

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ГРАМАТИЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

М. О. Сушко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються психологічні передумови формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови. Подано поняття мотиву та мотивації. Проведено опитування та виявлено домінуючі мотиви студентів, які вивчають китайську мову. Розглянуто когнітивні процеси та встановлено ті, які відіграють більшу роль у вивченні китайської мови.

Ключові слова: мотивація, мотив, когнітивні процеси, китайська мова.

М. О. Сушко. Личностное развитие будущих учителей китайского языка в процессе формирования грамматической компетентности. В статье рассматриваются психологические предпосылки формирования грамматической компетентности у будущих учителей китайского языка. Даны определения понятий: мотив и мотивация. Проведен опрос и определены доминирующие мотивы студентов при изучении китайского языка. Рассмотрены когнитивные процессы и установлены те, которые играют большую роль при изучении китайского языка.

Ключевые слова: мотивация, мотив, когнитивные процессы, китайский язык.

M. Sushko. Personality development of future teachers of Chinese language in the process of formation of grammatical competence. The article deals with the psychological prerequisites for the formation of grammatical competence of future teachers of Chinese language. The definitions of the concepts motive, motivation have been given. A survey has been conducted identifying the dominant motives of the students who study Chinese language. Cognitive processes have been examined and those which play the most important role in studying Chinese language have been determined.

Keywords: motivation, cognitive processes, the Chinese language.

Мотивація є основою життєдіяльності усіх живих істот, яка виражається у спонуканні, що викликає активність організму та визначає її спрямованість. При цьому потреби з точки зору психології розглядаються як стан організму, який відчуває потребу в об'єктах, що необхідні для його існування та розвитку. А мотив – це сила, яка спонукає до досягнення цих об'єктів. Зазвичай ці два поняття є нероздільними у структурі мотиваційної сфери, оскільки потреби акумулюють енергію, а мотиви спонукають до дії та спрямовують активність до певної мети.

Мета статті полягає у визначенні домінуючих мотивів студентів при вивченні китайської мови, а також у встановленні когнітивних процесів, які відіграють більшу роль у процесі вивчення

китайської мови. Актуальність статті підтверджується тим, що досі не була розглянута роль когнітивних процесів у вивченні китайської мови, а також не була досліджена вмотивованість студентів, які вивчають китайську мову.

Мотиваційна сфера має достатньо чітку структуру, ієрархію мотивів. Домінуючі в ній потреби визначають структуру особистості людини, розкриваючи сферу її інтересів та прагнень [16, с. 168].

Мотивація навчання відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Про мотиви і мотивацію написано досить багато праць представниками психологічної науки, зокрема С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, Л. Божович, Г. Костюком, Б. Баєвим, М. Алексєєвою, П. Якобсоном та багатьма іншими. Але існуюче трактування проблем мотивації настільки неоднозначне, що відшукати їх спільний знаменник надто важко.

Психологічні дослідження онтогенезу мотивації (Канюк С., Марютіна Т., Москвичов С., Божович Л., Ільїн Є., Шадриков В.) дали змогу виділити групи мотивів, які лежать в основі здійснення навчальної діяльності. Формування мотивації учіння через його організацію стало предметом вивчення в руслі досліджень під керівництвом П. Гальперіна, В. Давидова, Н. Талізінної, Д. Ельконіна.

Складність дослідження мотивації зумовлена тим, що студента спонукає до навчання комплекс мотивів, які не лише збагачуються взаємно, а й протистоять один одному. Мотивація формується, змінюється і перебудовується в процесі діяльності. Тому перед викладачами вищої школи стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчальної діяльності.

Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному взаємозв'язку (ієрархії). Мотиви виражають сутність особистості, забезпечують її взаємодію з навколишнім середовищем та соціальними умовами.

Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до висвітлення мотивації. Однак її розуміння не зводиться тільки до визначення. Воно обумовлюється також підходом до її вивчення. Аналіз літератури з даної проблеми дав нам змогу виділити й узагальнити основні з них.

Передусім є цікавим трактування, в якому мотив визначається як предмет потреби. Так розумів мотив, наприклад, О. Леонтьєв. На його думку, ми називаємо мотивом предмет потреби, матеріальної чи ідеальної, яка чуттєво сприймається або дана тільки в уяві, в розумовому плані [9, с. 13]. Науковець вважає, що за мотивом завжди приховується проблема потреб в її дійсності, проте у понятті “потреба” мотив прихований. На його думку, мотив – це об’єкт, який відповідає

тій чи іншій потребі і який у тій чи іншій формі відображаючись суб'єктом, веде його до діяльності.

Але більшість дослідників трактують мотив діяльності значно ширше. Так, С. Рубінштейн, характеризуючи мотив як свідомий стимул, вважає, що він у своїй конкретній змістовності формується у міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, в яких перебуває, і усвідомлює мету, що з'являється перед нею [15, с. 246]. Думку, близьку до цієї, розвиває П. Якобсон, який вважає, що мотивом учинку є “той стимул, що приводить до його завершення” [18, с. 8]. В. Вілюнас, спрямовуючи свої погляди на цю проблему, зазначає, що мотив (у широкому значенні) – це стимул до діяльності, який містить як когнітивний елемент (предмет потреби), так і афективний, що виходить з потреби [3, с. 191–200].

На відміну від нього, К. Обухівський вважає, що діапазон слова “мотив” обмежується факторами, які сприяють соціальному здійсненню дії [5, с. 189]. На його думку, мотив не є рушійним фактором. Він – причина дії в тому значенні, в якому, наприклад, натиснуті кнопки можна вважати причиною старту ракети. Д. Узнадзе розумів мотив як складне психологічне утворення, яке виникає в результаті багатоступеневого процесу мотивації [17, с. 384].

В. Мерлін наполягає, що під “мотивами ми повинні розуміти тільки ті спонуки, від яких залежить цілеспрямований характер дій” [11, с. 9]. Аналогічні визначення подані в інших підручниках психології. Є. Ільїн підкреслює: те, що, відображаючись у голові людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби, називається мотивом цієї діяльності [5, с. 201].

Г. Костюк зазначає, що мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети. Мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [13, с. 423–424]. З ними погоджується і О. Ковальов, який відзначає, що психологічно мотив означає спонукання людини до діяльності. Мотивами можуть бути знання, почуття, потреби, що змушують людину прагнути до мети. Цієї точки зору дотримуються М. Алексєєва та Б. Баєв, які вказують, що термін “мотив” означає “спонукальну причину дій і вчинків людини” [1; 14].

Розглянуті погляди на поняття “мотив” сприяють розумінню того, що є мотивацією. На думку С. Рубінштейна, поняття “мотивації” у людини включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали тощо. У ширшому розумінні мотивація іноді визначається як детермінація, що реалізується через психіку [15, с.167–168]. Вказуючи на те, що наші вчинки здебільшого недетерміновані, О. Леонтьєв підкреслює, що контроль над ними здійснюється завдяки психічним мотиваційним феноменам. Однак поняття “мотивація” може розглядатися досить широко, тобто включати в себе майже всі явища, що відповідають за ініціацію та спрямованість виконуваних дій [9, с. 35]. Саме завдяки усвідомленню мотиви набувають функції особистісного смислу, відбувається їх зрушення на

свідомі цілі, підпорядкування об'єктивній логіці завдань, втрата ролі першоджерел людської активності [9, с. 36].

Глибоко розкриваючи причини, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії та вчинки, ми обов'язково аналізуємо сукупність мотивів, якими зумовлюється поведінка. Так, науковці М. Алексеева, Б. Баєв, Г. Костюк поділяють думку, що мотивацією називається система мотивів, яка є актуальною для певної людини [1; 13; 14]. Аналогічне визначення подане у короткому психологічному словнику за редакцією В. Войтка: “Мотивація – це система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини” [6, с. 97]. На відміну від них, А. Петровський і М. Ярошевський відзначають, що “мотивація – це спонукання, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість” [7, с. 243]. Термін у широкому значенні використовується в усіх галузях психології, що досліджують причини і механізми цілеспрямованої поведінки людини [3, с. 191–200].

Отже, “мотивація” – поняття ширше, ніж “мотив”. Слово “мотивація” в сучасній психології використовується у подвійному розумінні: по-перше, – це сукупність збуджень, що викликають активність людини та визначають її активність, тобто система факторів, які детермінують поведінку (сюди входять потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); а по-друге, – це процес формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Таким чином, мотив є важливою ланкою в поясненні поведінки людини. У ньому дана соціальна і суспільно-історична визначеність, обумовленість поведінки, психологія людини, її психофізична цілісність. Сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становить мотиваційну сферу особистості.

Мотиви навчання, як і мотиви взагалі, класифікують за різними критеріями. За ступенем значущості для особистості – провідні (домінуючі), смислоутворюючі та мотиви-стимули (Леонт'єв О.); залежно від спонукальної сили – “мотиви, що розуміються” (“знані”) та “реально діючі” (Леонт'єв О.); за рівнем усвідомлення – адекватно чи неадекватно усвідомлені, свідомо замасковані, неусвідомлені (Маркова А.); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (Якобсон П.) тощо.

За змістом Н.Ф. Тализіна розділяє мотиви на:

- 1) навчально-пізнавальні, пов'язані із змістом та процесом навчання;
- 2) широкі соціальні, пов'язані зі всією системою життєвих відносин студента (почуття обов'язку, самоудосконалення, самовизначення, престиж, благополуччя, бажання уникнути неприємностей тощо.) [16, с. 197].

Вибираючи різні ознаки для класифікації, психологи (Леонт'єв О., Божович Л., Маркова А. та ін.) виокремлюють різні мотиви, які лежать в основі навчальної діяльності. Так, О. Леонт'єв мотиви навчальної діяльності за рівнем їх усвідомлення студентами поділяє на “знані”, тобто

усвідомлювані, і реально діючі. На його думку, той, хто вчиться, знає, чому треба вчитися, але це ще може не спонукати його до навчання. Лише за певних умов “знані” мотиви можуть стати реально діючими. Наприклад, першокласник не поспішає виконувати уроки, хоча знає, що це його обов’язок. Він розуміє, що коли не виконає домашніх завдань, то може на уроці отримати незадовільну оцінку, викликати осуд учителя і засмутити батьків. Але всього цього часто буває недостатньо, щоб змусити себе готувати уроки. Такий “знаний” мотив є психологічно недієвим. Якщо ж батько заявляє учневі, що той не піде гуляти доки не вивчить уроки, то така вимога подіє одразу, і учень приступить до роботи. Мотив “одержати можливість погуляти” стає реально діючим [9, с. 13].

Л. Божович, М. Алексеева, А. Маркова та ін. усі мотиви, які трапляються в навчальній діяльності, поділяють на два види: пізнавальні мотиви, які безпосередньо пов’язані з навчанням, і соціальні мотиви, пов’язані з суспільними взаємовідносинами учнів. У своєму дослідженні ми також спираємося на цю класифікацію груп мотивів (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація мотивів учіння (за А. Марковою) [10, с. 95]

Групи	Підгрупи мотивів	Основний зміст
Пізнавальні	Широкі пізнавальні	Орієнтація на оволодіння новими знаннями
	Навчально-пізнавальні	Орієнтація на оволодіння прийомами і способами самостійного набуття знань
	Мотиви самоосвіти	Орієнтація на набуття додаткових знань; самостійне удосконалення способів набуття знань
Соціальні	Широкі соціальні	Розуміння соціальної значущості знань, обов’язку вчитися і відповідальності перед суспільством; прагнення отримати знання, щоб бути корисним
	Вузькі (позиційні) як різновид: “мотив благополуччя”, “престижна мотивація”	Прагнення зайняти певну соціальну позицію у відносинах з ровесниками та дорослими, одержати від них певне заохочення або похвалу, підтвердити свій статус, зміцнити свій авторитет
	Мотиви соціальної співпраці	Прагнення усвідомити, аналізувати способи, форми своєї співпраці і стосунки з викладачами, товаришами

Схожих позицій дотримуються Н. Морозова і Л. Славіна, стверджуючи, що ці два види мотивів тісно пов’язані між собою і утворюють цілісну систему мотивів навчання.

Більш конкретизовану картину навчальної мотивації подає С. Рубінштейн. Аналізуючи навчальну діяльність школярів, він до основних видів пізнавальної мотивації навчання відносив:

- 1) безпосередній інтерес до змісту навчального предмета;
- 2) інтерес, викликаний особливостями інтелектуальної діяльності;
- 3) інтерес, зумовлений відповідністю наявних у школяра нахилів і здібностей до того, що вивчається;
- 4) інтерес до предмета, пов'язаного з майбутньою професією [15, с. 285].

Беручи за основу класифікацію мотивів навчальної діяльності, за А. Марковою, ми провели опитування студентів I – IV курсів, які вивчають китайську мову. Як видно з рис. 1, у майбутніх учителів перше місце посідають особистісне зумовлені мотиви. Далі за значущістю слідує внутрішні мотиви та широкі соціальні мотиви. Найменшими за значущістю є негативні мотиви.

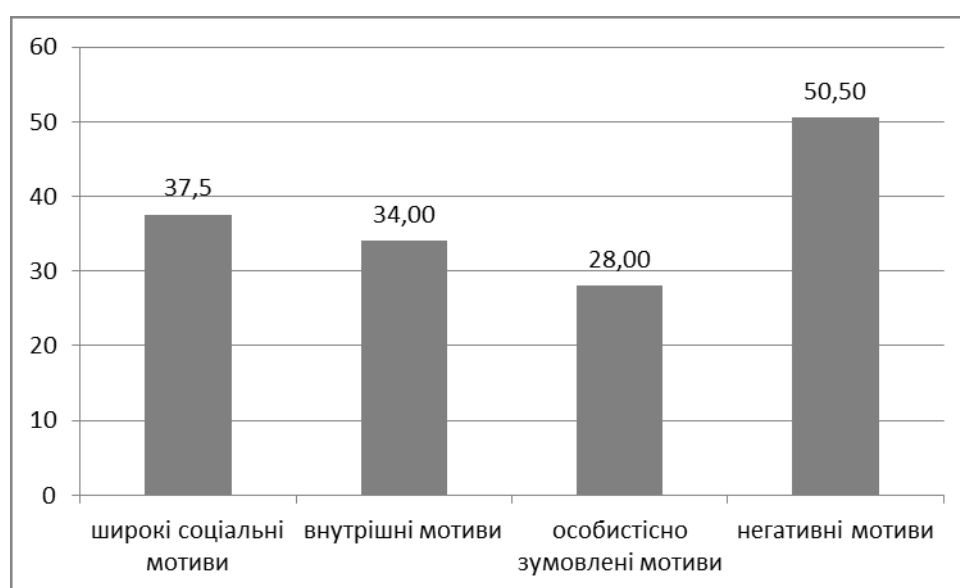


Рис. 1. Співвідношення мотивів навчання у майбутніх учителів китайської мови

Широкі соціальні мотиви зумовлюються особливостями соціальних відносин, які встановлюються між студентами в процесі навчання. У них розкриваються важливі для особистості прагнення, запити, соціальні установки тощо. Вони не завжди достатньо усвідомлюються студентами, тому, на нашу думку, за результатами опитування, широкі соціальні мотиви не займають домінуючої позиції серед студентів, які вивчають китайську мову.

Загалом можна зробити висновок, що мотивація більшості студентів не є достатньою, оскільки для успішного оволодіння китайською мовою мотивація повинна передусім зумовлюватися внутрішніми та широкими соціальними мотивами, чого ми не відстежили у відповідях більшості опитаних студентів.

На даному етапі дослідження, окрім мотиваційної сфери діяльності студентів, слід розглянути і пізнавальні процеси, які беруть участь у навчанні китайської мови, оскільки системна робота над розвитком когнітивних процесів покликана підвищити рівень мотивації при вивченні мови, підготувати студентів до самостійної інтелектуальної праці та наукового пошуку, підвищити прагнення до неперервного навчання та самовдосконалення.

Звернемося до кожного з когнітивних процесів та встановимо, який з них відіграє більшу роль у процесі навчання китайської мови.

Сприймання – це відображення цілого образу предмета в сукупності його ознак та якостей. Більшість властивостей та законів сприймання було відкрито гештальтпсихологами, які вважали основою психіки гештальт – цілісну структуру – та вивчали зв'язок гештальтів із процесами пізнання. При цьому провідним стає не мислення або пам'ять, а саме сприймання, яке ототожнюється із відображенням гештальту, а мислення, пам'ять та увага розуміються як етапи подальшої переробки образу-гештальту.

Зауважимо, що сприймання не може розглядатися як окремий, незалежний від пам'яті, мислення та уваги процес. Пізнання не може розумітися як набір послідовних актів – спочатку сприймання, образи якого зберігаються пам'яттю та перероблюються мисленням й увагою. Всі ці процеси діють одночасно, оскільки образи систематизуються в класи та категорії, із якими співвідноситься новий образ, тобто у процесі сприйняття діють також мислення і пам'ять. Увага та мислення допомагають відібрати зі всієї інформації ту, яку слід зберігати тривалий час або тільки окремий період, відсіюючи непотрібну [16, с. 284]. Тому в пропонованій методиці ми передбачаємо розробити низку завдань для розвитку когнітивних процесів.

Пам'ять є одним з найважливіших психічних процесів, основою нашого досвіду. Основними процесами пам'яті є зберігання, пізнавання, забування та відтворення інформації. Пізнавання – більш простий процес порівняно з відтворенням. Воно відбувається за наявності об'єкта, у той час як відтворення – за його відсутності.

Існує обсяг інформації, який безпосередньо може зафіксувати суб'єкт. Це число 7 ± 2 . Сім одиниць інформації не тільки одночасно зберігаються у пам'яті, а й фіксується увагою, тобто обсяг короточасної пам'яті та уваги тотожні. Обсяг довготривалої пам'яті практично необмежений.

Сучасні дослідники показали, що теорія “вивітрювання” слідів є правильною тільки для безпосередньої, короточасної пам'яті. Через те що ми не завжди можемо відтворити у певний час сприйняту інформацію, це усвідомлюється нами як забування. Це пов'язано не з загасанням, а з тим, що сліди інформації можуть витіснятися у несвідоме, накладатися один на інший, інтерферувати. Процес інтерференції спостерігається в основному у слідів схожої інформації, вони часто змішуються між собою, не дозволяючи відтворити матеріал правильно. Тому в навчанні рекомендовано робити паузи у процесі монотонної роботи.

Існує декілька видів пам'яті, які класифікуються за різними критеріями: за часом, способом запам'ятовування. Це короткотривала, довгочасна та оперативна пам'ять, логічна та механічна, довільна та недовільна, а також емоційна, моторна, образна і вербальна [16, с. 297].

Стосовно процесу навчання китайської мови, на наш погляд, слід виділити особливий вид пам'яті – іконічний, оскільки ієрогліф на перший погляд сприймається як малюнок. Результатом

роботи цієї пам'яті є те, що образ переходить або у довготривалу пам'ять, або у несвідоме. Але, якщо перед суб'єктом навчання стоїть свідомо мета – запам'ятати матеріал, то інформації переходить до довготривалої пам'яті шляхом довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування зазвичай пов'язане із використанням певних засобів, як то логічні зв'язки між частинами інформації. Така пам'ять називається логічною, на відміну від мимовільної пам'яті, у якій запам'ятовування спирається на механічне повторювання матеріалу, який треба завчити. Щодо логічних зв'язків, які використовуються у процесі запам'ятовування, китайська мова надає можливість дуже успішно використовувати цей спосіб запам'ятовування, оскільки, беручи до уваги ієрогліф, його складники мають чітко побудовану логічну схему зв'язків між ними. Тому, будуючи логічні ланцюги, можна спростити запам'ятовування ієрогліфа, як комплексу менших значущих елементів.

Мимовільна пам'ять, тобто механічне повторювання матеріалу, також відіграє важливу роль у вивченні китайської мови, оскільки далеко не всі її структури і категорії можна запам'ятати і вивчити, використовуючи лише логічне запам'ятовування. Механічне повторювання також є вагомим складником навчання китайської мови, оскільки у процесі повторення тренується моторна пам'ять, яка дає змогу довести знання про написання ієрогліфів до автоматизму.

Мислення – це узагальнений та опосередкований процес віддзеркалення дійсності. На відміну від сприймання та пам'яті, які націлені на віддзеркалення предметів та зберігання цих образів, метою мислення є аналіз зв'язків та відносин між предметами, у результаті якого у людини складається схема ситуації, виробляється план дій.

Розрізняють декілька видів мислення. За направленістю виділяють практичне, теоретичне, реалістичне та аутистичне, за особливостями процесу мислення – логічне, інтуїтивне, конвергентне та дивергентне, а за результатом – репродуктивне та творче [16, с. 301]. Саме творчому мисленню у процесі навчання китайської мови, на нашу думку, слід приділити особливу увагу.

У дослідженнях вищезгаданих гештальтпсихологів велика увага приділялась проблемам етики, моральності дослідника, а в нашому випадку – **викладача**. М. Вертгеймер наголошував на тому, що процес навчання має бути побудований так, щоб студенти отримували від нього радість, усвідомлюючи радість відкриття нового. Подальші дослідження підтвердили правильність цих поглядів, показавши значний вплив особистісних рис на процес творчості. Було доведено, що перешкодою для творчості та процесу навчання є висока тривожність, невпевненість у своїх силах. Така проблема дуже гостро постає на ранніх етапах вивчення китайської мови. Особливо це стосується вивчення фонетики, оскільки студентам, у яких відсутній музичний слух, дуже важко опанувати тональну систему китайської мови. Негативний вплив також посилюється нездатністю відтворити нові фонемі, які у великій кількості представлені у фонетичній системі китайської мови.

Ще один фактор, який знижує рівень творчості – це **установка**, яка несвідомо наставляє людину на використання вже знайомих способів вирішення певного завдання. Ця проблема дуже чітко простежується у студентів, які вивчають китайську мову, оскільки китайська писемність не є схожою на писемність жодної мови, яку до цього вивчала більшість студентів. Ієрогліфічну писемність не можна порівнювати із алфавітною системою, оскільки ієрогліф – це знак, який сам по собі несе окреме поняття. Для легшого сприйняття студентами графічного боку ієрогліфа ми використали метод перенесення частин ієрогліфа на загальновідомі поняття алфавітних мов. При цьому елементарні риси вважаються складовими частинами літери; ключі, або радикали, уявлялися літерами, а комбінація ключів, тобто ієрогліф – цілим словом. Таке пояснення не є повністю правильним з точки зору китайської лінгвістики, але є успішним адаптованим варіантом навчання студентів-носіїв європейських мов.

Уява – це процес відображення дійсності за межами існуючих зв'язків та відношень. Виділяють пасивну та активну уяву. У пасивній виділяють сон, марева та мрії, в активній – репродуктивну та творчу уяву. У вивченні китайської мови велику роль грає саме творча уява.

Для трансформації даних та створення продуктів уяви, як і в мисленні, використовуються операції – злиття (комбінування), аглютинація, гіперболізація та типізація [16, с. 312].

Злиття має на увазі вільне комбінування, порівняння та об'єднання якостей та характерних рис різних об'єктів в єдиному образі. Особливий вид злиття – аглютинація, в процесі якої поєднуються риси, які в реальності не можна поєднати. Аглютинації дуже широко представлені у китайській мові, а саме у поєднанні складових частин ієрогліфа, тобто ключів. Вже згадувалось, що ієрогліфи можна запам'ятовувати шляхом побудови логічних ланцюгів, але існує величезна кількість таких, які не можна пояснити жодними логічними факторами. Наприклад, поєднання в ієрогліфі 香蕉 “банан” друга частина ієрогліфа 蕉 складається з трьох ключів: “трава”, “короткохвостий птах” та “вогонь”; в ієрогліфі 新鮮 “свіжий” друга його частина 鮮 складається з двох ключів: “риба” та “баран”. Ця комбінація ключів не має жодної логічної основи, але дуже легко запам'ятовується усіма без винятку студентами.

Іншим способом надання додаткової виразності образу є типізація, пов'язана з узагальненням найбільш типових для даної групи рис. Цю функцію уяви можна перенести на явище в китайській лексикології, яке називається “слова з ідентичною морфемою”. Легкість запам'ятовування зумовлена тим, що існує певна кількість груп слів, які мають в основі один і той самий ієрогліф, наприклад, у словах 火山 “вулкан”, 火灾 “пожежа”, 火星 “іскра”, 火柴 “сірник”, 打火机 “запальничка”, 火车 “потяг” тощо присутня ідентична морфема 火 “вогонь”. У групі слів 毛笔 “пензлик”, 铅笔 “олівець”, 钢笔 “ручка, перо”, 粉笔 “крейда” присутня ідентична морфема 笔 “щітка, пензель”. Подання таких слів групами сприяє кращому їх запам'ятовуванню студентами.

Слід зазначити, що увага заміняє мислення у скрутних ситуаціях, допомагаючи доповнити відсутні дані уважними. Творча увага, як і творче мислення, пов'язана із креативністю, тобто творчістю, прагненням до продуктивної діяльності, яка стала стійкою рисою особистості.

Увага – це спрямованість та зосередженість свідомості у даний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті. Її метою є покращення діяльності всіх пізнавальних процесів. З цим пов'язана і особливість уваги, яка не має свого особистого продукту, на відміну від інших пізнавальних процесів. Виділяють три основних види уваги – мимовільна, довільна і постдовільна. Увага не тільки переводить та утримує об'єкт у зоні ясної свідомості, а й допомагає відволіктись від непотрібних у даний момент думок, відсіюючи їх, не дозволяючи зосередження на сторонніх речах.

Основними характеристиками уваги є її стійкість, обсяг, концентрація, переключення та розподіл. Усі ці характеристики є важливими для навчального процесу.

Стійкість пов'язана із здатністю протягом тривалого часу зберігати зосередження на одному й тому самому об'єкті. Монотонна діяльність, як то прописування великої кількості ієрогліфів або заучування типових фраз та конструкцій шляхом виконання підстановчих вправ, порушують стійкість, і тільки вольова регуляція здатна її повернути.

Особливо важливою характеристикою стійкої уваги є зацікавленість людини у діяльності, задоволення, яке вона отримує від процесу дії та від її результату. Тобто, стійкість уваги завжди пов'язана або з інтересом, або з вольовим зусиллям [16, с. 329].

Тільки на початку 70-х рр. XX ст. П. Я. Гальперінім було встановлено, що увага виконує контрольну функцію, тож її розвиток потрібно починати з навчання контролю. Зовнішній контроль, перетворений на контроль внутрішній, автоматизований, і є увагою [4, с. 68].

Обсяг уваги віддзеркалює кількість об'єктів, які людина може одночасно утримувати в зоні ясної свідомості. Обсяг уваги є зворотно пропорційним концентрації: чим вище зосередженість, концентрація, тим менше обсяг. Переключення уваги має на увазі свідоме та осмислене його переміщення з одного об'єкта на інший. Ця якість уваги вмикається під час виконання декількох справ. Розподіл уваги пов'язаний із можливістю виконувати дві або більше дій одночасно, утримуючи їх у полі чіткої свідомості. Це стосується викладачів, які читають лекцію, – вони повинні утримувати увагу і на змісті матеріалу, який вони викладають, і на тому, як сприймають його студенти, чи є матеріал зрозумілим.

На нашу думку, серед усіх когнітивних процесів, які задіяні у навчанні китайської мови, найважливішим є увага, оскільки процес вивчення ієрогліфів можна ототожнити із запам'ятовування картинок або певних образів, чого не можна сказати про вивчення європейських

мов. Вивчення китайської мови потребує також дуже стійкої та гострої уваги, оскільки додавання або віднімання від ієрогліфа однієї крапки може повністю змінити значення не тільки ієрогліфа, але й повідомлення в цілому. Наприклад, беручи за графічну основу ієрогліф 大 “великий”, до лівої відкидної риски можна додати крапку 太 і ієрогліф набуває значення “дуже, надто”; можна додати крапку у правому верхньому куті 犬 і отримуємо значення “собака”, додаючи дві крапки у лівому верхньому куті 头, отримуємо значення “голова”. Вищенаведені приклади яскраво ілюструють важливість уваги у процесі вивчення китайської мови.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження діяльнісного розвитку майбутніх учителів китайської мови у процесі оволодіння граматичною компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М. И. Мотивы навчання учнів / М. И. Алексеева: [посібник для вчителів]. – К. : Радянська школа, 1974. – 120 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка /Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблемы мотивации / В. К. Вилюнас // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М. : Наука, 1983. – 303 с.
4. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 1974. – 254 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин . – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
6. Короткий психологічний словник [під ред. В. І. Войтко].— К. : Вища школа, 1976. – 191 с.
7. Краткий психологический словарь / [під ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М., 1985. – 430 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1971. – 180 с.
10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: пособие для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.
11. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1971. – 120 с.
12. Москвичев С. Г. Мотивация деятельности и управление / С. Г. Москвичев. – К. – Сан-Франциско: Light Press, 2003. – 492 с.

13. Психологія [під ред. Г. С. Костюка]. – К. : Радянська школа, 1968. – 512 с.
14. Психологія навчання [під ред. Б. Ф. Баєва]. – К. : Радянська школа, 1972. – 136 с.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. [2-е изд.] – М., 1976. – 415 с.
16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
17. Унадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Унадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 536 с.
18. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 253 с.
19. 俄汉， 汉俄词典。 – 北京； 商务印书馆出版。 1998。 – 357 页。
20. 新华字典。 – 北京； 商务印书馆， 2004。 – 690 页。
21. 袖珍汉英词典。 – 北京； 延边人民出版社， 2001。 – 695 页。
22. 汉俄小词典。 – 上海； 外文出版社， 2000。 – 782 页。
23. 大俄汉词典。 – 北京； 商务印书馆， 2006。 – 2858 页。