

прояву самооцінкової тривожності. Відсутність самооцінкової тривожності у школярів зі слабкою успішністю навчальної діяльності свідчить про те, що їм вже властивий знижений потенціал щодо суб'єктної готовності до поліпшення результативності власної діяльності. Четверть слабковстигаючих четвертокласників уже "змирилася" з власним неуспіхом в учінні, бо нульова тривожність є свідченням відсутності вболівання за результативність своєї навчальної праці. Отже, має місце деструкція однієї з головних регулятивних складових образу "Я" – атрибуту відповідальності за результати власної навчальної діяльності у слабковстигаючих четвертокласників.

Мікрогенетичні тенденції у прояві самооцінкової тривожності у високо- і слабковстигаючих четвертокласників свідчать: основна лінія її розвитку відбулася внаслідок зменшення аж удвічі (при  $p < 0,05$ ) нормальної тривожності у школярів від першої до третьої групи за результативністю навчання і появи – за рахунок падіння нормального рівня – високого, маніфестуючого рівня самооцінкової тривожності.

Простеження макrogenетичних тенденцій у розвитку тривожності у слабковстигаючих друго- і четвертокласників дало можливість виявити такі лінії прояву самооцінкової тривожності.

Найбільш різкий злам відбувається у презентації нормального рівня самооцінкової тривожності у слабковстигаючих школярів на різних етапах їх шкільного навчання – з 58% до 25%. Нормальний рівень тривожності у слабковстигаючих другокласників відіграє захисну роль, "оберігаючи" образ "Я" від деструктивного впливу слабкої результативності учіння. Підвищений рівень тривожності знижується неістотно від другого до четвертого класу у школярів з низькою навчальною успішністю.

Поява у слабковстигаючих четвертокласників – порівняно з другокласниками – високого, маніфестуючого рівня самооцінкової тривожності урівноважується проявом у цих школярів нульового рівня цієї тривожності. Ці різноспрямовані тенденції прояву самооцінкової тривожності зумовлюють нестабільність в емоційному ставленні дитини до самої себе, а також у становленні образу "Я – школяра", тобто образу суб'єкта учіння.

Отже, результати дослідження свідчать про наявність – вже на перших етапах шкільного навчання – тісного взаємозв'язку між рівнем результативності навчальної діяльності школярів і динамікою мікро- та макrogenетичних тенденцій прояву тривожності як репрезентанта емоційного ставлення до себе учнів молодшого шкільного віку. Знання тенденцій виникнення тривожності та її різновидів – шкільної і самооцінкової – у школярів з різним рівнем

навчальних досягнень дасть змогу забезпечити продуктивну психокорекційну допомогу задля їх конструктивного особистісного зростання.

Відтак, виникає потреба у застосуванні строго диференційованих стратегій виховного впливу з метою продуктивного розвитку емоційної сфери як основи особистісного становлення молодших школярів.

#### Список використаних джерел

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+ CD) : 2-е изд. / Анна Михайловна Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

The article contains the findings obtained during research on the peculiarities of self-estimate and emotional attitude towards Self of primary school students with different levels of academic achievements.

**Key words:** emotional attitude; self-estimate; anxiety; destruction.

*Отримано: 29.03.2010*

УДК 811.112.2:378.147.016

*Л.А.Онуфрієва, І.Л.Онуфрієва*

## Психологічна готовність студентів немовних спеціальностей ВНЗ до самостійної іншомовної діяльності

Проблема самостійності у контексті вищої школи набуває особливого значення, оскільки програма вузівського навчання все більше спрямовується на збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів.

**Ключові слова:** самостійність, особистість, індивідуальні можливості, мотив, навчальна діяльність, навчальний процес, контроль, психологічна готовність.

Проблема самостоятельности в контексте высшей школы приобретает особое значение, поскольку программа вузовского обучения все больше ориентируется на увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** самостоятельность, личность, индивидуальные возможности, мотив, учебная деятельность, учебный процесс, контроль, психологическая готовность.

© Л.А.Онуфрієва, І.Л.Онуфрієва

**Актуальність проблеми.** Поняття психологічної готовності використовується в літературі в широкому діапазоні значень – від дослідження перебігу реакцій індивіда в конкретній ситуації діяльності (готовності до дій за умов впливу емоційного чинника, наприклад), до визначення умов, які забезпечують людині оптимальну життєдіяльність (готовність до життя). Проте центр ваги проблематики дослідження психологічної готовності лежить в галузі визначення тих ознак, якостей, властивостей, умов, станів, тощо, які сприяють індивідові успішно оволодівати тією чи іншою професійною діяльністю, зокрема, педагогічною.

**Теоретичні основи дослідження.** Сучасна психологія стверджує, що необхідне усвідомлення особистості як суб'єкта ініціативності своєї активності. У цьому випадку основні характеристики суті особистості виконують саме творчість, ініціативність, самовизначення, самоактуалізація, самопізнання, самопроекування (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, А.Б.Коваленко, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейн, М.В.Савчин, Л.В.Сохань, В.О.Татенко, Н.В.Чепелева, Ю.М.Швалб, Т.С.Яценко та ін.).

У широкому розумінні під психологічною готовністю розуміється певна сукупність властивостей і станів особистості, що забезпечують їй оптимальний рівень досягнення ефективності, визначеної вимогами і умовами здійснення теоретичної або практичної діяльності. Стосовно педагогічної діяльності поняття психологічної готовності доповнюється ознаками (характеристиками), які відповідають вимогам конкретної професійної діяльності. У цьому вузькому розумінні і використовується поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності. Оскільки будь-яка діяльність характеризується певним рівнем професіоналізму, то і рівень готовності отримує відповідну класифікацію. Найбільш узагальненою в психологічній літературі приймається така, що поділяє готовність на перед(до) професійну, власно професійну і стадію професійної майстерності. У відповідності до конкретних вимог, які висуваються перед особистістю на зазначених стадіях оволодіння чи здійснення діяльністю, визначається і перелік відповідного кола якостей – від психофізіологічних до тих, що характеризують особистість як суб'єкт діяльності.

За різноманітністю ознак чи їх сукупностей, що притягуються до опису того чи іншого рівня професійної підготовки і рівня психологічної готовності (як стану, сталої властивості особистості, або єдності першого і другого), центральною, інтегруючою ланкою постає таке цілісне утворення як особистість, а отже, як слушно

підкреслюється, “підготовку до професійної діяльності бажано розглядати у контексті розвитку особистості – як певну частину, аспект або функцію цілісного процесу педагогічного керування цим розвитком” [12, с.78]. Серед численних підходів до реалізації особистісного начала в тканині реального процесу керування навчальною діяльністю, найбільш доцільним вважаємо підхід, за яким за основу готовності береться поняття комплексної здібності, в якій, у свою чергу, виділяються мотиваційний та інструментальний компоненти. Причому мотиваційному компоненту надається стрижнева роль [12]. Водночас, у галузі дослідження саме мотиваційної сторони, як показав проведений нами аналіз відповідного корпусу літератури, спостерігаються суттєві розбіжності, детерміновані, головним чином, складністю і багатоплановістю самого поняття мотиву.

Різноманітність точок зору в розумінні і трактуванні поняття мотиву зводиться, тим не менш, навколо інтерпретації мотива як спонуки до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб людини; матеріального чи ідеального об'єкта (предмета), що спонукає і визначає вибір діяльності, заради якого вона здійснюється; усвідомленої причини, яка обумовлює вибір дій і вчинків людини. У свою чергу, вся сукупність спонук (мотиви, потреби, інтереси, прагнення, потяги, установки (диспозиції), ідеали) позначається терміном мотивація, або “мотиваційною системою”. Остання, зі свого боку, розуміється як “складний за своєю будовою регулятор життєдіяльності людини, що за своєю структурною будовою і змістом відбиває особливості об'єктивної дійсності, до якої належить і зовнішній до людини світ, і сама людина в усіх її об'єктивних характеристиках” [1, с.13]. За межами цих найзагальніших положень залишається, однак, низка аспектів, що становлять в психології постійний і гострий предмет дискусій.

Головним питанням, яке поділяє дослідників мотиваційної проблематики на два табори, є, поза сумніву, питання про генезу мотивів. У зв'язку з цим подальший виклад потребує введення в предмет обговорення третьої ланки, а саме – поняття потреби як джерела активності і форми зв'язку живих організмів з зовнішнім світом. Взаємозв'язок потреби і мотива містить у собі постійне джерело дискусій, що точаться і до сьогодні. Як передумова діяльності, потреба відбиває стан нестатку організму в чомусь, що знаходиться поза ним і є необхідним для його життєдіяльності.

Активність, що викликається нестатком, обмежується функцією загальної активації організму (збудження), що носить пошуковий, неспрямований характер. У такому розумінні потреба не може

викликати конкретної, спрямованої діяльності і залишається джерелом, що забезпечує організму певний стан енергетичної (мобілізаційної) готовності. У другому випадку, тобто в розумінні потреби як регулятора, здатного до спрямовування активності на конкретну діяльність, остання має “зустрітись” із своїм предметом (“опредметитись”). За цієї умови потреба отримує свою визначеність, а відтак і “цей предмет постає мотивом діяльності, тим, що її спонукає” [8, с.303].

Звідси і робиться остаточне визначення мотиву як предмета діяльності, який постає водночас і загальним критерієм розрізнення самих діяльностей. Предметність, отже, постає конституюючою характеристикою діяльності. Тому поняття діяльності необхідним чином пов’язується з її мотивом (предметом). Важливим для розуміння діяльності, відповідно і для її мотива, є те, що діяльність в своїй основній і генетичній формі постає як зовнішня чуттєво-практична діяльність [8]. У цьому плані проблема співвідношення і зв’язок зовнішньої діяльності з внутрішньою, конкретно, проблеми потреби і предмета потреби (мотива), отримує своє чітке і недвозначне розв’язання.

Інтерпретація руйнівних сил поведінки людини з боку прихильників другого напрямку локалізується навколо аргументацій, спрямованих на обґрунтуванні тези про органічну природу активності, в зведенні джерела мотивації людини до вияву певної сукупності біологічних потреб організму. Теоретичним підґрунтям вказаної точки зору слугує гомеостатична модель особистості, а також погляди, які були розвинені у ортодоксальному психоаналізі. Поведінка людини, у відповідності з уявленнями представників цього напрямку, є наслідком стану напруги, обумовленого органічними спонукками. Намагання людини уникнути стану напруги, відновити вихідний стан і спричиняє активність в напрямку до досягнення рівноваги. Поясненню принципу редукції напруги покладається діаметральна позиція – розуміння джерела активності як процесу пошуку людиною напруги. Однак, і в першому, і в другому випадку пояснення джерела активності поведінки людини не виходить за межі енергетичної компоненти. Фізіологічні потреби кладуться в основу відомої теорії самоактуалізації А.Маслоу. Спроби доповнити органічну модель поведінки за рахунок введення поняття вторинних спонук не вирішує проблеми, оскільки механізм виникнення вторинних спонук базується на сполученні останніх з процесом задоволення тих же органічних потреб. Вторинні спонукки постають таким чином зовнішньою формою (фасадом) первинних, що залишають за собою функцію енергетики. Розумінню вторинних

(соціальних, духовних) спонук як засобу задоволення первинних (біологічних) протиріччя численні факти про те, що, по-перше, незадоволення біологічних потреб не спричиняє виникнення нових мотивів, і, по-друге – виникнення нових можливостей (мотивів) постає можливим не заради задоволення біологічних потреб, а навпаки, в міру визволення людини від діяльності по задоволенню біологічних потреб [3]. Не вдаючись до деталізації дискусій, що точаться навколо проблеми розуміння співвідношення біологічних і соціальних потреб, зазначимо, що в сучасній психології питання про природу потреб людини і подосі “залишається відкритим”.

Не менш складним виявляється і питання про структуру (будову) мотивів. Питання про структуру (будову) мотивації є питання про зміст, ієрархію, компонентний склад і його взаємозв’язок. Проблема визначення структурного складу ставиться і розв’язується вітчизняними психологами як проблема співвідношення динамічних (енергетичних) і змістовних її аспектів. З огляду на принцип єдності зазначених сторін динамічний аспект розглядається безпосередньо в акті діяльності людини, а також в залежності від існуючого у неї досвіду і функціональних можливостей. Звідси за основу структури мотивації кладуться не первинні (біологічні) спонукки, а більш розвинені утворення – ставлення, співвідношення значення і змісту, спрямованість особистості, смисловий контекст спонукки й таке інше. Емоційно-ціннісний аспект мотивації і покладається в якості первинного компонента структури мотивації. Цей компонент, з точки зору погляду В. Асеева, і спричиняє виникненню мотиваційного поля напруги, під впливом якого здійснюється активний процес діяльності. “Поза цим моментом, – підкреслює дослідник, – поза меж створюваного ним енергетичного поля, діяльність неможлива” [4, с.79].

Зазначений емоційно-ціннісний аспект розглядається в єдності пасивно-емоціонального і активно-дійового моментів. Отже, суперечність зазначених моментів має бути визнана, за В. Асеевим, вихідним пунктом цілісної структури мотивації. Оскільки мотивація будь-якої діяльності складається з процесуального і дискретного (результативного) моментів, останні за необхідності мають входити до структури мотивації як її важлива характеристика. Окремою ланкою структури мотивації постає співвідношення позитивної і негативної модальності спонук (двохмодальність спонук) як “...суперечливої єдності переживання бажаного стану дійсності і одночасно негативного переживання наявного її стану” [4, с.112].

За Н. Елфімовою, структура мотивації може бути визначена за умови виявлення мотивів, що спонукають до значущої діяльності,

встановлення ієрархії в складі основної мети діяльності, а також встановлення зв'язку між цілями і мотивами діяльності. Ядро мотивації, на думку авторки, складає система значущих діяльностей, а отже і структури мотиваційних компонентів доцільно розглядати в контексті цільової ієрархії, що визначається видом діяльності, що виконується [6].

Спробу об'єднати (синтезувати) існуючі точки зору на проблему структури мотивації здійснив Є. Ільїн. На думку автора, структура мотивації складається з трьох блоків: потребового (біологічні і соціальні потреби, мотиваційні установки і т.інш.), “внутрішнього фільтру” (оцінка зовнішньої ситуації, контроль власних можливостей, інтереси, рівень домагань, тощо) і цільового (цілепокладання). Разом з тим, конкретний склад і кількість компонентів, визначається, в кінцевому випадку, за переконанням згаданого автора, смисловим змістом здійснюваної суб'єктом діяльності. Відповідно до цього автором розглядається можливість формування мотива за наступними трьома стадіями: а) на основі усвідомлення суб'єктом потреби і переживання напруги – на цій стадії формується прагнення до пошуку цілі, що постає в абстрактній площині; б) на основі пошукової діяльності, що завершується вибором засобів досягнення мети – на основі намірів і засобів, що призводять до вибору суб'єктом кінцевої мети діяльності [7].

Конче дискусійним, з огляду розв'язання проблеми структурних компонентів мотивації, є питання про місце в визначених моделях будови мотивації емоційного компонента. Йдеться, зокрема, про тенденцію визначення мотиву через емоції, почуття, тобто через сферу афективних утворень, що видаються як цілісне явище діяльності. З цього боку на особливу увагу, на наш погляд, заслуговує позиція Н. Рейнвальд, а саме – позиції стосовно співвідношення мотива і емоції. На думку дослідниці, складнощі в розв'язанні цього питання (а разом з тим і розв'язання проблеми субстанціалізації емоцій) полягають в нерозрізненні дослідниками двох, якісно відмінних емоцій – емоцій-індикаторів і емоцій-спонук. На думку Н. Рейнвальд, запропонований свого часу Л. Петражицьким наведений вище розподіл виявляється, “найбільш адекватним і перспективним із існуючих на сьогодні”. Не вдаючись до аналізу логіки обґрунтування авторкою наведеної класифікації, зазначимо лише, що за її переконанням, введення такого розподілу сприятиме більш глибокому розумінню як природи рушійних сил поведінки людини, створенню надійної передумови для вирішення проблеми класифікації мотивів поведінки і емоцій (емоцій-спонук). Однак зазначеній класифікації має, за визнання авторки, передувати

розв'язання такої, не менш складної проблеми, як виявлення конкретних потреб та їх типових сполук [13].

Питання про функції мотива (спонукальної, регуляторної, селективної, змістоутворюючої) доречно розглянути в контексті процесу реалізації суб'єктом конкретної діяльності, оскільки, наприклад, процес оволодіння учнями засобами іншомовного спілкування, постає в дійсності перед ним в якості специфічного, разом з тим і обов'язкового класу навчальних завдань, що розв'язуються, зокрема, в навчальній діяльності.

У відповідній літературі з цього питання підкреслюється, що полімотивованість діяльності, включно і навчальної, не виключає можливості поділу різних за своїм змістом і характером мотивів на ті, що безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, і ті, що зумовлені широким соціальним контекстом, позицією, яку займає учень в системі соціальних відносин. Відповідно до цього перші обумовлюються процесом (формою, змістом, перебігом) навчання, що задовольняє потребі учнів в пізнанні. У такому розумінні останні належать до класу пізнавальної (навчально-пізнавальної) мотивації. Інші, зважаючи на сферу походження, кваліфікуються в площині загальної соціальної мотивації.

Підкреслюється, що визначальним в придбанні мотивом функції спонукальної сили є цільовий рівень, тобто цілі, що ставлять перед собою учні/студенти. Показано, зокрема, що “стійких позитивних навчальних результатів діти добиваються завдяки досягненню найближчих цілей, які відкривають їм різні аспекти кінцевих... Чим більше віддалені цілі ставить перед собою учень, тим ширше і чіткіше є мотиви, які спрямовують і стимулюють його діяльність, і, навпаки, близьким цілям відповідають вузькі мотиви з короткочасною їх дією. Глибші і усвідомленіші мотиви спонукають саме тих учнів, які бачать перед собою цілком певну перспективу свого життя, а в тих учнів, які не уявляють собі чітко, для чого вони вчать, мотиви відзначаються нестійкістю” [2, с.14]. Збіг мотиву і цілі діяльності – факт надзвичайний. У дійсності, в переважній кількості випадків мають місце розбіжності, тобто мотиви і безпосередні цілі не відповідають один одному - “зсув мотива на ціль”. У цьому зв'язку варто звернути увагу на застереження психологів стосовно застосування в навчально-виховному процесі перспективних (віддалених) цілей. Показано, зокрема, що перспективна мотивація не набуває актуальності у підлітків, поведінка яких обумовлюється здебільшого “тут і тепер” (ближчими) мотивами.

Значні можливості для формування мотивів перспективного характеру відкриваються, за даними психологічних досліджень, на

етапі старшого шкільного віку. Чи не вагомішим фактором, який обумовлює характер і трансформацію мотиваційних тенденцій учнів, відводиться меті, поставленої в конкретних умовах і способам, завдяки яким досягається мета діяльності. Поруч з тим підкреслюється, що трансляція учням готових мотивів і цілей чатує в собі загрозу перетворення суб'єкта учіння в об'єкт можливого маніпулювання. Уникнути цього можна, як доводиться в літературі, за умови створення для суб'єкта таких умов і ситуацій вияву його активності, “в яких бажані мотиви і цілі будувалися й розвивалися би з урахуванням та в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх прагнень самого учня”.

У контексті досліджуваної нами проблеми показовим видається дослідження особистісного смисла оволодіння іноземною мовою як мотива навчальної діяльності. Отримані в ході опитування студентів мовного факультету дані дозволяють констатувати, що “...вивчення іноземної мови набуває для студентів особистісного смислу в залежності від того, якою суб'єктивно значущою діяльністю або системою діяльностей інтегровані мовні знання, що отримуються” [9, с.88]. У цьому зв'язку окремим питанням постає питання про особистісний смисл оволодіння іноземною мовою (іншомовною мовленнєвою діяльністю), маючи на увазі ту обставину, що, на відміну від студентів, для яких оволодіння іноземною мовою постає умовою досягнення професійно-педагогічної діяльності, для студентів немовних факультетів місце зазначеного навчального предмету залишається здебільшого невизначеним. Чинником, який може постати мотивом оволодіння засобами іншомовного спілкування, є інтегрування знань з мови в загальну перспективу професійних спрямувань і очікувань студентів. Цей мотив, на наш погляд, може виступати спонукою і до самостійного оволодіння ними учбовим матеріалом, адже, як зазначав свого часу Г.Костюк, “тільки те, що самостійно продумане учнями, повноцінно засвоюється ними і стає їх переконанням” [7, с.367].

Самостійність як засіб підвищення ефективності засвоєння знань, як умова перетворення особистості в суб'єкта діяльності і мета навчання, складає постійний предмет уваги дидактів і психологів [5]. У контексті психології вищої школи проблема самостійності набуває особливої ваги, оскільки програма вузівського навчання все більше і більше спрямовується на збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів. Водночас, за даними досліджень останнього часу, на першому місці серед інших труднощів, з якими стикаються сучасні першокурсники, відсутність самостійності займає перше місце. Ця обставина – наслідок несформованості зазначеного

психічного утворення особистості, яка ставить під питання не стільки ефективність чи недостатність опанування студентом необхідною сумою знань і навичок, скільки саму можливість оволодіння такими особистостями навчальної програми вузу. Адже, якими б досконалими не були форми і методи навчання, що використовуються вузівськими викладачами, без активної, творчої самостійної роботи студентів неможливо досягнути поставленої мети.

В ієрархії сучасних засобів стимуляції самостійності домінуюче місце займає принцип проблемності, роль особистісних механізмів у процесі формування цієї форми самоактивності, питання про особливості і специфіку становлення її в залежності від досвіду переживання особистістю індивідуальних досягнень і впевненості як продукта останніх. Разом з тим, “особистість, – як підкреслює К.Абульханова-Славська, – виявляє готовність до самостійного досягнення результату, якого вона гарантує за всіх умов” [1, с.112]. Таку гарантію не може дати собі особистість, яка не озброєна або позбавлена почуттям впевненості. Між впевненістю і самостійністю існує прямий кореляційний зв'язок: розв'язання суб'єктом нескладних завдань призводить до самовпевненості і переживання успіху, і, навпаки, надто складних – до невпевненості і переживання неуспіху. Оптимальний рівень впевненості підтримується в тому разі, коли результат, що досягається суб'єктом, видається як продукт його власної діяльності. Отже, інтерпретація успішності чи неуспішності навчальних досягнень, разом з цим і продуктивності застосовуваних інновацій, на підставі фіксації однієї лише модальності емоції, яка має місце в багатьох дослідженнях аналогічного спрямування, має обов'язково пов'язуватися з оцінкою суб'єктом складності завдань, що презентуються або самочинно обираються ним. Водночас послідовна і відповідна індивідуальним можливостям учнів зміна складності розв'язуваних задач дає експериментатору можливість контролю і керування процесом становлення таких особистісних утворень як самостійність і впевненість.

Аналіз практики викладання іноземної мови на немовних факультетах ВНЗ свідчить про те, що визнання самостійності як стрижневої особистісної детермінанти успішності оволодіння іншомовною діяльністю, супроводжується водночас такою організацією навчального процесу, яка в дійсності прирікає зазначене джерело самоактивності до обслуговування дій, що за своїм змістом (копіювання, репродукція, відтворення) адресуються до елементарних, а отже і позаособистісних, психомоторних функцій індивіда.

**Висновки.** Вихід із становища, що склалося, ми вбачаємо у впровадженні в систему навчання основних принципів діалогічного підходу, а також адекватних йому форм презентації навчального матеріалу. Конкретизація загальної стратегії дослідження відбувається шляхом розв'язання таких завдань:

- виявити рівень сформованості самостійності студентів в іншомовній мовленнєвій діяльності при традиційній системі навчання;
- розкрити ієрархію засобів, необхідних і достатніх для повноцінного розгортання і здійснення процесу спілкування іноземною мовою;
- розробити систему комунікативних завдань, визначити необхідні умови і ситуації їх самостійного розв'язання у процесі спільної діяльності;
- розробити психолого-педагогічну програму формування самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування й апробувати її.

Отже, інтенсивні методи навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є додатковими засобами, які сприяють особистісному зростанню студентів, підвищують пізнавальну мотивацію і прагнення до самоосвіти, посилюють становлення суб'єктності.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблемы общения в психологии. – М., 1981.
2. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – Київ: Рад.школа, 1974.
3. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
5. Дидора М.И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения // Автореф. дисс. канд. психол.наук. – Киев, 1982. – 32 с.
6. Елфимова Н.В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности // Вопросы психологии. – 1988. – №4 – С.82-87.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ: Рад.школа, 1989.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: МГУ, 1972.
9. Мильруд Р.П. Личностный смысл изучения иностранного языка будущими педагогами // Вопросы психологии. – 1984. №5. – С.87-94.

10. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність до самостійної іншомовної діяльності // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т.10, випуск 7. – К., 2008 – С.362-371.
11. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність студентів немовних спеціальностей до самостійної іншомовної діяльності в контексті Болонського процесу // IV Міжнародна конференція “Стратегія якості у промисловості і освіті” (30 травня – 6 червня 2008 р., Варна, Болгарія): Матеріали у 2-х томах. Том II. Упорядники: Хохлові Т.С., Хохлов В.О., Ступак Ю.О. – Дніпропетровськ-Варна: Волант-ТУ-Варна, 2008. – с. 276-279.
12. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя/ За ред.Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996.
13. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М.: УДН, 1987.

The problem of independence in the context of the higher school acquires of special attention, as the programm of the higher education more directs to more specific growity of independent work of students.

**Key words:** independence, personality, individual possibility, educational activity, educational process, control, psychological readiness.

*Отримано: 4.03.2010*

УДК 159.954:81-028.31

*Л.А. Онуфрієва, С.О.Ренке, Л.Й. Єзерницький*

## Психолого-педагогічне обґрунтування проблеми мовленнєвих творчих здібностей

Стаття розглядає проблеми формування, розвитку та становлення мовленнєвих творчих здібностей у дітей дошкільного віку; розглядаються погляди різних шкіл та течій, а також класифікації творчих здібностей та час їх розвитку.

**Ключові слова:** здібності, задатки, особистість, вміння, аналіз, розвиток, класифікація, психічні властивості.