при необхідності їх зміст та засоби сприяли утриманню фокусу на завданнях і дали можливість більшості студентів досягти поставлених цілей. Індивідуальний підхід надав можливість майже кожному студенту відчути позитивні зрушення і пережити ефект успішності. Перевагу такої стратегії визнали усі слухачі факультативу. Навіть ті, хто «зійшов з дистанції», покинув ведення щоденника, власний контроль за успішністю, відмітили наявність якщо не кількісних, то якісних позитивних змін, що стосуються навчальних навичок.

Ведення студентами щоденників засвоєння ієрогліфів дозволило перевести зовнішній контроль у самоконтроль, підвищити їх відповідальність за власні результати у навчанні, знизивши при цьому внутрішній супротив. Один із студентів під час обговорення факультативу зазначив: «Зовсім інша справа робити щось важливе для себе, а не для когось. Як тільки я прописав у щоденнику що я маю зробити і, головне, для чого мені це потрібно, це завдання вже не покидало мене. Це був маленикий виклик собі. І ніякого самосаботажу!»

Отже, реалізація поставлених завдань програми дозволила студентам:

- 1) підвищити рівень обізнаності з історії та сучасного стану розвитку японської мови та мовлення, усвідомити психолінгвістичні відмінності її засвоєння у порівнянні з рідною;
- 2) визначити і почати враховувати на практиці власні інтелектуальні ресурси у вигляді когнітивних стилів пізнання;
- 3) сформувати вміння адекватно використовувати власні когнітивні стратегії у вирішенні різноманітних навчальних завдань, зокрема, при опануванні ієрогліфікою; обирати ефективні стратегії, відмовлятися від тих, що не працюють, збагачувати ті, що вже засвоєні;
- 4) розвинути здатність формулювати мету (Чого я хочу досягти?), визначати її цінність (Для чого це мені?), планувати її реалізацію (Як цього досягти? За рахунок яких ресурсів?), підтримувати мотивацію досягнення;
- 5) підвищити рівень ієрогліфічної компетентності;
- 6) стати більш усвідомленими і навчитись брати на себе відповідальність за навчальні результати.

Зазначена результативність досягнута за умов комплексного використання методів і засобів когнітивного, компетентнісного та стратегічного підходів. Фокус на процесі роботи (Як я це роблю?), а не результаті (Що треба зробити?), дозволив посилити у студентів задоволення від діяльності і створити «стан потоку». Таким чином вдалося індивідуально значущі, прагматичні мотиви студентів, які посідали перші місця, трансформувати у професійно значущі.

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу і засвідчило ефективність комплексного підходу у вирішенні завдань з підвищення рівня засвоєння ієрогліфічною компетентністю студентів при опорі на образну сферу.

### Висновки до третього розділу

1. Оптимізація рівня засвоєння студентами з базовою фонематичною мовою ієрогліфіки можлива при комплексному застосуванні методів та засобів впливу когнітивного, компетентнісного та стратегічного підходів у навчанні.

2. Психолого-дидактичними умовами ефективності процесу засвоєння студентами ієрогліфічної мови є:

- обізнаність студентів з культурою та історією мови давнього Китаю та Японії;
- знання та врахування студентами власних когнітивних стилів засвоєння знань та вирішення пізнавальних завдань;
- опора на образну сферу студентів;
- опанування студентами учбовими стратегіями, їх збагачення, адекватне застосування;
- зовнішнє та внутрішнє керування процесом цілепокладання;
- реалізація індивідуально-особистісного підходу;
- розподіл відповідальності між викладачем та студентом.

3. Розроблена авторська програма з оптимізації засвоєння студентами ієрогліфіки складається з п'яти модулів, кожний з яких дозволяє вирішити поставлені завдання і досягти загальної мети. Реалізація програми можлива як у цілісному варіанті у формі факультативу, так і шляхом впровадження окремих модулів або їх частин у навчальний процес підготовки спеціалістів із східних мов. Апробація програми для студентів другого курсу Київського лінгвістичного університету факультету східних мов показала свою ефективність.

4. Реалізація запропонованої програми дозволила студентам:

- підвищити соціокультурну компетентність, усвідомити психолінгвістичні відмінності засвоєння ієрогліфічної мови у порівнянні з рідною;



- розвинути уміння адекватного використання власних когнітивних стилів та стратегій у вирішенні різноманітних навчальних завдань при опануванні ієрогліфікою;

- оволодіти уміннями оперувати візуально-семантичними образами ієрогліфів при їх засвоєнні;

- розвинути здатність формулювати мету (що?), визначати її цінність (для чого?), планувати її реалізацію (як?), підтримувати мотивацію досягнення;

- підвищити рівень загальної ієрогліфічної компетентності та таких її складових, як лінгвістична, соціокультурна, психолінгвістична, стратегічна, інформаційно-аналітична.

- стати більш усвідомленими і брати на себе відповідальність за навчальні результати.

### **Результати третього розділу представлено у наступних публікаціях:**

1. Наумова Ю.С. Активізація самостійної роботи студентів// Ю.С.Наумова / “Ad orbem per linguas. До світу через мови”: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 20 – 22 березня 2019 року. – Київ: Вид. центр КНЛУ 2019. – 604 с. – С.215-217.

2. Наумова Ю.С. Стратегии овладения студентами иероглификой при изучении японского языка/ Ю.С.Наумова //Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: Сборник статей Международной научно-практической конференции (11 января 2019 г. г.Уфа). / в 3 ч. Ч.2 – Уфа : OMEGA SCIENCE, 2019. – С.265-269.

3. Наумова Ю.С. Психолого-дидактичні умови підвищення ефективності засвоєння студентами ієрогліфічної писемності (на прикладі японської) //Ю.С. Наумова / Психологічний часопис : зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019. – Вип. 21(1) – С.180-200. (Available at: <http://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/492> )

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та нове практичне вирішення проблеми засвоєння студентами ієрогліфічної писемності через опанування навичками оперування візуально-семантичним образом її графічних елементів.

1. У реаліях сучасності спостерігається зростання ролі знання іноземних мов в комунікації та діяльності широких верств населення. Люди більше подорожують, зростають ділові та культурні зв'язки між країнами. Володіння різними мовами світу здійснює позитивний вплив на свідомість особистості, поширює світогляд, сприяє розвитку міжособистісної толерантності, досягненню успішності в професійній сфері.

Опанування іноземною мовою є складним процесом набуття мовних знань і вмінь, різновидом продуктивної діяльності, яка потребує особистісного підходу у навчанні, врахування суб'єктивного механізму пізнання, у тому числі – здатності особи до пізнання, її навченості, навчальної мотивації, індивідуальних характеристик когнітивних процесів та стратегій навчання тощо. А тому, для оптимізації процесу засвоєння іноземних мов необхідний пошук психолого-дидактичних прийомів його полегшення.

Останнім часом збільшився інтерес та потреба у вивченні мов Сходу з ієрогліфічною писемністю, володіння якими має свої особливості є складним, специфічним процесом. Водночас, аналіз існуючих програм викладання ієрогліфічних мов у нашій країні та інших країнах з базовою фонематичною мовою показав, що оволодінню навичкам засвоєння ієрогліфічного письма в них приділяється занадто мало уваги. За умов браку аудиторного часу, викладачі передають студентам вирішення цих завдань на самостійну роботу, при цьому не завжди оснащуючи їх необхідними для цього засобами.

Ієрогліфічні мови є складними у їх засвоєнні для носіїв фонематичного мовлення через незвичну знакову структуру ієрогліфічного письма та взаємозв'язки його графічних та фонематичних компонентів. Графічний знак (ієрогліф) у вигляді умовного зображення служить символом, знаком, що

самостійно володіє семантикою поняття. Складність графіки, багатоплановість взаємодії композиційних елементів формально-семантичної структури ієрогліфічного письма потребує більшої кількості мисленневих операцій у його розумінні. Актуалізація образів сприймання ієрогліфічних знаків у процесі читання відбувається при дешифруванні ієрогліфів, коли їх графічні коди переводяться у звукові з наступною фіксацією на значенні, або відразу замикаються на смислових значеннях. Ідентифікація ієрогліфів відбувається на основі сприймання загальної конфігурації графічних композиційних елементів в їх образно-смісловій єдності.

2. Психічний образ являє собою будь-яке відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності у свідомості людини, є суб'єктивним і вторинним по відношенню до дійсності. Образне відображення відбувається на трьох основних рівнях: сенсорно-перцептивному, рівні уявлень та вербально-логічному. Вирішальне значення при формуванні образів концептуальних моделей, наочних схем, планів та інших когнітивних утворень, необхідних для виконання будь-якої діяльності, має рівень уявлень. Рівень понятійного відображення продукує раціональне пізнання. Когнітивні процеси, що беруть у цьому участь, – вербально-логічне мислення, мовлення.

Візуально-семантичний образ ієрогліфу є складним когнітивним комплексом (розумовим образом), що є інтегральним продуктом візуального сенсорно-перцептивного сприймання (чуттєвий образ) усіх графічних елементів формальної структури ієрогліфу, цілісного уявлення про нього (закріпленого в образній пам'яті) та понятійного (сміслового) відображення, закріпленого значенням.

3. Формування студентами візуальних та семантичних образів ієрогліфів має ряд особливостей: вони мають суттєво виражену індивідуальність (що підтверджує хибність та неефективність застосування готових узагальнених образів та асоціацій для опори при запам'ятовуванні ієрогліфів); у структурі образів виділяється домінування таких компонентів структурної моделі Ф. Василюка, як предметний зміст, особистісний смисл,

зміст поняття (його значення), а також чуттєва тканина образу, що представляє емоційний, тілесний його вияв; образи, побудовані на основі візуального сприймання графем ієрогліфів, мають ознаки реалістичності-метафоричності (спосіб мислення суб'єкта), статичності-динамічності (представлення образу у просторі), цілісності-структурності (особливості сприймання); образи значень будуються за принципом асоціативного ряду схожих предметів, властивостей, ознак, ситуацій до стимульного поняття, виявленого власним досвідом суб'єкта; за принципом логічності, визначеності поняття; за принципом виявлення емоційного ставлення до змісту чи наслідків або морально-етичної оцінки закріплених у понятті явищ дійсності; іносказання (метафоричності); у побудові образів значень українські студенти оперують переважно образом світу своєї країни, використовуючи японську культурну тематику досить обмежено.

Існують відмінності у запам'ятовуванні та відтворенні словесного та ієрогліфічного матеріалу: найкраще відтворення слів відбувається переважно при слуховому їх пред'явленні, тоді як ієрогліфічні знаки краще зберігаються у пам'яті та відтворюються при візуальному їх сприйманні, причому незалежно від провідного типу репрезентативної системи суб'єкта. Відповідно, підходи до методики засвоєння цих мов повинні відрізнитися.

Ефективність засвоєння ієрогліфічного письма у процесі навчання підвищують уміння структурувати сприйняте, швидко та чітко виділяти елементи із загального поля, реорганізувати його (поленезалежний когнітивний стиль); уміння систематизувати, узагальнювати, об'єднувати одиниці у широкі класи (широкий діапазон еквівалентності); схильність до розсудливості, зваженості при прийнятті рішення у вирішенні завдань (рефлексивність). Суттєвим детермінаційним чинником успішності у засвоєнні ієрогліфічної писемності є мотивація досягнення, причому не декларована, а розгорнута через внутрішньо значущі цінності та потреби студента щодо власного професійного майбутнього.

4. Основою програм з оптимізації рівня засвоєння студентами з базовою фонематичною мовою ієрогліфічного письма є комплексне застосування методів та засобів впливу когнітивного, компетентнісного та стратегічного підходів у навчанні. Психолого-дидактичними умовами реалізації цього завдання є: усвідомлення студентами психолінгвістичних відмінностей засвоєння ієрогліфічної мови у порівнянні з рідною; знання та врахування студентами власних когнітивних стилів при освоєнні професійних ієрогліфічних компетенцій; опора на образну сферу студентів; оволодіння студентами учбовими стратегіями, що відповідають специфіці мови; зовнішнє та внутрішнє керування мотиваційним процесом; реалізація індивідуально-особистісного підходу; розподіл відповідальності між викладачем та студентом.

Впровадження авторської програми з урахуванням вищезазначених умов дозволяє студентам оволодіти уміннями оперувати візуально-семантичними образами ієрогліфів при їх засвоєнні; підвищити рівень загальної ієрогліфічної компетентності (майже вдвічі) та таких її складових, як лінгвістична, соціокультурна, психолінгвістична, стратегічна, інформаційно-аналітична; підтримувати мотивацію досягнення; брати на себе відповідальність за навчальні результати.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів поставленої проблеми засвоєння ієрогліфіки при опорі на образну сферу студентів. Зокрема, на подальше вивчення заслуговує питання дії механізму когнітивних стилів на формування та відтворення образів графічних елементів ієрогліфічного письма, а також вивчення особливостей звукових образів ієрогліфічного мовлення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С.С. Образ античности. /С.С.Аверинцев. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 480 с.
2. Авилкина Ж.Н. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам /Ж.Н. Авилкина. //http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnom-podhode-v-obuchenii-inostrannym-yazykam
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). / Э. Г.Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Алексахин А. Н. Взаимодействие иероглифического и звукобуквенного стандартов слова китайского языка путунтухуа. [Электронный ресурс] /А.Н.Алексахин. – Режим доступа: file:///C:/Users/admin/Downloads/vzaimodeystvie-ieroglificheskogo-i-zvukobukvennogo-standartov-slova-kitayskogo-yazyka-putunhua.pdf
5. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997. – 216 с.
6. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н.И. Алмазова. – М. : РГБ, 2003. – 449 с.
7. Алпатов В. М. Япония: Язык и общество. [Электронный ресурс] /В.М.Алпатов. – Режим доступа: http://nimko.narod.ru/Lib2 /Alpatov\_Yaponiya\_yazyk\_i\_obschestvo.pdf
8. Алтухова А.В. Історичні аспекти розвитку принципу міцності знань / А.В. Алтухова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб.наук.пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип.9 (62) – С. 10-13.

9. Алфімова Н.А. Психологічні умови формування та засвоєння мови як знакової системи : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Алфімова Наталя Анатоліївна. – Х., 2001. – 18 с. (?)
10. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Просвещение, 1968. – 332 с.
11. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. /Б.Г. Ананьев. – Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 488с.
12. Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология / Р. Дж. Андерсон. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
13. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / Отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1978. – 399с.
14. Аристотель. О душе // Сочинения. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. - С. 371-448.
15. Асадчих О В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного японського монологічного мовлення на початковому етапі : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Оксана Василівна Асадчих . – К. : 2007. – 23 с.
16. Асадчих О.В. Сучасний стан навчання японської мови для академічних цілей в мовних ВНЗ України /О.В. Асадчих. //ScienceRise. Pedagogical Education. – 2017. – №1. – С.4-8. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped\\_2017\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_1_3).
17. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека : учебник / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007. – 528 с.
18. Афанасенкова Е.Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М., 2005. - 23 с.

19. Бабинская П.К. Коммуникативно-когнитивный подход к овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации / П.К. Бабинская, А.А. Мирский // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь, 2001. – № 1. – С. 4-7.

20. Байрамова С. И. Формирование слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа морфемы (китайский язык, неязыковой вуз): дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Байрамова Светлана Игоревна. – Улан-Удэ, 2016. – 167 с.

21. Баграмова Н. В. Концепция обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. науч. тр. / отв. ред. Н. В. Баграмова, А. Е. Краснов, Л. В. Пантелеева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – С. 131-135.

22. Барабанщиков В.А. Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. / В.А. Барабанщиков. – М. : Когито-Центр, 2006. – 240с.

23. Бекаревич Т. И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе /Т.И.Бекаревич // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 314-316.

24. Беляевская Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е. Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. – М., 1994. – С. 88-96.

25. Березина Т. Н. Психические образы высших порядков в структуре образной формы /Т.Н. Березина // Психология и психотехника. 2012. – № 1. – С. 13-24.

26. Березина Т.Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С.13-26.



27. Бершадский М.Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения /Серия: Библиотека журнала «Директор школы», Директор +, Эксперт, Издатель: Издательская фирма «Сентябрь», Москва, 2011. – 256с.
28. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. /В.П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.
29. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности : в 2 т. / В. М. Бехтерев ; отв. ред. Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – СПб. : Алетейя, 1999.
30. Бим И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // ИЯШ, 1974. – № 2. – С.19-32.
31. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт и проектирование : сб. научных трудов. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 156–163.
32. Блауберг И. В. Системный подход и системный анализ / И. В. Блауберг., Э. М. Мирский, В. Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. – М., 1982. – С. 52-58.
33. Блонский П. П. Память и мышление [Электронный ресурс] / П. П. Блонский // ВООКАР.INFO : психологическая библиотека. – Режим доступа: [http://bookap.info/klasik/blonskiy\\_pamyat\\_i\\_myshlenie/g11](http://bookap.info/klasik/blonskiy_pamyat_i_myshlenie/g11).
34. Богоявленский Н.А. Психология усвоения знаний в школе / Н. А. Богоявленский, Н. А. Менчинская ; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : АПН РСФСР, 1959. – 345.
35. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии. – Изд. 2-е, стер. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 123 с.
36. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
37. Большой психологический словарь. /Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. – 627с.

38. Бондар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем : автореф. дис ... канд. психол. Наук : 19.00.07 / Світлана Іванівна Бондар. – К., 2003. – 20 с.
39. Бондарчук Т. О. До питання про типологію лексемно-семантичних одиниць японської мови / Т. О. Бондарчук // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2004. – № 7. – С. 220–227.
40. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования// Методист. 2000. № 2.
41. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. [Электронный ресурс] /Дж. Брунер. – Режим доступа:  
[http://www.koob.ru/bruner\\_j/psihologia\\_poznania\\_za\\_predelami\\_neposredstvenno\\_j\\_iyformacii](http://www.koob.ru/bruner_j/psihologia_poznania_za_predelami_neposredstvenno_j_iyformacii).
42. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2004. – 520 с.
43. Бурцева Е. В. Актуальность запоминания иероглифов студентами в современных условиях доступа в глобальное информационное пространство / Е. В. Бурцева // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 113-119.
44. Бурцева Е. В. К вопросу о методических рекомендациях запоминания китайских иероглифов студентами / Е. В. Бурцева // Языковое образование в вузе : материалы междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 3-4 марта 2016 г. : сб. науч. ст. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2016. – С. 373-383.
45. Бурцева Е. В. Соизучение языка и культуры как составляющая для формирования профессиональных компетенций у студентов, изучающих китайский язык /Е.В. Бурцева // Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты : сб. тр. 6 междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 22-23 апр. 2015 г. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2015. – С. 240-255.

46. Ван Луся, Старостина С.П. Китайско-русский учебный словарь иероглифов. Изд. 2-е, испр. и доп. / Ван Луся, С.П. Старостина. – М. : 2013. – 368 с.
47. Васильев В.П. Анализ китайских иероглифов. Изд. 2-е. Ч. 1. – СПб., 1898. – 110 с.
48. Васильев И. А. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности / И. А. Васильев, О. В. Митина, В. В. Кобанов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 4. – С. 38-49.
49. Василюк Ф. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. – С. 5-19.
50. Веккер Л. М., Ломов Б. Ф. О чувственном образе как изображении / Л.М.Веккер, Б.Ф.Ломов // Вопросы философии. – 1961. № 4. – С. 47-59.
51. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов /Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – с. 685с.
52. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : учебное пособие : в 2 т. / Б. М. Величковский. – М. : Академия. – 2006. – Т. 1.
53. Величковский Б.М. Психология восприятия /Б.М.Величковский, В.П.Зинченко, А.Р. Лурия. – М. : МГУ, 1973. – 133с.
54. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. /А.А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84с.
55. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М. : ИЦ, 1999. – 213с.
56. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1993. – 246 с.

57. Вертгеймер М. О гештальттеории. [Электронный ресурс] /М. Вертгеймер. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1413.html>

58. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Умон ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Педагогическое сообщество России, 2004. – 191 с.

59. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации [Электронный ресурс] /В.К.Вилюнас. – Режим доступа: [http://www.goldbiblioteca.ru/online\\_psihologiya/online\\_psistr5/457.php](http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr5/457.php)

60. Вишнякова С.М. Профессиональное образование / С.М.Вишнякова. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: 1999. – 538 с.

61. Вітвицька С.С. Особистісно орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 50-78.

62. Воробьев В.М., Воробьева Г.Н. Методическое пособие для преподавания японских иероглифов. – Бишкек: КНУ, ИИМОП, 2013. – 133 с.

63. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку/ Ворожцова И.Б. – Ижевск : Удмуртский университет. 2000. – 176 с.

64. Вундт В. Очерк психологии (1896) [Электронный ресурс] /В.Вундт. – Режим доступа: [https://platona.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/psikhologija/ocherk\\_psikhologii/22-1-0-4238](https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/ocherk_psikhologii/22-1-0-4238)

65. Вурдов А. Японский для души. Кандзявые эссе /Вурдов Александр. – М. : Юки, 2006. – 528 с.

66. Выготский Л.С. Мышление и речь /Выготский Л. С. // Изд. 5, испр. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.

67. \_\_\_\_\_

68. Гавриш О. О. Особистісно-діяльнісний підхід до вивчення іноземної мови / О. О. Гавриш // Тренінгові технології як засіб формування знаннєвих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 3–4 лют. 2009 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана» ; [редкол.: А. М. Колот, С. В. Степаненко, О. О. Субіна, Т. В. Гуть]. – Київ : КНЕУ, 2009. – Т. 1. – С. 326–328.

69. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П. Я. Гальперин // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 60-71.

70. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 95-101.

71. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука : избранные психологические труды / П.Я. Гальперин ; ред. А.И. Подольский. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – С. 272-317.

72. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. 192 с.

73. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

74. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.

75. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Гегель Г.В.Ф. // Сочинения, т. IV. – М. : Гос. изд-во социально-экономической литературы, 1959. – 440 с.

76. Гейвин, Х. Когнитивная психология Текст. / Х. Гейвин; пер. с англ. С. Комаров. М.; СПб.: Питер; ГП Техн. кн., 2003. – 268 с.

77. Гельмгольц Г. О восприятии вообще. [Электронный ресурс] / Г. Гельмгольц // Психология ощущений и восприятия : хрестоматия по психологии / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимов, М.Б. Михалевская. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва : ЧеРо, 1999. – Режим доступа: <https://spbib.ru/catalog/-/books/11247500-psikhologiya-oshchushcheniy-i-vospriyatiya>.

78. Голованова Е. И. Образ, понятие, гештальт как форма профессионального знания /Е.И. Голованова // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2014. № 6 (335). Филология. Искусствоведение. Вып. 88. – С. 122–125.

79. Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность в когнитивно-коммуникативном аспекте : монография /Е.И. Голованова. – Челябинск : Издательский центр ЧелГУ, 2013. – 251с.

80. Голубец В. В. Комплекс тестових завдань для формування граматичних навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності японської мови / В. В. Голубець // Вісник КДЛУ. Сер. Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 169-174.

81. Гостев А.А. Психология вторичного образа /А.Гостев. – М. : ИПРАН, 2007. – 512с.

82. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография /В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

83. Давер М. В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва /М.В. Давер //Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – Режим доступа: [/http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2009\\_3\\_1320.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2009_3_1320.pdf)

84. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования /В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. - 240 с.

85. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.

86. Діброва А., Одинець В., Українсько-японський словник / За ред. Ясуда Сабуро. – Харбін, 1944. – 267 с.
87. Диагностика мотивации достижения (А.Мехрабиан) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. //Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : 2002. – С.98-102.
88. Диагностика доминирующей перцептивной модальности (С.Ефремцева) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С.237-238.
89. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие / В.Н. Дружинин. – М. ; СПб.: ПЕР СЭ: ИМАТОН-М, 2001. – 224с.
90. Евдокимова М.Г. Система целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе в контексте новой парадигмы высшего образования // Проблемы современной лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. / под ред. М.Г. Евдокимовой. М. : МИЭТ, 2008. – С. 11-21.
91. Егорова М.С. Проблема зависимости – независимости от поля и возможность ее исследования в генетике поведения // Вопросы психологии. – 1981. - N4.
92. Ерофеева Н. Увлекательный японский Япония сегодня. /Ерофеева Наталия. – М. : 1998. – 132 с.
93. Ефремов А. М. О наиболее существенных отличиях китайского языка от русского /А.М.Ефремов // Изучение китайского языка. № 2. М., 1997. – С. 4.
94. Жуковский В. И. Визуальное мышление в структуре научного познания /В.И. Жуковский, Д.В. Пивоваров, Р.Ю. Рахматуллин. – Красноярск: Издательство Красноярского государственного университета, 1988. – 184 с.

95. Задорожных Д.П. Методика преподавания китайской иероглифической письменности. /Д.П. Задорожных // Вестник науки Сибири. 2014. - № 1 (11). – С.182-187.
96. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст Текст. : избр. тр. / А А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.
97. Занков Л. В. Наглядность и активация учащихся в обучении /Л.В.Занков. – М. : Учпедгиз, 1960. – 311 с.
98. Занков Л.В. Избранные педагогические труды /Л.В.Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 418 с.
99. Запорожец А. В. Особенности и развитие процесса восприятия [Электроний ресурс] /А.В. Запорожец //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис М., Изд-во Моск. ун-та. 1980. – Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia40.html>
100. Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Э. Ф. Зеер // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 141-147.
101. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216с.
102. Зиганов М. А., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления / М. А.Зиганов, В. А. Козаренко. – М. : Школа рационального чтения, 2000. – 173 с.
103. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И.А.Зимняя. //Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7-14.
104. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке /И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
105. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221 с.
106. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология. СПб, 2009.



107. Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа. М., изд-во МГУ, 1969. – С. 3-106.
108. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний / Л.Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
109. Зрительно-звуковая опора восприятия идеограмм [Текст] : Метод. рекомендации по изуч. яп. яз. / Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко ; [Сост. Резаненко В.Ф.]. – Киев : КГУ, 1978. – 46 с.
110. Зыкова А.В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения : дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / А.В. Зыкова. – М., 2010. – 231с.
111. Иванов В. В. Ассиметрия мозга и динамика знаковых систем /Иванов Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 1. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 379-602.
112. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие. /Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПКиПРО, 2003. – 101 с.
113. Иванова С. П. Личностно-ориентированное обучение как фактор повышения качества знаний у студентов технических факультетов университета : на примере иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук :13.00.08/ Иванова Светлана Павловна. – Курган, 2003. – 167с.
114. Изотова Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1–5 курсов высших учебных заведений : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Г. Изотова. – Ярославль, 2009. – 23 с.
115. Изюмова С.А., Чмыхова Е.В. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов // Инновации в образовании. – 2001. - №2. – С.54-63.
116. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 509 с.

117. Ильясов И. И. Развивающее обучение в становлении учебной самостоятельности /И.И. Ильясов // Вопросы психологии, 2013. – № 1. – С. 155-158.

118. Ильясов И.И. Личностно-ориентированное образование в школе: миф или реальность / И.И. Ильясов // Вопросы психологии – № 6 – С. 133-134.

119. Истрин В.А. Развитие письма / В.А. Истрин. – М. : АН СССР, 1961. – 403 с.

120. Кабанова-Меллер Е. И. Роль образа в решении задач /Е.И. Кабанова-Меллер // Вопр. Психологии. – 1970. – № 5. – С. 122-130.

121. Кабанова Меллер Е. И. Учебная деятельность и развивающее обучение /Е. И. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96с.

122. Кабанова О.Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением /О.Я. Кабанова. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 139 с.

123. Кабанова О. Я. Формирование иноязычного сознания как условие формирования речи на иностранном языке / О. Я. Кабанова // Тезисы 1-й Всесоюзной научно-методической конференции по методике преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 81-84.

124. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход) : дис. ... д-ра психол. наук /М.К.Кабардов. – М., 2001. – 354 с.

125. Капранов С. В. Становлення японознавства в Україні  
file:///C:/Users/admin/Downloads/Skhodoz\_2010\_49-50\_6.pdf

126. Карвасарский Б. Психотерапевтическая энциклопедия.  
[Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
[http://www.samomudr.ru/d2/Enciklopedija\\_PSIXOTERAPEVT.](http://www.samomudr.ru/d2/Enciklopedija_PSIXOTERAPEVT)

127. Карпова Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Карпова. – Волгоград, 2005. – 260 с.

128. Катышев П. А., Мартемьянов Е. А. Мнемотехнические приемы в изучении китайской иероглифики / [Электронный ресурс] / П.А. Катишев, Е.А. Мартемьянов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/mnemotekhnicheskie-priemy-v-izuchenii-kitayskoj-ieroglifiki>.

129. Келлер В. Гештальтпсихология. [Электронный ресурс] /В.Келлер. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/bhz>.

130. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. /Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249с.

131. Китайгородская Г.А. Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам взрослых / Г.А.Китайгородская // Психология и методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1978. – С. 45-52.

152 Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді : монографія / В.О. Климчук, В.В. Горбунова. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2004. – 110.

132. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно- ориентированному образованию: Материалы семинара./ Под ред. А.В.Великановой. – Самара, Профи, 2001. – С.28-32.

133. Колга В. Л. Возможные миры когнитивных стилей // Когнитивные стили. Тез. научно-практ. семинара/ Под ред. В.Л. Колга. – Таллинн : Таллинский пед. ин-т им. Э. Вильде, 1986. – С.32-37.

134. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : дис.. канд. психол. наук. /В.А. Колга. – Л., 1976. – 180 с.

135. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.

136. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. –112 с.

137. Конфедератов И. Я. Новые идеи и методы в педагогике высшей школы /И.Я. Конфедератов. – М. : Знание, 1969. – 28 с.

138. Кослин С. Мысленные образы // Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия. / Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. М., 2011. С.97-109.

139. Костюк Г. Про перехід від сприймання до мислі / Г.С. Костюк // Наукові записки / НДІ психології; за ред. Г.С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1959. – Т.11 : Питання психології. – С. 60-63.

140. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості / Г.С. Костюк // Професійна орієнтація учнів / упоряд. З.С. Нечипорук. – Київ : Рад. шк., 1971. – С. 17-25.

141. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку /И.В.Кочергин. – М.: Муравей, 2000. – 160 с.

142. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 2011. – 40 с.

143. Кравченко А.В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. – Иркутск: Издание ОГУП Иркутская областная типография № 1», 2001. – 109с.

144. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.] ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.

145. Краткий психологический словарь./Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». – 494 с.

146. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В.П. Кузьмин // Психологический журнал / Ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. – 1982. – Том3 №3 май-июнь 1982. – с. 3-15.

147. Кузьмин В.П. Системность как ступень научного познания /В.П. Кузьмин // Системные исследования. – М. : Нуака, 1973. – С.45-58.

148. Кюглер П. Психические образы как мост между субъектом и объектом / П. Кюглер // Кембриджское руководство по аналитической психологии : сборник / под ред. П. Янг-Айзендрат, Т. Даусона. – М. : Добросвет, 2000. – С. 121-141.

149. Лагер Н.Б. Обучение иероглифическому письму в методике преподавания китайского языка. /[Электронный ресурс] /Н.Б.Лагер. //Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/52456271-Obuchenie-ieroglificheskomu-pismu-v-metodike-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka>.

150. Лагер Н.Б. Структурные особенности китайского иероглифического письма как объекта обучения студентов языкового вуза /[Электронный ресурс] /Н.Б.Лагер. – Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/8419>.

151. Лелюх Ю.В. Эффективные методы запоминания китайских иероглифов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 586-588.

152. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? // ИЯШ. – 1991. – № 5. – С. 22-23.

153. Леонтьев А.А. Межкультурные исследования, психолингвистика и обучение иностранному языку. /А.А. Леонтьев // Лингво-психологические

проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Тезисы докладов. Часть 2. – М., 1971. – С. 225-230.

154. Леонтьев А. Н. Психология образа /А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. – 1979. № 2. – С. 3-14.

155. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.

156. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев // BOOKAP.INFO : психологическая библиотека. – Режим доступа: [http://bookap.info/clasik/leontev\\_potrebности\\_motivу\\_i\\_emotsii/](http://bookap.info/clasik/leontev_potrebности_motivу_i_emotsii/)

157. Леонтьев Д. А. Личностный смысл и трансформация психического образа/ Д.А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1988. – № 2. – С. 3-14.

158. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание. – 96с.

159. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. /Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

160. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Языки русской культуры /Ю.М.Лотман. – М. : Генезис, 1996. – 464с.

161. Ломтатидзе О. В. Особенности использования методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунина) при исследовании учебной мотивации / О. В. Ломтатидзе, О. В. Мылтасова // Психологический вестник Уральского федерального университета. Вып. 10. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. – С. 205-211.

162. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия // Под редакцией Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

163. Маевский Е.В. Графическая стилистика японского языка / Е.В.Маевский. – М. : Муравей-Гайд, 2000. –174 с.

164. Маевский Е.В. Зрительный облик японского слова / Е.В. Маевский //Язык и культура. Новое в японской филологии. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 49-58.

165. Маевский Е.В. Графическая стилистика японского языка /Е.В. Маевский. – М. : АСТ, 2006. – 176с.
166. Майер Н. Я. Психологические механизмы формирования зрительного образа : //Майер Надежда Яковлевна Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Новосибирск, 1998. – 197 с.
167. Манин Ю.И. Динамическая функциональная асимметрия полушарий головного мозга как цивилизационный фактор. /Ю.И. Манин //Семь искусств (журнал). – № 11 (47), ноябрь 2013. [Электронный ресурс]. – Реж. доступу: <http://7iskusstv.com/2013/Nomer11/Manin1.php>.
168. Маринич Н.Ю. Использование образно-мнемонических приемов в процессе изучения китайской иероглифики / Н.Ю. Маринич // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Томск, 2014. С. 338-343.
169. Маркова А. К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с
170. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : книга для учителя. / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
171. Мартыненко Н. П. Специфика семиотического изучения древнекитайских текстов : автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора философ. наук : спец. 09.00.08 «Философия науки и техники» / Николай Петрович Мартыненко. – М., 2007. – 33с.
172. Мартыненко Н.П. Изучение семантики древних форм начертания знаков текста «Дао дэ цзин» как необходимая компонента изучения истории даосизма // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. №3. 1999. – С. ...
173. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.

174. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. /Н.А. Менчинская. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 512с.

175. Методика «Пиктограмма» А.Лурия (опосредованное запоминание) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy-clinic.info/index.php/testy/83-metodika-piktoграмма-oposredovannoe-zapominanie>.

176. Методика «Фигуры Готтшальдта» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylab.info>.

177. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности /В.Э. Мильман //Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129-132.

178. Мильман В. Э. Мотивация и эмоциональность: их измерение и взаимодействие у учащихся /В.Э. Мильман // Эмоции в физическом воспитании учащихся. 1987. – С. 101-120.

179. Миньяр-Белоручев Р.К. Записи в последовательном переводе : учебное пособие для вузов и факультетов иностранных языков / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Издательский дом «Перспектив - АП», 2005. – 176 с.

180. Михайлюк Г. В. Навчання майбутніх учителів японської мови розуміння граматичних засобів вираження модальності у процесі читання: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Михайлюк. – К., 2010. – 25 с

181. Молоткова Ю. В. Обучение иероглифическому письму студентов языкового вуза (китайский язык): автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Ю.В. Молоткова. – Минск, 2014. – 27с.

182. Молоткова Ю. В. Теоретический анализ подходов к обучению иероглифической системе письма в методике преподавания китайского языка /Ю.В.Молоткова // Международные отношения: история, теория, практика: сб. материалов II научно-практической конференции молодых ученых факультета международных отношений БГУ. – Минск, 2012. – С. 234-237.



183. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. /В.А.Моляко. – К.: «Знание», 1978. – 46 с.
184. Моляко В.О. Проблема обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх практичної реалізації. / Актуальні проблеми психології. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. (Збірник наукових праць). / За загальною редакцією С.Д. Максименка. – К. : VONA MENTE, 2002. – Вип.3. (1 частина). – С.11-16.
185. Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности / В.Ф. Моргун //Мотивация личности: сб. тр. / Отв. ред. А.А. Бода-ев. – М. : Изд-во АПП СССР, 1982. – С. 30-41.
186. Назаров А. И. Образ // Психология: полный энциклопедический справочник. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 444-445.
187. Нечаева Л.Т. Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих : автореф. дис. докт. пед. наук: спец. .. /Л.Т. Нечаева. – М., 2000. – 80с.
188. Оберемко О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза /О.Г.Оберемко // Вестник НГЛУ. – 2004. Вып. 26. – С. 101-114.
189. Общевропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001. Перевод под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М. : МГЛУ, 2005. – 248 с.
190. Овчарук О.В. Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.В. Овчарук // Компетентнісна освіта: від теорії до практики. – К. : Пляди. – 2005. – С. 40-49.
191. Осотова Т.В. Семиотический аспект автоматизации обучения китайской иероглифике / Т.В. Осотова // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. – 2011. – № 3. – С. 59-62.

192. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ : Избр. психол. тр. / Д. А. Ошанин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд.-во НПО «МОДЭК», 1999. – 508 с.
193. Павлов И. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. /Редакция, послесловие и примечания Э.А. Асратяна. – М.: Издательство «Наука», 1973. – 661с.
194. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : «Русский язык», 1977. – 216 с.
195. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
196. Пахноцкая М.А. Лингвокультурологическая компетентность как ведущая в профессиональной компетентности филолога Текст. : монография / М.А. Пахноцкая. Тольятти: Тольяттинский гос. ун-т, 2007. – 91 с.
197. Пашукова Т. И. Практикум по общей психологии [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/pasht01/index.htm>
198. Паюсов Н.Г. Методика обучения иероглифике : дисс. ... канд. фил. наук. /Н.Г.Паюсов. – М., 1954. – 241 с.
199. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления //Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984, № 4. С. 13-20.
200. Пиаже Ж. Психология интеллекта. /Пер.с англ. и фр. /Пиаже Жан. – СПб. : Питер, 2003. – 192с.
201. Підручна З.Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / З.Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 22 с.
202. Пирогов В. Л. Логографічне письмо як інструмент пізнання й моделювання світу /В.Л.Пирогов // Вісник КНЛУ. Серія Філологія. – Том 16. – № 1, 2013. – С. 88-97.

203. Пирогов В.Л. Роль ієрогліфів у концептуалізації мовної картини світу японців/ В.Л. Пирогов //Мовні і концептуальні картини світу. Сб. статей (вип. 45). – К. : КНУ ім. Т.Г.Шевченка, 2013. – С. 90-94.

204. Пирогов В. Динаміка японської мови і писемності в контексті дихотомії «ієрогліф – вимовне слово» : порівняльно-типологічний аспект /В. Пирогов // Мовні і концептуальні картини світу. – 20014. – Вип.49. – С. 76-81.

205. Платон. Кратил // Платон. Сочинения: в 3-х т. – М. : 1968. Т. 1. – 623 с.

206. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография. /А.А.Плигин. – М. : КПС+, 2003. – 432с.

207. Поддубная Т.К. Когнитивный компонент самосознания в процессе профессионализации Текст. : учеб. пособие / Т.К. Поддубная. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 129 с.

208. Подласый И.П. Семь принципов системного качественного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/sem-principov-sistemnogo-kachestvennogo-obuchenija/>

209. Петров О. Опанування лінгвосціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект / О. Петров // Рідна школа. – 2010. – №3. – С.58 – 61.

210. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. /А.В. Петровский, М.Г.Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528с.

211. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. – С. 16-18.

212. Принципы обучения иностранным языкам: учебное пособие / Сост. Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева и др.; Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой // Методика обучения иностранным языкам. – Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002. – 40 с.

213. Проваторова О.Н. Проблема образа и семантики ранних китайских иероглифов. /О.Н. Проваторова // Мир науки, культуры, образования. – Оренбург : 2014. – С. 212-215.

214. Резаненко В. Ф. Психолингвистические механизмы восприятия иероглифических знаков : автореф. дис. . канд. филол. наук : 10.02.19. / В. Ф. Резаненко. Киев : Изд-во КГУ, 1978. – 27 с.

215. Резаненко В.Ф. Семантическая структура иероглифической письменности: (Базовые структурные элементы) : уч. пособие //В.Ф.Резаненко. – К. : КГУ, 1985. – 132с.

216. Резаненко В. Ф. Формально-змістові взаємозв'язки елементів сучасної ієрогліфічної писемності : дис... д-ра філол. Наук : 10.02.15 / Київський ун-т ім. Т.Г.Шевченка / Резаненко Володимир Федорович. – К., 1996. – 431с.

217. Ричардсон Дж. Мысленные образы. Когнитивный подход. /Дж. Ричардсон. – М. : Когито-центр, 2006. – 250 с.

218. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.

219. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.

220. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

221. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики психодиагностики /С.Я. Рубинштейн. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с. – (Серия «Мир психологии»).

222. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] / А.П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. – Том X. – № 1. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf>

223. Самкова М.А. Коммуникативные и когнитивные стратегии в рамках учебного дискурса [Электронный ресурс] /М.А. Самкова. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-411/linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today-411/10721-411-0676>

224. Санжиев Б.Н. Китайское иероглифическое письмо и асимметрия функций мозга /Б.Н. Санжиев //Общество и государство в Китае: XXXII научная конференция / Ин-т востоковедения; Сост. и отв. ред. Н.П. Свистунова. – М. : Вост. лит., 2002. – С. 180-186.

225. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М. : НИЦ “Еврошкола”, 2004. – 68 с.

226. Семантическая структура иероглифической письменности : (Базовые структур. элементы). Учеб. пособие / В. Ф. Резаненко. – К. : КГУ, 1985. – 132 с.

227. Сергеенкова В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. Минск, 2005.

228. Сергиенко Е.А. Исследования по когнитивной психологии : монография /Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во ИПРАН, 2004. – 477 с.

229. Сеченов И.М. Элементы мысли. Впечатления и действительность /И.М. Сеченов //Серия: Из наследия мировой психологии. – М. : Издательство «Либроком», 2011. – 230с.

230. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

231. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивная методика обучения иностранным языкам (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : монография / Ю. А. Ситнов. – Пятигорск : ПГЛУ, 2004. – 218 с.

232. Скобина Е.А. Мотивация учебной деятельности студентов юридического факультета [Электронный ресурс] / Е.А. Скобина // *Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн.* – 2017. – № 2(32). – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4288>.

233. Скороходова Н. Мотивация к учению: как управлять её развитием /Н.Скороходова // *Народное образование*, 2006. – № 4. – С. 193-203.

234. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. –Т. 4. – С. 13.

235. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психического мышления. /С.Д. Смирнов // *Мир психологии.* – 2003. – №4. – С.18-19.

236. Соколов-Ремизов Н.С. Литература – Каллиграфия – Живопись. К проблеме синтеза искусств в художественной культуре Дальнего Востока. – М. : Наука, 1985. – 310с.

237. Соколов А.Н. Система письма в Японии, ее история и современное состояние : автореф. дис. канд. фил. наук /А.Н.Соколов. – М. : Московский институт востоковедения, 1952. – 24с.

238. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.

239. Софронов М.В. Язык, письменность, формирование филологической традиции / М.В. Крюков, Л.С. Переломов, М.В. Софронов, Н.Н. Чебоксаров // *Древние китайцы в эпоху централизованных империй.* – М.: Наука, 1983. – С. 278 - 325.

240. Стародубцева Н. С.Работа с иероглифическим текстом со студентами второго года обучения [Электронный ресурс] /Н. С. Стародубцева. – режим доступа:<http://rabota-s-ieroglificheskim-tekstom-so-studentami-vtorogo-goda-obucheniya.pdf>

241. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С. В. Стойко // *Вісник Чернігівського національного*

педагогічного університету. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки). – С. 220-223.

242. Стрижак У. П. Система обучения иероглифической письменности : Японский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ульяна Петровна Стрижак. – М., 2005. – 155 с.

243. Стрижак У.Л. Семантическая составляющая иероглифического знака в методиках преподавания иероглифики (японский язык). /У.Л.Стрижак //Ломоносовские чтения: Научная конференция: Сб. статей и тезисов: Вып.2/ Под ред. Н. Х. Розова. – М. : МАКС Пресс, 2004. – С. 52-53.

244. Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза : дисс... канд. пед. наук : 13.00.02 /Мария Афанасьевна Суворова. – Улан-Удэ, 2000. – 158с.

245. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. /Н.Ф.Талызина. – М. : Издательство Московского университета, 1975. – 344 с.

246. Талышханов А. Путь бесхвостой птички, или эффективный метод запоминания знаков японской письменности. [Электронный ресурс] /А.Талишханов. – Режим доступа: <http://padaread.com/?book=37875>

247. Тарасова М. В. Роль развития визуального мышления в повышении качества высшего образования // Повышение качества высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием: в 2 ч. Ч.2. / науч. ред. С. А. Подлесный. – Красноярск: СФУ, 2009. – С.191-195.

248. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Авторская версия /Ю.Г.Татур. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 17с.

249. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

250. Тест включенных фигур. [Электронный ресурс] /Сжатая модификация теста «Фигуры Готтшальдта». – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/test/13935-test-vklyuchennykh-figur>.

251. Тест «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psylab.info>
252. Тимошенко В.М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореферат дис... канд. психол. наук : 19.00.07 /Вкторія Миколаївна Тимошенко. – К., 2001. – 23с.
253. Титченер Э. Б. Очерки психологии. [Электронный ресурс] /Э.Б. Титченер. – Режим доступа: <https://www.psychology.ru/library/00057.shtml>
254. Тубол Н.А. Языковое сознание в обучении иностранному языку / Н. А. Тубол, Г. Абдуллаева // Конотопський краєзнавчий збірник / Уклад.: Н.О. Леміш, В.Б. Звагельський; Ред.кол.: Н.В. Барбара, В.О. Борошнев, О.М. Волкова та ін. – Суми-Конотоп : СумДУ, 2013. – Вип.1. – С. 155-159.
255. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
256. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи /И.И.Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 342с.
257. Халимова А. В. Обучение иероглифике китайского языка с использованием методов эффективного запоминания информации // Современные концепции научных исследований. №4 (13). Часть 6. М.: Евразийский союз ученых, 2015. – С. 16-18.
258. Хельбинг Г. Языкознание – сопоставление – преподавание иностранных языков. // Контрастивная лингвистика. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 25. – М.: Прогресс, 1989. – С. 319.
259. Херсонский Б. Г. Метод пиктограмм в психодиагностике. /Б.Г. Херсонский. – СПб. : Речь, 2003. – 120с.
260. Холодная М. А. Когнитивные стили : о природе человеческого ума / М. А. Холодная. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 304 с.
261. Хольт Р. Образы: возвращение из изгнания // Психология ощущений и восприятия. – М. : АСТ; Астрель, 2009. – С. 14-24.



262. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

263. Циганкова Е. Г. Всеукраїнська наукова асоціація сходознавства. Харківський центр /Е.Г.Циганкова // Східний світ. – 2000. – № 2. – С. 63-83.

264. Чекур О.А. Дидактический потенциал информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в высшей школе /О.А.Чекур // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам: Сб. научных ст. по итогам научного семинара 2012 г. Вып. 1. – М. : 2012. – С. 112–116.

265. Шапов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Шапов. – Н. Новгород, 2005. – 537 с.

266. Шевченко Н.Ф. Вивчення ефективності навчання іноземній мові у закладах вищої освіти: психологічна складова / Н.Ф. Шевченко / Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол. : І. О. Корнієнко (гол.ред.) та ін. – Мукачево : РВВ МДУ, 2018. – Випуск 2 (2)' 2018. – С. 135 – 142.

267. Шевченко Н. Ф. Шлях до професійної кар'єри: науково-практичний посібник / Шевченко Н.Ф., Сурякова М.В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2009. – 92 с.

268. Шепель Ю.О., Вотінцева М.Л. Компоненти професійної іншомовної комунікативної компетенції /Ю.О.Шепель, М.Л. Вотінцева //Лінгвістика. Лінгвокультурологія : наукова монографія / за заг. ред Панченко О. І. Шепеля Ю. О. – Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2016. – Т. 9. – С. 31-34.

269. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 20 с.

270. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003 – 928 с.
271. Шкуратова И.П. Стилевой подход к исследованию личности: проблемы и перспективы. / И.П.Шкуратова. //Сб. «Индивидуальные и стилевые особенности личности». – Ростов-на-Дону : ЮРГИ, 2002. – С.29-45.
272. Штофф Б. А. О роли моделей в познании. /Б.А.Штофф. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1963. – 127 с.
273. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК. 2005. – 800 с.
274. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.
275. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А.В. Щепилова // ИЯШ, 2003. – № 2 . – С. 4 – 11.
276. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5. – С.14-20.
277. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика Учебное пособие для преподавателей и студентов. /А.Н.Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
278. Эксперимент и квазиэксперимент в психологии : учебное пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. Издательская программа 300 лучших учебников для высшей школы /авторы: Корнилова Т.В., Климов Е.А., Григоренко Е.Л., Бурменская Г.В.,Обухова Л.Ф. и др. – СПб.; Питер М, 2004. – 254 с.
279. Юнг К.Г. Человек и его символы /К.Г. Юнг. – М. : Медков, 2016. – 352с.
280. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : 1979. – 269 с.

281. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения /И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – № 204. – С. 16-18.
282. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 316 с.
283. Янь Кай. Отражение образа мира во внутренней форме иероглифического письма //Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2012. – Вып. 45. – С.77-86.
284. Японська мова // 『日本大百科全書』 [Энциклопедія]. – 第 2 版. – 東京: 小学館, 1994-1997. – 全 26 冊.
285. Allen J.R. Why Learning To Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal / Foreign Language Annals Univ. of Minnesota, 2008. Vol. 41. №. 2. – Pp. 237–251.
286. Byram M. Teaching and Learning Language and Culture. – Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
287. Chamot A.U. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. /Chamot, A.U. //Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – № 1/1, 2005. – Pp.14-26.
288. Cohen A.D. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) / A.D.Cohen. // An update. In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers, 2000. – Pp. 87-101.
289. Csikszentmihalyi Mihaly. The Psychology of Optimal Experience. – New York: Harper and Row. 1990.
290. Faerch C. and Kasper G. Strategies in Interlanguage communication. – L. and N.Y., 1983.
291. Forrester M. Psychology of the Image. – London: Routledge, 2002. – 180 p.

292. Gardner R. C. & P. D. MacIntyre. Language aptitude, intelligence, and second-language achievement. *Journal of Educational Psychology*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/students-contributions-to-second-language-learning-part-i-cognitive-variables>
293. Gardner H. *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*. – New York : Basic Books, 1989.
294. Grenfell M., Harris V. *Learning Strategy Research*. / Grenfell M., Harris V. //In J.W. Segal, S.F. Chipman and R. Glaser (Eds.) // *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, N J Erlbaum. № 1, 1999. – Pp. 9-39.
295. H.von Helmholtz. *Handbuch der Physiologischen Optik*, Bd. 3. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voss, 1910. – SS. 3-33.
296. Ho Cheong Lam. *A Critical Analysis of the Various Ways of Teaching Chinese Characters* /Хо Чонг Лам // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. – Centre for Language Studies National University of Singapore. 2011, Vol. 8, №. 1. – Pp. 57–70.
297. Hymes D. *On Communicative Competence* / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
298. Holt R. R. *Imagery: the Return of the Ostracized*. / Holt R. R //«*American Psychologist*», 1964, т. 19, № 4. – Pp. 254-264.
299. Kagan J. *Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo* // *J. of Abnorm. Psychology*. 1966. Vol. 71. P. 17–24
300. Koffka K. *Principles of Gestalt psychology*. – N.Y., 1935.
301. Kosslyn S.N. *Image and mind*. – Cambridge, MA: Harvard University Pres, 1980.
302. O'Malley M. & Chamot A. U. *Learning strategies in Second Language Acquisition*. /O'Malley M. & A. U. Chamot. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994.
303. O'Malley. *Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students* /O'Malley, J.M. & A.U. Chamot //In *Language Learning*. – 1990.

304. Research Among Learners of Chinese as a Foreign Language / Helen H. Shen (Editor), Michael E. Everson (Editor), //Published February 5th 201 by National Foreign Language Resource Center. – 180p.
305. Oxford R. Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. /Oxford. R. // The Modern Language Journal, (3), 1990. – P.291-299.
306. Paivio A. Mental Representation: A Dual Coding Approach. – New York: Oxford University Press, 1986. – 45p.
307. Person P. D., Dole J. A. Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know /Person P. D. & J. A. Dole// Rowley, Mass: Newbury House, 1987. – P. 284-297.
308. Rowley M. Kanji. Pictographix. – Berkeley, California, 1992. – 216 p.
309. Rubin J. What the «good language learner» can teach us. – TESOL Quarterly. 1975. – P. 41-51.
310. Shen H.H. Lexical accessing for ambiguous words among advanced Chinese L2 learners /Helen\_H\_Shen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/74113780\\_](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/74113780_)
311. Tollini A. The importance of form in the teaching of kanji. /Tollini A. // Sekai-no nihohgo kyo:iku, 4, 1994. – Pp. 107-116.
312. Witkin H. A. Field-dependent and field-independent cognitive steles and their educational implications. // H. A. Witkin, C. A. Moore, D. R. Goodenough, P. W. Cox. – 1975.
313. 于, 魁荣. 小学写字教学法 / 魁荣于. /Юй Куижун. Методика навчання написанню ієрогліфів в молодшій школі. – 北京 : 人民教育出版社, 2000. – 262 页.
314. 孙, 德金. 对外汉字教学研究 /Сунь Дэцзинь. Дослідження питання вивчення іноземними студентами ієрогліфіки // 德金孙. – 北京 : 商务印书馆, 2006. – 482 页.

315. 賈國均. 科學適用的字理識字教學法. / Цзя Гоцзюнь. Науково-обгрунована методика викладання ієрогліфіки. – 長沙 : 湖南人民出版社, 2001. 270 頁.
316. 小林由子「漢字認知研究は漢字学習支援といかに連携しうるか」 / Юко Кобаяши. Використання когнітивних досліджень з ієрогліфіки як допоміжний засіб у навчанні кандзі. – 学生センター紀要 7: 2003 – 12. – 69-77.
317. 桑原陽子 「非漢字圏日本語学習者の漢字学習におけるイメージ媒介の有効性—漢字と英語単語の対連合学習課題による検討—教育心理学研究」 / Йоко Кувахара. Ефективність іміджевого середовища у вмовах вивчення іноземцями ієрогліфіки. – 第 (2000) 389-399 卷.
318. 伊藤寛子・和田裕「外国人の漢字の記憶検索における手がかり自由放出法を用いた検討」 J W 教育心理学研究」 / Хіроко Іто і Ютака Вада. Дослідження щодо способів запам'ятовування ієрогліфів за допомогою вільного нагадування, що використовуються іноземцями. – 第 47 卷(1999).
319. 加納千恵子 「漢字教育の動向」 月刊言語. / Чіеко Кано. Тенденції у викладанні ієрогліфів. – Vo 1. 28 No.4 pp.70-76.
320. 桑原陽子, 伊藤寛子・和田裕, 大多館書庖 小林由子「漢字授業における学習活動: 認知心理学的モデルによる検討」 北海道大学留学生センター (1998) / Кувахара Йоко, Ютака Вада, Хіроко Іто. Учбова діяльність з вивчення ієрогліфів: когнітивно-психологічній модель. — 紀要』 第 2 号.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Бланк інверсивної частини експерименту за методом «Пікторгами»

Ієрогліфічний знак та його значення	Візуальний образ	Образ значення	Відтворений ієрогліф
譽 «честь»			
狩 «полювання»			
妬 «ревнувати»			
積 «завантаження»			
碑 «пам'ятник»			
塀 «огорожа»			
透 «прозорий»			
肘 «лікоть»			
堤 «дамба»			
希 «рідкісний»			

## Додаток Б

## Методика Т.І. Пашукової, А.І. Допіра, Г.В. Д'яконова для визначення провідного типу запам'ятовування

*Інструкція для проведення.* Процедура дослідження складається з чотирьох дослідів. У першому досліді слова/ієрогліфи для запам'ятовування пред'являються на слух. У другому – візуально (надруковані на окремій картці). У третьому досліді стимульний матеріал пред'яється у моторно-слуховій формі: слова читаються експериментатором при одночасному «записуванні» досліджуваними на долоні пальцем на момент їх сприймання; ієрогліфи зачитуються у їх японський вимові, і також «записуються» ієрогліф на долоні пальцем. У четвертому досліді пред'явлення матеріалу є комбінованим у поєднанні слухового, зорового і моторного сприймання одночасно.

Щоб уникнути перевантаження для пам'яті, для кожного досліді були підготовлені ряди з 10 слів та 10 ієрогліфів (бланки представлено нижче).

Прочитання експериментатором слів/ієрогліфів першого ряду відбувалось з інтервалом у три секунди, потім досліджувані записували слова/ієрогліфи, що запам'яталися. Через десять хвилин їм представлялись картки зі словами другого ряду, які треба було переглянути протягом тридцяти секунд, після чого студенти їх записували. Слова третього ряду читались експериментатором (викладачем) вголос, а студенти повторювали їх пошепки та «записували» на долоні. Через п'ять-десять хвилин ним пропонувались картки із стимульним матеріалом четвертого ряду, які водночас зачитувались вголос, у той час як студенти повинні були їх проговорити пошепки і «записати» на долоні. Як і в попередніх дослідіах, слова та ієрогліфи, після завершення їх пред'явлення, записувались у бланку відповідей.

Для запам'ятовування на слух	При зоровому сприйнятті	При моторнослуховому	При комбінованому
трава	лампа	сіно	місяць
чашка	ніч	жарт	крапля
море	колода	слива	лисиця
будинок	вода	качка	поле
банк	око	ягода	марка
рік	гроза	парта	сир
книга	озеро	жук	труба
ліс	зоря	вітер	підлога
м'яч	гриб	мед	торт
шафа	чашка	заєць	спиця



Для запам'ятовування вголос	При зоровому сприйнятті	При моторнослуховому	При комбінованому
<p style="text-align: center;">光 前 海 家 金 年 星 上 時 頭</p>	<p style="text-align: center;">白 夜 山 水 目 事 見 米 雪 朝</p>	<p style="text-align: center;">手 字 空 子 中 花 氣 火 出 昔</p>	<p style="text-align: center;">話 円 右 赤 雨 下 天 車 外 口</p>

### Додаток В

#### Авторська анкета «Мотивація вивчення ієрогліфічної мови»

1. Чим був зумовлений ваш вибір вивчення японської мови?
2. Що вам було відомо про японську (чи китайську) культуру на початок вивчення мови?
3. З якими труднощами ви стикнулись (стикаєтесь) при засвоєнні мови?
4. Якими ефективними прийомами у засвоєнні ієрогліфічних знаків ви користуєтесь?
5. Як ви визначаєте свою успішність у засвоєнні ієрогліфів на сьогоднішній день за шкалою від 1 до 10, де 1 – «дуже низький рівень» і 10 – «мій рівень засвоєння мови відповідає вищому балу навчальної успішності мого курсу».  
1 \_\_\_\_\_10
6. Якою є бажана успішність (за вищезазначеною шкалою)?
7. Чого вам не вистачає для покращення процесу засвоєння мови?
8. Якого роду допомога дозволила б вам просунутись у засвоєнні ієрогліфічних знаків до бажаного результату?

### Додаток Г

#### Методика «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі»

##### А. Меграбіана.

Методика представляє собою опитувальник, що має дві форми А (чоловіча) і Б (жіноча), містить 32 (А)/30 (Б) тверджень, на кожне з яких досліджуваний повинен дати градуйований у балах варіант відповіді: +3 – повністю згоден; +2 – згоден; +1 – скоріше згоден, ніж не згоден; 0 – сказати важко, і так, і ні; -1 – скоріше не згоден, ніж згоден; -2 – не згоден; -3 – повністю не згоден. Відповіді фіксуються у бланку.

Інструкція для досліджуваного наступна: «Перед Вами ряд тверджень, що стосуються думок, почуттів і дій людини в тих ситуаціях життя, де вона може досягти успіху або уникнути невдачі. Прочитавши кожне твердження опитувальника, висловіть ступінь своєї згоди або незгоди з ним, скориставшись наступною шкалою... (шкала представлена вище). Свої оцінки необхідно ставити в балах у відповідності із шкалою разом з відповідним знаком поруч із порядковим номером судження».

За отриманими результатами вираховується сума балів, набраних досліджуваним за усіма твердженнями опитувальника, і на її основі визначається, яка мотивація є домінуючою. Якщо ця сума виявляється в інтервалі від 165 до 210, то робиться висновок про те, що в мотивації домінує прагнення до досягнення успіху. Якщо сума балів знаходиться в інтервалі від 76 до 164, то висновок робиться про домінування прагнення уникати невдачі. І якщо сума балів в межах від 30 до 75, то ніякого певного висновку про домінування одного типу мотивації над іншим зробити не можна.

**Додаток Д**  
**Методика «Вивчення мотивів учбової діяльності»**  
**А. Реана та В. Якуніна.**

Інструкція І. «Прочитайте уважно наведені у списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть з них п'ять, найбільш значущих для Вас. Відзначте значущі мотиви знаком «Х» у відповідному рядку.

Список мотивів:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на подальших курсах.
4. Успішно вчитися, скласти іспити на добре і відмінно.
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Придбати глибокі і міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати предмети навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Домогтися схвалення батьків і оточуючих.
15. Уникнути засудження та покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Обробка результатів за цією інструкцією проводиться шляхом підрахунку частоти називання мотивів у числі найбільш значущих по усій обстежуваній вибірці. На підставі отриманих даних визначається рангове місце мотиву у даній сукупності вибірки (курс, група).

Інструкція ІІ. «Оцініть наведені у списку мотиви навчальної діяльності за значимістю їх для Вас за 7-бальною шкалою. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній. Оцінюйте усі наведені у списку мотиви, не пропускаючи жодного з них!»  
 Список мотивів той же, що і представлений вище.

Обробка результатів. Підраховується середнє арифметичне значення мотиву по всій обстежуваній вибірці і визначається середньоквадратичне (стандартне відхилення).

## Додаток Е

Таблиця 1 (Е).

**Спрямованість перешкод у засвоєнні японської мови студентами  
різних курсів**

Курс	Типові варіанти відповідей на питання «Чого не вистачає для покращення процесу засвоєння мови?»	Спрямованість перешкод
2 курс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Більш повільного темпу засвоєння ієрогліфів»</li> <li>- «Недостатність практичних вправ»</li> <li>- «Часу»</li> <li>- «Досвіду»</li> <li>- «Практики»</li> </ul>	Зовнішня Зовнішня Зовнішня Внутрішня Внутрішня
3 курс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Часу»</li> <li>- «Практики з носієм мови»</li> <li>- «Вважаю, що слова потрібно було одразу з початку 1 курсу вивчати в ієрогліфах»</li> <li>- «Годин занять»</li> <li>- «Більш-менш однакового рівня знань студентів у групі, оскільки неможливо проводити продуктивні заняття для інших»</li> <li>- «Наполегливості»</li> <li>- «Посидючості»</li> </ul>	Зовнішня Зовнішня Зовнішня  Зовнішня Зовнішня  Внутрішня Внутрішня
4 курс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Практики з носіями мови»</li> <li>- «Практики (в усіх її проявах – усної, письмової, читання)»</li> <li>- «Не вистачає власної посидючості та терплячості»</li> <li>- «Систематичності»</li> <li>- «Дуже мало мовної практики. Навіть якщо я можу дуже багато і правильно написати у листі, наприклад, то при усному мовленні одразу збиваюся, ніяковію, не можу пригадати правильних слів тощо»</li> <li>- «Спілкування з японцями»</li> <li>- «Практики читання та перекладу художніх творів»</li> <li>- «Більшого навантаження на парах. Мені недостатньо матеріалів та завантаження аудиторного часу»</li> <li>- «Надійної пам'яті із достатнім обсягом»</li> <li>- «Мотивації»</li> <li>- «Натхнення»</li> <li>- «Спілкування із носіями мови»</li> </ul>	Зовнішня Внутрішня  Внутрішня  Внутрішня Зовнішня  Зовнішня Внутрішня  Зовнішня  Внутрішня Внутрішня Внутрішня Зовнішня

	- «Іноді бракує часу для засвоєння конкретного матеріалу»	Зовнішня
1 курс магістра тури	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Практичних занять з носіями мови»</li> <li>- «Практики»</li> <li>- «Більше практики перекладу, аудіо та спілкування»</li> <li>- «Більш складних занять, що не знижують мотивацію»</li> <li>- «Часу»</li> <li>- «Сили волі»</li> <li>- «Не вистачає власної посидючості та терплячості»</li> <li>- «Терпіння, стриманості та посидючості»</li> <li>- «Наполегливості»</li> </ul>	Зовнішня Внутрішня Внутрішня  Внутрішня  Зовнішня Зовнішня Внутрішня  Внутрішня Внутрішня

## Додаток Ж

Таблиця 2 (Ж)

**Варіативність індивідуальних стратегій подолання студентами  
перешкод у вивченні ієрогліфічної мови**

Курс	Стратегії
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «багаторазове прописування»</li> <li>- «картки»</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «прописування»</li> <li>- «використовую картки»</li> <li>- «повторення у транспорті по дорозі»</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «запам'ятовуванням ієрогліфів за радикалами»</li> <li>- «використовую асоціації»</li> <li>- «прописую їх в окремий зошит» тощо</li> </ul>
VI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «багаторазове прописування»</li> <li>- «самостійно роблю картки та повторюю ієрогліфи за їх допомогою»</li> <li>- «розбираю ієрогліф на складові частини і думаю над асоціацією»</li> <li>- «прописую один ієрогліф поки його написання не стане автоматичним»</li> <li>- «використовую мобільні додатки»</li> <li>- «постійно читаю японською мовою, незнайомі ієрогліфи виписую і багаторазово повторюю»</li> <li>- «прописую ієрогліф і повторюю його вимову вголос»</li> <li>- «намагаюсь мислити образно»</li> <li>- «користуюсь текстами, де відшукую знайомі вже ієрогліфи»</li> <li>- «ієрогліфи, що погано запам'ятовуються, виписую на окремий клейкий папірець і клею поруч з робочим місцем» тощо</li> </ul>
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «роблю картки, це працює так само добре як на повторення, так і на пригадування»</li> <li>- «достатньо просто прописувати ієрогліфи»</li> <li>- «використовую метод асоціацій»</li> <li>- «читаю тексти і знаки: через те, що вони частіше потрапляють на очі, візуально краще запам'ятовуються»</li> <li>- «допомагає знання ключів, асоціації та повторення»</li> <li>- «вчу ієрогліфи, прописуючи і паралельно промовляючи читання та переклад (так декілька рядків), а потім повторюю все рідше і рідше (спочатку через годину, потім через дві-три прописуючи один-два рази і промовляючи читання та переклад. Таким чином достатньо половини дня, щоб засвоїти достатнього багато ієрогліфів».</li> <li>- «шукаю тексти, де ці ієрогліфи використовуються, аби бачити їх вживання» тощо</li> </ul>

## Додаток 3

**Структура програми з оптимізації засвоєння ієрогліфічної писемності студентами, що вивчають японську мову  
«ОПТИМІЗАЦІЯ ЗАСВОЄННЯ ІЄРОГЛІФІЧНОЇ ПИСЕМНОСТІ  
СТУДЕНТАМИ ПРИ ВИВЧЕННЯ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ»**

Автор: Наумова Юлія Станіславівна

**Пояснювальна записка.** Тривалий час у сучасній освітній парадигмі вищої школи впроваджується ідея фахової підготовки конкурентноздатних спеціалістів, володіючих можливостями реалізовувати особистісний та професійний потенціал в умовах швидкозростаючого інформаційного та технічного простору. Звідси актуальним стає визначення ефективних умов реалізації цього завдання, знаходження унікальних (для кожної конкретної спеціалізації) методів формування професійних компетенцій майбутніх фахівців з урахуванням індивідуальних якостей особистості студентів, впровадження нових форм взаємодії суб'єктів навчального процесу (викладачів та студентів) з метою оптимізації успішності засвоєння знань. Цей пошуковий вектор зумовлений вихідними потребами українського суспільства й узгоджується з декларативними принципами Концепції професійної освіти України та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, де проголошується необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до професійного саморозвитку, до володіння інформаційними технологіями, до творчої праці, до мобільної поведінки на ринку праці тощо.

Програма формування впливу з метою оптимізації процесу засвоєння студентами факультетів східних мов ієрогліфічної писемності (на прикладі японської мови) розроблялась нами з урахуванням труднощів засвоєння студентами ієрогліфічної писемності як іноземної; браком аудиторного часу для освоєння студентами необхідного для кожного курсу мінімуму ієрогліфічних знаків; у відповідності до вимог когнітивного, компетентнісного та стратегічного підходів у навчальному процесі вищої школи та на базі розробленої нами моделі формування візуально-семантичного образу ієрогліфічного знаку.

Суб'єктами розвивального впливу є студенти, які вивчають японську мову за спеціалізаціями «вчитель японської мови», «перекладач».

Структура та зміст програми побудовані з урахуванням специфіки навчального процесу денних факультетів східних мов київських університетів, і передбачає можливість її використання як у повному об'ємі (для студентів I-



II курсів), так і впровадження окремих модулів для студентів старших курсів (з низьким рівнем успішності засвоєння) у факультативному форматі.

Програма побудована на основі наступних принципів:

- 1) комплексність та системність навчання, що передбачає зв'язок між компетенціями засвоєння ієрогліфічної писемності і можливість посилення однієї компетенції за рахунок підвищення студентами компетентності в інших;
- 2) урахування специфіки національно-культурної свідомості носіїв мови (зокрема японців) та культури давнього Китаю для розуміння та інтерпретації мовного коду;
- 3) опори на образну сферу студентів та творчий потенціал;
- 4) відповідності вибору способів та стратегій навчання студентів їх індивідуальним когнітивним стилям;
- 5) цілепокладання як мотивуючої для студента основи досягнення результативності у засвоєння ієрогліфічного письма;
- 6) перенесення акценту відповідальності за індивідуальні результати на студентів за умови повного виконання викладачем усіх завдань програми, за які він несе відповідальним.

*Метою* програми є підвищення рівня ефективності засвоєння студентами компетенцій у оволодінні ієрогліфічною писемністю; підготовка студента до самостійної роботи з оволодіння та удосконалення лексичного запасу японської мови, вираженого у ієрогліфах.

*Завданнями*, що реалізують мету програми, є:

- 1) ознайомлення студентів з національно-культурними особливостями Японії та Китаю (давніх і сучасних) та історією ієрогліфічної мови;
- 2) цілеспрямований розвиток навичку формування візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків японської мови з урахуванням індивідуальних когнітивних стилів пізнання;
- 3) діагностика (самодіагностика) студентів з визначення їх когнітивних стилів (полезалежний/полenezалежний, рефлексивний/імпульсивний, широкий/вужький діапазон еквівалентності); ознайомлення студентів зі специфікою цих відмінностей й тим, як це впливає на вибір способів засвоєння ними ієрогліфічних знаків;
- 4) введення знань щодо стратегій вирішення навчальних завдань, демонстрація (пропозиція) тих, що вважаються викладачеві ефективними, спонукання на пошук власних;

5) розвиток умінь студентів у постановці власної мети з опанування відповідним рівнем ієрогліфічної компетентності, планування кроків та вибір засобів їх досягнення.

Тривалість програми – один семестр. Регулярність проведення аудиторних занять – один раз на тиждень тривалістю від 45 хв. до 3 годин в залежності від завдань модулю.

Організаційні умови проведення занять: впровадження різноманітних форм аудиторної та позааудиторної роботи (індивідуальної та кооперативної). Приміщення для проведення занять – аудиторії університету.

Психолого-дидактичними умовами оптимізації процесу засвоєння ієрогліфічної мови студентами з базовою фонематичною мовою є:

- ознайомлення студентів з культурою та історією мови давнього Китаю та Японії;

- оцінка студентами власних когнітивних стилів засвоєння знань та вирішення пізнавальних завдань через самодіагностику;

- опора на образну сферу студентів, з наданням процесу засвоєння ними візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків керованого характеру;

- цілеспрямований розвиток учбових стратегій студентів при засвоєнні ієрогліфіки на початкових етапах; активізація її застосування на просунутих етапах;

- керований вплив на мотивацію студентів через цілепокладання – постановку ними власної мети щодо засвоєння ієрогліфіки, формулювання завдань (кроків) та визначення власних ресурсів її досягнення;

- реалізація індивідуально-особистісного підходу, що полягає у розподілі відповідальності за результати навчальної діяльності студентів між викладачем та студентом: викладач виконує методичну, організаційну, контрольну-аналітичну, інформаційну, ілюстративну, спрямовуючу, розвивальну, стимулюючу, фасилітативну та інші функції; студент визначає рівень, мету своїх навчальних досягнень, будує плани реалізації навчальних завдань, пізнає свої когнітивні ресурси та постійно їх розвиває, обирає ефективні стратегії подолання перешкод у досягненні поставленої мети, самооцінює проміжні результати своєї діяльності і корегує, при необхідності, обрані учбові стратегії тощо;

- впровадження прозорої системи оцінювання та контролю у відповідності до виділених професійних компетенцій, для чого форми контролю, критерії, зміст та строки виконання учбових завдань повинні заздалегідь пред'являтися студентові, завдяки чому уможливорюється постановка ними мети, розробка плану та вибір необхідних стратегій реалізації.

- активне застосування студентами електронних пристроїв та Інтернет-ресурсів у вирішенні поставлених завдань.

Програма складається з 5 модулів, кожний з яких реалізує відповідне завдання і, одночасно, підпорядкований загальній меті програми. Структура модулів носить умовний характер і враховує принцип комплексності та взаємопроникнення. Реалізація кожного завдання відбувається або у окремому модулі, або адекватно розподілена по іншим.

Зміст програми включає в себе наступні модулі.

*1 модуль:* «Історія ієрогліфічної мови. Сучасні національно-культурні особливості Японії. Ієрогліфічна каліграфія». *Мета:* формування соціокультурної компетентності як здатності студентів опановувати та присвоювати ними іншу картину світу в її тісній взаємодії з рідною картиною світу.

*2 модуль.* «Визначення студентами власних когнітивних стилів». *Мета:* ознайомлення студентів з поняттям когнітивних стилів, з необхідністю врахування індивідуальних пізнавальних відмінностей у ефективному засвоєнні нового матеріалу.

*3 модуль.* «Формування візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків японської мови». *Мета:* підвищення рівня засвоєності ієрогліфічних знаків з опорою на образну сферу студентів, розвиток психолінгвістичних компетенцій, посилення лінгвістичних як результуючий ефект.

*4 модуль.* «Основи цілепокладання». *Мета:* підвищення рівня мотивації досягнення; розвиток умінь студентів у постановці власної мети з опанування відповідним рівнем ієрогліфічної компетентності, планування кроків та вибору засобів її досягнення; розвиток стратегічних компетенцій.

*5 модуль.* «Стратегії вирішення навчальних завдань». *Мета:* ознайомлення студентів з поняттям пізнавальних стратегій, організація прийомів з їх вибору та освоєння студентами.

### Тематичний план занять

Модуль	Теми
<i>1 модуль.</i> «Історія ієрогліфічної мови. Сучасні національно-культурні особливості Японії. Ієрогліфічна каліграфія».	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виникнення ієрогліфічної писемності.</li> <li>2. Японська мова. Її історичне походження лінгвістичні відмінності від китайської.</li> <li>3. Давні та сучасні культурні особливості Японії. Їх віддзеркалення у мові та письмі.</li> <li>4. Естетика японської та китайської каліграфії.</li> <li>5. Творчість каліграфів: Морімото Рюсекі, Хатіро Канно та ін.</li> </ol>

	6. Відео-лекції та практичні роботи з ієрогліфічної каліграфії.
2 модуль. «Формування візуально-семантичних образів ієрогліфічних знаків японської мови».	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Міні-тренінг з формування ВСО. Ознайомлення студентів з поняттям візуально-семантичного образу (ВСО) ієрогліфу та моделлю його формування.</li> <li>2. Відпрацювання вправ на засвоєння навичок формування ВСО ієрогліфів за цією моделлю, починаючи з ієрогліфічних ключів.</li> <li>3. Робота в аудиторії у міні-групах по створенню метафор, казок, притч на базі ВСО за фразами, реченнями.</li> </ol>
3 модуль. «Визначення студентами власних когнітивних стилів».	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Інформаційне повідомлення викладача щодо поняття когнітивних стилів, їх видів, індивідуальних переваг індивіда по їх використанню у відповідності до природних задатків та придбаних на ранніх етапах навчання здібностей до опрацювання інформації: її сприймання, обробки, критичного осмислення, прийняття рішення тощо.</li> <li>2. Групова (при наявності доступу групи до комп'ютерного класу), або індивідуальна он-лайн діагностична оцінка таких параметрів когнітивних стилів, як полезалежність та полenezалежність, широкий та вузький діапазон еквівалентності, рефлексивність/імпульсивність.</li> <li>3. Пояснення студентам переваг полenezалежності, широкого діапазону еквівалентності та рефлексивності у опануванні ієрогліфічним письмом з усвідомленням їх можливості пристосувати власні когнітивні стильові властивості у підвищенні ефективності засвоєння японської писемності.</li> </ol>
4 модуль. «Навички цілепокладання».	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Міні-тренінг з цілепокладання – постановки мети та кроків її досягнення.</li> <li>2. Визначення студентами самооцінки рівня поточних досягнень у опануванні ієрогліфічною писемністю (за шкалою від 1 до 10). Постановка студентами власної мети на період проходження експерименту.</li> <li>3. Робота у парах для звітування проміжних результатів.</li> </ol>

	4. Обговорення результатів отриманих досягнень та труднощів виконання поставлених завдань у групі з викладачем.
5 модуль. «Стратегії вирішення навчальних завдань».	1. Повідомлення викладача щодо стратегій вирішення навчальних завдань, їх роль у ефективності опанування професійними компетенціями. 2. На наступних заняттях демонстрація (пропозиція) тих, що вважаються викладачеві ефективними. 3. Спонування студентів на пошук власних стратегій, пропозиція ділитися ефективними надбаннями з іншими.

Методи та техніки роботи:

- 1) інформаційні повідомлення викладача (10-15 хв.);
- 2) міні-тренінг (технологія формування ВСО, цілепокладання),
- 3) рольові ігри та вправи на відпрацювання стратегій засвоєння ієрогліфічного знаку.

Критеріями оцінки ефективності (результативності) впровадження програми є:

- експертна оцінка оволодіння студентами ієрогліфічними компетенціями;
- результати сесійного контролю успішності за профільними предметами з ієрогліфіки;
- суб'єктивна оцінка результативності поставленої студентами мети на період експерименту, зокрема, підвищення рівня самооцінки студентами власних досягнень: очікування «до» та результати «після» експерименту (форма – короткий письмовий звіт студента, показники за шкалою від 1 до 10);
- мотивація досягнення успіху.

**Таблиця інтернет-ресурсів, що можуть використовуватись студентами у засвоєнні ієрогліфіки з урахуванням видів пізнавальних стратегій**

Інтернет-ресурс/опис	Пізнавальні стратегії
<a href="http://www.nihongo.aikidoka.ru/text/">http://www.nihongo.aikidoka.ru/text/</a>	
Знаки хірагани та катакани	Когнітивна, заучування, репетиційна (тренувальна)
Історія Японії	Соціальна

Історія японської писемності та ієрогліфіки з прикладами	Когнітивна, соціальна
Таблиці хірогани та катакани	Когнітивна
Ключі та приклади ієрогліфів, що їх містять	Когнітивна, контекстна
Японські тексти	Контекстна
Тести для самостійної оцінки знань хірогани та катакани	Метакогнітивна
Інформація по екзамєну Nihongo noryoku siken (JLPT) на виявлення рівня знань з японської мови для іноземців	Метакогнітивна
Тексти казок японських, російських та інших народів світу японською мовою	Мнемонічна (упізнавання), контекстна
Словник японських ієрогліфів онлайн	Когнітивна
Kanji-Book – написання, читання та використання ієрогліфів	Когнітивна, тренувальна, мнемонічна, заучування
WorkBook – вправи на засвоєння ієрогліфів (читання та переклад, замінити слова на ієрогліфи). Перелік ієрогліфів подається з урахуванням рівня JLPT	Когнітивна, мнемонічна
Writing Book – освоєння тем (я, моя сім'я, моє місто, моя країна, подорож та ін.)	Когнітивна, комунікативна, соціальна
<a href="https://lingust.ru/japanese/japanese-lessons/">https://lingust.ru/japanese/japanese-lessons/</a>	
Азбуки хірагани та катакани	Когнітивна
Ромадзі	Когнітивна
Японська лексика (кандзі, ваго, канго, гайрайго)	Когнітивна, соціальна
<a href="http://krakozyabr.ru/">http://krakozyabr.ru/</a>	
Інформація про ключі (охват зліва знизу, зліва зверху, знизу, з усіх боків)	Когнітивна
Етимологія ряду ієрогліфів, наприклад, зі значенням кольорів.	Соціальна
Тексти високого рівня складності.	Когнітивна, контекстна
<a href="http://www.japlang.ru/index.html">http://www.japlang.ru/index.html</a> (самовчитель яп. мови)	

Знайомство з хіроганою та катаканою. Написання та вимова. Інтерактивні гри на узнавання букв азбук (до 10 днів на засвоєння, по 5 в день)	Когнітивна
Містить проект вільного перекладу етимологічного словника 字統 японського вченого Сіракава Сидзука 白川静"	Соціальна (Можна використовувати для групової роботи (один студент вивчає одну статтю і знайомить з нею одногрупників)
«Кандзявые эссе», ієропуси Олександра Вурдова – вивчення ієрогліфів через образність	Компенсаторна, соціальна, афективна
Ключі з онними та кунними читанням та значеннями	Когнітивна
Партії (по 80 шт.) японських ієрогліфів для 1-2 класів японської школи	Комунікативна, когнітивна
Лікбез для початківців (введення в ієрогліфіку для початківців)	Когнітивна
<a href="http://www.yarxi.ru/">http://www.yarxi.ru/</a> (електронний японсько-російський словник онлайн)	
Пошук ієрогліфа або його значення різними способами	Когнітивна
<a href="https://japanese-page.kiev.ua/ukr/hobby-shodo.htm">https://japanese-page.kiev.ua/ukr/hobby-shodo.htm</a> (україномовний портал)	
Коротко про історію мовлення	Соціальна
Українсько-японсько-український он-лайн словник	Когнітивна
Досить докладно про японську каліграфію з прикладами робіт відомих японських каліграфів, посилання на їх виставки	Соціальна,
<a href="https://www.lingq.com/uk/">https://www.lingq.com/uk/</a> (україномовний портал)	
Вивчення нових слів та фраз	Когнітивна, мнемонічна
Прослуховування аудіокнижок та інтерв'ю	Компенсаторна, контекстна, соціальна
Можливість створення власного словника для повторення слів та ієрогліфів	Мнемонічна, когнітивна
Долучатися до розмов наживо з носіями мови	Комунікативна
<a href="http://lang-8.com/">http://lang-8.com/</a>	
Контакти з носіями мови (виправлення помилок у письмових текстах)	Комунікативна, соціальна
Допомога японцям у вивченні російської або української мови	Комунікативна, соціальна

<a href="https://www.busuu.com/ru">https://www.busuu.com/ru</a>	
Словниковий тренажер	Тренувальна
Розмовна практика з носіями мови	Комунікативна
Виконання вправ (написання коротких текстів з наступним їх виправленням носіями)	Соціальна, комунікативна



**Додаток I**  
**Бланк-опора при створенні ВСО**

Ієрогліф та його значення	Візуальні образи ієрогліфу	Домінанта структури	Образи значень	Домінанта структури	Узагал. ВСО	Примітки
賞 (нагорода, премія)						
管 (труба)						
救 (рятувати)						
停 (зупинити)						
差 (різниця)						
塩 (сіль)						
鮮 (яскравий)						
念 (ідея)						
放 (відпускати)						
餓 (голод)						
Узагальнення						

## Додаток К

## Приклади вербалізацій узагальненого ВСО, створених студентами під час факультативу

Ієрогліф	Приклади вербалізації ВСО
<p><b>賞</b> (нагорода, премія) Ключ 154. 貝 (かゝい) (морська мушля). Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 宀 (корона), 口 (рот)</p>	<p>«на якогось трохи незграбного товстого чоловічка натягли корону (宀) - він виграв її у конкурсі і його нагородили»; «стовпчик монеток після навчання»; «мушля (貝) під дахом»; «людина тримає нагороду над головою»; «корона, рот (口), дім, лапки»; «корона (宀) на працівникові»; «корона (宀) для людини як нагорода»; «самурай у броні»; «людина з короною (宀)»; «самурай».</p>
<p><b>管</b> (труба) Ключ: 118. 竹 (たけ) (бамбук) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 官 правительтво; влада; державна служба.</p>	<p>«очі, що дивляться вниз на перевернутий стіл, ніжки якого схожі на металеві труби»; «наша держава (官) нехтує дорогами з ямами, де проходить каналізація з бамбуковими (竹) трубами»; «бамбукові (竹) труби на даху будинку»; «бамбук (竹), дах, В»; «дім з ринвами, з ринв ллється вода; зле обличчя дивиться на труби».</p>
<p><b>救</b> (рятувати) Ключ: 66. 支 (ほくづくり) (складний стул) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 求 (вимагати, просити)</p>	<p>«якась жіночка у незвичайному платті і з гарними аксесуарами кличе на допомогу, бо її тримає у заручниках зачарований стілець (支)»; «впливе «сама» на стілець»; «людина, яка витягує з вогню певну річ (для мене це - парасолька)»; «дві людини, які плачуть і вимагають (求) допомоги від жінки»; «дівчата винесли з палаючого дому дітей»;</p>

	<p>«дівчина в капелюсі стоїть біля дерева сакури, що відцвітає»;</p> <p>«дві людини, які плачуть і чекають допомоги від жінки»;</p> <p>«стояк для куртки штовхає стілець».</p>
<p>停 (зупинити)</p> <p>Ключ: 9. 人, 亻 (ひと) людина</p> <p>Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 亭 бесідка, павильон; кіоск</p>	<p>- «чоловік (人) зупиняє дивного робота»;</p> <p>- «дідусь у капелюсі із палицею підстрибує на одній нозі»;</p> <p>«зліва людина (人) зупиняє усе, як велике, так і мале»;</p> <p>«ліворуч – стіна, а праворуч – механізм, знизу якого є руль; різниця – зверху більше рис, знизу менше, що відображає різницю»;</p> <p>«у типікового модника (він же у кепочці) зламався його одноколісний скутер і він не може зупинитися. Єдине, що його б врятувало, це стовп з табличкою «Стоп!»»;</p> <p>«великий знак, що зупиняє людину (人)»;</p> <p>«людина (人 ключ), зіткнення зі стіною, кришка, дім, дах, «і»»;</p> <p>«засмучений чоловік з раною на голові та недожінка»;</p> <p>«людину (人) зупиняє поліція».</p>
<p>差 різниця</p> <p>48. 工 (たくみ) навык, рабочий</p> <p>Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 羊 овця</p>	<p>«найдовша лінія посередині розділяє бактерії. Вчені їх порівнюють, вставляючи різні палочки і спостерігають за реакцією – намагаються все ж таки знайти різницю»;</p> <p>«мама з донькою, батько з сином»;</p> <p>«вівця (羊) з хвостом, каталонське «е»»;</p> <p>«зовсім інші пропорції у кожній з ліній»;</p> <p>«зверху більше рис, знизу менше, що відображає різницю»;</p> <p>«вівця (羊) з I»;</p> <p>«якийсь монстр їсть букову. Зрозумійте, монстр і букова – вони різні!»</p> <p>«горизонтальні палички символізують знаки, багато мінусів – різниця».</p>
<p>植 (саджати рослини)</p> <p>ключ: 75. 木 (き) (дерево)</p> <p>Значення інших елементів у складі ієрогліфу:</p>	<p>«зліва дерево (木), праворуч – лопата, що занурюється у землю; сіль – рука, яка тримає сільницю, зліва – земля, справа – поклади солі»;</p> <p>«машина майбутнього на магнітній подушці з антеною саджає дерево (木)»;</p> <p>«саджати дерево (木) біля цвинтаря»;</p>

<p>直 (одразу, швидко, безпосередньо)</p>	<p>«деревом (木) стає у землю рослину з коренем посадивши»; «деревом (木) біля паростка, який проріс та зміцнів у корені»; «виправляти екологію – це саджати дерево (木)»; «могилка, на ній посадили дерево (木)».</p>
<p>塩 (сіль) Ключ: 32. 土 (つち) (земля, почва) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 口 (рот) 皿 (тарілка)</p>	<p>«рука, яка тримає сільницю, зліва - земля (土), справа – поклади солі»; «шахтар в повному обладнанні добуває сіль киркою із землі 土»; «приправи у шкафчику біля тарілок (皿)»; «земля (土)+ кришка, рот (口), тарілка»; «з землі (土) плаваюча людина здобула температурою сіль»; «тарілка з ротом»; «людина тримає сільничку і додає сіль до страви; біла земля (土), яку сиплять на тарілочку (皿) та відправляють до рота (口)».</p>
<p>念 (ідея) 61. 心(りっしんべん) (сердце) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 今 (тепер, зараз)</p>	<p>«нагадує будинок, стеля, під якою світло, що нагадує мені ідею, яка щойно (今) народилась»; «у якийсь момент серце (心) само дасть геніальну ідею для вирішення проблеми»; «прислухатись до серця (心) вдома»; «зараз (今) серцем (心) сприймання»; «зараз (今) від серця (心) народилась ідея»; «душа підказала вирішення проблеми в цей момент (今)»; «і моє серце зупинилось, моє серце (心) завмерло»; «те, що зараз (今) хочеться серцю (心)»; «моє серце (心) віддане ідеї»; «китайський мудрець з борідкою посміхається; під дахом серце (心) думає».</p>

<p>放 (відпускати) Ключ: 66. 支 (ぼくづくり) (складний стул) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 方 (напрямок, сторона)</p>	<p>«стара... викидає стілець (支). Треба його відпустити, якщо дуже любиш»; «навчитися у подорожі»; «спосіб + стілець (支)»; «спосіб відпускати недожінку»; «спосіб розлучення»; «літера Б відпускає речення»; «пара: хлопець у капелюсі і фраку і дівчина з бантом»; «дівчина відправляє (方) у подорож»; «чоловік відпускає жінку».</p>
<p>鮮 (яскравий) Ключ: 195. 魚(うお) (риба) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 羊 (баран, вівця)</p>	<p>«яскрава рибки (魚) та мертва свічка без дороги». «золота рибка (魚) та вусатий сом». «яскрава риба (魚)». «зірка (намальована), (малюнки) сонця, рибки (魚), вівці (羊)». «золота рибка (魚) зустріла вівцю».</p>
<p>韻 (рима) Ключ: 180. 音 (おと) (звук) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 員 (член організації, групи)</p>	<p>«поет вимовляє звуки (音), з яких народжується вірш». «звук (音)покупця». «вірш, звук (音), довгий рот і молюск». «люди говорять однакові звуки (音)». «Звук (音)» «звук.. (音) під риму»</p>
<p>佳 (прекрасний) Ключ: 9. 人, 一 (ひと) (людина) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 土 земля</p>	<p>«земля (土) під охороною відокремлена від людини ( 一 )»; «людина ( 一 ) з 2 землями (土)»; «прекрасна видатна людина ( 一 ), якій зробили могили на 2 землях (土)»; «йти по 2 красивим землям (土)».</p>

<p>稼 (заробляти) Ключ: 115. 禾 (のぎ) (дерево с двома гілками) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 家 (дім)</p>	<p>«я маю власний дім (家), під своєю стелею мені покійно». «я + будинок з дахом (家)». «краще я грам буду нести додому (家)». «я приношу гроші в дім (家)». «мир, дах, дім (家), багатство». «гроші, мир + будиночок (家) під дахом». «заробляти для зручного дому (家)».</p>
<p>餓 (голод) Ключ: 184. 食 (しょく) (їжа) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 我 (я)</p>	<p>«хочеться скуштувати стільки всього різного»; «хочу їсти (食)»; «я (我) їм (食), бо голодний». «їжа (食). Немає. Війна»; «їсти (食), рука + частка війни».</p>
<p>締 (зав'язувати, затягувати) Ключ: 120. 糸 (いと) (нитка) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 帝 мікадо (давня назва яп. імператора)</p>	<p>«місто стоїть зв'язане ниткою (糸)»; «нитка (糸) прикрашає місто під стелею»; «нитка (糸) навколо імператора(帝)»; «нитка (糸) затягується у коробці»; «нитка (糸), кришка, тарган з вусиками»; «зв'язаний ниткою (糸)»; «імператор(帝) стоїть над містом»; «договір про торгівлю – в нитку (糸)»; «нитка (糸), зв'язувати»; «імператор (帝) зв'язує нитку (糸)»; «мотузка (糸), робити з мотузкою щось складне».</p>

<p style="text-align: center;"><b>執</b> (виконувати) 32. 土 (つち) (земля, грунт) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 幸 (щастя), 丸 (коло)</p>	<p>«точно слідувати інформації»; «взявши до рук все»; «робити щасливе коло»; «земля (土), єна, 9 з палкою»; «щасливий (幸), круглий (丸), робити»; «коли багато щастя (幸) та кіл 丸(монет), можна виконати що завгодно»; «інформація навколо (丸)»; «шматочок щастя (幸) та коло, по колу (丸) завжди все замикається і бути щасливим (幸) від цього»; «через 9 років щось здійсниться і буде щастя (幸)»; «круглий (丸) та щасливий (幸); робити». «щастя (幸) виконує велику роль у житті і воно кругле (丸) як сонце»; «Коло. Повторюваність дій. Виконання»; «людина щось робить»; «земля (土), округ (丸), дев'ять єн»; «щоб заробити гроші (єн), на землі (土) треба» «виконати багато важкої роботи (ме)»; «виконувати правильно – значить щасливий (幸)».</p>
<p style="text-align: center;"><b>智</b> інтелект, розум Ключ: 72. 日 (にち) (сонце) Значення інших елементів у складі ієрогліфу: 矢 (стріла), 口 (рот).</p>	<p>«знання, подаровані сонцем 日»; «знання з доп. мовлення у сонячний 日 день»; «знання, що допомагають у житті»; «стріла 矢, рот 口, день»; «стріла 矢, рот 口 і знизу день»; «знати зверху, знизу – квадрат зі смужкою»; «хто рано встає (ще до сонця 日), той розумний». «знання і рот 口, породжують день»; «знання та день. Знання дня»; «від «сонце» 日, щось добре, світле, хороше»; «Японія, сонце 日 – японці розумні»; «стрілу в рот запускати – день не продовжити. Знає кожен дурень».</p>

### Додаток Л

**Розрахунок величини  $\chi^2$  – критерію Пірсона для визначення статистичної різниці показників самооцінок студентів та експертних оцінок у ЕГ та КГ до формуючого експерименту**

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де,  $P_k$  – частоти результатів спостережень до експерименту у КГ,

$V_k$  - частоти результатів спостережень, зроблених до експерименту у ЕГ,

$m$  – загальне число груп, на які розподілились результати спостережень.

Розрахунки самооцінки:

$$\chi^2_{\text{емп.1}} = 0 + 0,3 + 0,5 = 0,8$$

Розрахунки експертних оцінок:

$$\chi^2_{\text{емп.2}} = 0,25 + 0,07 + 0,5 = 0,82$$

$$\chi^2_{\text{крит.}} = 6,0 \text{ при } p \leq 0,05.$$

**Висновок:** показники даних самооцінок та експертних оцінок у ЕГ та КГ до експерименту занчуще не відрізняються:  $\chi^2_{\text{емп.1}}$  та  $\chi^2_{\text{емп.2}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  для даних ступенів свободи.



## Додаток М

Зразок тестового завдання для перевірки ієрогліфічної компетенції  
(10 балів)

問題① (            )にある漢字をえらんでください。

1. 子供のころ（数学・類学）が好きでした。
2. （困・回）っていたときに、友だちに助けてもらいました。
3. （両方・両手）をポケットに入れる。
4. （大切・太切）なことに集中する。
5. このアンケートには、みなさんの（意覚・意見）を書いてください。

問題② \_\_\_\_\_にてきとうな漢字（一字）を入れてください。

信	言	悪	要	表	麦	主	注	約	緒
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

1. 日本人はふだん感情を\_\_\_\_\_に出さない。
2. このレストランは今月はずっと予\_\_\_\_\_でいっぱいだ。
3. 金持ちになることは私には重\_\_\_\_\_ではない。
4. \_\_\_\_\_用できる人がほしいです。
5. このナイフを使うときには特に\_\_\_\_\_意しなければいけない。

**Зразок тестового завдання для перевірки соціокультурної компетенції (10 балів)**

1. Ієрогліфи буди запозичені японцями у...  
(5-6 столітті до н.е.) ( 5-6 столітті н.е. ).
1. Японська абетка катакана утворилась з ієрогліфів чи їх частин  
(так) (ні).
2. Канго – це ..... в японській мові.  
(китаїзми) (будь-яке слово-запозичення)
4. Морімото Рюсекі- це відомий ...  
(вчений-лінгвіст) (каліграф).
6. Всі ієрогліфи, що використовуються у сучасній японській мові,  
запозичені з китайської мови.  
(так) (ні)
7. Через схожість граматики в китайській та японській мовах  
адаптація японцями китайської писемності проходила просто.  
(так) (ні)
8. Поняття «кокудзі» та «васей кандзі» є тотожними.  
(так) (ні)
7. Всі ієрогліфи являють собою піктограми.  
(так) (ні)
9. Японія разом із засвоєнням китайської писемності сприйняла і  
засвоїла й численні риси світосприйняття давніх китайців.  
(так) (ні)
10. Каліграфія – одне з самих популярних мистецтв сучасної Японії.  
(так) (ні)

## Додаток Н

**Порівняльний аналіз відсоткової частки показників ієрогліфічної  
компетентності у ЕГ та КГ після есперименту  
за методом кутового перетворення Фішера  $\varphi^*$**

Групи	«Є ефект» Збільшення результатів $\geq 2$		«Немає ефекту» Відсутність збільшення результатів $\geq 2$		Разом	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	16	61,5	10	38,4	26	100
КГ	7	29,7	17	70,8	24	100
Суми	23		27			

$$\varphi_{1(61,5\%)} = 1,805;$$

$$\varphi_{2(29,1\%)} = 1,140$$

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1$  - кут, що відповідає більшій % долі;

$\varphi_2$  - кут, що відповідає меншій % долі;

$n_1$  – кількість спостережень у виборці 1;

$n_2$  - кількість спостережень у виборці 2.

$\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,805 - 1,140) \cdot 3,6 = 2,394$ , що є статистично значущою розбіжністю при  $p \leq 0,01$ :  $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$ .

$$\varphi^*_{\text{крит.}} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

**Висновок:** відсоткові частки показнику «ієрогліфічна компетентність» у ЕГ та КГ після експерименту статистично відрізняються на рівні значущостя при  $p \leq 0,01$ .

## Додаток О

**Порівняльний аналіз відсоткової частки показників мотиву досягнення  
та мотиву запобігання невдач у ЕГ до та після експерименту  
за методом кутового перетворення Фішера  $\varphi^*$**

Групи	«Є ефект» Мотив досягнення		«Немає ефекту» Мотив запобігання		Разом	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ до експерименту	7	26,9	19	73	26	100
ЕГ після експерименту	14	53,8	12	46,1	26	100
Суми	21		31			

Гіпотези: 0 – відсоткові частки показнику «мотивація досягнення» у ЕГ до та після експерименту статистично не відрізняються;

1 – відсоткові частки показнику «мотивація досягнення» у ЕГ до та після експерименту статистично відмінні.

$$\varphi_{1(53,8\%)} = 1,647;$$

$$\varphi_{2(26,9\%)} = 1,091$$

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1$  - кут, що відповідає більшій % долі;

$\varphi_2$  - кут, що відповідає меншій % долі;

$n_1$  – кількість спостережень у виборці 1;

$n_2$  - кількість спостережень у виборці 2.

$$\varphi^*_{\text{емп.}} = (1,647 - 1,091) \cdot 3,6 = 2,001.$$

Отже,  $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{крит.}}$

$$\varphi^*_{\text{крит.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

**Висновок:** приймається гіпотеза 1, згідно якої відсоткові частки показнику «мотивація досягнення» у ЕГ до та після експерименту статистично відрізняються на рівні значущостя при  $p \leq 0,05$ .