

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

На правах рукопису

КУЗЬО ЛЮБОВ ІВАНІВНА

УДК 159.922.8: 316.477.5

**Особливості часової перспективи студентів з
різним рівнем мотивації вивчення англійської
МОВИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Белей Михайло Дмитрович,
кандидат психологічних наук,
доцент

Київ – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	11
1.1. Часова перспектива та особливості її становлення в юнацькому віці як предмет психологічного аналізу	11
1.2. Мотивація учбової діяльності особистості та динаміка її становлення	29
1.3. Часова перспектива особистості як важливий чинник її учбової мотивації	41
Висновки до першого розділу	48
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА РІВНІВ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	50
2.1. Теоретико-прогностична модель взаємозв'язку часової перспективи та рівня мотивації вивчення студентами англійської мови	50
2.2. Організаційно-методичне забезпечення при дослідженні часової перспективи та мотивації вивчення англійської мови студентами ВНЗ	59
2.3. Характеристики розподілу показників часової перспективи й мотивації вивчення англійської мови студентами різних спеціальностей	72
Висновки до другого розділу	95

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЧАСОВОЮ ПЕРСПЕКТИВОЮ СТУДЕНТІВ ТА МОТИВАЦІЄЮ ВИВЧЕННЯ НИМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	97
3.1. Особливості взаємозв'язку між часовою перспективою та мотивацією вивчення англійської мови студентів нефахових спеціальностей	97
3.2. Взаємозв'язок між часовою перспективою та мотивацією вивчення англійської мови студентів, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації	116
3.3. Характеристика взаємозв'язку між часовою перспективою та мотивацією вивчення англійської мови студентами факультету іноземних мов	140
3.4. Змістово-динамічні відмінності в показниках часової перспективи студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови	150
Висновки до третього розділу	163
ВИСНОВКИ	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	170
ДОДАТКИ	193

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах інтеграції України в міжнародний науково-освітній простір вивчення і викладання іноземних мов є однією із основних засад розширення мобільності науково-педагогічних працівників, студентів та інших фахівців для підвищення їх конкурентоспроможності на внутрішньому, європейському і світовому ринках праці. Володіння іноземною мовою значно розширює можливості застосування знань, умінь та навичок у професійній діяльності, сприяє збагаченню новітнім досвідом роботи. Поряд із цим, успішне оволодіння іноземною мовою може бути пов'язане не стільки із працездатністю студента чи його інтелектуальними можливостями, скільки залежати від його мотивації учбової діяльності. Саме тому в сучасному навчальному процесі важливим є не лише рівень фахової підготовки педагога, його намагання доступно подати інформацію учням чи студентам, сформувати у них необхідні навички та уміння, але і його здатність враховувати особистісні особливості індивіда як активного учасника цього процесу.

Розгляд регулятивної ланки навчальної активності сучасних студентів не втрачає своєї актуальності, оскільки емпіричні дані, отримані у минулі десятиліття не відображають наявного стану існуючої проблеми. Як зазначає О.С. Кочарян, на сьогоднішньому етапі трансформації суспільства істотно змінюються зовнішні (соціальні) мотиви навчання, соціальна престижність вищої освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну реалізацію, що суттєво модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості. Переважання зовнішніх мотивів в процесі учбової діяльності суб'єкта призводить до того, що учіння для нього набуває формального характеру, у ньому відсутній творчий підхід та здатність до самостійної постановки навчальних цілей. Низький рівень мотивації спричиняє неуважність на заняттях, шаблонне виконання

навчальних задач, невміння працювати самостійно і, як наслідок, неадекватність самооцінки тощо.

Важливим фактором мотивації поведінки суб'єкта є його часова перспектива (Л.І. Божович, М.Р. Гінзбург, Ж. Ньюттен, Л.А. Регуш та ін.). Вплив часової перспективи можна звести до мотиваційного процесу, цілі і причинно-наслідкові структури якого регулюють поведінку. Специфічність та особливість подій, що знаходяться в основі часової перспективи студента, можуть не лише позначатись на спрямованості його особистості, а й визначати її зміст, впливати на активність та ініціативність суб'єкта учбового процесу, формувати в нього почуття задоволеності навчанням та усвідомлення ним особистісної значущості від результатів здобуття нових знань. Як зазначає Є.І. Головаха, чим чіткішим та виразнішим у свідомості молоді буде образ майбутнього, тим більш визначені та відповідальні рішення зможуть приймати юнаки і дівчата в теперішньому.

Поряд із цим, основні теоретичні й практичні зусилля науковців в розробці проблеми особистісного самовизначення індивіда у контексті планування й осмислення ним власного майбутнього життєвого шляху переважно концентрувалися на дослідженні механізмів становлення життєвих перспектив у їх взаємозв'язку з періодами життєвого шляху людини (Л.І. Божович, Є.І. Головаха, І.С. Кон, Т.М. Титаренко, Г.О. Хомич), зокрема, найбільш вивченими залишаються умови їх формування в юнацькому віці (А.Є. Левенець, Г.К. Радчук, Г.В. Рудь, Л.Д. Тодорів), який вимагає від суб'єкта самовизначення (Е. Еріксон), планування та структурування очікувань щодо свого майбутнього життя (Л.І. Божович, М.Р. Гінзбург та ін.), досягнення особистісної зрілості (Є.І. Головаха). Отримані також чисельні дані про соціально-економічні, вікові, статеві та індивідуально-психологічні фактори становлення часової та життєвої перспективи особистості (К.О. Абульханова-Славська, Ю.Р. Сидорик, Н.Н. Толстих та інші), взаємозв'язку характеристик часової перспективи та навчальної успішності школярів (І.В. Рябікіна).

Водночас, відсутні дослідження проблеми становлення часової перспективи в контексті вивчення окремих дисциплін професійної підготовки. Зокрема, досі не з'ясованими залишаються особливості взаємозв'язку між характеристиками часової перспективи студентів та мотивацією вивчення цими суб'єктами англійської мови. З метою конкретизації наукових уявлень про фактори впливу на становлення такої мотивації й виникла необхідність у дослідженні характеру існуючих взаємозв'язків між цими утвореннями. Саме вищезазначені аспекти й зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження **"Особливості часової перспективи студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" в межах науково-дослідної теми "Інноваційні психотехнології сприяння особистісному благополуччю" (державний реєстраційний номер 0112U001020).

Тему дисертації затверджено вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 3 від 18.10.2011 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 26.03. 2013 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично підтвердити наявність взаємозв'язку між особливостями часової перспективи студентів і мотивацією вивчення ними англійської мови.

Відповідно до мети було поставлено такі **задачі** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми часової перспективи та учбової мотивації студентської молоді.
2. Виокремити та обґрунтувати наявність різних рівнів мотивації вивчення

студентами англійської мови.

3. Дослідити відмінності, взаємозв'язки часової перспективи та мотивації вивчення англійської мови у групах студентів різних напрямів підготовки.
4. Визначити та обґрунтувати відмінності між змістовими, структурно-динамічними характеристиками, оцінками емоційного фону часової перспективи у студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови.

Об'єкт дослідження – часова перспектива студентів, що вивчають англійську мову.

Предмет дослідження – особливості взаємозв'язків між часовою перспективою студентів і мотивацією вивчення ними англійської мови.

Теоретико-методологічну основу дисертаційного дослідження склали принципи єдності свідомості та діяльності, розвитку та системності при аналізі психічних явищ (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн); концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн); когнітивно-мотиваційна теорія часової перспективи (Ж. Ньюттен); концепція психологічного часу (Є.І. Головаха, А.А. Кронік); дослідження часової та життєвої перспективи в юнацькому віці (А.С. Макаренко, Л.А. Регуш, І.В. Рябікіна, Н.Н. Толстих, В.І. Юрченко); концепції мотивації учбової діяльності (Б.Г. Ананьєв, Є.П. Ільїн, Р.К. Малінаускас, М.В. Матюхіна, Н.А. Побірченко, Г.К. Радчук, М. Рогов, О.В. Савицька, О.П. Сергеєнкова, Н.М. Сімонова, Г.О. Хомич, П.М. Якобсон, В.А. Якунін).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та завдань використано сукупність теоретичних та емпіричних методів: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення і систематизація основних положень теоретико-методологічних підходів до вивчення досліджуваної проблематики та отриманих в їх рамках емпіричних даних; *психодіагностичні* (анкетування, опитування, психометричні тести, метод семантичного диференціалу, метод незакінчених речень); граматичні та

лексичні *тестові завдання* з англійської мови; *методи математичної статистики* (статистичний тест Колмогорова-Смірнова, непараметричний критерій розрізнення Манна-Уїтні, кореляційний аналіз за Спірменом). Обробка даних здійснювалася на базі комп'ютерного статистичного пакету SPSS 21.0 for Windows та MS Excel.

В процесі дослідження було використано низку психологічних методик: методика мотиваційної індукції Ж. Ньюттена для експлікації структурно-змістових особливостей часової перспективи; методика "Перспектива мого життя" (ПМЖ) Є.А. Міско і Н.В. Тарабріної для оцінки диференційованості, емоційного забарвлення, визначеності, контрольованості часової перспективи; методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ "Т.І. Ільїної; авторські – методика "Події мого майбутнього" для виявлення хронологічно-змістових характеристик часової перспективи; анкета "Мотивація вивчення англійської мови" для виявлення характеру і рівня мотивації вивчення студентами англійської мови та успішності її вивчення у ВНЗ; граматичні та лексичні тестові завдання з англійської мови "Vocabulary and grammar test" для виявлення рівня знань англійської мови.

Надійність та вірогідність результатів забезпечувалися всебічним теоретичним аналізом проблеми та обґрунтованістю основних концептуальних положень, які використовувались у вирішенні завдань дослідження; застосуванням діагностичних методів, адекватних об'єкту і предмету дослідження, а також перевіркою їх достовірності з допомогою статистичних процедур; узгодженням, поєднанням та взаємодоповненням експериментальних даних, одержаних в результаті застосування психометричних і якісних способів дослідження об'єкту, інтерпретацією їх основних показників.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Львівського державного університету внутрішніх справ та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у 2011-2012р.р. У склад емпіричної вибірки увійшли 253 респонденти. З даної

кількості досліджуваних не виконали всіх запропонованих методик 25 (10%) осіб. Тому, було проаналізовано результати 228 студентів. Із них 18,4% чоловіків (42 особи), 81,6% – жінки (186 осіб). Усіх респондентів було поділено на три досліджувані групи. У групу №1 увійшли респонденти, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну; у групу №2 – як дисципліну спеціалізації; у групу №3 – студенти-філологи освітнього напрямку «Англійська мова та література».

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що: *вперше* проведено теоретичний аналіз проблеми зумовленості мотивації вивчення студентами англійської мови особливостями їх часової перспективи; обґрунтовано доцільність дослідження взаємозв'язків між часовою перспективою особистості та мотивацією вивчення нею англійської мови в межах когнітивно-мотиваційного і діяльнісного підходів; методично обґрунтовано та розкрито зміст, критерії рівнів мотивації вивчення студентами англійської мови; емпірично доведено наявність істотних відмінностей змістових, структурно-динамічних характеристик, оцінок емоційного фону часової перспективи у студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови, зокрема, і у групах осіб, що вивчають її як фахову дисципліну, дисципліну спеціалізації та нефахову дисципліну; *уточнено* зміст поняття часова перспектива; *набули подальшого розвитку* методики психодіагностики особливостей часової перспективи, методи прогнозування якості опанування студентами англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та апробації інструментарію психодіагностики часової перспективи студентів, їх учбової мотивації та успішності вивчення ними англійської мови. Отримані результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання курсів "Педагогічна та вікова психологія", "Психодіагностика", "Експериментальна психологія", "Психологія праці" для студентів різних напрямків підготовки та майбутніх фахівців-психологів.

Основні результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців-лінгвістів та практичних психологів, а також науково-педагогічну діяльність Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 418 від 17.03.2014 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-31/04/788 від 18.03.2014 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 15 від 17.03.2014р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки, практичні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – "Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави" (м. Львів, 2013 р.), "Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів" (м. Івано-Франківськ, 2013 р.); *всеукраїнських* – "Треті Сіверянські соціально-психологічні читання" (м. Чернігів, 21 листопада 2012 року), "Психологічне діагностування в роботі практичного психолога" (м. Умань, 2013), "Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору" (м. Ніжин, 11–12 жовтня 2012 року). Результати проведеного дослідження доповідались і обговорювались на засіданнях кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 7 одноосібних наукових працях, з яких 4 – у наукових фахових виданнях у галузі психології, 2 – у виданнях іноземних держав.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, із них 24 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 257 сторінок, із них 166 – основний текст. Робота містить 51 таблицю, 9 рисунків і 64 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Часова перспектива та особливості її становлення в юнацькому віці як предмет психологічного аналізу

У психології проблема прогнозування особистістю свого майбутнього, а значить і ставлення до нього, активно вивчається як у теоретичному, так і в експериментальному плані. Інтерес дослідників до проблеми прогнозування суб'єктом власного майбутнього пов'язаний не лише з теоретичним значенням даної проблематики, але й з необхідністю розв'язання цілої низки значущих проблем особистісного (зокрема, сімейного) та професійного самовизначення, яке, у свою чергу, неможливе без до усвідомленого вибору особистістю подальшого життєвого шляху на основі адекватної оцінки власних здібностей та можливостей, а також її готовності зайняти певну соціальну позицію. Основою особистісного самовизначення є її власна активність, що спрямована на побудову часової перспективи, планування і постановку життєвих цілей, а також забезпечення ціннісно-сміислової єдності.

У процесі вирішення вищезгаданих проблем основні теоретичні та практичні зусилля науковців концентрувалися переважно на дослідженні механізмів становлення життєвих перспектив у їх взаємозв'язку із періодами життєвого шляху людини (Є.І. Головаха [35, 36, 37, 38], О.О. Кронік [38, 39, 40, 42; 71], А. Сирцова [153]). Найбільш вивченими, на сьогоднішній день, слід вважати умови формування життєвих перспектив в юнацькому віці (І.В. Рябікіна [133], Л.Д. Тодорів [159, 160, 161, 162]) та особливості особистісного самовизначення юнаків (Є.І. Головаха [36; 42], О.О. Кронік

[42]), планування та структурування очікувань щодо свого майбутнього життя (А.А. Дьячук [47], Є.В. Камнева [55] та ін.), зокрема, майбутніх подружніх взаємин (Ю.Р. Сидорик [141, 142, 145]); досягнення юнацтвом особистісної зрілості та особливості професійного самовизначення молоді (Є.І. Головаха [36; 42]; І.С. Кон [60, 63, 64, 65]); мотиваційні аспекти часових уявлень особистості (А.А. Дьячук [47], Ж. Ньюттен [98], А.І. Єпіфанцева [48], І.В. Рябікіна [133]); структурні, хронотопічні характеристики уявлень про майбутнє (О.Н. Арестова [15], В.І. Ковальов [59], І.В. Рябікіна [129, 130, 131, 133, 134], Н.Н. Толстих [163]); особливості життєвого шляху особистості як розгортання життєвої стратегії (К.А. Абульханова-Славська [5]) та структурування суб'єктом зовнішньої дійсності відповідно до власних особистісних цінностей і смислів (Т.М. Титаренко [155, 156, 157]) і власної життєвої перспективи (Л.В. Сохань [50]); особливості життєвих перспектив у осіб із посттравматичними стресовими розладами (Є.А. Міско та Н.В. Тарабріна [95]).

Однак, попри позитивний ефект цих численних наукових досліджень, вони разом з тим, породили проблеми методологічного характеру, оскільки їх автори привнесли в психологію цілу низку понять, які відображають різні аспекти уявлень про майбутнє. З одного боку, такі поняття репрезентують бажаний, але не обов'язково здійснений образ майбутнього, тривоги, очікування, які з певною мірою ймовірності можуть відбутись у житті кожного. З іншого боку, коли предметом дослідження є майбутнє людини в масштабі її життєвого шляху, тобто образ життя у майбутньому, дослідниками використовуються поняття "життєвих цілей", "планів", "перспектив".

Варто зазначити, що на сьогоднішній день не вдалося, на жаль, позбутись термінологічної неоднозначності щодо визначення поняття "часової перспективи". А це призводить до значної плутанини не тільки у самих дефініціях, але й у формулюванні і постановці дослідницьких проблем та завдань. У вітчизняній психології проблема життєвого шляху,

співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього у житті загалом та в окремі періоди особистісного становлення, а також тієї ролі, яку відіграє уявлення про них у детермінації поведінки людини, була поставлена С.Л. Рубінштейном [125, с. 249–255]. У розробленій ним концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху останній розглядається з позиції сприйняття індивідом свого життя.

Досліджуючи особливості усвідомлення суб'єктом власного життєвого шляху, вченими було запропоновано цілу низку термінів, які позначають вищезгаданий процес. Основоположниками розвитку ідеї часової перспективи серед зарубіжних вчених стали – К. Левін, серед вітчизняних – А.С. Макаренко.

Термін "часова перспектива" був введений у науковий обіг Л. Франком (1939), який визначив її як існуючу в даний момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє. Даний термін використовував також К. Левін. В просторово-часовій моделі К. Левіна свідомість і поведінка вивчаються у їх взаємозв'язку з тривалою перспективою і різними характеристиками індивідуального життєвого простору. На думку вченого, часова перспектива – це "існуюча в теперішній момент цілісність бачення індивідом свого психологічного майбутнього і свого психологічного минулого" [98, с. 359].

Згідно теоретичних постулатів Л. Франка, для формування "часової перспективи" важливе значення має прийняття індивідом тих чи інших цінностей. На його думку, індивід може мати зразу кілька часових перспектив, кожна із яких співвідноситься з різними сторонами його життя. К. Левін поставив питання про існування одиниць психологічного часу різного масштабу, які зумовлені масштабами життєвих ситуацій і визначають межі "психологічного поля в даний момент" [74, с. 139]. Згідно К. Левіна, це поле включає в себе не лише актуальний стан індивіда, але і його уявлення про своє минуле і майбутнє – бажання, страхи, мрії, плани і надії.

Водночас, П. Фрессом введено аналогічне часовій перспективі поняття "часовий світогляд", яке визначається ним як інтеграційна характеристика розвитку часових уявлень особистості, які формуються в процесі її соціальної діяльності [194].

Психолого-педагогічний підхід (А.С. Макаренко, А.Л. Носаль, Н.Н. Толстих та ін.) до дослідження життєвого шляху особистості полягає у формуванні у юнацтва перспективних ліній як здатності до безперервного і поступового висунення все більш важливих і цінних перспектив, які вдосконалювали б людину і колектив. В рамках педагогічної системи А.С. Макаренка одним із найважливіших підходів у теорії і практиці виховання і розвитку особистості є його метод роботи з організацією ставлення підлітка до свого минулого, теперішнього і майбутнього [87; 88]. Перспектива розглядалась у часовому і соціальному просторі особистості. В першому випадку вчений поділяв її на близьку, середню і далеку.

А.І. Єпіфанцева [48], розвиваючи ідеї А.С. Макаренка, визначає перспективу особистості як своєрідний вид цілі, яка відображується у свідомості у вигляді емоційно-насиченого образу бажаного майбутнього, яке, одночасно, є мотивом поведінки і діяльності людини. Вчена зазначає, що є "достатні підстави вважати перспективу самостійним психологічним явищем і віднести її до властивостей особистості: перспективу можна розглядати як прояв однієї із сторін спрямованості особистості" [48, с. 102].

Є.В. Камнева визначає часову перспективу як психологічне минуле, теперішнє і майбутнє, яка є суб'єктивно вибудованою послідовністю подій з певними інтервалами між ними і знаходиться у свідомості людини певний конкретний момент часу [55, с. 74–75].

Для диференціації часової перспективи щодо минулого та майбутнього науковцями було введено термін "майбутньої часової перспективи" як здатності особистості діяти в теперішньому із врахуванням передбачуваних порівняно віддалених майбутніх подій [190]. Зокрема, на думку Т. Гьєсма [195], функція часової перспективи щодо майбутнього суб'єкта аналогічна до

прожектора, який висвічує події очікуваного майбутнього: чим більш сильний прожектор, тим далі люди бачать, тим більше об'єктів вони виявляють. Поряд із цим, наскрізне "бачення" людиною (з позиції теперішнього) свого минулого і майбутнього, часова інтеграція її психіки, що виявляється у свідомому співвіднесенні нею минулого, майбутнього і теперішнього часових етапів власного життя, отримало назву індивідуальної часової транспективи [59, с. 241].

Транспективний огляд, на думку В.І. Ковальова [59], має складну структуру. На першій стадії транспективи відбувається пригадування значущих моментів прожитого життя у вигляді певних предметних образів, які відтворюють безпосередньо-споглядальну сторону зовнішніх подій: предмети, зовнішній вигляд людей тощо. На другій стадії відбувається суб'єктивне відображення подій індивідуального життя. На цьому рівні відбувається ціннісно-сміслова переробка багатьох чуттєвих образів шляхом обмірковування причин і наслідків подій. Виділення сутності і ключового смислу теперішнього, минулого і майбутнього в житті людини призводить до формування суб'єктивно-ціннісного узагальнення життя, до оцінки перебігу і спрямованості власного життя з особистих смисложиттєвих позицій [59, с. 224].

На думку Н.Н. Толстих [163], часова перспектива особистості є специфічним хронотопічним утворенням, яке з позиції культурно-історичного підходу можна розглядати як вищу психічну функцію, натуральною основою якої є здатність живого організму, що наділений психікою, враховувати у своїй поведінці просторово-часові характеристики свого земного існування. На кожному етапі еволюційного розвитку психіки збільшується потужність цієї здатності, формуються все більш досконалі механізми її реалізації. Рівень розвитку психіки людини у якості найголовнішого базису такого механізму забезпечується засвоєнням індивідом хронопа культури як системи зафіксованих у знаках, знаряддях

діяльності уявлень про час і простір, причому не лише на фізичному, але і на ціннісно-смысловому рівні.

Поряд із цим, термін "часова перспектива" у деяких дослідженнях використовується у вузькому значенні, із акцентом на майбутньому суб'єкта [15; 47]. Зокрема, О.Н. Арестова визначає часову перспективу як важливий конструкт, який відображає часовий аспект життя і має багатомірну структуру [15]. На думку А.А. Дьячук, зміст вищезгаданого терміну полягає у ментальній проекції мотиваційної сфери; у часовій перспективі містяться домагання, бажання, надії, які мають певну значущість і послідовність їх співвіднесення у часовому просторі [47].

Згідно когнітивно-мотиваційної теорії часової перспективи (Ж. Ньюттен, М.Де Волдер, В. Ленс), поведінка людини визначається не лише впливом подій теперішнього. Важливий вплив на неї здійснюють також події минулого і майбутнього, які когнітивно представлені у свідомості суб'єкта. На думку Ж. Ньюттена, зміст поняття "часова перспектива" позначає "не певний наперед існуючий "порожній простір" як абстрактне поняття часу; про неї не можна говорити незалежно від її змісту, оскільки саме локалізовані у часі об'єкти утворюють темпоральні зони, визначають їх насиченість і протяжність [98, с. 369]. Зміст є одним із найважливіших параметрів часової перспективи.

Терміном "часова перспектива" Ж. Ньюттен [98, с. 354] позначає три різних аспекти психологічного часу: 1) це часова перспектива у власному значенні цього слова, яка характеризується перш за все протяжністю, глибиною, ступенем структурованості і рівнем реалістичності; 2) часова установка, тобто більш або менш позитивна або негативна налаштованість суб'єкта стосовно минулого, теперішнього або майбутнього. 3) часова орієнтація, яка характеризує поведінку суб'єкта, спрямованість цієї поведінки на об'єкти і події минулого, теперішнього або майбутнього. Часова перспектива побудована, на думку вченого, з об'єктів і подій, які існують на репрезентаційному (когнітивному) рівні поведінкового функціонування.

Важливо зауважити, що події, які входять у часову перспективу, на думку вченого, співвідносяться з часом, коли вони відбуваються. Таким чином, ці події входять у ментальну репрезентацію разом із характерною для них просторово-часовою локалізацією. Тому, із необхідністю, існують маркери, які вказують на час, коли ці події відбуваються. Такі маркери, на думку Ж. Ньютона, можна назвати темпоральними маркерами [98, с. 362]. Темпоральні маркери для подій минулого і теперішнього пов'язані із моментами реального здійснення подій та можуть бути локалізовані в більш чи менш визначеній частині часової перспективи. Поряд із цим, звичайні когнітивні поняття не мають просторово-часової локалізації. Зважаючи на це, Ж. Ньютоном поняття "часова перспектива" розглядається як конфігурація темпорально локалізованих об'єктів, які віртуально заповнюють свідомість в певній ситуації [98, с. 367].

Ж. Ньютен проводить аналогію між поняттям "часова перспектива" і поняттям "просторова перспектива", особливо із такою властивістю останньої як протяжність. В зоровому сприйнятті реального світу видима глибина відповідає об'єктивній відстані, яку суб'єкт може безпосередньо відчутти, пересуваючись від одного об'єкта до іншого. В темпоральній сфері цим відстаням відповідають інтервали часу, які можуть бути безпосередньо відчуті через "проживання послідовності" подій. Той факт, що події, які входять у часову перспективу суб'єкта, за визначенням не симультанні, не відмінняє їх симультанної організації [98, с. 361].

У часовій перспективі діє такий же закон, як і в просторовій перспективі: ступінь реалістичності події і її вплив на поведінку зменшується із збільшенням відстані до неї у часі. Однак, у часовій перспективі діють ще два фактори: по-перше, наявність/відсутність причинних або інструментальних зв'язків між об'єктами часової перспективи – інтервал між поточною активністю і цільовим об'єктом заповнюється структурою "ціль-засіб"; по-друге, роль особистої активності в досягненні результатів.

Водночас, як зауважує Ж. Ньютен [98, с. 359], в другій половині ХХ

століття було проведено дуже багато як кількісних, так і порівняльних досліджень особливостей часової перспективи, що призвело до виникнення термінологічної плутанини. Зокрема, у дослідженнях деяких вчених широко використовується близький (за значенням та за позначуваням утворенням) до поняття "часової перспективи" термін "життєва перспектива".

К.К. Платонов використовує поняття життєвої перспективи особистості. Вчений визначає дане поняття як "образ бажаного і усвідомлюваного як можливого свого майбутнього життя за умови досягнення певної мети" [109, с. 94]. На думку Є.І. Головахи "життєву перспективу слід розглядати як цілісну картину майбутнього в складному та суперечливому взаємозв'язку програмованих та очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя". Ключовим моментом у дослідженні життєвої перспективи людини, як зауважує дослідник, повинні стати ті конкретні цілі і плани, за допомогою яких вона має намір втілити в дійсність свої життєві цінності [36, с. 23]. На думку вченого, тлумачення життєвої перспективи є більш інтегративним, ніж поняття "часової перспективи" і характеризує основні змістові і структурні моменти, які пов'язані з уявленням людини про своє майбутнє.

Як зазначають Т.М. Титаренко і В.Г. Панок, людина бачить свої життєві перспективи як загальну спрямованість імовірних найважливіших подій. На думку вчених, життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Тобто, особистість може активно впливати на обставини свого життя, здійснювати вчинки, які здатні змінити її життєві перспективи [157, с. 180]. Л.В. Сохань розглядає життєву перспективу як складне духовне утворення, яке є одним із основних регуляторів соціальної активності людини на всьому протязі його життєвого шляху [50].

К.А. Абульханова-Славська, розглядаючи проблему сприйняття суб'єктом власного життєвого шляху, пропонує розрізнати психологічну, особистісну та життєву перспективу як три різних феномени [5, с. 126–149].

Психологічна перспектива – це, на думку вченої, здатність людини свідомо, подумки передбачити майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому [5, с. 126].

Особистісна перспектива – це не лише здатність передбачити майбутнє, але і готовність до нього у теперішньому, установка на майбутнє (готовність до труднощів в майбутньому, до невизначеності); це "перш за все властивість особистості, показник її зрілості, потенціалу її розвитку, сформованої здатності до організації часу" [5, с. 144], вона "включає сукупність обставин і умов життя, які при інших рівних умовах надають особистості можливість для оптимального життєвого просування".

У тлумаченні поняття "життєва перспектива" дослідниця робить наголос на самовизначенні особистості. На її думку, життєві перспективи особистості "визначаються професійним, сімейним і віковим самовизначенням в житті, яке залежить від особистості, від її соціально-психологічної і соціальної зрілості та активності. Професійні, сімейні і вікові відносини повинні бути спрямовані на допомогу кожній людині в пошуку оптимальних життєвих позицій, які відкривають життєві перспективи, дають можливість особистості спрямувати на них свою активність" [5, с. 149].

До форм переживання суб'єктом свого майбутнього, кожна з яких "по-різному відтворює вихід особистості за межі сьогодення", Т. Титаренко і В. Панок також відносять спогади, очікування, передчуття, мрії, надії [157, с. 181–182]. Роттером очікування визначається як "віра людини в те, що певне підкріплення буде мати місце в залежності від специфічної поведінки у специфічній ситуації" [170, с. 425]. На думку Т. Титаренко і В. Панка, "очікування – тривожне, неспокійне, воно підштовхує, квапить події. Мрія – наочний образ бажаного майбутнього, вона менше поспішає, ніж очікування. На противагу цілі мрія є передусім узагальненим чуттєвим образом глибоко особистісного майбутнього – інтимного, забарвленого переживаннями" [157, с. 182].

Варто зазначити, що проаналізовані нами змістові особливості поняття "часової перспективи" та дотичних до нього термінів багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими розглядаються як "образ" [48; 109], "система уявлень" [142]. Такі образи прийнято визначати як наочні образи предметів, сцен і подій, які виникають на основі пригадування або продуктивної уяви [148, с. 319]. Уявний образ завжди чуттєвий за своєю формою, але за змістом він може бути як чуттєвим, так і раціональним (образ атому, образ світу). У чуттєвому образі може бути відображено будь-який абстрактний зміст. В такому випадку матеріалом для образу є не лише просторово-часові уявлення, але і внутрішнє мовлення (у вигляді назви абстрактного поняття або його опису з допомогою ключових слів) [26, с. 305]. Саме тому, підсумовуючи вищесказане, ми вважаємо за доцільне визначити поняття "часової перспективи" як систему уявлень особистості про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій свого майбутнього.

У значній кількості досліджень виділяється деяка сукупність параметрів, вимірювання яких дозволяє оцінити майбутню перспективу як сприятливий чи несприятливий фактор розвитку особистості і її життєвого шляху. В якості основних параметрів перспективи розглядаються її тривалість, реалістичність, диференційованість, оптимістичність та узгодженість.

Дж. Хурнет в змістовій структурі часової перспективи виділяє п'ять рівнів в залежності від способу когнітивного і поведінкового функціонування [196]: 1) фантастичний зміст; 2) особистий когнітивний зміст (події); 3) особистісний динамічний зміст (бажання, плани, очікування); 4) не особистісний зміст (історичні і соціальні події); 5) реальна поведінка (вчинки).

На думку І.В. Рябікіної [133, с. 31], опираючись на когнітивно-мотиваційну теорію часової перспективи Ж. Ньютона можна виділити наступні категорії її змістового аналізу: мотиваційні об'єкти, які

відображають окремі аспекти особистості самого суб'єкта; дії і прагнення суб'єкта, спрямовані на саморозвиток, самореалізацію в учбовій діяльності і у професії; прагнення до активності у цілому, в учбовій і професійній діяльності; мотиваційні об'єкти, які включають соціальні контакти; активність, яка пов'язана із отриманням інформації, пізнанням, дослідженням тощо; мотиваційні цілі або цінності, які мають релігійну, екзистенційну або трансцендентну природу; мотиви, які пов'язані із бажанням володіти чимось, мати, здобувати; активність, яка пов'язана із відпочинком, грою, дозвіллям. Поряд із цим, в емпіричних дослідженнях особливостей часової перспективи різними дослідниками вивчалися такі її параметри як осмисленість, чіткість, визначеність, інтернальність, безпечність тощо [95; 145].

Беручи до уваги наявність значущої залежності показників параметрів та подієвого змісту часової перспективи особистості від рівня психічного і соціального розвитку останньої [40, 124, 157, 159], визначення факторів, що впливають на формування часової перспективи, на нашу думку, повинно ґрунтуватися на аналізі вікових особливостей її становлення. На думку багатьох вчених, важливим періодом у житті людини, протягом якого формуються її ціннісні орієнтації, проєкція пошуку головних напрямків самореалізації на інших вікових етапах є юнацький вік. У цей період зростає вміння молодшої людини розрізняти бажане і можливе, формується здатність працювати заради досягнення майбутніх перспективних цілей, не очікуючи негайної винагороди, що є ознакою становлення морально-психологічної зрілості людини [63; 70, 76; 78; 128; 159]. Найяскравіше суперечності та труднощі соціальної ситуації розвитку юнаків проявляються у становленні їх життєвої перспективи.

Аналіз результатів цілої низки досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (Л.І. Божович [21, 22, 23, 24, 25], Л.С. Виготського [31, 32, 33], Є.І. Головахи [36; 37], Д.Б. Ельконіна [177; 178], Е. Еріксона [180; 181], І.С. Кона [60, 63, 65], О.О. Кроніка [71], Д.О. Леонтєва [82], Ж. Піаже [107], О.М. Прихожан [114], Д.І. Фельдштейна [165], Л.Д. Тодорів [159] та ін.)

дозволяє констатувати, що найважливішим для самовизначення особистості, розвитку її життєвої перспективи, теоретизування та розвитку рефлексії є юнацький період її розвитку. Власне, завдяки двом останнім характеристикам у суб'єкта виникає здатність планувати свій життєвий шлях.

Найбільш відомі схеми вікової періодизації, запропоновані Ж. Піаже, З. Фройдом, Д.Б. Ельконіном, А.В. Петровським [70], характеризують розвиток людини в середньому до 18-19 років. Вказуючи на дискусійність та неоднозначність трактування у психології вікових рамок юності, І.С. Кон пояснює багатоманітність теорій юності і схем вікової періодизації об'єктивним фактором багатомірності людського розвитку, що включає в себе і онтогенез, і соціалізацію, і творчий життєвий пошук. Вченим наведені "усереднені" межі періоду юності. В цілому, на його думку, цей етап охоплює вік від 11-12 до 23-25 років і поділяється на: підлітковий вік (від 11-12 до 14-15 років), ранню юність (від 14-15 до 18 років) та пізню юність чи початок дорослості (від 18 до 23-25 років) [63, с. 66-67]. Ця поетапна градація вимагає детального аналізу процесів зародження і формування життєвої перспективи особистості протягом усіх названих етапів.

Зважаючи на те, що віковий діапазон вибірки досліджуваних знаходився в межах 18–20 років і до неї входили студенти ВНЗ стаціонарного та заочного відділень, при аналізі вікових особливостей їх часових перспектив ми називатимемо ці хронологічні рамки юнацьким віком (до 24 р.), оскільки саме так він найчастіше визначається у психологічній літературі. За періодизацією психосоціального розвитку особистості Е. Еріксона вікові межі нашої вибірки досліджуваних відносяться до юнацького віку (12–18 років) та молодості (18–35 років) [70].

На переході від підліткового до юнацького віку специфічним є спрямування суб'єкта у майбутнє [16; 20; 22; 63]. Як зазначає Л.І. Божович, проблеми вибору професії, подальшого життєвого шляху, самовизначення перетворюються у "афективний центр" життєвої ситуації, навколо якого починає групуватись вся діяльність та інтереси старшого школяра [22].

Схожим чином, як вказують Cottle T.J., Klineberg S.L., при переході від дитинства до зрілості послідовно зростає питома вага історичного минулого і майбутнього у свідомості індивіда. Результати його досліджень свідчать, що 20-річні респонденти вказують втричі більший діапазон подій свого майбутнього у порівнянні з минулим, тоді як у більш зрілому віці це співвідношення врівноважується [190, с. 104–105]. Б.Г. Ананьєв (1977) у дослідженнях життєвого шляху особистості особливо виділяє початок самостійного життя, процес переходу від об'єктного статусу особистості до суб'єктного у підлітково-юнацькому віці. "Загальним ефектом цього процесу є життєвий план, з яким юнак чи дівчина вступає у життя" [11, с. 156].

На думку Д.І. Фельдштейна, саме в юнацькому віці створюються психологічні передумови для самовизначення та самореалізації особистості; основне психологічне новоутворення даного віку – уміння будувати власні життєві плани, відшукувати засоби їх реалізації, виробляти політичні, естетичні, моральні ідеали [166]. Юність, за Е. Еріксоном, – це передусім пошук власної ідентичності, який полягає у послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень [цит. за 170, с. 228]. Життєве самовизначення є важливим новоутворенням юнацького віку. Воно виникає наприкінці навчання в школі, коли людина постає перед необхідністю вибору напрямку свого майбутнього життєвого шляху. Активні пошуки свого місця в житті, плани на майбутнє на основі визначення покликання – все це створює особливу соціальну ситуацію формування особистості у даний віковий період. Для особистості особливої актуальності набувають фундаментальні завдання соціального та особистісного самовизначення [69].

На думку Л.С. Виготського [30, с. 327–328], значення принципово нового типу регуляції – цільової регуляції, яка включає віддалені життєві плани, в загальному контексті розвитку особистості полягає, по-перше, у тому, що життєвий план як опосередкована система пристосування до оточуючої дійсності вперше усвідомлюється людиною у підлітковому віці, і,

по-друге, у тому, що цей план є зовнішнім корелятом складного оволодіння дитиною своїм внутрішнім світом, формування її особистості й світогляду.

Як зауважує К.О. Абульханова-Славська, "життєвий шлях підлягає періодизації не лише віковій (дитинство, юність, зрілість, старість), але й особистісній, яка, починаючи з юнацького віку, вже перестає збігатися з віковою" [5, с. 42], відтак домінантним у життєтворчості особистості стає "визначення, вибір і реалізація цінностей – духовних, культурних, моральних" [5, с. 69]. Тому, на наш погляд, з'ясування вікового підґрунтя формування часової транспективи особистості має відбуватися з урахуванням цілісної життєвої ситуації, в якій перебуває індивід.

Розвиток антиципаційних здібностей в онтогенезі відбувається у напрямі ускладнення структури і виникнення нових рівнів прогностичних здібностей. Дослідження різних видів прогностичної діяльності (цілепокладання, передбачення, планування) в дошкільному, молодшому шкільному і підлітковому віці представлені в роботах А.Ю. Аكوпова [8], Л. Ельконінової [179], І.Н. Кондратьєвої [67], Л.Г. Лисюк [85], Л.А. Регуш [121], Т.К. Чмут [175]. Оцінка вірогідності різних чинників з'являється у дітей 8 років. У 12–15-річному віці підлітки реально існуючу ситуацію розглядають як окремий випадок потенційно можливого розвитку подій [175].

Основою для планування майбутнього життя є деяка сукупність якісних перетворень, які відбуваються протягом юнацького віку. До них слід віднести зміни у самоцінності, саморегуляції, самоконтролі особистості, що зумовлює формування соціальної позиції і способу життя у цілому. Розвиток даних компонентів самосвідомості у ранньому юнацькому віці переходить на новий якісний рівень, у результаті чого формується нове, цілісне уявлення про себе, стійке ставлення до себе, яке відображає рівень психологічної зрілості особистості [17, 63, 96, 167].

На думку Ж. Піаже, юнацький вік характеризується ускладненням розумових операцій (перехід до формальних операцій), що викликає

схильність до теоретизування та рефлексії, які, в свою чергу, дають можливість досягнути життєвий шлях в цілому, створити концепцію власного життя [70, с. 149].

Зміщення на перший план мотивів, які пов'язані із життєвими планами і намірами на майбутнє, відбувається, згідно Л.А. Регуш, у результаті розвитку здатності до прогнозування, яка визначає зміну ставлення до майбутнього, до розширення часової перспективи [122]. Ця здатність виявляється, по-перше, у адекватній самооцінці (яка розглядається як правильний прогноз оцінки себе оточуючими); по-друге, у здатності до відображення внутрішнього світу інших, умінні зрозуміти, що думають інші люди (що розглядається як правильний прогноз дій і вчинків інших людей, відповідні емоційні очікування, правильна корекція своєї поведінки); по-третє, в рівні домагань (які розглядаються, з одного боку як прогнозування можливостей і рівня досягнення цілі, а з іншого – як особливий стан індивіда, який виражається у його готовності досягти цілі певного рівня).

Як зазначають Т.М. Титаренко й В.Г. Панок, саме у юнацькому віці людина вперше вчиться оволодівати перспективами свого життя [157, с. 185]. В цьому віці відбувається пошук принципових основ несуперечливої поведінки, коли виробляється "філософія життя" як прагнення до досягнення абсолютних цінностей, не завжди сумісних з цінностями реального світу [159].

Для осіб юнацького віку характерними є компенсаторно-ілюзорний, дискретний (переважає у старшокласників) та реалістично-конструктивний, цілісний (переважає у студентів) типи життєвих перспектив [128]. "Образи майбутнього в юності, – на думку І.С.Кона [цит. за 36, с. 25], – орієнтовані перш за все на результат, а не на засоби його досягнення, тобто не підкріплюються в потрібній мірі конкретними життєвими планами". Старшокласнику надто складно правильно співвідносити глибину (охоплення досить довгих відрізків часу) і ширину (включення свого особистого майбутнього в коло соціальних змін, сфер діяльності) власної часової

перспективи, що є необхідною психологічною передумовою побудови особистістю цілісної життєвої перспективи [65, с. 141].

Мрії, прагнення, пошуки юнацтвом свого ідеалу – все це сприяє поступовому формуванню у них все більш реальних життєвих планів, що "заземлюються" на виборі професії. Водночас, на думку Л.Д. Тодорів [159], психологічну готовність до становлення життєвих перспектив у ранній юності значною мірою визначають також особливості когнітивного розвитку самосвідомості. Зростання когнітивних компонентів у самосвідомості молодій людині зумовлює розвиток рефлексивних складових самосвідомості.

Як засвідчують дослідження Є.І. Головахи, життєві плани старшокласників за змістом, реалістичністю, зрілістю є досить різними. Головною суперечністю формування життєвої перспективи старшокласників є недостатня особистісна самостійність і готовність до самовіддачі заради майбутньої реалізації своїх життєвих цілей [36, с. 123].

В юнацькому віці формується така важлива характеристика особистості, як індивідуальний спосіб організації часу життя – спосіб практично вольового впливу на об'єктивні умови і обставини власного життя і діяльності [58]. І лише при усвідомленні людиною складності і суперечливості життєвих процесів і явищ, наявності у неї відчуття часу, творчої активності, тривалої часової перспективи, на думку В.І. Ковальова [58; 59], можна вважати, що вона дійсно організовує свій час, а не час організовує її.

Важливою особливістю юнацтва, окрім зміни ставлення до сьогодення і майбутнього, є реальне усвідомлення конечності буття. Усвідомлення конечності буття відбувається ще у дошкільному віці. Гостро це переживає підліток. Але для підлітків це відбувається у їх уяві, так, ніби це не стосується їх, тому так часто вони і експериментують з різними ризиками. Відчуття реальної обмеженості життя, тобто можливості власної смерті, з'являється саме в юнацькому віці.

Змінюється в юності і ставлення до власного минулого. З'являється інтерес до свого дитинства, прагнення до його аналізу. Замість підліткового заперечення у собі дитячих рис через прагнення здаватися дорослішими з'являється їх прийняття. Повна впевненість у своїй дорослості, формування дорослої ідентичності дають можливість відкритого прояву "внутрішньої дитини".

За даними деяких досліджень [9; 37] домінуючими цілями-цінностями юнацтва є освіта, сім'я, робота, гроші, одруження, незалежність, діти, кохання, професія, самовдосконалення. Для хлопців пріоритетними є соціальна та особистісна сфери, а для дівчат – соціальна, особистісна і сімейна. Проте, як зазначає М.Р. Гінзбург, в юнацькому віці визначені життєві цілі є вельми динамічними, що зумовлюється початком нового особистісно-активного життєвого циклу. Суб'єкт, на думку вченого, постає перед необхідністю нового особистісного самовизначення, яке припадає на студентські роки [34].

При вивченні особливостей майбутньої часової перспективи N.D. Weinstein [211] був виявлений характерний для юнацького віку феномен "нереалістичного оптимізму", згідно з яким досліджувані, загалом, схильні більш високо оцінювати свої особисті шанси щодо позитивних життєвих подій і значно нижче – щодо негативних.

Як зазначає А. Сирцова [153], для юнацького віку характерною є орієнтація на гедоністичне сьогодення, тобто орієнтація на отримання задоволення "тут-і-тепер", імпульсивність, відсутність занепокоєння наслідками своїх дій і вчинків. До кінця періоду ранньої дорослості провідна роль гедоністичного теперішнього змінюється високим рівнем представленості у свідомості думок про своє майбутнє, про майбутній вибір професії тощо. Формуються навички організації свого часу і постановки цілей, а також зростає значущість досягнення поставлених цілей.

Отже, варто зазначити, що досліджуючи проблеми прогнозування суб'єктом свого майбутнього вченими не досягнуто однакості у

визначенні змісту поняття "часова перспектива". Поряд з цим, всі існуючі підходи до вивчення часової перспективи є взаємодоповнюючими. Значна кількість виділених параметрів часової перспективи дає нам можливість виокремити ті із них, які більшою мірою відповідають предмету дослідження, віковим характеристикам досліджуваних осіб: емоційний фон, змістові, структурно-динамічні характеристики.

Огляд досліджень, спрямованих на вивчення особливостей часової перспективи в юнацькому віці, дозволяє розглядати її як одне із центральних новоутворень даного віку. Саме юнацький вік є важливим періодом у житті людини, протягом якого формуються її ціннісні орієнтації, проекція пошуку головних напрямків самореалізації на інших вікових етапах. В юнацькому віці створюються психологічні передумови для самовизначення та самореалізації особистості. Для осіб юнацького віку характерними є компенсаторно-ілюзорний, дискретний (переважає у старшокласників) та реалістично-конструктивний, цілісний (переважає у студентів) типи життєвих перспектив.

Поряд із цим, зважаючи на те, що життєві плани суб'єкта здійснюють важливу регулятивну функцію, часова перспектива може розглядатись у якості показника особистісної зрілості. Мотиваційний характер впливу часової перспективи на поведінку індивіда пов'язаний із тим, що його вчинки у теперішньому пов'язані із його уявленнями і очікуваннями щодо власного майбутнього, майбутньої самореалізації на інших вікових етапах.

1.2. Мотивація учбової діяльності особистості та динаміка її становлення

Учбова діяльність школярів спонукається цілою системою різноманітних мотивів, які пов'язані або із змістом самої учбової діяльності, або із широкими соціальними мотивами [23]. До першої категорії належать мотиви, пов'язані з пізнавальними інтересами дітей, їх потребою в інтелектуальній активності й в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями. У другу категорію входять мотиви, які пов'язані із потребою у спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних стосунків. Аналіз особливостей мотивації учбової діяльності у школярів різного віку виявляє закономірний хід змін мотивів учіння і співвідношення провідних домінуючих потреб.

Мотив, згідно А.А. Реана (1990), це внутрішнє спонукання особистості до діяльності, пов'язане із задоволенням певної потреби [115, с. 56]. Мотивація складається з цілої низки спонук, які постійно змінюються і поєднуючись між собою (взаємодіючи) породжують нові утворення [84] і характеризують певний рівень поведінкової активності [44, с. 35]. Тому становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або посиленням негативного ставлення до навчання, а пов'язане із ускладненням структури мотиваційної сфери та спонук, які входять у неї, появою нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними.

У старшому шкільному віці відбувається становлення нової мотиваційної структури учіння. Провідне місце займають мотиви, які пов'язані із самовизначенням і підготовкою до самостійного життя. Ці мотиви набувають особистісного сенсу і стають дієвими [85].

Розвиток позитивної мотивації у студентів є однією із умов сприятливого особистісного розвитку і ефективною професійної підготовки студента. Мотивація учбової діяльності визначається як система природних,

соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог вчителів (викладачів), включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації в процесі навчання власної схильності, розвитку здібностей, навчальної взаємодії тощо [117, с. 66]. Це окремий вид мотивації, який включений в учбову діяльність як специфічний вид людської діяльності, у якій засвоюється соціальний досвід. Як і інші види, мотивація до учбової діяльності залежить від низки специфічних для навчання умов. Зокрема, на наш погляд, до таких умов слід віднести особливості системи освіти та закладу освіти; організацію освітнього процесу; суб'єктивні особливості студента; суб'єктивні особливості педагога і перш за все системи його ставлень до студента та діяльності, яку він здійснює; специфіку навчального предмету.

У якості мотивів особистості можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання – те, у чому знаходить втілення потреба [23]. Варто зазначити, що поняття "мотив" вужче, ніж "мотивація", яке є складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, яка визначає виникнення, спрямування та способи здійснення конкретних форм діяльності [43]. Теоретичною основою вивчення мотивації професійної діяльності є концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію [120]. При внутрішньому типі мотивації діяльність значуща для суб'єкта сама по собі. Зовнішній тип мотивації діагностують, якщо в основі мотивації професійної діяльності знаходиться прагнення до задоволення інших потреб, які не зв'язані із нею (мотиви соціального престижу, зарплати тощо). Зовнішні мотиви диференціюються на позитивні і негативні.

Згідно концепції М. Рогова [123], можна виділити два блоки мотивів: безпосередні та опосередковані. Безпосередні включені, містяться у процесі діяльності і відповідають їй соціально значущим цілям і цінностям. Опосередковані пов'язані із цінностями і цілями, які знаходяться поза самою

діяльністю, але які хоча б частково у ній задовольняються [123, с. 91]. До безпосередніх мотивів відносять: пізнавальні (прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних задач, самоосвіта, орієнтація на ріст, прагнення розширити світогляд і ерудицію, підвищити свій культурний рівень). У структурі опосередкованих мотивів слід розрізняти: соціальні (усвідомлення необхідності вищої освіти; престиж вищої освіти; бажання стати повноцінним членом суспільства; відповідальність; соціальна ідентифікація; становище у групі; схвалення з боку викладачів) та мотиви досягнення (краще підготуватись до професійної діяльності і отримати високооплачувану роботу).

Цікавими, в даному контексті проблеми, нам видаються теоретичні концепти К. Рігбі (1992) [204], який виділяє наступні рівні мотивації поведінки людини. Перший рівень – зовнішнє регулювання. У цьому випадку діяльність людини мотивується зовнішніми умовами (наприклад, обіцянкою нагороди, загрозою покарання). Цей тип регулювання не стосується жодного із трьох типів інструментальності: дія мотивується нагородою, але не містить жодної цінності, яка є відокремленою від нагороди. Наступний рівень називається інтродективним регулюванням. На цьому рівні поведінка мотивована внутрішніми причинами. Людина відчуває, що повинна діяти саме так, інакше буде почувати ганьбу, провину, докори сумління тощо.

Ідентифіковане регулювання є наступним рівнем, на якому діяльність виконується не тому, що людина відчуває себе змушеною робити так, а тому, що така діяльність усвідомлюється як крок до особистісно важливої мети. На даному рівні людина ідентифікується із цінністю, що лежить в основі мети і, відповідно з діяльністю, а тому приймає її регулювання як своє власне. Цей тип регулювання співвідноситься з ендогенним типом інструментальності учня, який хоче вступити до університету і стати, наприклад інженером.

Разом з тим, найбільш автономною і незалежною формою зовнішньої мотивації, за К. Рігбі (1992), є інтегроване регулювання, яке утворюється шляхом інтеграції окремих ідентифікацій в узгоджене саморозуміння. Це є

підставою для незалежного, самодетермінованого функціонування. К. Рігбі із співавторами припускають, що інтегроване регулювання призведе до вищої якості учіння, ніж зовнішні та інтроєктивні регулятивні процеси.

Дж. Хусман і В. Ленс вважають, що ідентифіковане і інтегроване регулювання може бути пов'язане із ендогенною інструментальністю [197]. Діяльність, яка є ендогенно інструментальною, обирається самостійно і є як сполучною ланкою у досягненні довгострокових цілей, так і сенсом поточного життя людини.

Л. Дзюбко та Л. Гриценюк вказують на виділення п'яти рівнів сформованої учбової мотивації [44, с. 39]:

1. Високий рівень навчальної мотивації, учбової активності (наявний пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати всі навчальні вимоги, що пред'являються. Особа, що навчається, чітко слідує всім вказівкам вчителя (викладача), добросовісна і відповідальна, сильно переживає в разі незадовільного оцінювання. Старшокласникам та студентам властива висока активність і продуктивність самоосвітньої діяльності).

2. Хороша навчальна мотивація (індивід успішно справляється з учбовою діяльністю). Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

3. Позитивне ставлення до місця навчання, але навчальний заклад приваблює позаучбовою діяльністю. Пізнавальні мотиви у таких студентів сформовані меншою мірою, і процес учіння їх мало захоплює (переважає зовнішня мотивація).

4. Низька навчальна мотивація. Такі студенти відвідують освітній заклад неохоче, вважають за краще пропускати заняття. На заняттях часто займаються сторонніми справами, розважаються. Мають серйозні труднощі в навчанні.

5. Негативне ставлення до закладу освіти. Навчальний заклад сприймається суб'єктом як вороже середовище, перебування у якому для нього є нестерпним.

На основі результатів емпіричного вивчення взаємозв'язків самоприйняття і прагнення до самовдосконалення студентів та їх мотивації учбової діяльності, Є.П. Кісельова [56] виділяє типи співвідношення самоприйняття та прагнення до самовдосконалення суб'єктів учіння: самоактуалізаційний, який характеризується високим рівнем самоприйняття і вираженою тенденцією до самовдосконалення; самодостатній, що характеризується високим рівнем самоприйняття і невираженою тенденцією до самовдосконалення; самостверджувальний, який характеризується невисоким самоприйняттям і вираженою тенденцією до самовдосконалення; внутрішньо конфліктний, який характеризується невисоким самоприйняттям і невираженою тенденцією до самовдосконалення. В процесі вивчення навчальних предметів значуща позитивна динаміка спостерігається у студентів самоактуалізаційного типу, негативна – у студентів самостверджувального і внутрішньо конфліктного типів.

Дослідницею встановлено, що мотивація значуще змінюється у сторону збільшення її внутрішньої спрямованості у студентів, які навчаються у особистісно-орієнтованих викладачів; мотивація зміщується у сторону її зовнішньої спрямованості – у студентів, які навчаються у внутрішньо конфліктних викладачів. Найбільш потужний стимулюючий вплив на внутрішню мотивацію до вивчення навчальної дисципліни здійснює поєднання у навчальному процесі взаємодії студентів, які самоактуалізуються, і особистісно-орієнтованих викладачів, які самостверджуються. Найбільш сильна стимуляція зовнішньої мотивації відбувається у поєднаннях студентів і викладачів внутрішньо конфліктного типу.

Багато дослідників відзначають залежність навчальної успішності від сформованості мотивації досягнення успіху [54, 72, 92]. На думку І.А. Ільїної (2004), мотивація досягнення виступає фактором, що визначає стиль учбової діяльності і рівень її розвитку [54].

Розглядаючи значущість різних мотивів навчання у ранньому юнацькому віці, А.Д. Андрєєва зазначає, що найбільш значущими є мотиви: 1) самоствердження, пов'язані із прагненням до отримання стійких позицій в колективі однолітків через навчальні досягнення; 2) саморозвитку, який спонукає учнів до розвитку у себе в процесі навчання таких особистісних якостей, як воля, цілеспрямованість, а також із розширенням свого кругозору в різних галузях знань [14]. Ці мотиви відрізняються високою потребою осіб даного віку у самоповазі, переживаннями невпевненості у собі, прагненням утвердитися в очах оточуючих і своїх власних і набути певних особистісних якостей, що мають цінність не тільки у даний момент часу, а й для формування особистості в цілому. Менш значущими виявилися вузькопрактичні мотиви, які пов'язані з бажанням добре закінчити школу, мати хороші оцінки з профільних предметів, мотиви спілкування з однолітками в школі і мотиви уникнення неприємностей.

Відповідно до класифікації М.В. Матюшиної, всі мотиви діяльності можна поділити на 4 великі групи: 1) широкі соціальні мотиви (обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення); 2) навчально-пізнавальні (змісту і процесу навчання), 3) вузькоособистісні (благополуччя і престижу), 4) мотиви уникнення невдачі.

Низка досліджень присвячена пошуку взаємозв'язку мотивації учбової діяльності та академічної успішності. На думку Б.Г. Ананьєва, навчальна успішність є результатом учбової діяльності, яка характеризується певним темпом, напруженням, індивідуальним стилем роботи, ступенем старанності і зусиль, які докладає учень. Критерієм, який дозволяє вимірювати навчальну успішність, є академічна успішність [12, 185]. Згідно В.А. Якуніна [185, с. 27], співвідношення понять академічна успішність і навчальна успішність відповідає співвідношенню понять результативності і ефективності, які використовуються у загальній теорії управління. Перше із них характеризує повноту і ступінь наближення до заданих норм і свідчить про рівень досягнення цілі. Ефективність діяльності є показником здійснених затрат

різного виду – часових, матеріальних, організаційних, фізичних, психічних і свідчить про економічність і трудомісткість вибраних способів діяльності.

Н.М. Сімонова (1982) виявила чотири мотиваційні орієнтації учнів: на процес, на результат, на оцінку викладача і на уникнення неприємностей, які визначають напрям, зміст і результат навчальної діяльності [146]. Також вона встановила позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю учнів. Найбільш пов'язаними виявилися орієнтації на процес і на результат, менш пов'язаними – орієнтація на оцінку викладача.

За даними Н.А. Курдюкової (1997), є певний зв'язок між успішністю учнів і співвідношенням у них мотивації на одержання знань і оцінок [75]. Так, в середніх і старших класах у слабовстигаючих учнів мотив отримання хорошої оцінки може бути виражений більше, ніж мотив отримання знань, причому це стосується не лише хлопчиків, але і дівчаток. Превалювання мотиву знань над мотивом оцінки є лише у відмінників і "хорошистів" і то у значно меншій мірі, ніж у молодших класах.

Якщо у суб'єкта відсутня надія на успіх, то у нього розвивається альтернативний варіант поведінки – уникнення невдач. Людина зі страхом невдачі, на думку Г.Ю. Ксензової (1999): уникає ситуацій, в яких потрібно себе проявити; пасивно підкоряється або йде на нерозумний ризик, боїться конкуренції; ставить або дуже високі цілі, або занадто прості; болісно сприймає критику, не долає труднощі, а втікає від них; боїться зворотного зв'язку, не сподівається на позитивний результат; має завищену або занижену нестійку самооцінку; успіх пояснює везінням, вдалим збігом обставин, а невдачі – поганими особистісними здібностями [72].

Як зазначає І.В. Рябікіна [133, с. 79], мотиви учбової діяльності старшого школяра є різними; переважають мотиви самовизначення і вибору подальшого життєвого шляху. На першому місці знаходяться мотиви самоствердження та саморозвитку, а також мотиви благополуччя і престижу (вузькоособистісні мотиви). Соціальні мотиви відходять на другий план, спілкування з однокласниками вже не має такого великого значення, як у

підлітковому віці. Поряд із цим, орієнтація на оцінку може бути пов'язана із бажанням отримати хороший атестат. Зростаюча особистісна та соціальна зрілість юнацтва знижує також роль мотивів уникнення неприємностей.

Основними мотивами поступлення у ВНЗ, на думку Є.П. Ільїна [53, с. 264], є бажання перебувати серед студентської молоді, суспільне значення професії і спектр її використання, відповідність професії інтересам і схильностям та її творчі можливості. Жінки частіше зазначають більше суспільне значення професії, можливість працювати у великих містах і наукових центрах, бажання брати участь у студентській художній самодіяльності, можливість отримання матеріальних прибутків. Для чоловіків більше значення має відповідність обраної професії їх інтересам і схильностям.

Суттєво впливають на мотиви вступу до ВНЗ соціальні умови життя. Зокрема, як зазначає С.В. Бобровицький [цит. за 53, с. 265], 43% опитаних першокурсників педагогічного інституту орієнтувались на оволодіння професією, в той час як 57% студентів, поступаючи у ВНЗ, не бажала працювати за спеціальністю. Домінуючими мотивами для них виявились: легкість вступу до ВНЗ, небажання служити в армії (у юнаків), можливість спілкування із ровесниками, необхідність у часі для самовизначення, престижність диплому про вищу освіту.

Впродовж навчання у ВНЗ змінюються домінуючі мотиви. На першому курсі провідний мотив – "професійний", на другому – "особистого престижу", на третьому і четвертому – обидва цих мотиви, на четвертому – ще і прагматичний. На успішність навчання найбільше впливали "професійні" і "пізнавальні" мотиви. "Прагматичні" мотиви були, в основному, характерні для слабо встигаючих студентів.

П.М. Якобсон виділив наступні мотиви учбової діяльності: 1) "негативний" мотив, що виникає внаслідок усвідомлення можливих неприємностей, які можуть виникнути у випадку, якщо суб'єкт не буде вчитись; 2) "отримання диплому" – у випадках, коли диплом необхідний для

кар'єрного зростання; 3) "отримання знань" – суб'єкт отримує задоволення від зростання кількості своїх знань [184].

Як свідчать результати досліджень [18; 28; 112; 176], мотивація студентів неоднорідна і залежить від багатьох факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру їх референтної групи, рівня розвитку колективу студентської групи. З іншого боку, мотивація поведінки людини (та студента) завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок тієї соціальної групи, до якої вона входить. Тому, умовою і джерелом пізнавальної, наукової та суспільної активності студентів, спонукальною причиною їх різноманітної діяльності у ВНЗ є складна структура мотивів.

Як зазначає Р.К. Малінаускас [90], ставлення студентів до навчання як до засобу досягнення професійних цілей можна віднести до другого рівня мотиваційно-цільової основи діяльності – мотивації професійної діяльності. За мірою її сформованості можна оцінювати готовність студентів до професійної діяльності. На думку вченого, структура цієї мотивації багатозначна за змістом і формами. Студенти можуть краще або гірше вчитись, тому, що хочуть (або не хочуть): набути нових знань і отримати задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); досягти більшої фінансової незалежності (прагматичні мотиви); бути корисними суспільству (широкі соціальні мотиви); ствердити себе і зайняти у майбутньому певне становище у суспільстві загалом та у певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального і особистого престижу).

Вивчаючи безпосередні та опосередковані мотиви, мотивацію професійно-педагогічної діяльності студентської молоді Р.К. Малінаускас емпірично встановив, що у блоці безпосередніх мотивів студентства найбільш значущими є мотиви розвитку особистості, зокрема: "розширити світогляд та ерудицію", "потреба у постійному інтелектуальному зростанні". Автор зазначає, що вказані мотиви студентів першого та четвертого курсів

достовірно не відрізняються. У групі пізнавальних мотивів найбільшу вагу мають мотиви "самоосвіти" та "орієнтації на нові знання". Попри наявність у студентів першого і четвертого курсів прагнень "розширити світогляд та ерудицію" і "потреби у постійному інтелектуальному зростанні," а також усвідомленням значущості мотивів "самоосвіти" і "орієнтації на нові знання", Р.К. Малінаускас зауважує, що в основному студентство усвідомлює необхідність вчитись усе життя.

Поряд із цим, у блоці пізнавальних мотивів Р.К. Малінаускас констатує наявність значущих відмінностей [90]. Найбільш значущі відмінності ($p \leq 0,01$) виявлено при порівнянні мотиву "процес вирішення пізнавальних задач": у студентів четвертого курсу він має більшу вагу у мотиваційній структурі, ніж у першокурсників.

У блоці опосередкованих мотивів у студентів різних курсів найбільшу вагу має група мотивів досягнення. У цій групі виділяються мотиви "краще підготуватись до професійної діяльності", "отримати високооплачувану роботу", тобто студенти четвертого курсу більш чітко (у порівнянні із першокурсниками) розуміють, що успішне навчання у ВНЗ може бути основою їх становлення як спеціалістів, а також те, що знання знадобляться для досягнення матеріального благополуччя.

Із групи соціальних мотивів студенти першого та четвертого курсів відрізняються лише за мотивом "усвідомлення необхідності вищої освіти". Зокрема, студенти четвертого курсу мають більш чітке уявлення про те, що у теперішній час необхідними є спеціалісти, які мають вищу освіту, володіють новими інформаційними технологіями. За наявністю інших соціальних мотивів (престиж вищої освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, обов'язок, відповідальність) студенти першого та четвертого курсів не відрізняються. Також Р.К. Малінаускас зазначає [90], що отримані ним результати дослідження дозволяють констатувати: мотиви соціальної ідентичності (бажання зайняти певне становище у групі, отримати схвалення викладача) не важливі для мотивації учбової діяльності студентів.

У структурі мотивації студентів першого та четвертого курсів домінує внутрішня мотивація. На другій позиції у студентів четвертого курсу знаходиться зовнішня позитивна мотивація, а у студентів першого курсу – зовнішня негативна мотивація. Поряд із цим, більш високі показники зовнішньої позитивної мотивації студентів четвертого курсу достовірно відрізняються (переважають) від зовнішньої позитивної мотивації студентів першого курсу, що можна, на думку Р.К. Малінаускаса інтерпретувати як мотиваційний фактор, який сприяє покращенню учбової діяльності студентів [90].

Схожим чином, вивчаючи особливості формування мотиваційної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності протягом їх навчання у ВНЗ Х.М. Дмитерко-Карабин було встановлено [46], що на перших етапах професійної підготовки спостерігається динаміка ціннісно-сміслового ставлення студентів до своєї професії, яка проявляється у зниженні "романтизації" на основі пізнання сутності професії, усвідомленні значного потенціалу психології, важливості, глибинності, відповідальності праці психолога, оцінці її зовнішніх соціально-економічних аспектів.

У другій половині навчання зростає негативне ціннісно-сміслове ставлення студентів до своєї професії. На 3-4-х курсах навчання зростають показники частотності проявів квазіпрофесійної спрямованості, знижуються показники ставлення до навчання та кількісні дані мотивів, релевантних професійній діяльності; превалує зовнішня негативна мотивація здобуття професії, що засвідчує наявність кризових тенденцій у формуванні мотиваційної готовності. На завершальному етапі навчання відбувається підвищення показників усіх трьох блоків мотиваційної готовності.

Як зауважує Р.К. Малінаускас, студенти різних курсів значуще відрізняються за компонентом, який відображає зовнішню негативну мотивацію. У першокурсників намагання unikнути критики з боку викладача або друзів, а також ухилення від можливого покарання або неприємностей має більшу вагу у мотиваційному забезпеченні їх діяльності, ніж у студентів

четвертого курсу. Дослідник припускає, що ця обставина відображає дію адаптаційного механізму, який захищає першокурсників від можливих стрес-агентів навчальної діяльності у педагогічному ВНЗ [90].

Таким чином, мотив визначається як внутрішнє спонукання особистості до діяльності, пов'язане із задоволенням певної потреби. Мотивація складається з цілої сукупності спонук, які постійно змінюються і характеризують певного рівня поведінкову активність. При вивченні мотивації учбової діяльності вченими виокремлюються різні її рівні сформованості в залежності від учбової активності суб'єкта, наявності внутрішньої/зовнішньої мотивації. Окрім того, об'єктом дослідження часто виступають також безпосередні мотиви (пізнавальні – прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних задач, самоосвіта, орієнтація на ріст, прагнення розширити кругозір і ерудицію, підвищити культурний рівень), опосередковані мотиви (соціальні – усвідомлення необхідності освіти, престиж освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, відповідальність, соціальна ідентифікація, становище у групі, схвалення з боку викладачів; та мотиви досягнення – краще підготуватись до професійної діяльності і отримати високооплачувану роботу), мотиви "отримання знань", "отримання диплому", "уникнення неприємностей".

Варто зазначити, що становлення мотивації є не просто зростання позитивного чи посилення негативного ставлення до навчання. Змістово-динамічні характеристики цієї сфери пов'язані з ускладненням наявної структури та спонук, які входять у неї, появою нових більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними. Поряд із цим, варто зазначити, що не зважаючи на доволі широкий спектр досліджень мотивації учбової діяльності студентської молоді в наш час, не вивченими залишаються фактори становлення та динаміки мотивації вивчення студентами окремих навчальних предметів, зокрема, англійської мови.

1.3. Часова перспектива особистості як важливий чинник її учбової мотивації

Багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює складність у розумінні її сутності, структури, детермінації та функцій окремих мотивів. Зокрема, як зауважує Н.В. Кузьміна [73], навчальна успішність школярів детермінована низкою факторів – соціологічних, психологічних і педагогічних. Серед психологічних факторів, до яких відносять інтелект, здібності, індивідуальний стиль діяльності, мотивація учіння має найбільш тісний зв'язок із часовою перспективою, оскільки є одним із компонентів змісту останньої.

Вплив часової перспективи особистості на її поведінку є однією із найважливіших проблем не лише теорії, а й практичних досліджень у сфері психологічного часу. На думку Ж. Ньюттена, процеси, через які цілі і плани активують і регулюють поведінку, мають мотиваційну природу [98]. Антиципація цілі – єдиний спосіб її актуалізувати, забезпечити її психологічне існування: лише тоді актуалізована (антиципована) ціль психологічно існує і здатна викликати мотиваційний ефект. Цілі і перспективу майбутнього, у якій вони містяться, не можна розділяти – цілі локалізовані у цій перспективі, а сама перспектива будується на основі цих мотиваційних об'єктів.

Як зауважує Ж. Ньюттен [98], тривала (із значним хронологічним розмахом) часова перспектива сприяє постановці суб'єктом віддалених цілей і виробленню довготривалих планів щодо власної поведінки. Суб'єкт із короткою часовою перспективою виявляється нездатним бачити віддалене майбутнє у пошуку засобів і цілей для задоволення своїх потреб. Як індивіду, що ніколи не виїжджала із свого містечка, важко уявити можливість своєї подорожі за межі країни, так і суб'єкт без перспективи майбутнього буде обмежений у постановці цілей і планів лише найближчими днями і годинами. Так, перспектива соціального схвалення сильніше впливає на окремі групи

чоловіків і жінок; перспектива грошової винагороди більше мотивує представників робітничих спеціальностей, ніж людей, що належать до середнього класу.

Усвідомлення мети (складності, наявності засобів досягнення та обліку власних можливостей) збільшує ймовірність її досягнення, підсилює мотивацію учня чи студента. Коли індивід усвідомлює, що саме йому допоможе досягти мети, коли мета поділяється на відносно нескладні підцілі, то це посилює інтерес до діяльності, вселяє надію на позитивний результат.

Зокрема, М. Де Волдером і В. Ленсом встановлено, що більш мотивовані учні 11 класу (17–18 років) розташовують свої мотиваційні цілі, плани і проекти у більш тривалих часових інтервалах, ніж менш мотивовані учні [191]. Актуальні дії більш мотивованих учнів спрямовуються на цілі, які розташовані не лише у відносно близькому, але й у більш віддаленому майбутньому. Тому можна припустити, що такі учні приписують значущо більшу інструментальну цінність своїй роботі у школі для досягнення цілей у найближчому і віддаленому майбутньому. Для більш мотивованих учнів вчитись на "відмінно" у старших класах школи – це не лише засіб успішно здати екзамени і отримати атестат із відзнакою, але і важлива умова для того, щоб скласти вступні іспити до вищого навчального закладу, стати хорошим професіоналом і зробити успішну кар'єру. Таким чином, люди із більш тривалою перспективою не лише здатні розробляти значно різноманітніші та віддалені плани, але й ставити перед собою більш реалістичні цілі. Саме тому, вчені зазначають, що віддалені цілі набагато суттєвіше мотивують людей з більш тривалою перспективою майбутнього. На противагу цьому, люди із короткою перспективою майбутнього не можуть думати про надто віддалене майбутнє [191, с. 385–386].

Вищевказані тенденції підтверджують також результати досліджень М. Абреу, М. Пайшау і В. Ленс (2004) [1], Н.І. Мешкова [94]. В останньому вивчались фактори навчальної успішності студентів I і II курсу. Вчений встановив, що для досліджуваних із високими показниками успішності

характерною є "віддалена мотивація": намагання стати висококваліфікованим спеціалістом, набути глибоких і міцних знань, успішно захистити диплом, успішно вчитись, на "відмінно" і "добре" здавати сесію, отримувати інтелектуальне задоволення. Отримані Н.І. Мешковим результати дають підстави стверджувати, що для "слабких" студентів характерною є "коротка мотивація": бажання утриматись на факультеті, постійно отримувати стипендію, вивчати предмети лише в рамках навчального плану, виконувати лише те, що вимагають викладачі, отримувати схвалення з боку батьків, уникати осуду і покарань за неуспішність.

Вплив віддалених цілей на мотивацію актуальної поведінки може бути також пов'язаний із поведінковими структурами "засіб-ціль". Припускається, що як тільки індивід починає працювати для досягнення віддаленої цілі, між цією ціллю і активністю встановлюються каузальні зв'язки, і ступінь реальності такого цільового об'єкта прогресивно зростає. Структура "засіб-ціль" як міст заповнює інтервал між активністю суб'єкта і цільовим об'єктом. І, навпаки, порожній часовий інтервал не пов'язаний із діями індивіда збільшує психологічну дистанцію до цільового об'єкта [191].

Підтверджують дану закономірність результати п'ятирічного лонгітюдного дослідження мотивації учбової діяльності американців, яке провели Д.М. Мак-Інерней та колеги [198]. Вченими було встановлено, що школярі із "слабкоюю" мотивацією вважають навчання, особливо у середніх класах, нецікавим, оскільки вони не відчують зв'язку між цінністю освіти і майбутніми цілями. Однак, інша частина школярів доволі чітко уявляє свої майбутні цілі, і ці цілі сприяють включеності у навчання і спрямовують учнів до їх майбутнього. Більшість із цих орієнтованих на майбутнє школярів уявляли себе в коледжі і на роботі, мали деякі ідеї про те, що вони будуть робити через 10 років і відчували, що вони мають значний контроль над власною долею. Старші класи сприймалися ними як можливість для вияву своєї особистості, видавалися більш цікавими, якість викладання їх також влаштовувала.

Досліджуючи мотиваційну роль майбутнього, розглядаючи, як впливає на поведінку людини довго- і короткотривала перспектива, Ж. Сімонс, В. Ленс та інші [205] довели, що існує значущий взаємозв'язок між тривалістю часової перспективи і уявленням людини про корисність того, що вона робить у певний момент часу. Люди із довготривалою перспективою сприймають свою теперішню поведінку як більш інструментальну у досягненні широкого діапазону безпосередніх і майбутніх цілей, тому для них цінність вирішення актуальних задач, відповідно, є вищою.

К. Ван Калстер, В. Ленс і Ж. Ньюттен (1987) виявили значущий зв'язок усвідомлення корисності поточної діяльності для досягнення майбутніх цілей із мотивацією учнів (вік 17-19 років) [210]. Учні 11–12 класів, які вважають своє навчання важливим для їх майбутнього (висока інструментальність), мають істотно вищі показники мотивації, ніж їхні однолітки, які набрали низькі бали за даним параметром. Проте, дослідниками був виявлений і ефект взаємодії інструментальності та емоційного ставлення до індивідуального майбутнього. Сприйняття інструментальності дійсно підсилює мотивацію учнів, але тільки тих, у кого позитивне ставлення до свого майбутнього. Приписування поточними оцінками в школі високої інструментальності спричинило протилежний ефект на мотивацію тих учнів, які негативно сприймали своє майбутнє. Отже, безрадісний погляд на майбутнє знижує мотивацію учіння.

Таким чином, проведений аналіз результатів вищеописаних досліджень привів нас до необхідності прийняти тезу про те, що розмах часової перспективи, а також сприйняття інструментальності або корисності завдання для майбутніх цілей, підвищує мотивацію до цього завдання у порівнянні із завданням, що не має наслідків для майбутнього [1, с. 581]. При цьому, ми особливо акцентуємо увагу на тому, що в наведених дослідженнях не порівнювався вплив ближніх і далеких цілей на мотивацію, а порівнювалась мотивація людей, що мають тільки безпосередні цілі з

мотивацією тих, у кого ближні цілі одночасно є засобами для досягнення віддалених цілей.

На думку Дж.В. Аткинсона і Дж. Рейнора, поняття інструментальності є центральним як для майбутньої орієнтації, так і для мотивації. Майбутня орієнтація або часова перспектива "впливає на мотивацію поточної діяльності за допомогою сприйняття її інструментальних відношень, як крок на довгому шляху, до більш віддалених майбутніх цілей і наслідків" [188, с. 5]. Вчені розрізняють ізольовані завдання досягнення, які не пов'язані із майбутнім, і два типи завдань досягнення, що орієнтовані на майбутнє, які можна віднести до залежних та незалежних рядів.

Основна ідея Дж. Рейнора (1981) полягає в тому, що кожен із майбутніх кроків збільшує загальну мотивацію поточної задачі [203]. Чим довший ряд, тим більший загальний внесок у мотивацію, але чим далі подія від поточного завдання, тим він менший. Це означає, що орієнтовані на успіх люди найбільш мотивовані досягти успіху у тих завданнях, які розташовані у хронологічно більш короткому часовому інтервалі. Для тих людей, які відчують страх невдачі – все навпаки. Іншими словами, при рівних умовах, тобто при наявності тривалої часової перспективи, яка є ієрархічним ланцюгом взаємозв'язаних між собою цілей, більш успішними у її реалізації будуть люди із мотивацією досягнення (особливо, найближчих цілей), ніж люди із мотивацією уникнення невдач.

Як зазначають Дж. Хусман і В. Ленс (1999), цілі учнів можуть бути розташовані на континуумі "внутрішньо-зовні зумовлені цілі" і "ближні-далекі цілі" [197]. Хоча майбутні цілі або часова перспектива можуть мотивувати учнів, ця мотивація виявляється зовнішньою. Учні, які зацікавлені у навчанні через його корисність для майбутнього, для досягнення інших важливих цілей у близькому або далекому майбутньому, за визначенням, мотивовані зовнішніми факторами і саме тому це могло б перешкоджати виникненню у таких осіб внутрішньої мотивації учіння.

Вчені виділяють три типи впливу інструментальності на внутрішню мотивацію учбової діяльності. У першому випадку учбова діяльність регулюється ззовні. При цьому інструментальність може зруйнувати природну допитливість учня і його потребу в знаннях і досягненнях.

У другому випадку – випадку ендогенної інструментальності, поточні цілі учбової діяльності учня середньої школи та його майбутні цілі як студента в університеті і, пізніше, як інженера формують ланцюжок цілей, які необхідно послідовно реалізувати. Такі цілі – як поточні, так і зовнішні щодо учбової діяльності, – є частиною більш далекосяжного завдання стати досконалим у математиці, фізиці, будівництві, іншими словами, стати професійним інженером-будівельником. Вказаний вид інструментальності може збільшити силу внутрішньої мотивації учбової діяльності.

У третьому варіанті (екзогенна інструментальність) важливою метою учня може бути висока успішність з усіх предметів, що є у навчальній програмі школи, які не пов'язані із його подальшими освітніми та професійними цілями. Такий тип інструментальності пов'язаний з адаптивною або оптимальною мотивацією. Учень комбінує внутрішню мотивацію з важливими майбутніми цілями. Якби учень вивчав лише предмети, якими він безпосередньо цікавиться, то він, ймовірно, ніколи б не поступив до інституту і не став інженером.

Вивчаючи особливості часової перспективи учнів звичайних шкіл та учнів математичних класів спеціалізованої школи І.А. Спірідонова (2002) виявила статистично значущі відмінності за спрямованістю їх часової перспективи та емоційного ставлення до часу [151]. Зокрема, учні математичних класів мають більшу спрямованість у майбутнє, ніж старшокласники загальноосвітньої школи. Про це свідчить і показник співвідношення кількості цілей у найближчому (2 роки) і подальшому майбутньому (більше 2-х років). Якщо в учнів загальноосвітньої школи цей показник більший одиниці (тобто кількість цілей у найближчому

майбутньому перевищує аналогічний показник щодо віддаленого майбутнього), то у "математиків" це співвідношення приблизно однакове.

Час "математиками" суб'єктивно сприймається ближче до полюсу приємного і безмежного. Аналіз змісту часової перспективи дозволив констатувати, що "Математики" випереджають учнів загальноосвітньої школи у розвитку професійного самовизначення, цільової спрямованості і менше цікавляться сферою спілкування у порівнянні із останніми. Таким чином, наявність часової перспективи, визначеність у професійних планах значно змінюють ставлення до навчальних завдань, посилюючи мотивацію.

Отже, аналіз емпіричних досліджень часової перспективи особистості та її мотивації учбової діяльності дозволяє стверджувати, що часова перспектива є важливим фактором мотивації поведінки суб'єкта. Вплив часової перспективи особистості на її поведінку є однією із найважливіших проблем не лише теорії, а й практичних досліджень у сфері психологічного часу. Згаданий вплив можна звести до мотиваційного процесу, цілі і причинно-наслідкові структури якого регулюють поведінку. Часова перспектива впливає на мотивацію поточної діяльності за допомогою сприйняття її інструментальних відношень, як крок на довгому шляху, до більш віддалених майбутніх цілей і наслідків. Чим більший ряд цілей особистості, тим більший їх загальний внесок у мотивацію, а чим далі ціль знаходиться від поточного завдання, тим менший її вклад. При наявності тривалої часової перспективи більш успішними у її реалізації є суб'єкти із мотивацією досягнення, ніж із мотивацією уникнення невдач. Наявність часової перспективи, визначеність у професійних планах значно змінюють ставлення до навчальних завдань, підвищуючи рівень мотивації.

Висновки до першого розділу

1. В рамках вивчення різних аспектів психологічного часу та уявлень суб'єкта про свій життєвий шлях вченими було використано цілу низку таких близьких за змістом термінів: життєві цілі, життєві плани, уявлення про майбутнє, прогностична здатність, часова орієнтація, часова перспектива, часова транспектива тощо. Змістові характеристики часової перспективи особистості можуть стосуватись різних сфер життєдіяльності індивіда: професійної, сімейної, освітньої, соціальної ієрархії, матеріального споживання тощо. Огляд досліджень, спрямованих на вивчення особливостей часової перспективи в юнацькому віці, дозволяє розглядати її як одне із центральних новоутворень даного віку. Для осіб юнацького віку характерними є компенсаторно-ілюзорний, дискретний (переважає у старшокласників) та реалістично-конструктивний, цілісний (переважає у студентів) типи життєвих перспектив.

2. Важливим періодом професійного та особистісного самовизначення особистості є юнацький вік. Проведений нами аналіз багатьох наукових досліджень переконливо засвідчив, що саме в цей період людина вперше починає усвідомлювати і вибудовувати перспективи свого життя. При цьому, цілісні та довершені уявлення про свій життєвий шлях, а отже і часову перспективу спостерігаються у осіб студентського віку, що пов'язується вченими із здобутими ними соціальними успіхами та досягненнями. Саме в цей час суб'єкт починає усвідомлювати значимість перспективи, у нього формуються реалістичні погляди на життя, а також він проявляє здатність структурувати майбутнє на послідовні етапи.

3. Мотивація визначається як сукупність спонук, які постійно змінюються і характеризують певного рівня поведінкову активність. При вивченні мотивації учбової діяльності вченими виокремлюються різні її рівні сформованості в залежності від учбової активності суб'єкта, наявності внутрішньої/зовнішньої мотивації. Окрім того, об'єктом дослідження часто

виступають також безпосередні, опосередковані мотиви, мотиви "отримання знань", "отримання диплому", "уникнення неприємностей".

Становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або посиленням негативного ставлення до навчання, а пов'язана із ускладненням структури мотиваційної сфери та спонук, які входять у неї, появою нових більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними. Впродовж навчання у ВНЗ змінюються домінуючі мотиви. На даний час не вивченою залишається динаміка та фактори мотивації вивчення студентами окремих навчальних дисциплін, зокрема, англійської мови.

4. Часова перспектива є важливим фактором мотивації поведінки суб'єкта. Вплив часової перспективи можна звести до мотиваційного процесу, з допомогою якого цілі і причинно-наслідкові структури регулюють поведінку. Часова перспектива впливає на мотивацію поточної діяльності за допомогою сприйняття її інструментальних відношень. Чим більший ряд цілей особистості, тим більший їх загальний внесок у мотивацію, а чим далі ціль знаходиться від поточного завдання, тим менший її вклад. При наявності тривалої часової перспективи більш успішними у її реалізації є суб'єкти із мотивацією досягнення, ніж із мотивацією уникнення невдач. Наявність часової перспективи, визначеність у професійних планах значно змінюють ставлення до навчальних завдань у сторону посилення мотивації. Поряд із цим, на даний час не вивченим залишається питання рівня значущості взаємозв'язку характеристик часової перспективи суб'єкта, різних типів та рівня мотивації до вивчення англійської мови і успішності вивчення останньої.

Зважаючи на вищеописані встановлені у низці досліджень залежності між характеристиками мотивації учбової діяльності досліджуваних різного віку та параметрами, які близькі за своїм змістом до структурних складових часової перспективи особистості, на наш погляд, доцільно припустити також високу вірогідність значущості взаємозв'язків параметрів мотивації вивчення англійської мови та часової перспективи студентської молоді.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА РІВНІВ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Теоретико-прогностична модель взаємозв'язку часової перспективи та рівня мотивації вивчення студентами англійської мови

У попередньому розділі на основі аналізу основних наукових підходів до вивчення часової перспективи, мотивації особистості та результатів досліджень взаємозв'язку їх параметрів, проведених Абреу, М. Пайшау і В. Ленс (2004) [1], К. Ван Калстер, В. Ленс і Ж. Ньюттен [210], Д.М. Мак-Інерней та ін. [198], Н.І. Мешкова [94], Ж. Ньюттен [98], Ж. Сімонс, В. Ленс та інші [205], І.А. Спірідонова [151], Дж. Хусман і В. Ленс [197], Дж. Рейнор [203] нами теоретично обґрунтовано взаємозв'язок між часовою перспективою особистості та її учбовою мотивацією. Водночас, результати проведеного нами аналізу свідчать про відсутність теоретичних розробок та емпіричних досліджень взаємозв'язку параметрів часової перспективи та рівня мотивації вивчення студентами англійської мови. Тому, реалізація мети нашого дослідження передбачатиме побудову теоретико-прогностичної моделі взаємозв'язку вищевказаних параметрів.

У контексті нашого дослідження часова перспектива розглядатиметься як система уявлень особистості про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій її майбутнього. В нашому дослідженні розуміння поняття "часова перспектива" найбільш відповідає когнітивно-мотиваційному підходу, в якому воно найбільш операціоналізоване та в якому існує детально розроблений метод емпіричного вивчення позначуваного даним поняттям феномену. Згідно когнітивно-мотиваційного

підходу поведінка детермінується не лише впливом змінних, які діють в певний момент, але також подіями минулого і майбутнього, які представлені в часовій перспективі суб'єкта; вплив часової перспективи на поведінку людини має мотиваційний характер. Часова перспектива вибудовується із об'єктів, які існують на когнітивному рівні. Об'єкти когнітивної репрезентації можуть мати темпоральну локалізацію у минулому, теперішньому або у майбутньому. Минулі і майбутні події впливають на поведінку суб'єкта у тій мірі, в якій вони представлені на когнітивному рівні поведінкового функціонування. Терміном "об'єкт" нами будуть позначатись події, ситуації, стосунки, люди, тобто – все, що може бути представленим у часовій перспективі суб'єкта і бути об'єктом його пізнання і мотивації.

Важливо зауважити, що термін "перспектива" в нашому дослідженні буде розглядатись у його буквальному значенні – лише щодо майбутнього життя суб'єкта. На відміну від терміну "транспектива" – події минулого будуть виключені з аналізу. Перспектива майбутнього розглядатиметься як набута особистісна характеристика, яка формується внаслідок цілепокладання суб'єкта. Людина когнітивно опрацьовує свої потреби, мотиви і бажання в конкретні мотиваційні цілі і плани, очікування. Зокрема, студенти ВНЗ, вивчаючи англійську мову можуть конкретизувати свою потребу в самореалізації, плануючи здати іспити, поїхати на навчання за кордон, стати вчителем англійської мови чи працювати в іншій сфері активного застосування англійської мови.

Дослідження часової перспективи (як і основні напрямки дослідження Ж. Ньюттена) буде передбачати вивчення наступних її аспектів: змістових особливостей, віддаленості, тривалості, насиченості (щільності) розподілу об'єктів в різні періоди (минулого або майбутнього), міри структурованості цих об'єктів – наявність або відсутність зв'язків між об'єктами або групами об'єктів (наприклад, зв'язку "засіб-ціль"), рівня реалістичності, оптимістичності, чіткості, яскравості, визначеності уявлень цих об'єктів суб'єктом тощо (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структура часової перспективи

Насиченість (щільність) визначатиметься шляхом підрахунку кількості висловлювань, які відносяться до певного життєвого періоду. Віддаленість передбачатиме вимірювання часового проміжку очікуваного суб'єктом часу здійснення події з його часової перспективи. Тривалість часової перспективи визначатиметься як часовий проміжок між теперішнім та найвіддаленішим із розміщених в часовій перспективі об'єктів – як своєрідний хронологічний "розмах" подій майбутнього.

Важливим параметром часової перспективи є її реалістичність. Оцінка реалістичності повинна була б передбачати класифікацію об'єктів часової перспективи на групи з різним рівнем можливої їх реалізації чи їх "відірваності" від реальності. Варто зазначити, що, на наш погляд, здійснення такої процедури потребує наявності значної кількості інформації про респондента, його минуле, про його соціальне оточення тощо. Відсутність певного обсягу із вказаної інформації може значно вплинути на оцінку реалістичності часової перспективи респондента. Поряд із цим, ми не

можемо бути впевнені, що більше впливає на поведінкові прояви суб'єкта – події часової перспективи, реалізація яких є дуже вірогідною, чи його нездійсненні мрії. Тому, в нашому дослідженні ми не проводили диференціацію рівня реалістичності об'єктів часової перспективи респондентів.

Як вже зазначалось у розділі 1, Є.І. Головаха визначає диференційованість життєвої перспективи як ступінь поділу уявного майбутнього на послідовні етапи. Відсутність такого поділу призвела б до певної неструктурованої групи об'єктів, що могло б, на нашу думку, свідчити про відсутність у людини з тих чи інших причин чіткості, продуманості її планів на майбутнє. Поряд із цим, це також могло б свідчити про часткове невиконання респондентом інструкції при проведенні дослідження. При таких умовах отримані результати можуть характеризуватись незначним "розмахом" – диференційованістю. Тому, в нашому дослідженні диференційованість визначатиметься шляхом аналізу розсіву показників окремих характеристик часової перспективи. Поряд із цим, з метою відсіву результатів досліджуваних, які могли б повністю ігнорувати інструкції при виконанні методик, проведення емпіричного дослідження передбачало анонімність та повну добровільність.

Як було показано в розділі 1, при вивченні мотивації учбової діяльності вченими виділяються різні її структурні параметри, які перебуваючи в різних класифікаційних структурах, охоплюють широкий спектр можливих спонук діяльності школяра чи студента. Поряд із цим, відсутність досліджень мотивації вивчення студентами англійської мови зумовлює необхідність виокремлення відповідних параметрів вказаного об'єкту. Зокрема, ми можемо визначити мотивацію вивчення англійської мови як сукупність різних у часі їх виникнення зовнішніх чи внутрішніх спонук, які зумовлюють активність суб'єкта у вивченні англійської мови.

Схожим чином, на наш погляд, можливим є звуження існуючих на даний час класифікацій параметрів учбової мотивації до мотивації вивчення

англійської мови. А саме, в структурі вищезгаданої мотивації можна виділити зовнішні та внутрішні мотиви вивчення англійської мови, безпосередні мотиви (пізнавальні – прагнення до творчої дослідницької діяльності в процесі вивчення англійської мови, самоосвіта, орієнтація на ріст, прагнення розширити кругозір і ерудицію, підвищити культурний рівень внаслідок вказаної діяльності), опосередковані мотиви (соціальні – усвідомлення необхідності вивчення англійської мови, престиж знання англійської мови, бажання стати більш затребуваним у суспільстві внаслідок наявності відповідних знань з англійської, соціальна ідентифікація, схвалення з боку викладачів; та мотиви досягнення – краще підготуватись до професійної діяльності і отримати високооплачувану роботу внаслідок знань з англійської мови) та інші мотиви вивчення англійської мови.

Поряд із цим, варто зауважити, що існуючі в даний час методики дослідження спрямовані на експлікацію показників параметрів учбової діяльності загалом, без їх звуження саме до вивчення англійської мови. Отримані в результаті застосування таких методик показники можуть свідчити, наприклад, про певний рівень внутрішньої мотивації учіння. Проте, це може бути зумовлено високим рівнем мотивації вивчення гуманітарних предметів і низьким рівнем – вивчення математики чи навпаки. Тому, відсутність на момент проведення нашого дослідження стандартизованих методик, за допомогою яких можна було б виміряти показники вищевказаних параметрів мотивації вивчення англійської мови, на наш погляд, унеможлиблює на даний час вивчення всього спектру згаданих параметрів. Не вирішеним, на наш погляд, залишається також питання про те, чи за допомогою стандартизованих опитувальників можливо отримати інформацію про справжні мотиви діяльності суб'єкта, чи лише про мотивування (пояснення для себе та осіб із свого соціального оточення, експериментатора тощо) ним своїх дій.

З огляду на вищесказане для досягнення мети нашого дослідження ми вважали за необхідне розглядати рівень мотивації вивчення англійської мови

як міру впливу сукупності зовнішніх чи внутрішніх спонук, які зумовлюють активність суб'єкта у вивченні англійської мови. Виокремлення рівня такого впливу, на нашу думку, можливе шляхом оцінки ступеня вищезгаданої активності. Зокрема, рівень мотивації вивчення англійської мови може бути відображений у кількісних показниках мотивів учбової діяльності, у здійсненні вибору професії, яка передбачає різний рівень вивчення англійської мови та в обсязі засвоєння студентами вказаної дисципліни (рівня їх успішності та знань з англійської мови). Запропонований нами шлях виокремлення рівнів мотивації вивчення англійської мови, на наш погляд, узгоджується із проаналізованими нам у розділі 1 підходами до виділення п'яти рівнів сформованої учбової мотивації (Л. Дзюбо та Л. Гриценюк) [44, с. 39] та рівнів мотивації людини (К. Рігбі) [204].

Навчальні програми ВНЗ України передбачають різний обсяг підготовки студентів з англійської мови в залежності від обраної ними спеціальності. Зокрема, для студентів факультетів іноземних (англійської) мов, перекладачів запропоновано значно більший, ніж для інших спеціальностей, обсяг відповідної підготовки. Студенти, що здобувають професію, яка не пов'язана із необхідністю володіння англійською мовою, вивчають даний предмет у значно меншому, ніж англійські філологи, обсязі. На проміжному між згаданими групами осіб рівні вивчають англійську мову студенти, для яких англійська мова є дисципліною спеціалізації.

У нашому дослідженні нами не ставилось завдання експлікувати мотиви, які спонукали чи спонукають студентів обирати ту чи іншу із вищезгаданих професій. Можна припустити, що студенти здійснили свій вибір під впливом, наприклад, усвідомлення ними необхідності вивчення англійської мови, престижу знання англійської мови, бажання стати більш затребуваним у суспільстві внаслідок наявності відповідних знань з англійської чи внаслідок вимог батьків. Проте, на наш погляд, вибір молодими людьми спеціальності "Англійська мова" може свідчити про вищий рівень мотивації вивчення англійської мови, ніж вибір спеціальності,

для якої англійська є нефаховим предметом. Відповідно, середній рівень такої мотивації буде притаманний студентам, які обрали спеціальність, що, в свою чергу, передбачає вивчення англійської як дисципліни спеціалізації (див. рис. 2.2).

Зважаючи на те, що у вищезгаданих групах спеціальностей можуть бути студенти, які також відрізняються між собою за рівнем активності у вивченні англійської мови (і, відповідно, також будуть відрізнятись за рівнем мотивації її вивчення), ми вважали за доцільне оцінити рівень такої активності шляхом експлікації рівня їх успішності вивчення англійської мови (за підсумковими оцінками з англійської мови за семестр). Таким чином, ми можемо отримати три підрівні (відповідно рівню успішності: задовільно, добре, відмінно) мотивації вивчення англійської мови в кожній із вищеописаних груп спеціальностей (див. рис. 2.2).

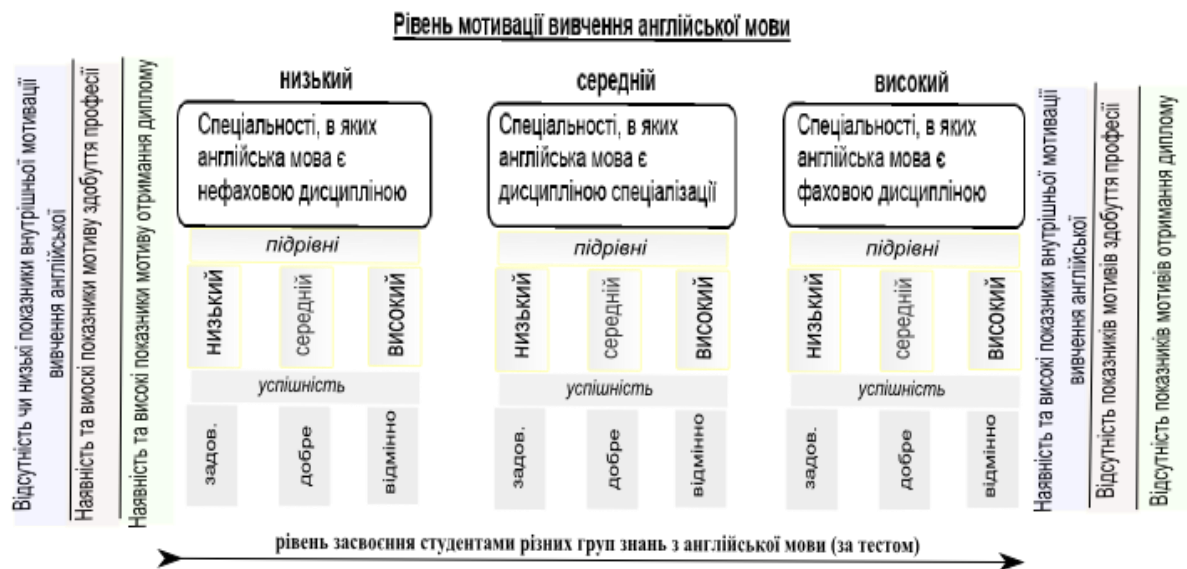


Рис. 2.2. Відповідність рівня мотивації вивчення англійської мови показникам активності суб'єкта у її засвоєнні

Оскільки різними викладачами можуть висуватись різні вимоги і використовуватись різні критерії до оцінювання знань студентів з англійської мови, з метою збільшення об'єктивності оцінки ступеня активності студентів у вивченні англійської мови доцільним є також визначення рівня засвоєння

студентами різних груп знань з даного предмету (наприклад, шляхом використання граматичного та лексичного тесту).

Поряд із тим, варто зауважити, що при застосуванні запропонованої нами моделі дослідження рівня мотивації вивчення студентами англійської мови може виникнути систематична помилка внаслідок не врахування того, що рівень знань англійської мови та рівень успішності її вивчення (високий чи низький) може бути зумовлений минулою (іноді, доволі давньою) активністю досліджуваних у вивченні даного предмету. Не зважаючи на те, що використання опитувальників при вивченні мотивації може призводити, як це вже зазначалось вище, до отримання інформації не про мотивацію, а про мотивування респондентами своїх дій, експлікація показників, зокрема, внутрішньої та зовнішньої мотивації вивчення англійської мови та характеристик мотивації навчання загалом може, на наш погляд, надати додаткову необхідну інформацію про поточну активність студента у засвоєнні знань загалом та англійської мови зокрема, що дозволить уникнути вищезгаданої систематичної помилки.

Таким чином, зважаючи на встановлені нами у розділі 1 закономірності взаємозв'язку між показниками часової перспективи і мотивації поведінки суб'єкта ми можемо припустити, що зростання показників тривалості, насиченості, диференційованості, рівня емоційного фону часової перспективи, наявність змістових об'єктів, які співвідносяться із майбутнім вивченням і застосуванням англійської мови повинні супроводжуватись збільшенням показників рівня мотивації вивчення студентами англійської мови. І навпаки, зниження вищевказаних показників часової перспективи, відсутність або зменшення кількості змістових об'єктів, пов'язаних із вивченням і застосуванням англійської мови, може бути характерним для студентів із нижчим рівнем мотивації вивчення англійської (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Теоретико-прогностична модель взаємозв'язку показників параметрів часової перспективи та рівня учбової мотивації особистості

Перевірка прогнозованих нами взаємозв'язків передбачає необхідність експлікації показників відповідних параметрів часової перспективи та рівня мотивації вивчення студентами англійської мови. Реалізація даного завдання передбачатиме в нашій подальшій роботі підбір психодіагностичного інструментарію та виокремлення відповідної до мети дослідження вибірки респондентів.

2.2. Організаційно-методичне забезпечення при дослідженні часової перспективи та мотивації вивчення англійської мови студентами ВНЗ

У проаналізованих нами в попередньому розділі концептуальних підходах та результатах емпіричних досліджень становлення мотивації учбової діяльності студентів у ВНЗ нами було встановлено, що характеристики часової перспективи, визначеність у професійних планах значно змінюють їх ставлення до навчальних завдань, підвищуючи рівень мотивації. Зокрема, за нашим припущенням, характеристики часової перспективи можуть бути істотно взаємопов'язані із особливостями мотивації суб'єкта до вивчення англійської мови. Перевірка даного припущення передбачає збір та аналіз відповідних емпіричних даних.

Слід зазначити, що процес емпіричного дослідження вимагатиме від нас послідовного виконання наступних завдань:

- визначення концептуальних основ щодо процесуальності та послідовності збору емпіричних даних;
- підбору адекватного психодіагностичного інструментарію;
- планування та проведення емпіричного вивчення взаємозв'язків між змістово-структурними характеристиками часової перспективи суб'єкта та його мотивацією до вивчення іноземної мови.

В процесі дослідження використовувались методики, які придатні для групової форми проведення дослідження. Всі методики були поєднані у два блоки: одні з них давали змогу виявляти характеристики часової перспективи студентів, а інші – особливості мотивації вивчення ними англійської мови. При дослідженні часової перспективи студентської молоді нам важливо було отримати дані про її зміст і такі параметри як диференційованість (визначатиметься шляхом аналізу розсіву показників окремих характеристик часової перспективи), тривалість (хронологічний "розмах" подій майбутнього).

У дослідженні нами використовуватимуться особистісні та анкетні опитувальники. При цьому ми усвідомлювали і основний недолік даних методів, а саме залежність отриманих даних від особливостей суб'єктивного відображення досліджуваними тих чи інших аспектів об'єктивної дійсності, яка цікавить дослідника. Зокрема, проблема полягала у тому, що далеко не завжди опитувані особи можуть правильно відновити у пам'яті минуле або оцінити теперішнє. Однак, при дослідженні життєвої перспективи все-таки доцільно використовувати вищезгадані методики. Однак, зважаючи на те, що предметом дослідження є майбутнє, яке може бути репрезентоване безпосередньо у судженнях людини, то нема необхідності співвідносити ці думки і судження з об'єктивною картиною дійсності, оскільки життєва перспектива є продуктом свідомості, до якої ми звертаємось, адресуючи досліджуваному запитання щодо його майбутнього.

При застосуванні процедури опитування виникають й інші цілком резонні сумніви у зв'язку із оцінкою достовірності отриманої інформації. Зокрема, на щирість відповідей можуть впливати різноманітні психологічні бар'єри, серед яких важливе місце займають намагання підтримувати бажаний рівень самооцінки і небажання повідомляти кому-небудь інформацію про свої життєві наміри та проблеми. Це, звісно, не означає, що відповідь обов'язково буде хибною. Водночас, до переваг групового анкетного опитування слід віднести анонімність відповідей. Респондент, відповідаючи на запитання, може не переживати за те, що результати дослідження будуть використані для оцінки його особистості. При анонімному опитуванні набагато переконливішими є інструкції з проханням добросовісно і щиро відповісти на поставлені запитання. Водночас, слід зауважити, що в юності у людини переважає, як правило, відкрите, довірливе ставлення до оточуючих.

Для вивчення різних аспектів мотивації людини найчастіше використовуються опитувальники. Складність вивчення мотивів пов'язана із тим, що прямі методи діагностики, які базуються на самозвітах, часто

виявляють лише усвідомлювані, а не реально діючі мотиви. Окрім того, навіть адекватно усвідомлені мотиви можуть бути спотвореними при тестуванні внаслідок їх різної соціальної бажаності, що виявляється в маскуванні неприйнятних і демонстрації схвалюваних мотивів.

Важливу роль у діагностиці мотивації відіграють проективні методи. Вони вирішують проблему мотиваційних спотворень з боку респондента, оскільки їх справжній зміст залишається прихованим для нього. Поряд із цим, при вимірюванні системи індивідуальних значень різних об'єктів для людини часто використовують методи експериментальної психосемантики. Даний діагностичний напрям виник на межі семіотики, психолінгвістики, психології сприйняття й особистості. Теоретичні і методичні основи експериментальної психосемантики були закладені в роботах американських психологів Ч. Осгуда і Дж. Келлі [103; 104].

Психосемантичні методи дозволяють виявити уявлення людини про різні об'єкти дійсності і ставлення до них. Умовою ефективного використання психосемантичних методик стала проста і зручна математична модель індивідуальної свідомості – семантичного простору. У межах даного простору різні характеристики можна подати як координатні осі багатомірного семантичного простору, об'єкти – як точки у даному просторі, значення характеристик цих об'єктів – як координати або проекції точок на осі, а відмінності між об'єктами – як відстані між точками.

Зокрема, з метою оцінки окремих параметрів перспективи, уявлень про майбутнє життя використовуватиметься запропонована Є.А. Міско і Н.В. Тарабріною методика "Перспектива мого життя" (додаток А.3) [95], яка побудована за принципом семантичного диференціалу (СД). СД належить до методів експериментальної психосемантики і є одним із засобів побудови суб'єктивних семантичних просторів. На думку Ч. Осгуда, метод СД дозволяє вимірювати так зване конотативне значення – ті стани, які наступають після сприйняття символу-подразника і з необхідністю передують осмисленим операціям із символами [103].

Метод СД є комбінацією методу контрольованих асоціацій і процедур шкалювання. Згідно процедури досліджувані об'єкти (поняття, зображення, персонажі і т.ін.) оцінюються за заздалегідь визначеними біполярними градуальними шкалами, полюси яких задані антонімічно. Оцінки понять за окремими шкалами корелюють між собою, а тому за допомогою факторного аналізу можна виділити групи таких взаємозв'язаних шкал і згрупувати їх у фактори. Психологічним механізмом, який забезпечує взаємозв'язаність і групування шкал у фактори, Ч. Осгуд вважав явище синестезії.

Методика "Перспектива мого життя" (ПМЖ) містить набір протилежних за своїм значенням тверджень, які відображають різні аспекти уявлень про майбутнє життя, а саме: емоційне ставлення; визначеність та тривалість; соціальне благополуччя; суб'єкту позицію щодо свого майбутнього. Досліджуваний повинен вибрати із кожної пари одне твердження, яке, на його думку, більш відповідає дійсності та відмітити на шкалі оцінки даної пари тверджень одне із числових значень (1, 2 або 3), в залежності від того, наскільки він впевнений у своєму виборі (або 0, якщо обидва твердження, на його думку, однаково вірні). Сума оцінок, отриманих за всіма парами тверджень, на думку Є.А. Міско і Н.В. Тарабріної, відображає тенденцію оцінювати життєву перспективу в цілому як песимістичну чи оптимістичну.

У нашому дослідженні диференційованість часової перспективи досліджуваних визначатиметься як міра розсіву їх індивідуальних результатів (оцінок) за методикою "Перспектива мого життя". З цією метою визначатимуться показники стандартного відхилення для ряду змінних за формулою [83, с. 51]

$$S_v = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}$$

де n – загальна кількість параметрів методики "Перспектива мого життя" (кількість пар тверджень, $n = 15$),

X_i – оцінка досліджуваним власної часової перспективи за кожним із параметрів методики "Перспектива мого життя" (від 1 до 7),

\bar{X} – середній показник оцінювання студентами власної часової перспективи за всіма параметрами методики "Перспектива мого життя".

Для експлікації структурно-змістових особливостей часової перспективи студентської молоді нами було використано позитивні індуктори методики мотиваційної індукції Ж. Ньюттена (додаток А.1). Дана методика базується на двох принципах:

1. Перспектива майбутнього утворена мотиваційними об'єктами, які віртуально існують на рівні ментальних уявлень суб'єкта, тому вона повинна вимірюватись шляхом виявлення темпоральної локалізації цих об'єктів.

2. При вимірюванні часової перспективи небажано задавати суб'єкту який-небудь часовий проміжок, обмежуючи спонтанність його відповідей. Спрямовуючи увагу респондента на певний часовий період його майбутнього, дослідник збільшує ймовірність появи у його свідомості об'єктів, які самі по собі не могли б опинитись у його полі зору і які не здійснюють жодного мотиваційного впливу.

Методика мотиваційної індукції містить два етапи. На першому етапі формується перелік мотиваційних об'єктів для групи респондентів. В основі даної методики покладено метод незакінчених речень (їх всього 40 і вони сформульовані від першої особи однини). Досліджувані завершують кожне із речень, вказуючи на об'єкти, які їх мотивують.

На другому етапі мотиваційної індукції здійснюється кодування дослідником мотиваційних об'єктів, які вказав респондент. Кожний мотиваційний об'єкт отримує два коди – темпоральний і змістовий. При обробці отриманих результатів з допомогою темпорального коду здійснюється оцінка ймовірності часу початку, здійснення події, плану, наміру, про які пише досліджуваний, завершуючи речення. В процесі процедури кодування мотиваційні об'єкти нами маркувались в календарних

періодах життя респондента. А саме, для того, щоб здійснити більш точну локалізацію у часі, використовувались наступні символи: Lf – досліджуваний вказує на все своє подальше життя як цілісність (наприклад, "Я хотів би все своє майбутнє життя прожити тут") або у випадку, коли зміст судження неможливо співвіднести з певним періодом життя респондента (наприклад, "Я хотів би працювати слідчим"); X – стосується об'єктів, які пов'язані із часом смерті респондента або локалізовані в періоді після його смерті; M – події, які стосуються періоду від кількох днів до кількох місяців; Y – події, що локалізовані в часі від 1 до 3 років; A – у методиці Ньюттена дана категорія символів поділяється на кілька періодів, проте, у зв'язку із тим, що у нашому дослідженні лише поодинокі респонденти локалізували події у періоді закінчення своєї професійної кар'єри, даним маркером нами позначались події, які стосувались досліджуваних осіб у віці старших від 25 років (якщо ними вказувалась дана локалізація, інакше подія маркувалась як "Lf").

Основні категорії аналізу змісту методики мотиваційної індукції: SR (Self-realisation) – дії або прагнення суб'єкта, які спрямовані на його розвиток (актуалізацію, саморозвиток) і які неможливо однозначно віднести до наступних категорій аналізу: C – дії або прагнення суб'єкта, що стосуються особистого, сімейного життя або очікування/побоювання можливої самотності; C₂ – цілі, які формулюються як прагнення зробити що-небудь для інших ("допомогти своїм батькам"); C₃ – очікування чого-небудь від інших ("хочу, щоб батьки мене розуміли"); R₂ – професійна діяльність; R₃ – учіння; R₄ – до даної категорії відносились об'єкти, у яких студенти висловлювали прагнення закінчити навчальний курс, університет, отримати диплом, але не вказували необхідність отримання знань, успішності; R(A) – прагнення вивчати англійську мову чи працювати у такій сфері, в якій необхідним є знання англійської мови (до даної категорії відносились об'єкти, які вже були співвіднесені із R₂ чи R₃, тому дані показники не брались до уваги при розрахунку загальної суми об'єктів); EX – прагнення виїхати на тривалий час

за кордон (окрім туризму); L – активність, яка пов'язана з відпочинком, грою, побутом; P – мотиви, які пов'язані з бажанням володіти чим-небудь, мати, здобути що-небудь; Pt – прагнення суспільно-політичних змін. З метою порівняння кількості мотиваційних об'єктів, нами підраховувалась їх сума у кожного із респондентів. Це було пов'язано з тим, що не всі студенти в повному обсязі завершували методику, тобто всі 40 речень. Також окремі досліджувані вказували по кілька мотиваційних об'єктів в одному незакінченому реченні.

Метод мотиваційної індукції дозволяє проаналізувати наступні параметри часової перспективи:

- 1) зміст, який характеризує мотиваційну сферу суб'єкта;
- 2) протяжність або довжина (визначається за результатом різниці між закінченням часової перспективи (середнє арифметичне віддаленості всіх мотиваційних об'єктів) і хронологічним віком в теперішньому;
- 3) щільність (визначається на основі кількості висловлювань, які відносяться до певного життєвого періоду).

Поряд із цим, з метою репрезентації студентами своїх цілей і планів як структурно-змістових характеристик часової перспективи, їм буде запропоновано скласти список, до якого б увійшло не менше ніж десять хронологічно визначених подій, які, вірогідно, відбудуться у майбутньому житті (методика "Події мого майбутнього" – додаток А.4). У відповідності до мети дослідження, з даної класифікації необхідно виокремити події, що пов'язані з майбутнім навчанням, роботою і професійним зростанням та ін. При аналізі результатів вказані досліджуваними події класифікувались відповідно до схеми, наведеної у описі методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона. Аналіз отриманих результатів здійснюватиметься шляхом порівняння кількісно-якісних характеристик життєвих цілей і планів у представників груп студентів із різними змістово-динамічними характеристиками їх мотивації вивчення англійської мови, що дозволить отримати інформацію про значущість для респондентів із вищезгаданих груп

життєвих цілей щодо свого майбутнього та можливу їх спрямованість на самореалізацію у професійній сфері життя.

З метою виявлення характеру мотивації респондентів нами використовувалась методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної [53]. Вказана методика містить три шкали: "Набуття знань" (прагнення до набуття знань, цікавість), "Оволодіння професією" (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості особистості), "Отримання диплому" (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеності нею.

Опитувальник містить 50 тверджень. Досліджуваним пропонується прочитати їх по-черзі і на спеціальному бланку поставити відмітку "+" (так), якщо вони згодні із поданим твердженням, або "-" (ні) – якщо не згодні. В опитувальнику його автор включила деякі фонові твердження, які, в подальшому, не беруться до уваги.

З метою виявлення характеру мотивації досліджуваних осіб до вивчення англійської мови нами було також застосовано авторський анкетний опитувальник "Мотивація вивчення англійської мови" (див. додаток А.5). В анкету увійшло 14 питань закритого типу, які було вибрано із різних методик дослідження мотивації учбової діяльності студентської молоді. З метою співвіднесення вказаних питань анкети із виокремленими у параграфі 1.3 групами мотивів учбової діяльності нами було запропоновано трьом практичним психологам (2 жіночої статі, 1 – чоловічої статі; вік: 32, 35 та 40 років) здійснити відповідну класифікацію питань анкети.

Таким чином, було виокремлено питання, зміст яких відображає внутрішні мотиви вивчення англійської мови (позитивні відповіді: №1, 6, 13, 14; негативна відповідь: 11), мотиви отримання диплому чи здобуття престижної вищої освіти (позитивні відповіді: №3, 5, 9, 10), мотиви здобуття професії (позитивні відповіді: №2, 4, 8). Питання №7 спрямоване на

експлікацію даних щодо оцінки міри зусиль досліджуваних, спрямованих на вивчення англійської мови. Мотивація уникнення невдачі – питаннями №9, 11.

Як було показано у розділі 1, на даний час не вивченим залишається питання рівня значущості взаємозв'язку характеристик часової перспективи суб'єкта, різних типів мотивації до вивчення англійської мови та успішності вивчення останньої. Тому, в процесі нашого дослідження доцільним є, на наш погляд, відстеження у респондентів їх рівня знань англійської мови як показника ефективності дії їх відповідної мотивації.

З метою виявлення показників успішності вивчення респондентами англійської мови нами було проаналізовано оцінки їх рубіжного контролю, які вони отримали з даного предмету у попередньому від часу дослідження семестрі. Окрім того, зважаючи на імовірно різні критерії даної оцінки, які могли застосовувати щодо досліджуваних різних груп студентів різні викладачі англійської мови, нами було використано також авторські граматичні тестові завдання. Дані тести були складені відповідно до навчальної програми з англійської мови для студентів усіх спеціальностей. Тести дають змогу перевірити засвоєння навчального матеріалу комплексно на основі поєднання лексичних та граматичних завдань.

Тестові завдання складаються з чотирьох частин (дод. А.2): А,В,С,Д. Кожна частина містить 5 завдань. Всі завдання мають типову структуру. Завдання А – це завдання на заповнення пропусків (досліджуваним пропонується доповнити речення самостійно визначеною лексичною одиницею відповідно до контексту). Завдання В – це завдання з вибором однієї правильної відповіді, яке базується на вивченому граматичному матеріалі (до кожного речення подано чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний). Завдання С – це завдання з морфології (від поданого в дужках дієслова потрібно правильно визначити і створити похідну частину мови відповідно до контексту). Завдання Д – це завдання на правильне використання граматичних форм (в кожному реченні необхідно самостійно

визначити і викреслити зайву лексико-граматичну форму). Завдання оцінюються за бальною системою. Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал. Максимальна сума балів за одне завдання становить 5 балів. На виконання тесту відведено 20-25 хвилин.

Таким чином, процедура дослідження здійснюватиметься у два етапи. На першому визначатимуться а) змістово-структурні особливості часової перспективи студентів; б) гендерні особливості навчальної успішності у вивченні англійської мови.

Реалізація завдань другого етапу дослідження дасть відповідь на питання про існування статистично значущих зв'язків між досліджуваними параметрами часової перспективи студентської молоді і змістово-динамічними характеристиками їх мотивації вивчення англійської мови. Аналіз взаємозв'язків параметрів мотивації учіння та часової перспективи здійснюватиметься із врахуванням отриманих даних щодо однорідності різностатевих груп досліджуваних.

Проведення інтерпретації та обґрунтування достовірності отриманих в дослідженні результатів здійснюватиметься на основі їх порівняльного аналізу з результатами експериментальних даних, отриманих іншими науковцями при вивченні часової перспективи мотивації учбової діяльності студентської молоді.

Дослідження проводилось на базі Львівського державного університету внутрішніх справ та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у 2011-2012р.р. У вказаних закладах впродовж п'яти років навчаються студенти різних напрямів підготовки. Серед цих напрямів є такі, які передбачають вивчення іноземної мови як основної фахової дисципліни. Водночас, студенти більшості напрямів підготовки вивчають іноземну мову лише впродовж перших курсів навчання. Поряд із цим, проведення дослідження у даних ВНЗ дозволить сформувати вибірку досліджуваних, які суттєвим чином відрізнятимуться за своїми професійними спрямуваннями, що, у свою чергу, забезпечить високий рівень її репрезентативності.

Збір даних відбувався під час навчальних занять. Процедура дослідження передбачала виконання запропонованих методик окремо кожною із груп студентів різних напрямів підготовки. Час виконання методик не обмежувався. Респондентам вдалося повністю виконати весь об'єм завдань протягом 2–2,5 годин.

Респондентам було пояснено ціль і завдання дослідження. Після завершення обробки отриманих даних студентам, які виявили зацікавленість у ознайомленні із результатами дослідження, було повідомлено узагальнені результати. У склад емпіричної вибірки увійшли 253 респонденти. З даної кількості досліджуваних не виконали всіх запропонованих методик 25 (10%) осіб. Тому, було проаналізовано результати 228 студентів. Із них 18,4% чоловіків (42 особи), 81,6% – жінки (186 осіб). Вікові характеристики досліджуваних осіб подано у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Вікові характеристики респондентів

Вік	Частота	Процент	Валідний процент	Накопичений процент
17	5	2,2	2,2	2,2
18	60	26,3	26,3	28,5
19	115	50,4	50,4	78,9
20	45	19,7	19,8	98,7
21	3	1,3	1,3	100,0
Сума	228	100,0	100,0	

Усіх респондентів було поділено на три досліджувані групи. У групу №1 увійшли досліджувані, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну: студенти 1–3 курсів напрямків підготовки "Психологія управління", "Практична психологія", "Слідчі" та "Соціальна педагогіка". Всього дослідженням було охоплено 112 студентів, які, окрім своїх фахових дисциплін, впродовж перших курсів навчання вивчають англійську мову. З даної кількості досліджуваних не виконали всіх запропонованих їм методик 11 (10%) осіб. Тому, було проаналізовано результати 101 респондента. З

даної кількості студентів 33 (32,7%) – чоловіки, 68 – жінки (67,3%). Вік досліджуваних від 17 до 21 року ($M=19\pm 1$).

У групу №2 увійшли досліджувані, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації: студенти 1–3 курсів напрямку підготовки "Початкове навчання та англійська мова". Всього дослідженням було охоплено 82 студенти. З даної кількості досліджуваних не виконали всіх запропонованих їм методик 4 (5%) особи. Тому, нами було проаналізовано результати 78 респондентів (всі – жінки). Вік досліджуваних від 17 до 21 року ($M=19\pm 1$).

У групу №3 увійшли респонденти, що вивчають англійську як фаховий предмет: студенти 1–2 курсів напрямків підготовки "Англійська мова та література". Всього дослідженням було охоплено 59 студентів. З даної кількості досліджуваних не виконали всіх запропонованих їм методик 10 осіб (17%). Тому, було проаналізовано результати 49 респондентів. З даної кількості студентів 9 (18%) чоловіків та 40 (82%) жінок. Вік респондентів від 17 до 19 років ($M=18\pm 1$). Студенти, які увійшли у групи №2 і №3 вивчають англійську мову впродовж всіх курсів навчання.

Варто зауважити, що студенти, які увійшли у досліджувані вибірки осіб поступили у ВНЗ на різні спеціальності та, відповідно, при вступі проходили конкурсний відбір за результатами оцінки їх знань з неоднакових для них всіх предметів. Зокрема, для студентів-філологів (англійська мова та література) в перелік конкурсних предметів у сертифікаті Українського центру оцінювання якості освіти входить, зокрема, англійська мова. Намагаючись поступити у ВНЗ такі абітурієнти повинні продемонструвати глибокі знання з англійської мови, вивчення якої могло, у свою чергу, супроводжуватись високим рівнем вольової мотивації. Для інших респондентів правила конкурсного відбору не передбачали оцінювання їх знань з англійської мови. Ми можемо припустити, що студенти, які здобувають фах філолога з англійської мови та літератури можуть мати різну

мотивацію вивчення англійської мови, але їх рівень знань англійської може бути значно вищим, ніж рівень знань англійської у інших респондентів.

Окрім вищевказаного, навчальний план підготовки студентів-філологів передбачає значно більше навчальних годин з англійської мови, ніж у інших досліджуваних групах студентів. У свою чергу, навчальний план студентів напрямку підготовки "Початкова освіта" із спеціалізацією "Англійська мова" передбачає значно більшу кількість годин з англійської мови, ніж у респондентів інших напрямків підготовки (але менше, ніж у досліджуваних філологів).

Ми можемо також припустити, що на процес вибору абітурієнтом напрямку підготовки суттєвий вплив могла мати мотивація, яка взагалі не пов'язана або надто слабо корелює з предметом нашого дослідження. При цьому ми особливо наголошуємо на тому, що виявлення особливостей мотивації вибору абітурієнтом напряму підготовки у ВНЗ не є предметом нашого дослідження. Водночас, мотивація поступлення та навчання на різних напрямках фахової підготовки (які передбачають різний рівень знань англійської мови) може бути важливим фактором особливостей часової перспективи студента. Вірним може бути також зворотне твердження. В зв'язку з цим, надзвичайно важливим та інформативним буде порівняння характеристик часової перспективи у досліджуваних студентів, що увійшли у три виділені нами досліджувані групи.

Аналіз отриманих результатів здійснюватиметься на основі використання методів математичної обробки емпіричних даних. Збір первинних результатів проводитиметься на основі використання елементів описової статистики, зокрема формул середніх значень, стандартних відхилень, процентних співвідношень. Для виявлення зв'язків між показниками досліджуваних змінних застосовуватимуться традиційні для математичної статистики методи: визначення статистичних відмінностей, коефіцієнтів кореляції тощо. Знаходження коефіцієнтів кореляції та усіх необхідних проміжних даних здійснюватиметься за допомогою

комп'ютерних програм SPSS 21.0 for Windows та MS Excel. Слід зауважити, що всі психодіагностичні методики, які будуть використані у дослідженні базуються на інтервальній шкалі вимірювання, що сприятиме використанню достатньо широкого спектру методів статистичного аналізу [49, с. 27-28]. Інтерпретація отриманих результатів проводитиметься з врахуванням математично прийнятих норм визначення величини статистичної значущості. Зокрема, статистично значущими вважатимуться результати на рівні $p \leq 0,05$, а ті, рівень яких становитиме $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,001$, розглядатимуться як високо значущі.

Таким чином, усі наші подальші дії будуть спрямовані на реалізацію основних концептуальних положень роботи та накопичення найбільш інформативних показників, які дадуть змогу перевірити правильність сформульованої нами концепції.

2.3. Характеристики розподілу показників часової перспективи і мотивації вивчення англійської мови студентами різних спеціальностей

З метою встановлення характеристик розподілу показників параметрів часової перспективи та мотивації вивчення англійської мови студентської молоді нами було здійснено статистичний аналіз відповідних параметрів у вибірці студентів, що вивчають англійську як нефахову дисципліну (група №1), як дисципліну спеціалізації (група №2) та у студентів-філологів освітнього напрямку підготовки "Англійська мова та література" (група №3).

Як видно із додатку В.2, 58,4% респондентів групи №1 від 35 до 40 (із 40 заданих) своїх мотиваційних об'єктів майбутнього співвідносять із усім своїм подальшим життям (а не з його окремим часовим чи життєвим періодом). Це може свідчити, на нашу думку, про меншу темпоральну диференційованість, меншу конкретизованість і визначеність таких життєвих

планів. Разом із цим, така локалізація мотиваційних об'єктів може свідчити про вищий рівень інфантильності респондентів. Таким респондентам, імовірно, доведеться через деякий час здійснювати вибір своїх життєвих пріоритетів, у той час, як досліджувані, життєві плани яких більш диференційовані, вже частково самовизначались. Зважаючи на деякі результати досліджень [І.В. Рябікіна: 133, с. 113], згідно яких вищий рівень роздумів про своє життя як про цілісність більш притаманний старшокласникам з високою навчальною успішністю, ми можемо припустити, що дана частина студентів також може характеризуватись кращою успішністю, ніж їх колеги з більшою темпоральною диференційованістю життєвих планів.

Решта досліджуваних мають значно ширший діапазон такого темпорального співвіднесення (від 11 до 34). У 6,9% всіх студентів частота співвіднесення їх життєвих планів з усім подальшим життям займає нижню половину цього діапазону. Решта (34,7%) студентів – характеризуються відповідною частотою від 24 до 34.

У групі №2, як і у групі №1, 57% респондентів від 35 до 40 (із 40 заданих) своїх мотиваційних об'єктів, що стосуються їх майбутнього співвідносять із усім своїм подальшим життям. Решта досліджуваних мають значно ширший діапазон такого темпорального співвіднесення (від 17 до 34). У групі №3 від 35 до 40 мотиваційних об'єктів вказують 25% респондентів (менше, ніж у групах №1 та №2). Відповідно, більшість досліджуваних англійських філологів вказують істотно менше об'єктів, пов'язаних загалом із усім життям респондента.

Варто зазначити, що хронологічний "розмах" подій майбутнього характеризує тривалість часової перспективи особистості. Вона свідчить про те, наскільки далеко людина здатна заглядати в майбутнє. Як свідчать результати низки досліджень, збільшення тривалості майбутньої часової перспективи позитивно зв'язане з підвищенням життєвої задоволеності і поліпшенням стану здоров'я людини [141; 143; 164; 209].

Слід вказати на те, що 28,7% респондентів групи №1 не вказали жодної події, яка може відбутись у періоді до 1-го року (див. дод. В.3); 78,2% – вказали від 0 до 3 таких подій. Троє студентів (3%) вказали значно більшу, ніж інші, кількість локалізованих у даному періоді подій. У решти в даному періоді їх майбутнього локалізовано від 4 до 8 подій. У групі №2 не вказали жодної події 52,6% респондентів, 28,2% вказали 1 подію, 19,2% – 2 подію. У групі №3 – не вказали жодної події 6,1% студентів. 89% вказали від 1 до 4 таких подій.

У процентному співвідношенні з досліджуваних нами варіантів темпоральної локалізації мотиваційних об'єктів студентів досліджуваних груп абсолютно переважає співвіднесення вказаних об'єктів загалом із усім життям респондента. Решта категорій темпоральної локалізації у процентному вираженні приблизно рівні (із незначною перевагою локалізації подій у найближчі кілька місяців).

Важливо зазначити, що у вже згаданому нами дослідженні І.В. Рябікіної [133, с. 113] встановлено, що старшокласникам з високим рівнем навчальної успішності притаманною є локалізація подій майбутнього у більш віддаленому відрізку їх життя. Мета нашого дослідження не передбачала вивчення загального рівня навчальної успішності респондентів. Проте, ми вважаємо доцільним перевірити також наявність залежностей темпоральної локалізації студентами подій свого майбутнього з їх мотивацією та успішністю вивчення англійської мови.

І.В. Рябікіна [133, с. 112] наводить також дані, згідно яких 34,8% мотиваційних об'єктів старшокласників відносяться до перспективи життя, яка відповідає навчанням в ВНЗ та молодості, а на період зрілості і старості – припадають 5,7% тверджень. Разом це складає 40,5% від усіх досліджуваних. Водночас 20,1% життєвих цілей старшокласників співвідносяться із життям загалом та історичним майбутнім, яке стосується всього людства і, також, до категорії "відкрите теперішнє", тобто із бажанням володіння якими-небудь якостями, властивостями, вміннями, які в певному сенсі не обмежені у часі.

Вказані результати вченої не збігаються з отриманими нами даними. Намагаючись зрозуміти такі розбіжності в результатах проведених досліджень, варто зауважити, що важливим фактором рівня диференційованості часової перспективи можуть бути вікові особливості досліджуваних.

Зокрема, як встановлено Ю.Р. Сидориком [145, с. 113], особи раннього юнацького віку характеризуються значно вищим, ніж їх старші колеги, рівнем диференційованості власної життєвої перспективи сімейних взаємин. Показники даного параметру із високим рівнем значущості зв'язані із віком досліджуваних. Так, вченим виявлено тенденцію до зниження показників диференційованості життєвої перспективи щодо майбутніх взаємин в сім'ї із збільшенням віку досліджуваних ($p \leq 0,01$).

Результати досліджень А.Є. Левенець [78] вказують на протилежну до вищевказаної тенденцію. Вченою встановлено, що "визначеність" життєвої перспективи зростає з віком, а саме: життєві цілі чітко визначені лише у 17,9% старшокласників та 31,7% студентів. Проте, варто зазначити, що вищеназвані дослідники вивчали різні аспекти життєвої перспективи юнацтва. Тому, на нашу думку, остаточну відповідь на вказане питання могло б дати емпіричне вивчення вікових відмінностей диференційованості часової перспективи, що не є предметом нашого дослідження.

Як вказує Н.Ю. Мельник [93], тенденція до дискретності майбутнього часу, а саме, переживання майбутнього часу як варіативного, наповненого різноманітними подіями, очікуваннями, сприяє статусу досягнутої професійної ідентичності. Поряд із цим, збалансованість часової перспективи поряд з розширенням перспективи майбутнього на фоні інтеграції минулого і теперішнього, тобто прагнення до формування певної сукупності значимих цілей, здатність планувати, урахування традицій призводить до статусу досягнутої професійної ідентичності. Невизначеність у темпоральній структурі орієнтації на майбутнє в сукупності з незадовільною оцінкою міжособистісних взаємин у минулому стає передумовою для прояву

псевдоідентичності. Фаталістичне ставлення до часу свого життя, гедонізм теперішнього властиві для респондентів з дифузією ідентичності. Часова перспектива, для якої характерна відсутність турботи про майбутні наслідки призводить до формування статусу мораторію.

У зв'язку із вищевказаним, варто зазначити, що переважна кількість студентів досліджуваної групи №1 вказали 40 мотиваційних об'єктів (54,4%); сумарна кількість досліджуваних, які вказали 39 та 40 таких об'єктів перевищує 71% (див. дод. В.4). Менше 30 життєвих цілей вказали лише 5% респондентів. У групі №2 40 та більше об'єктів вказали 61,5% респондентів. Водночас, менше 30 об'єктів вказало 3,8% досліджуваних. У групі №3 більше 40 об'єктів вказали 49% респондентів; менше 30 об'єктів – 2%.

На наш погляд різна кількість мотиваційних об'єктів може бути пов'язана як із ретельністю виконання досліджуваними інструкції методики мотиваційної індукції, так і з різним рівнем їх когнітивної складності. Зважаючи на те, що процес проведення нашого дослідження передбачав добровільність виконання студентами запропонованих їм методик, можливість відмовитись від їх виконання (що і було зроблено частиною студентів, яким пропонувалось взяти участь у дослідженні), ми більш схильні пояснювати виявлені нами відмінності різним рівнем когнітивної складності досліджуваних. Проте, з метою виявлення можливого впливу інших факторів (разом із менш ретельним ставленням до виконання інструкції методики) доцільним було б, на наш погляд, проведення додаткового дослідження впливу вказаних чинників на кількість мотиваційних об'єктів у методиці мотиваційної індукції Ж. Ньютона.

Як можна побачити із додатку В.5, кількість досліджуваних студентів, що вказали різну кількість прагнень до самореалізації та саморозвитку є приблизно однаковою. Тобто, у досліджуваних групах студентів є однакова кількість тих респондентів, які вказали як меншу кількість прагнень до самореалізації, так і тих, у кого більше таких тверджень. Поряд із цим, за результатами методики "Події мого майбутнього" значна частина

досліджуваних (42%) не вказали жодної події, яку можна було б інтерпретувати як пов'язану суто із самореалізацією (див. додаток В.6), а 53% – вказали від 1 до 3 таких подій. На наш погляд, такі відмінності зумовлені обмеженням в інструкції щодо кількості очікуваних подій, які можуть назвати респонденти. Порівняння вказаних результатів може також свідчити про те, що прагнення самореалізації "загалом" є менш пріоритетними щодо інших прагнень (при обмеженні у кількості вибору подій).

У групі №2 приблизно однакова кількість респондентів вказали різну кількість прагнень до самореалізації та саморозвитку. Виключенням з даної тенденції є наявність 15 таких прагнень більш ніж у 20% досліджуваних та 19 – у 19% студентів. У групі №3 – 37% респондентів вказали від 15 до 17 таких прагнень. Решта 63% – вказали приблизно однакову кількість вищезгаданих мотиваційних об'єктів. За результатами методики "Події мого майбутнього" 44,9% досліджуваних групи №2 і 33% групи №3 не вказали жодної події, яку можна співвіднести із прагненнями самореалізації.

Ще більш нерівномірний розподіл (у порівнянні з розподілом кількості прагнень до самореалізації) було виявлено при аналізі життєвих планів щодо особистого життя. Зокрема, 58,4% респондентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну, записали не більше чотирьох тверджень щодо їх майбутнього особистого, сімейного життя чи очікування самотності; 90% респондентів – не більше восьми (див. дод. В.7). У групі №2 53,8% респондентів вказали не більше 5 мотиваційних об'єктів, які пов'язані із очікуваним особистим, сімейним життям чи самотністю. У групі №3 – 84% респондентів вказали не більше 6 вищезгаданих мотиваційних об'єктів.

Як можна побачити із додатку В.8, 93% відсотки респондентів групи №1 вказали до чотирьох мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями зробити що-небудь для інших. З даної кількості осіб приблизно 28% не вказали жодного такого мотиваційного об'єкту. Практично тотожні результати розподілу мотиваційних об'єктів студентів щодо їх особистого, сімейного життя та самотності встановлено нами за методикою "Події мого

майбутнього". Варто зазначити, що при класифікації подій майбутнього, які здійснювали респонденти в процесі виконання цієї методики, до даної категорії було віднесено також події, які співвідносились із прагненнями зробити у майбутньому що-небудь для інших та очікуваннями чого-небудь від інших (вказані категорії мотиваційних об'єктів у методиці мотиваційної індукції Ж. Ньютона виокремлювались в окремі групи). У групі №2 усі 4 вищевказаних мотиваційних об'єкти назвали 74,4% респондентів, в той час як 30% – не вказали жодного. У групі №3 – розподіл показників схожий до вищеописаного: 27% не вказали жодного об'єкту, 91% – вказали від 0 до 4 таких об'єктів.

Схожим чином, більшість досліджуваних студентів групи №1 (77%) наводять від 0 до 4 тверджень щодо очікувань чого-небудь від інших (див. дод. В.9). Поряд із цим, у групі №2 істотно менша кількість досліджуваних (37%) вказали 3–4 таких мотиваційних об'єкти, а 86% – вказали до 6 об'єктів. У групі №3 – 85% та 100% відповідно.

Таким чином, для більшості студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну, характерною є низька кількість мотиваційних об'єктів, які пов'язані з їх взаємодією з оточуючими людьми. Такі досліджувані мають доволі малу кількість планів як щодо інших, так і очікувань чого-небудь від них. Вказані особливості разом із незначною кількістю очікувань щодо майбутнього (планів особистого/сімейного життя чи побоювань самотності) дозволяє припустити, що інтереси таких студентів, імовірно, зосереджені в іншій сфері. Схожа тенденція спостерігається у результатах досліджуваних студенток, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації (група №2) та як фахову дисципліну (група №3). Проте, такі респонденти вказують більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями чого-небудь від інших та зробити що-небудь для інших. Вказана відмінність може бути зумовленою, на наш погляд, гендерними особливостями досліджуваних груп.

Процедура нашого дослідження передбачала також експлікацію очікувань респондентів щодо їх навчання, майбутньої професійної та інших

сфер самореалізації. Як можна побачити із додатку В.10, 33,7% досліджуваних групи №1 не вказали жодного твердження щодо своєї майбутньої професійної самореалізації, 90% – вказали три і менше таких мотиваційних об'єкти. У групі №2 жодного твердження не вказали 10,3% респондентів, у групі №3 – 12%. Водночас 74,4% у групі №2 і 73% у групі №3 – вказали не більше 2 таких мотиваційних об'єктів. Практично ідентичний розподіл результатів був отриманий нами у даній категорії очікувань респондентів щодо подій власного майбутнього за методикою "Події мого майбутнього".

Схожим чином розподілились частоти мотиваційних об'єктів досліджуваних студентів групи №1 щодо власної учбової діяльності (див. дод. В.11). Зокрема, 90% респондентів вказали не більше 4 таких об'єктів. Водночас, за результатами методики "Події мого майбутнього" більшість респондентів (66%) не передбачають у майбутньому власної діяльності, пов'язаної із подальшим навчанням (див. додаток В.12). При цьому 57% студентів із досліджуваної групи №1 вказують події, які дають підстави співвіднести їх із прагненнями закінчити навчання у ВНЗ. Ми можемо припустити, що обмеження (максимум 10) переліку імовірних подій власного майбутнього може здійснювати ефект вибору більш пріоритетних прагнень, ніж це спостерігається при виконанні методики мотиваційної індукції Ж. Ньюттена. Водночас, методика Ж. Ньюттена дозволяє визначити більш широкий спектр мотиваційних об'єктів. Зокрема, з допомогою методики "Події мого майбутнього" не встановлено жодного такого об'єкту, який пов'язаний із вивченням чи вдосконаленням у майбутньому англійської мови.

У групах №2 і №3 спостерігається тенденція до наявності більшої кількості мотиваційних об'єктів щодо майбутнього навчання, ніж у групі №1. Зокрема, 70,5% і 77% респондентів відповідно вказали не більше 4 мотиваційних об'єктів, пов'язаних із навчанням. Поряд із цим, за результатами виконання методики "Події мого майбутнього" 85% респондентів не вказали жодної події майбутнього, пов'язаної із навчанням;

15% – вказали 1–2 таких події (менше, ніж у групі №1). У групі №3 – навпаки, жодної події не вказали 12% студентів і 87% вказали до 2 подій.

У той час як за результатами методики мотиваційної індукції Ж. Ньюттена у досліджуваній групі студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну, висловлюють бажання вдосконалити свій рівень знань англійської мови чи/та працювати у сфері застосування англійської мови лише 10% респондентів (див. дод. В.13). Поряд із цим, не вказали жодних вищевказаних прагнень 71,8% респондентів групи №2. Відповідно, 28,2% – вказали від 1 до 4 таких мотиваційних об'єкти. У групі №3 – не вказали жодного мотиваційного об'єкту 10% респондентів.

Разом з тим, 10% респондентів групи №1 (див. дод. В.14) планує у майбутньому на тривалий час виїхати за кордон (для цього їм може бути у пригоді їх знання англійської мови). Результати за даним параметром методики "Події мого майбутнього" є практично тотожними – виїхати за кордон бажають 17% опитаних студентів, що вивчають англійську як нефахову дисципліну (див. додаток В.15). Кількісно схожим до вказаного є також розподіл мотиваційних об'єктів (за методикою мотиваційної індукції Ж. Ньюттена), пов'язаних із помиранням та суспільно-політичними прагненнями. У групі №2 планують виїхати за кордон 46,2% респондентів. За результатами методики "Події мого життя" планують виїхати 55,1% респондентів. У групі №3 – жодного мотиваційного об'єкту, пов'язаного із виїздом за кордон не вказали лише 10% респондентів (8% – за результатами методики "Події мого майбутнього").

Поряд із цим, частоти мотиваційних об'єктів респондентів групи №1, пов'язаних із очікуваннями поліпшити свій матеріальний стан, отримати матеріальні цінності (збагатитись) є вищими, ніж прагнення виїхати за кордон (див. дод. В.16). Проте, результати за даним параметром методики "Події мого майбутнього" свідчить про відносно невелику кількість таких прагнень – 73% респондентів групи №1 не вказали жодної такої події (див.

дод. В.17), що, за нашим припущенням, може свідчити про низький рівень пріоритетності таких мотивів поведінки студентської молоді.

Водночас, 47,4% респондентів групи №2 не вказують мотиваційних об'єктів, пов'язаних із отриманням прибутків чи матеріальних цінностей. 37% – вказують 1–2 таких об'єкти. Результати методики "Події мого життя" засвідчують, що 59% – не вказали жодної події очікуваного ними майбутнього, пов'язаної із вищевказаними прагненнями. У групі №3 – у 20% респондентів відсутні мотиваційні об'єкти (за методикою мотиваційної індукції Ж. Ньютона), пов'язані із прагненнями отримання прибутків чи матеріальних цінностей.

Варто зазначити, що із описаних вище категорій мотиваційних об'єктів студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну у процентному співвідношенні абсолютно переважають ті із них (див. рис. 2.4), які відносяться до прагнень самореалізації та саморозвитку (54,3% сукупності середніх показників всіх мотиваційних об'єктів). Серед інших, більш частотних об'єктів зустрічаються ті, які стосуються планів щодо особистого життя респондентів (11%), очікувань чого-небудь від інших (8%), прагнень зробити що-небудь для інших (5%), планів щодо майбутньої професійної діяльності (5%) та навчання (4%).

Із досліджуваних категорій мотиваційних об'єктів студентів, які вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації у процентному співвідношенні абсолютно переважають ті із них (рис. 2.4), які відносяться до прагнень самореалізації та саморозвитку (38,7% сукупності середніх показників всіх мотиваційних об'єктів). Серед інших, більш частотних об'єктів важливе місце належить планам щодо особистого життя респондентів (15%), очікуванню чого-небудь від інших (10,5%), прагненням відпочинку (5,7%), зробити що-небудь для інших (5,2%), планам щодо майбутньої професійної діяльності (6,1%) та навчання (9%).

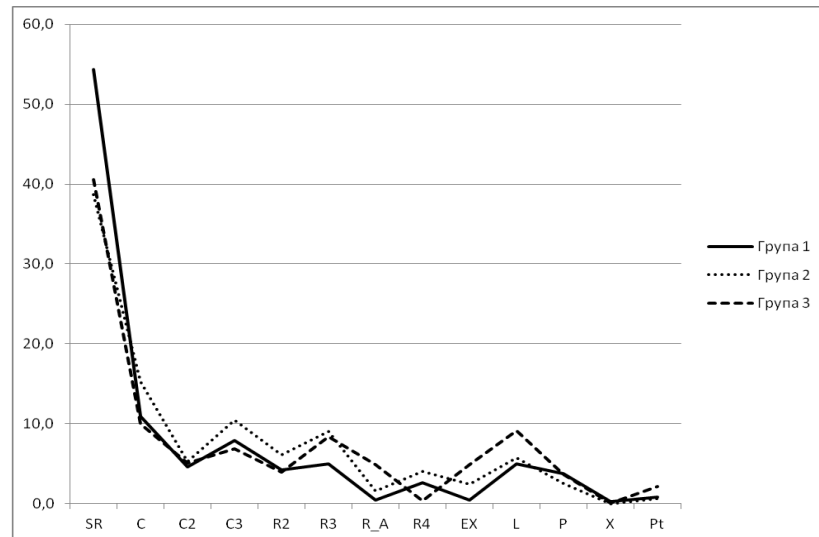


Рис. 2.4 Графік процентного співвідношення середніх показників параметрів методики Ж. Ньютона

Як видно із рис. 2.4, із описаних вище категорій мотиваційних об'єктів англійських філологів (гр. 3) у процентному співвідношенні абсолютно переважають ті, що відносяться до прагнень самореалізації та саморозвитку (40,6% сукупності середніх показників всіх мотиваційних об'єктів). Серед інших, найбільш частотних об'єктів, студенти називають ті, що стосуються планів свого подальшого особистого життя (10%), очікувань чого-небудь від інших (6,9%), прагнень зробити що-небудь для інших (5%), планів щодо майбутньої професійної діяльності (4%) та навчання (8,4%), відпочинку (9,2%), виїзду за кордон (5%).

Поряд із цим, за результатами процентного співвідношення середніх показників параметрів методики "Події мого майбутнього" (рис. 2.5), можна констатувати, що лише 15% від загальної кількості вказаних респондентами групи №1 подій пов'язані з їх прагненням до самореалізації та саморозвитку. Не зважаючи на те, що до подій майбутнього особистого життя даної методики було включено також події, пов'язані із прагненнями зробити що-небудь для інших та очікуванням чого-небудь від інших, високі відсоткові показники даного параметру (34%) все ж вищі від суми відсотків відповідних параметрів методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона (25%).

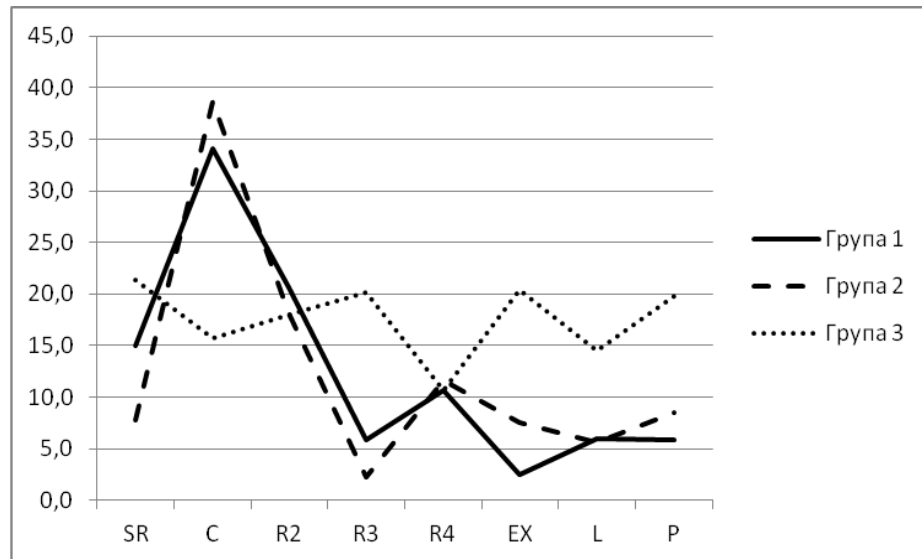


Рис. 2.5 Графік процентного співвідношення середніх показників параметрів методики "Події мого майбутнього"

Вищим у результатах методики "Події мого майбутнього", ніж це спостерігається у результатах методики мотиваційної індукції, є також відсоток подій, пов'язаних із прагненням завершити навчання (10,6%) і очікуваннями щодо майбутньої професійної діяльності (20,7%). Решта параметрів обох методик практично не відрізняються за їх відсотковими співвідношеннями.

У респондентів групи №2 прагнення самореалізації та саморозвитку мають лише 7,8% від загальної кількості вказаних ними подій. У вказаній групі вищими, ніж у групі №1 і 3, є відсоткові показники кількості подій, пов'язаних із особистим життям чи очікуванням самотності (38,7%), виїзду за кордон (7,5%), очікування прибутків та матеріальних цінностей (8,5%). У респондентів групи №3 вищими є показники кількості подій, пов'язаних із самореалізацією (21,3%), прагненням виїхати за кордон (20,4%), відпочинку (14,5%), отримання прибутків чи матеріальних цінностей (19,8%). Поряд із цим, у досліджуваних студентів вказано істотно менше подій, пов'язаних із особистим життям (15,7%).

Поряд із цим, отримані нами результати відрізняються від даних щодо прагнень юнацтва, отриманих іншими дослідниками. Зокрема, як встановлено А.Г. Самойловою [137], найбільша відсоткова вага в групі

досліджуваних студентів притаманна мотивам самоствердження в праці (15,73%). Як вказує А.Є. Левенець [78], найактуальнішими цінностями студентської молоді є "щасливе сімейне життя", "здоров'я", "матеріальний добробут". Найменш цінними є "альтруїзм, гуманність", "краса". На думку дослідниці, виявлена нею ієрархія цінностей свідчить про орієнтованість юнацтва на соціальний стереотип "життєвого успіху" та прагматичні потреби (вказані результати було отримано вченою із застосуванням методики М. Рокича – адаптація В.О. Ядова та Б.С. Круглова). Встановлені ж нами частоти мотиваційних об'єктів студентської молоді свідчать про незначну кількість вищевказаних прагнень.

Доцільно зауважити, що в процесі проведення дослідження А.Г. Самойловою було використано методику діагностики професійної мотивації учня, в якій виділяється лише чотири основні групи мотивів: мотиви власне праці, мотиви соціальної значущості праці, мотиви самоствердження у праці, мотиви професійної майстерності [113, с. 386]. Тому, отримані вченою результати залежать від вказаних "рамок" "чутливості" вказаної методики і не можуть стосуватись переліку прагнень, який дозволяє встановити методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона.

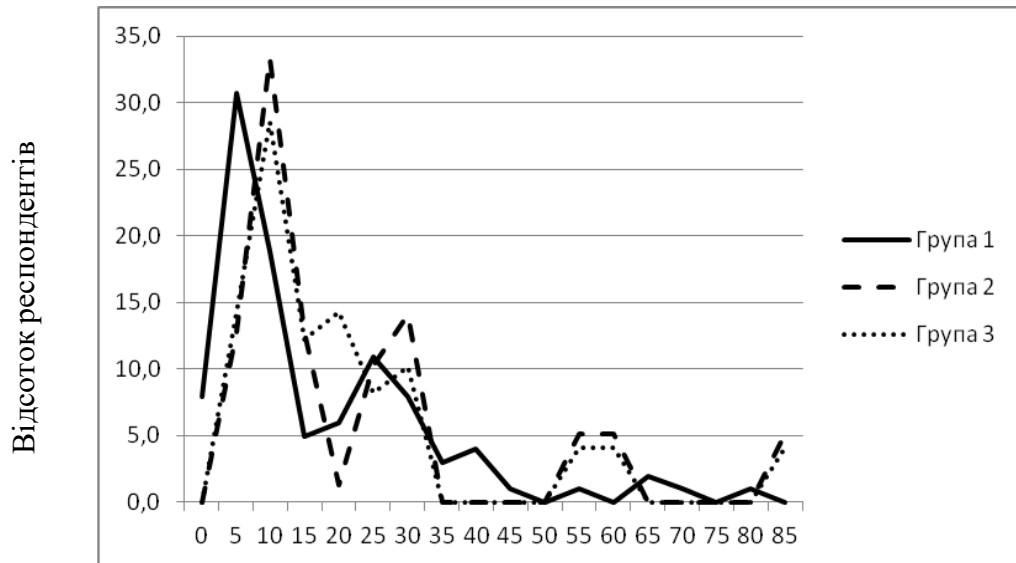
А.Є. Левенець у своєму дослідженні застосовувала методику М. Рокича, у якій респондентам пропонується прорангувати запропонований у методиці перелік ціннісних орієнтацій. На противагу цьому, методика Ж. Ньютона не обмежує респондента жодним таким переліком, що сприяє виявленню більшого спектру мотиваційних об'єктів студентської молоді. Водночас, вказана перевага використаної нами методики (у порівнянні із методикою М. Рокича) також збільшує ступінь свободи щодо інтерпретації отриманих за її допомогою даних. Зокрема, критерії співвіднесення мотиваційних об'єктів респондентів задаються самим дослідником, що може не співпадати із критеріями, які приймаються іншими дослідниками. Це може, у свою чергу, призводити до відмінностей у основних тенденціях, що встановлюються різними вченими, які використовують методику Ж. Ньютона. Зокрема,

А.Є. Левенець, шляхом застосування методики мотиваційної індукції Ж. Ньюттена [78] виділяє 7 провідних категорій, які наповнюють образ майбутнього юнацтва: "навчання", "робота", "матеріальні цінності", "суспільні стосунки", "особистий розвиток", "здоров'я".

Г.В. Рудь встановлено [128], що студентам у порівнянні з школярами більш притаманні прагнення у часовому відрізку до 40 років мати: сім'ю (84,6% і 68,6%), автомобіль (55,4% і 47,1%), міцне здоров'я (46,2% і 35,3%), авторитет (36,9% і 29,4%), високу кваліфікацію (48,5% і 35,3%), можливість мандрівок (41,5% і 31,4%), велику бібліотеку (15,4% і 2,0%); у студентів інтенсивніше розвивається особистісна креативність, гнучкість, утилізаційне переживання соціальних депривацій, невдач, помилок; послаблюються соціальні страхи; у студентів у порівнянні з школярами зменшується вираженість побоювань самотності (відповідно 17,7% і 37,3%), смерті (21,5% і 27,5%), безробіття (13,8% і 23,5%). Варто зазначити, що ці результати було отримано внаслідок проведення стандартизованого інтерв'ю "Футурологічне опитування" (О.М.Гарнець, С.І Яковенко, В.Г.Панок), в якому передбачені питання закритого та відкритого типу. Хоча даний метод також відрізняється від використаної нами методики, питання відкритого типу, на наш погляд, можуть сприяти отриманню даних, які можна було б більш коректно (ніж дані стандартизованих методик) порівнювати із отриманими нами результатами.

Зокрема, результати обох досліджень свідчать про значну кількість прагнень щодо налагодження особистого життя респондентів, планів щодо майбутньої професійної діяльності та навчання (зростання рівня кваліфікації). Проте, для досліджуваних нами студентів характерною є менша кількість мотиваційних об'єктів, які свідчать про прагнення мати міцне здоров'я, автомобіль, бібліотеку та здійснювати мандрівки. Встановлення причин описаних відмінностей потребує, на наш погляд, організації додаткового дослідження, яке враховувало б можливість однакових критеріїв узагальнення результатів, регіональні відмінності

респондентів. Важливим фактором вказаних відмінностей можуть бути також зміни в суспільному житті досліджуваних осіб, оскільки часовий інтервал між проведенням аналізованих нами досліджень складає приблизно 8 років.



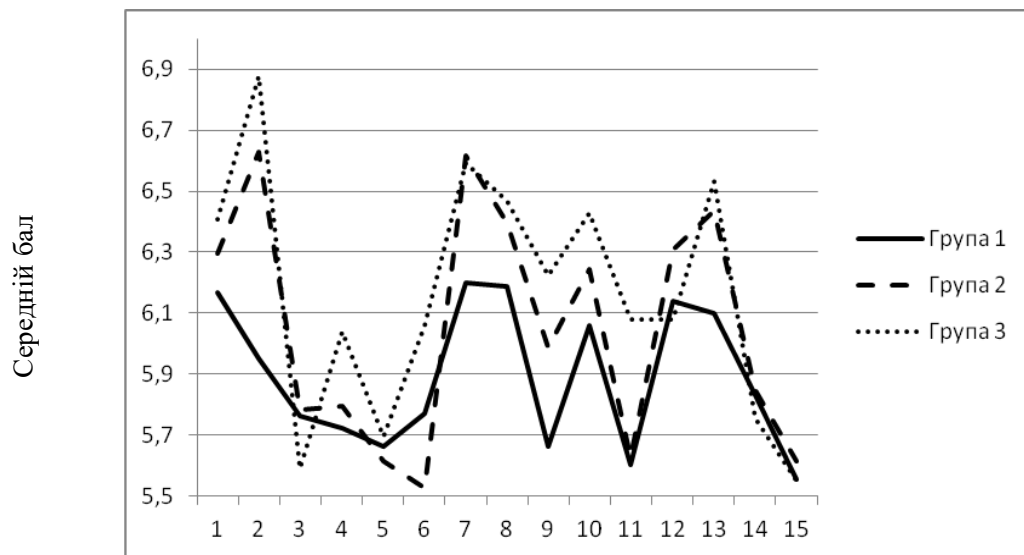
Часова віддаленість подій майбутнього

Рис. 2.6 Графік частотного розподілу відсоткової кількості респондентів за тривалістю їх часової перспективи (за результатами методики "Події мого майбутнього")

Як можна побачити із рис. 2.6, тривалість часової перспективи 57,4% досліджуваних студентів групи №1 не перевищує 10 років (з даної кількості осіб тривалість часової перспективи 7,9% студентів менше 1 року, у 30,7% – до 5 років, у 18,8% – до 10 років). У групі №2 тривалість часової перспективи не перевищує 10 років у 46,2% студенток. У 84,6% студенток тривалість часової перспективи не перевищує 30 років. У групі №3, відповідно, тривалість часової перспективи до 10 років виявлено у 42,9% респондентів; до 30 років – у 87,8%.

Виявлені тенденції, на наш погляд, узгоджуються із результатами дослідження А.Є. Левенець [78], згідно яких у ранньому юнацькому віці найбільш представленою є віддалена життєва перспектива (48,5%), у студентів – близька (51,2%). На думку дослідниці у ранньому юнацькому віці, на відміну від пізнього, загальна насиченість життєвої перспективи подіями вища за рахунок низької узагальненості життєвих цілей. Натомість у

студентів, яким притаманна краща сформованість когнітивних схем оцінювання – навпаки.



Номера конструктів методики "Перспектива мого життя"

Рис. 2.7 Графік розподілу показників середніх оцінок респондентів за кожним конструктом методики "Перспектива мого життя"

Згідно результатів методики "Перспектива мого життя" Є.А. Міско і Н.В. Тарабріної (рис. 2.7) максимальні показники оцінки очікувань щодо свого майбутнього життя досліджувані студенти групи №1 схильні виставляти за конструктами №1 (бідна подіями – насичена подіями), №7 (безнадійна - сповнена надій), №8 (не залежить від мене – залежить від мене), №12 (нецікава - цікава) і №13 (самотня - в оточенні багатьох). Таким чином, більшість досліджуваних студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну, оцінюють свою майбутню часову перспективу як насичену подіями, сповнену надій, цікаву, в оточенні багатьох людей. Очікувані події майбутнього оцінюються респондентами як залежні від їх вибору.

Мінімальні показники вищезгаданих оцінок виявлено за конструктами №5 (коротка-тривала), №9 (байдужа-хвилююча), №11 (не запланована-запланована) та №15 (лякаюча-безпечна). Вказані результати свідчать, на наш погляд, про переживання респондентами свого майбутнього як не

максимально можливого за тривалістю, в міру хвилюючого та сповненого доволі незапланованими і не надто безпечними подіями.

У групі №2 і №3 максимальні показники оцінки своєї майбутньої перспективи виставлені досліджуваними за конструктом №2 (сумна-радісна), №7 (безнадійна - сповнена надій), №8 (не залежить від мене – залежить від мене), №13 (самотня – в оточенні багатьох). Таким чином, респонденти, що вивчають англійську мову як фахову дисципліну чи дисципліну спеціалізації оцінюють своє майбутнє у більшій мірі як радісну, сповнену надій, в оточенні багатьох людей та залежну від дій суб'єкта. Мінімальні показники вищезгаданих оцінок виявлено за конструктами №3 (безглузда-осмислена), №5 (коротка-тривала), №6 (непевна-визначена), №15 (лякаюча-безпечна). Таким чином, респонденти оцінюють своє майбутнє як менш осмислене, менш тривале, більш непевне та менш безпечне.

Варто зазначити, що за конструктами "сумна-радісна", "непевна-визначена" респонденти оцінюють свою майбутню часову перспективу доволі помірно (5,75 балів). Вказані тенденції підтверджують також результати дослідження А.Є. Левенець [78]. Вченою встановлено, що для старшокласників більш притаманною є оптимістична оцінка власних перспектив (52,4%), у студентів ж превалюють "сумніви, відносно того, що майбутнє "складеться" вдало" (48,8%), присутній також страх та песимізм (21,1%). В обох досліджених вікових категоріях юнаки виступають більшими оптимістами, ніж дівчата.

Таблиця 2.2

Частотний розподіл показників успішності вивчення англійської мови

Оцінки	Частота	Відсотки	Валідний процент	Накопичений відсоток
2	2	,9	,9	,9
3	50	21,9	21,9	22,8
4	133	58,3	58,3	81,1
5	43	18,9	18,9	100,0
Сума	228	100,0	100,0	

Як можна побачити із табл. 2.2, більшість досліджуваних студентів у минулому семестрі отримали підсумкову оцінку "4". Приблизно однакова кількість студентів навчаються на "3" та "5". Середній показник успішності вивчення англійської мови – 3,95. На "4" і "5" навчаються 77% студентів.

Поряд із цим, як можна побачити із додатку В.1, 18% респондентів набрали нуль балів при виконанні ними граматико-лексичного тесту, 36,8% – набрали не більше трьох балів. Співвіднесення вищеописаних даних дає підстави констатувати наявність імовірної невідповідності оцінювання викладачами рівня знань англійської мови студентів та рівня їх знань граматики і лексики даної мови. Вказана суперечність також може пояснюватись неоднаковими вимогами, які висуваються до рівня знань студентів різного напрямку підготовки.

Як можна побачити із додатку В.18, більшість досліджуваних студентів групи №1 у минулому семестрі отримали підсумкову оцінку "4". Приблизно однакова кількість студентів навчаються на "3" та "5". Середній показник успішності вивчення англійської мови – 3,91. На "4" і "5" навчаються 74% студентів.

Більшість досліджуваних студентів групи №2 у минулому семестрі отримали підсумкову оцінку "4". Приблизно однакова кількість студентів навчаються на "3" та "5". Середній показник успішності вивчення англійської мови – 4,04. На "4" і "5" навчаються 84,6% студентів і 53% англійських філологів (група №3) також навчаються на "4". Поряд із цим, на оцінку "3" навчаються 29% студентів і 18% – на відмінно.

Поряд із цим, як видно із додатку В.19, значна частина респондентів групи №1 не вирішили правильно жодного тестового завдання з англійської мови, а 63% студентів отримали не більше 3 балів. Це може свідчити, на наш погляд, про те, що частина цих студентів повинна входити у відсоток респондентів, які отримали "4" за семестр. У групі №2 – 12,8% респондентів вирішили правильно більше 10 тестових завдань з англійської мови, а 37,2% студентів отримали не більше 3 балів. Поряд із цим, у групі англійських

філологів (група №3) немає студентів, які б отримали нуль балів за тестові завдання.

Середні показники параметрів методики визначення мотивації навчання у ВНЗ Т.І.Ільїної в представників трьох досліджуваних груп мають приблизно однакові значення (рис. 2.8). Зокрема, показники параметру отримання знань дещо вищі у респондентів групи №3 (англійських філологів). Найнижчими є показники за даним параметром у студентів групи №1. Поряд із цим, у останніх найвищими є показники параметру отримання диплому та найнижчими – показники параметру "здобуття професії".

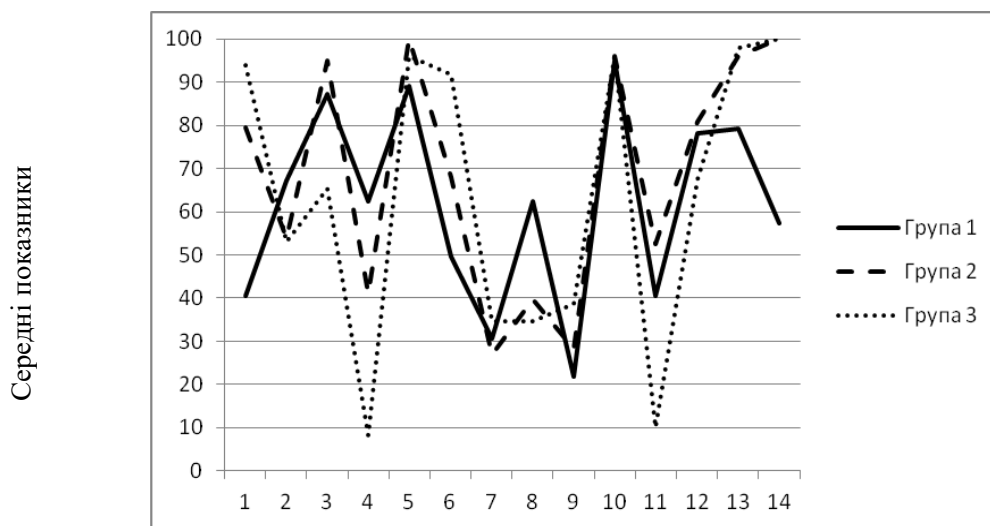


Номери питань анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Рис. 2.8 Графік розподілу середніх показників мотиваційних тенденцій за методикою Т.І. Ільїної

З метою виявлення характеру мотивації досліджуваних осіб до вивчення англійської мови нами було також застосовано авторський анкетний опитувальник "Мотивація вивчення англійської мови" (додаток А.6). Як можна побачити із рис. 2.9, більше 85% досліджуваних студентів групи №1 ствердно відповіли на питання 3, 5, 10, що пов'язані із зовнішніми чинниками вивчення англійської мови – респондентам досліджуваної групи №1 притаманна ідея про те, що у їх житті надзвичайно важливо отримати диплом про вищу освіту.

Питання, які пов'язані із внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови отримали від 40% до 65% ствердних відповідей. Виключенням із даної закономірності є питання 13, яке набрало 80% позитивних відповідей. Дане питання сформульовано нами таким чином, що позитивна відповідь на нього може, наш погляд, свідчити про усвідомлення корисності вивчення англійської мови, але з нього не цілком зрозуміло, чи наявне у респондента прагнення її вивчати. Варто зазначити, що приблизно третина опитаних студентів груп №1, 2 і 3 вважають, що екзамени з англійської мови слід здавати, витрачаючи мінімум зусиль.



Номери питань анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Рис. 2.9 Графік розподілу середніх показників відповідей респондентів на питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Більше 85% досліджуваних студентів групи №2 ствердно відповіли на питання 3, 5, 10, які пов'язані із зовнішніми чинниками вивчення англійської мови (отримання диплому) та на питання №1, 13, 14, які співвіднесені нами із мотивацією отримання знань. Переважна кількість респондентів групи №3 дали позитивну відповідь на питання №1, 5, 6, 10, 13,14 та негативну відповідь – на питання №4 і 11. Таким чином, можна стверджувати, що для англійських філологів притаманною є внутрішня мотивація (мотивація отримання знань – позитивні відповіді на питання №1, 6, 13, 14 і негативна

на питання №11) та, частково, мотивація отримання диплому про вищу освіту (питання №5 і 10).

Процес становлення узгодженої життєвої перспективи має свої гендерні особливості. Як зазначає Л.Д. Тодорів [159], у ранній юності між юнаками та дівчатами виявлено розбіжності у структурі та змісті індивідуальних життєвих перспектив. Зокрема, у дівчат майбутнє представлено більш реальними, ніж у чоловіків, життєвими планами, цілями; життєва перспектива жінок характеризується більшою продуктивністю подій минулого та майбутнього. Саме тому ми вважаємо доцільним також провести аналіз гендерних відмінностей показників досліджуваних нами параметрів.

Серед результатів досліджуваних студентів групи №1 45 із 46 параметрів із кількісними показниками не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$). У результатах групи №2 – показники 43 параметрів, а групи №3 – 41 параметр не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$). Тому, з метою подальшого статистичного аналізу нами використовуватимуться непараметричні методи. Зокрема, з метою експлікації статистичних відмінностей показників досліджуваних параметрів у різностатевих групах респондентів нами використовувався критерій Манна-Уїтні.

Як видно з додатку С.1, у різностатевих групах студентської молоді нами зафіксовано статистично значущі відмінності між кількістю мотиваційних об'єктів, які можна співвіднести із часовою перспективою тривалістю до 1 року, прагненнями до самореалізації, очікуваннями щодо майбутнього особистого, сімейного життя чи самотності, вимогами та очікуваннями чого-небудь від інших, прагненнями щодо отримання матеріальних прибутків, суспільно-політичних прагнень. Між показниками інших параметрів методики мотиваційної індукції Ж. Ньюттена нами не виявлено статистично значущих відмінностей у різностатевих групах студентської молоді, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну.

А саме, жінки досліджуваної групи №1 вказують значуще більше мотиваційних об'єктів, які локалізовані у періоді до 1 року їх майбутнього життя. У чоловіків значуще більше, ніж у жінок, мотиваційних об'єктів, які віднесені до прагнень самореалізації. Разом із тим, у жінок значуще вища кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із майбутнім особистим, сімейним життям чи очікуваннями самотності, а також із очікуваннями чогонебудь від інших. Чоловіки ж вказують значущо більше мотиваційних об'єктів, які стосуються отримання у майбутньому матеріальних прибутків, цінностей та їх суспільно-політичних прагнень. У показниках інших досліджуваних параметрів не виявлено статистично значущих відмінностей між респондентами різної статі.

У групі №3 (англійські філологи) виявлено значущі відмінності між респондентами чоловічої та жіночої статі за показниками наступних параметрів: загальною кількістю мотиваційних об'єктів, кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистим життям/самотністю, загальною кількістю очікуваних студентами подій майбутнього. Зокрема, чоловіки вказують істотно більше мотиваційних об'єктів ($M_c = 40,78$ vs. $M_c = 38,33$; $p = 0,001$) та подій очікуваного майбутнього ($M_c = 10,0$ vs. $M_c = 6,20$; $p = 0,044$); у жінок істотно більша кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистим життям / самотністю ($M_c = 4,45$ vs. $M_c = 1,33$; $p = 0,001$). У показниках інших досліджуваних параметрів не виявлено статистично значущих відмінностей між респондентами різної статі групи №3.

Таким чином, нами встановлено, що у процентному співвідношенні у досліджуваних студентів представленість різних категорій мотиваційних об'єктів їх часової перспективи є нерівномірною. Зокрема, найбільшою є кількість тих із них, які співвідносяться із прагненнями суб'єкта до самореалізації. Аналіз процентного співвідношення відповідей респондентів на питання анкети, яка спрямована на експлікацію особливостей мотивації вивчення студентами англійської мови дає підстави констатувати наявність

незначного переважання у англійських філологів мотивації отримання знань; у студентів, що вивчають англійську як нефахову дисципліну – мотивації отримання диплому; у респондентів, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації – мотивації отримання диплому і здобуття професії.

Із проаналізованих нами показників параметрів часової перспективи абсолютна більшість не відрізняється у різностатевих групах респондентів. Тому результати, отримані нами у вищевказаних групах можна вважати однорідними. Більшість показників досліджуваних параметрів не відповідають нормальному розподілу. Тому, при подальшому статистичному аналізі отриманих результатів доцільним є застосування лише непараметричних методів та критеріїв.

Висновки до другого розділу

1. Часова перспектива розглядається як система уявлень особистості про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій її майбутнього. В нашому дослідженні розуміння поняття "часова перспектива" найбільш відповідає когнітивно-мотиваційному підходу, в якому воно найбільш операціоналізоване та в якому існує детально розроблений метод емпіричного вивчення позначуваного даним поняттям феномену.

Рівень мотивації вивчення студентами англійської мови визначено як міру впливу сукупності зовнішніх чи внутрішніх спонук, котрі зумовлюють активність суб'єкта у вивченні англійської мови. Рівень такого впливу відображається, на наш погляд, у кількісних показниках мотивів учбової діяльності, у здійсненні вибору професії, що передбачає різний рівень вивчення англійської мови (зокрема, високий рівень мотивації – в англійських філологів, середній – у студентів з подвійними спеціальностями, в яких англійська вивчається як дисципліна спеціалізації та низький – у напрямках підготовки, в яких англійська мова вивчається як нефахова дисципліна) та в обсязі засвоєння студентами вказаної дисципліни (рівня успішності та знань з англійської мови).

2. З метою проведення емпіричного вивчення особливостей часової перспективи у студентів з різним типом мотивації вивчення англійської мови нами відібрано методики, що придатні для групової форми проведення дослідження. Всі методики були поєднані у два блоки: для дослідження часової перспективи та для вивчення мотивації вивчення англійської мови.

При вивченні часової перспективи студентської молоді нами досліджуватиметься її зміст і такі параметри як диференційованість, тривалість, насиченість (щільність), віддаленість, емоційне забарвлення, визначеність, контрольованість. Названі параметри есплікувались з допомогою наступних методик дослідження: методика "Перспектива мого

життя" (Є.А. Міско, Н.В. Тарабріна), методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона, методика "Події мого майбутнього" (авторська). З метою виявлення характеру мотивації респондентів нами використовувалась методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної та авторський анкетний опитувальник "Мотивація вивчення англійської мови".

Респондентам було запропоновано вказати отриманий ними бал успішності вивчення англійської мови за попередній від часу дослідження семестр. Проте, зважаючи на імовірно різні критерії цих оцінок, які виставляли досліджуваним студентам різні викладачі англійської мови, нами було використано також авторські граматичні та лексичні тестові завдання з англійської мови "Vocabulary and grammar test" для оцінки рівня знань студентів з англійської мови.

3. У отриманих нами результатах в досліджуваних групах студентів у процентному співвідношенні абсолютно переважають ті категорії мотиваційних об'єктів часової перспективи, що відносяться до прагнень самореалізації та саморозвитку. Відносно інших, то у них значно частіше зустрічаються об'єкти, що стосуються планів щодо особистого життя респондентів, очікувань чого-небудь від інших, прагнень зробити що-небудь для інших, планів щодо майбутньої професійної діяльності та навчання.

Серед результатів досліджуваних студентів групи №1 45 із 46 параметрів із кількісними показниками не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$). У результатах групи №2 – показники 43 параметрів, а групи №3 – 41 параметр не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$). Відсутність нормального розподілу показників досліджуваних параметрів виключає можливість використання для подальшого статистичного аналізу параметричних методів, зокрема, факторного, регресійного аналізу та інших. Тому, з метою експлікації статистичних відмінностей показників досліджуваних параметрів нами буде використано непараметричні критерії.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЧАСОВОЮ ПЕРСПЕКТИВОЮ СТУДЕНТІВ ТА МОТИВАЦІЄЮ ВИВЧЕННЯ НИМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

3.1. Особливості взаємозв'язку між часовою перспективою та мотивацією вивчення англійської мови студентів нефахових спеціальностей

Досягнення мети нашого дослідження передбачає виявлення взаємозв'язків між показниками параметрів часової перспективи та рівнів мотивації вивчення англійської мови у студентів різного фахового спрямування. Як це було показано у розділі 2, до емпіричної вибірки увійшли студенти, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну. Вивчення даними респондентами англійської мови триває впродовж 2 навчальних років і передбачає значно менше навчальних годин, ніж це заплановано для осіб інших досліджуваних нами груп респондентів.

Згідно нашої дослідницької концепції, об'єктивне дослідження мотивації вивчення англійської мови студентами можливе при умові виявлення показників здатності до навічання (засвоєння) цієї мови, одним з індикаторів якого є їх поточна і рубіжна успішність. Зважаючи на те, що показники параметрів успішності не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$), з метою встановлення кореляційних взаємозв'язків між ними та показниками параметрів часової перспективи нами було використано метод рангової кореляції Спірмена.

Як можна побачити із дод. М.1, отримані респондентами семестрові оцінки з англійської мови позитивно корелюють з кількістю співвіднесень мотиваційних об'єктів їх часової перспективи з усім періодом їх життя (L_f),

кількістю мотиваційних об'єктів, які пов'язані із прагненнями досліджуваних зробити що-небудь для інших людей.

Негативна кореляція виявлена між семестровими оцінками та прагненням студентів завершити навчання (R_4). Результати граматичного тесту позитивно корелюють із прагненням до відпочинку (L), а також саморозвитку і самореалізації (SR).

Варто зазначити, що результати граматичного тесту також позитивно корелюють із параметром очікувань отримання матеріальних цінностей (P) методики "Події мого майбутнього" (табл. 3.1), тривалістю майбутньої часової перспективи респондентів та кількістю вказаних ними подій очікуваного майбутнього.

Таблиця 3.1

Кореляційні плеяди між показниками успішності вивчення студентами англійської мови як нефахової дисципліни та параметрами методики "Події мого майбутнього"

ρ Спірмена		Успішність з англійської мови	Результати тесту з англійської
Отримання прибутків та матеріальних цінностей	Коеф. корел.	,155	,283**
	Знч. (2-ст.)	,121	,004
	N	101	101
Тривалість часової перспективи	Коеф. корел.	,217*	,251*
	Знч. (2-ст.)	,029	,011
	N	101	101
Кількість подій	Коеф. корел.	,167	,267**
	Знч. (2-ст.)	,096	,007
	N	101	101

Вказаний позитивний взаємозв'язок свідчить про те, що досліджуваним студентам із вищим рівнем знань англійської мови (за результатами виконання ними граматичного тесту) характерною є більш тривала часова перспектива їх майбутнього, у якій вони очікують значущо більшу кількість подій, зокрема, і тих, які пов'язані з отриманням матеріальних цінностей.

Як можна побачити із табл. 3.2, успішність вивчення англійської мови респондентів та результати виконання ними тесту з англійської мови

позитивно корелюють із показниками параметру "Отримання знань" (методика Т.І. Ільїної).

Таблиця 3.2

Кореляційні плеяди між показниками успішності вивчення студентами англійської мови та параметрами методики вивчення мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної

ρ Спірмена		Успішність з англійської мови	Результати тесту з англійської
Отримання знань	Коеф. корел.	,304**	,264**
	Знч. (2-ст.)	,002	,008
	N	101	101
Оволодіння професією	Коеф. корел.	,187	,102
	Знч. (2-ст.)	,061	,310
	N	101	101
Отримання диплому	Коеф. корел.	-,192	-,120
	Знч. (2-ст.)	,055	,232
	N	101	101

Аналіз відмінностей між показниками параметрів методики Ньютена у групах осіб з різними семестровими оцінками з англійської мови, дозволяє констатувати наявність істотних відмінностей респондентів, які отримали "4" від їх колег із оцінками "3" і "5" за кількістю прагнень впливу на інших та загальною кількістю мотиваційних об'єктів (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Показники статистичних відмінностей між групами респондентів з різними семестровими оцінками з англійської мови

	Порівнювані групи респондентів							
	"4" – "5"		"3" – "4"		"3" – "5"			
	C ₂	Summa	Lf	Summa	Lf	C ₂	C ₃	Summa
U Манна-Уїтні	290,5	380,5	420,5	492,5	111,5	135,0	131,0	118,0
W Уїлкоксона	1886,5	1976,5	720,5	792,5	411,5	435,0	431,0	418,0
Z	-3,010	-1,972	-2,652	-1,982	-2,86	-2,315	-2,408	-2,755
Ас. знч.	,003	,049	,008	,047	,004	,021	,016	,006

А саме, у представників групи, які отримали оцінку "відмінно" зафіксовано істотне переважання прагнень зробити що-небудь для інших, ніж це притаманно їх колегам із оцінкою "добре" та "задовільно" ($M_c = 2,8$ vs. $1,5$; vs. $1,6$). Сума мотиваційних об'єктів також істотно вища у студентів-відмінників ($M_c = 39,9$ vs. $38,6$). У свою чергу, студенти із оцінками

"задовільно" мають значно нижчі показники за вказаним параметром, ніж ті, що отримали оцінку "добре" ($M_c = 36,5$). Кількість співвіднесень мотиваційних об'єктів часової перспективи з усім періодом їх життя у студентів із оцінками "задовільно" суттєво нижча від їх колег із оцінками "добре" і "відмінно" ($M_c = 29,8$ vs. $34,5$ vs. $35,5$). Студенти-відмінники переважають своїх колег із оцінками "задовільно" за кількістю очікувань чого-небудь від інших ($M_c = 4$ vs. $2,5$) та прагнень зробити що-небудь для інших ($2,8$ vs. $1,6$).

Ми можемо припустити, що переважання таких прагнень може свідчити про більшу альтруїстичність тих досліджуваних, що мають кращу успішність з англійської мови. Водночас, переважання очікувань чого-небудь від інших також може свідчити про більшу соціальну орієнтованість вищезгаданих студентів. Більша кількість мотиваційних конструктів, яка притаманна успішнішим респондентам, може бути пояснена, імовірно, вищим рівнем старанності, що також сприяє кращій навчальній успішності.

З іншого боку, це не виключає наявності вищого рівня когнітивної складності "відмінників", що і дозволяє їм продукувати більшу кількість мотиваційних об'єктів і значно краще вчитись. Тенденція зростання при нижчій успішності кількості мотиваційних об'єктів, які локалізовані у найближчому майбутньому може свідчити про більшу зорієнтованість на теперішнє таких студентів, і меншу представленість у їх часовій перспективі віддалених чи більш стратегічних цілей. Цьому відповідає також наявність позитивної кореляції між рівнем успішності виконання граматичного тесту і кількістю мотиваційних об'єктів саморозвитку і самореалізації. Отримані нами залежності узгоджуються із результатами І.В. Рябікіної [133], згідно яких у старшокласників із високою успішністю переважають мотиви саморозвитку. Висловлені нами припущення для своєї перевірки потребують організації додаткових досліджень.

Разом з тим, нами не встановлено відмінностей між досліджуваними групами студентів у кількості мотиваційних об'єктів, що стосуються

навчання загалом. Це може свідчити про специфічність виявлених нами залежностей та відмінностей, які характеризують саме успішність студентів із вивчення англійської мови і не стосуються загальної успішності (яка не була предметом вивчення). Водночас, відсутність відмінностей у кількості мотиваційних об'єктів щодо вивчення англійської мови свідчить про усвідомлення студентами з низьким рівень успішності її вивчення важливості таких знань. Варто зазначити, що встановлені нами закономірності стосуються лише студентів, для яких англійська мова не є фаховим предметом. На наш погляд, доцільною є перевірка вказаних закономірностей у групах студентів, для яких даний предмет є фаховим.

Статистичний аналіз відмінностей успішності вивчення англійської мови респондентами, які дали позитивну/негативну відповідь на різні питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови" дозволяє стверджувати, що вищий рівень вказаної навчальної успішності наявний у досліджуваних студентів з внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови (табл. 3.4), у яких відсутня мотивація уникнення невдачі (№9, 11), притаманна мотивація досягнення успіху та орієнтація на результат (№1, 13).

Таблиця 3.4

Показники статистичних відмінностей успішності вивчення англійської мови респондентами, які дали позитивну/негативну відповіді на питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Успішність з англійської мови						Результати тесту з англійської	
	№1	№6	№9	№11	№13	№14	№1	№11
U Манна-Уїтні	606,0	671,0	652,0	751,5	585,5	700,5	892,0	860,0
W Уїлкоксона	2436,0	1997,0	905,0	1612,5	816,5	1646,5	2722,0	1721,0
Z	-4,807	-4,570	-1,989	-3,686	-2,372	-4,181	-2,424	-2,654
Асимпт. знч.	,000	,000	,047	,000	,018	,000	,015	,008
Ні (0) Середнє	3,67	3,63	4,00	4,13	3,62	3,60	2,60	4,53
Так (1) Середнє	4,32	4,24	3,68	3,63	4,01	4,17	4,49	1,66

Таким чином, взаємозалежність зростання показників успішності вивчення респондентами англійської мови із збільшенням кількості співвіднесення їх мотиваційних об'єктів із усім періодом їх життя може свідчити про те, що цілі діяльності респондентів із високою успішністю

більше стосуються їх життя загалом, усіх періодів їх життя. І, навпаки, у випадку наявності показників низької успішності зростає кількість мотиваційних об'єктів, що локалізовані у найближчому майбутньому.

Для успішних у вивченні англійської мови студентів характерною є також наявність більшої кількості планів на майбутнє життя, ніж це притаманно їх менш успішним колегам. При зростанні показників успішності студентів зростає кількість прагнень зробити що-небудь для інших людей і зменшується кількість подій, пов'язаних із бажаннями не стільки здобути знання, скільки завершити навчання, університет, сесію тощо.

Для досліджуваних, які більш успішно склали граматичний тест, характерною є наявність більшої кількості тверджень, пов'язаних із прагненням саморозвитку та самореалізації у різних сферах життя. Для вказаних осіб характерною є також більша кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із необхідністю відпочинку. Подальший аналіз особливостей часової перспективи респондентів з різною мотивацією вивчення англійської мови, на наш погляд, слід проводити із врахуванням вищевказаних закономірностей.

З метою виявлення особливостей взаємозв'язків мотивації учбової діяльності респондентів у ВНЗ та характеристик їх часової перспективи нами використовувалась процедура знаходження непараметричного коефіцієнту кореляції Спірмена. Зокрема, показники мотивації отримання знань позитивно корелюють із тривалістю часової перспективи респондентів (ρ Спірмена = 0,349, $p = 0,000$), вказаною ними кількістю подій майбутнього (ρ Спірмена = 0,453, $p = 0,000$), зокрема таких, які співвідносяться із усім життям студента (L_f) (ρ Спірмена = 0,262, $p = 0,008$), прагненнями зробити що-небудь для осіб із свого оточення (C_2) (ρ Спірмена = 0,277, $p = 0,005$), очікуваннями чого-небудь від вказаних осіб (C_3) (ρ Спірмена = 0,221, $p = 0,026$), прагненнями продовжувати навчання (R_3) (ρ Спірмена = 0,239, $p = 0,000$) та виїхати за кордон (EX) (ρ Спірмена = 0,453, $p = 0,000$). Поряд із цим, при високих показниках вказаної мотивації у респондентів було

виявлено низькі показники прагнень до самореалізації (SR) (ρ Спірмена = $-0,423$, $p = 0,000$) та закінчення навчання (R_4) (ρ Спірмена = $-0,429$, $p = 0,000$). Показники мотивації отримання професії позитивно корелюють із тривалістю часової перспективи (ρ Спірмена = $0,323$, $p = 0,001$), кількістю прагнень зробити що-небудь для інших (C_2) (ρ Спірмена = $0,196$, $p = 0,049$) та співвіднесеності мотиваційних об'єктів із усім життям суб'єкта (Lf) (ρ Спірмена = $0,349$, $p = 0,000$). Також нам вдалося підтвердити вже відому закономірність, згідно якої показники параметру мотивації отримання знань позитивно корелюють також із успішністю вивчення англійської мови.

Поряд із цим, для досліджуваних осіб із високим рівнем мотивації отримання диплому (при формальному засвоєнні знань) характерними є низькі показники співвіднесеності мотиваційних об'єктів із усім життям досліджуваного (Lf) (ρ Спірмена = $-0,423$, $p = 0,000$) і, навпаки, високі – локалізації об'єктів у найближчій перспективі (впродовж місяця – "М" (ρ Спірмена = $0,388$, $p = 0,000$) і року – "Y" (ρ Спірмена = $0,301$, $p = 0,002$)). У таких респондентів нижча тривалість їх часової перспективи (ρ Спірмена = $-0,329$, $p = 0,001$) та високі показники прагнень до відпочинку (L) (ρ Спірмена = $0,225$, $p = 0,024$). Спільним для усіх трьох груп мотивів навчання у ВНЗ є наявність позитивного кореляційного зв'язку із показниками параметру кількості прагнень зробити що-небудь для інших (C_2) (ρ Спірмена = $0,207$, $p = 0,037$).

Виявлення значущих відмінностей між показниками параметрів часової перспективи респондентів, які надали протилежні відповіді на питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови" щодо наявності у них різного характеру мотивації вивчення англійської мови здійснювалось нами із застосуванням непараметричного статистичного критерію Манна-Уїтні.

Зокрема, як можна побачити із табл. 3.5 та додатку Е.1, респондентам, які надали ствердну відповідь на питання анкети про самостійність вивчення ними англійської мови, оскільки остання необхідна для оволодіння майбутньою професією, притаманний значущо вищий рівень співвіднесення

мотиваційних об'єктів з усім їх подальшим життям, ніж це спостерігається у досліджуваних, які не докладають зусиль для самостійного вивчення англійської мови.

Дана тенденція зберігається також для параметру "Сума подій майбутнього" методики "Події мого майбутнього" – респонденти, які вивчають самостійно англійську мову вказують значуще більше подій власного майбутнього. Варто зазначити, що нами не виявлено відмінностей за показниками жодного із параметрів часової перспективи у вибірці осіб жіночої статі.

Таблиця 3.5

Показники статистичних відмінностей параметрів часової перспективи у респондентів, які дали позитивну/негативну відповідь на питання №1 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона		"Перспектива мого життя"	"Події мого майбутнього"
	Lf: впродовж всього життя	Сума часових конструктів	Самотня - в оточенні багатьох	Сума подій майбутнього
U Манна-Уїтні	928,000	906,500	963,000	843,500
W Уїлкоксона	2758,000	2736,500	2793,000	2673,500
Z	-2,097	-2,451	-2,013	-3,073
Асимпт. знч. (двохстор.)	,036	,014	,044	,002

Водночас, у вибірці чоловіків, які надали позитивну відповідь на питання №1, нами виявлено істотно меншу кількість мотиваційних об'єктів, які локалізовані у періоді до 1-го року ($M_c = 0,1$ vs. $M_c = 0,83$; $p = 0,035$) та більше – мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистісним життям/самотністю ($M_c = 4,1$ vs. $M_c = 1,91$; $p = 0,035$).

Схожим чином, респондентам, що ствердно відповіли на питання анкети про самостійність вивчення ними англійської мови, властиво вказувати значуще більше мотиваційних об'єктів у методиці мотиваційної індукції Ж. Ньютона, ніж це зафіксовано у досліджуваних, які не вивчають англійську самостійно (див. дод. Е.2).

Респонденти, що самостійно вивчають англійську мову значущо вище оцінюють своє майбутнє життя як не самотнє, в оточенні багатьох людей (див. дод. Е.3), ніж їх колеги, які надали негативну відповідь щодо самостійного вивчення ними англійської мови.

Респонденти, які вважають, що всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково добре, висловлюють більшу кількість прагнень зробити що-небудь для інших (рис. Е.4), ніж це характерно для студентів, які дають негативну відповідь на вказане питання анкети ($p = 0,002$).

Як видно із табл. 3.6, респонденти, що дали різні відповіді на питання анкети про те, чи здатні вони без нагадування батьків або викладачів самостійно вивчати англійську мову, відрізняються за кількістю мотиваційних об'єктів, які співвідносяться із усім їх життям, прагненнями зробити що-небудь для інших, очікуваннями щодо інших, прагненнями відпочити, загальною кількістю мотиваційних об'єктів та подій, пов'язаних із майбутнім навчанням. Водночас, у підвибірці чоловіків студенти, що надали позитивні відповіді на питання №6 анкети вказують істотно менше мотиваційних об'єктів, локалізованих у періоді до 1-го року ($M_c = 0,7$ vs. $M_c = 1,06$; $p = 0,001$).

Таблиця 3.6

Показники статистичних відмінностей параметрів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №6 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона					"Події мого майб."
	Lf: впродовж всього життя	C2 зробити що-небудь для інших	C3 вимоги та очікування щодо інших	L відпочинок	Summa кількість конструктів	R3 навчання
U Манна-Уїтні	953,50	972,0	792,5	964,0	988,5	1021,0
W Уїлкоксона	2279,5	2298,0	2118,5	2239,0	2314,5	2347,0
Z	-2,193	-2,109	-3,314	-2,176	-2,037	-2,068
Асимпт. знч.	,028	,035	,001	,030	,042	,039

Зокрема, для досліджуваних студентів, які вважають, що вони здатні самостійно, без нагадувань з боку батьків чи вчителів вивчати англійську

мову, характерним є значно вищий рівень співвіднесення мотиваційних об'єктів з усім їх життям загалом, ніж це спостерігається у респондентів, що дали негативну відповідь на дане питання анкети (див. дод. Е.5). Вказана закономірність узгоджується із аналогічною тенденцією, описаною нами при порівнянні показників за даним параметром у групах респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на перше питання анкети, яке відображає внутрішню мотивацію вивчення англійської мови.

Як і у випадку із показниками параметру співвіднесення мотиваційних об'єктів із усім життям респондента, більша кількість прагнень зробити щонебудь для інших осіб притаманна досліджуваним студентам, які вважають себе здатними самостійно вивчати англійську мову без нагадування батьків і вчителів (див. дод. Е.6). Вказана закономірність узгоджується із виявленим нами статистично значущим кореляційним зв'язком між кількістю мотиваційних об'єктів респондентів, пов'язаних із прагненням зробити щонебудь для інших та успішністю вивчення англійської мови.

Поряд із цим, у вищезгаданій групі досліджуваних осіб зафіксовано значущо меншу кількість прагнень до відпочинку, ніж це притаманно студентам, які вважають себе не здатними самостійно, без нагадувань батьків чи вчителів вивчати англійську мову (див. дод. Е.7). Виявлений нами позитивний кореляційний зв'язок між рівнем успішності виконання граматичного тесту з англійської мови та кількістю мотиваційних об'єктів, які стосуються відпочинку свідчить, на наш погляд, про те, що не всі студенти, які успішно вивчають англійську мову мають внутрішню мотивацію до її вивчення. З іншого боку, для успішного вивчення англійської мови внутрішня мотивація може бути бажаною, але не обов'язковою.

Для респондентів, які вважають себе здатними самостійно вивчати англійську мову характерною є більша кількість подій у їх часовій перспективі, які пов'язані з їх майбутнім навчанням (див. дод. Е.8).

Аналіз відповідей на питання чи допоможе студентам у їх майбутньому вивчення англійської мови, нами виявлено значущі відмінності у низці

показників параметрів методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона (див. табл. 3.7). А саме, співвіднесення мотиваційних об'єктів із усім життям респондента; особисте життя респондента/самотність (С); вимоги та очікування щодо інших (С₃); майбутня професійна діяльність (R₂); кількість мотиваційних об'єктів часової перспективи. Поряд із цим нами виявлено значущо більшу кількість мотиваційних об'єктів, які пов'язані з вимогами та очікуваннями щодо інших (M_c = 1,64 vs. M_c = 3,95; p = 0,005) у студенток (жінок), що дали позитивну відповідь на питання №13.

Таблиця 3.7

Показники статистичних відмінностей параметрів методики Ж. Ньютона у респондентів, які дали позитивну/негативну відповідь на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона				
	Lf: впродовж всього життя	С особисте життя та самотність	С ₃ вимоги та очікування щодо інших	R ₂ професійна діяльність	Кількість об'єктів
U Манна-Уїтні	565,500	529,000	406,500	516,500	506,500
W Уїлкоксона	796,500	760,000	637,500	747,500	737,500
Z	-2,307	-2,617	-3,668	-2,807	-2,921
Асимпт. знч.	,021	,009	,000	,005	,003

За результатами виконання методики "Події мого майбутнього" між вищезгаданими групами досліджуваних осіб нами виявлено значущі статистичні відмінності за наступними параметрами (табл. 3.8): події, пов'язані із навчанням (R₃); виїзд на тривалий час за кордон (EX); отримання прибутків чи матеріальних цінностей (P); кількістю вказаних респондентами подій майбутнього.

Таблиця 3.8

Показники статистичних відмінностей параметрів методики "Події мого майбутнього" у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	R ₃ навчання	EX виїзд за кордон (окрім туризму)	P отримання прибутків та матеріальних цінностей	Сума подій майбутнього
U Манна-Уїтні	573,000	661,500	635,000	574,000
W Уїлкоксона	804,000	892,500	866,000	805,000
Z	-2,679	-2,301	-2,155	-2,560
Асимпт. знч.	,007	,021	,031	,010

Зокрема, для респондентів, які вважають, що вивчення англійської мови допоможе їм у майбутньому, характерною є більша кількість подій у їх часовій перспективі, які стосуються виїзду за кордон ($M_c = 0,25$ vs. $0,0$); які співвідносяться із усім їх подальшим життям (див. дод. Е.9). Варто зазначити, що дана тенденція співпадає із описаними нами вище відмінностями у показниках вказаного параметру між респондентами, що дали позитивні чи негативні відповіді на питання, які відображають групу "внутрішньої" мотивації.

Схожим чином, респонденти даної групи вказують значущо вищу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистим життям чи самотністю (див. дод. Е.10). Як вже було показано вище, нами встановлене переважання досліджуваних із вказаної групи також за показниками параметру "життя в самотності / в оточенні багатьох людей" методики "Перспектива мого життя" (див. рис. 3.3). На наш погляд, узгодженість вказаних відмінностей свідчить про значущість виявленої нами тенденції. Ми можемо припустити, що прагнення вивчити англійську мову може бути зумовлене високим рівнем комунікабельності чи прагненням перебувати у майбутньому серед багатьох людей.

Респонденти, які вважають, що вивчення англійської допоможе їм у майбутньому, вказують на більшу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із вимогами та очікуваннями щодо інших (див. дод. Е.11). Схожим чином, у вищезгаданій групі досліджувані вказують на значущо більшу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із їх майбутньою професійною діяльністю (див. дод. Е.12).

Для групи респондентів, які вважають, що вивчення англійської допоможе їм у майбутньому, характерною є значущо вища кількість мотиваційних об'єктів їх часової перспективи, ніж це притаманно їх колегам, що відповіли на дане питання негативно (див. дод. Е.13). Вказана тенденція узгоджується із відмінностями, що встановлені нами у показниках даного

параметру в досліджуваних, які відповідали на питання анкети, пов'язаними із внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови (див. дод. Е.2).

Варто зазначити, що вищевказана тенденція підтверджується наявною відмінністю між респондентами за кількістю подій майбутнього (за методикою "Події мого майбутнього"). Зокрема, більшу кількість подій майбутнього вказують при виконанні даної методики респонденти, які вважають, що вивчення англійської допоможе їм у майбутньому (див. дод. Е.14). Водночас, із вказаними результатами узгоджується статистично значущий взаємозв'язок між успішністю вивчення англійської мови та кількістю мотиваційних об'єктів часової перспективи.

Схожа закономірність спостерігається також при порівнянні кількості вказаних досліджуваними студентами подій, які пов'язані із майбутнім навчанням, отриманням прибутків та матеріальних цінностей (див. дод. Е.15 і Е.16).

Респонденти, які дали позитивну і негативну відповіді на питання щодо бажання надалі вдосконалювати англійську мову, значущо відрізняються за показниками параметрів очікувань щодо інших, усвідомлення свого майбутнього як перебування на самоті чи в оточенні багатьох, очікуваних подій майбутнього навчання, виїзду за кордон і тривалістю часової перспективи (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Показники статистичних відмінностей параметрів досліджуваних методик у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №14 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Методика Ж. Ньютона	"Перспектива мого життя"	"Події мого майбутнього"		
	С ₃ вимоги та очікування щодо інших	Самотня/в оточенні багатьох	Р ₃ навчання	ЕХ виїзд за кордон (окрім туризму)	Тривалість часової перспективи
U Манна-Уїтні	713,000	963,000	957,500	1039,000	927,000
W Уїлкоксона	1659,000	1909,000	1903,500	1985,000	1873,000
Z	-3,709	-2,127	-2,384	-2,200	-2,203
Асимпт. знч.	,000	,033	,017	,028	,028

Поряд із цим нами виявлено значущо більшу кількість мотиваційних об'єктів, що пов'язані із вимогами та очікуваннями щодо інших ($M_c = 4,21$ vs. $M_c = 2,48$; $p = 0,008$) у студенток (жінок), які дали позитивну відповідь на питання №14. Студенти-чоловіки, що дали негативну відповідь на питання №14, вказують істотно більше мотиваційних об'єктів, локалізованих у періоді до 1-го року ($M_c = 0,89$ vs. $M_c = 0,27$; $p = 0,020$).

Зокрема, за показниками параметру вимог і очікувань щодо інших переважають респонденти, що дали позитивну відповідь на вищезгадане питання (див. дод. Е.17). Більш самотніми вважають себе досліджувані студенти, які не мають прагнення вдосконалювати у майбутньому свої знання з англійської (див. дод. Е.18).

Як і у питанні №13 щодо важливості вивчення англійської для майбутнього респондента, кількість подій, пов'язаних із прагненнями навчатись у майбутньому переважає у респондентів, що прагнуть і надалі вдосконалювати свої знання з англійської мови (див. дод. Е.19). У респондентів із вищевказаної групи наявна також більш тривала часова перспектива, ніж у тих колег, в яких відсутнє бажання надалі вдосконалювати свої знання з англійської мови (див. дод. Е.20). Як можна побачити із додатку Е.21, досліджувані студенти, що не люблять розповідати своїм знайомим про свою майбутню професію, переважають своїх колег, які, навпаки, охоче це розповідають, за показниками параметру, який характеризує залежність подій майбутнього від дій респондента.

Аналіз характеристик часової перспективи студентів у залежності від їх позитивної чи негативної відповіді на питання анкети про важливість для них отримання диплому про вищу освіту, дозволяє виділити наступні параметри (див. табл. 3.10) за якими встановлено статистично значущі відмінності: співвіднесення мотиваційних об'єктів з усім життям респондентів (L_f) та із здійсненням впродовж року (Y) і місяця (M), очікуваннями здійснення впливу на інших (C_2) та відпочинку (L).

У таких групах осіб вищі показники співвіднесеності із усім життям респондента (Lf) та очікуваннями впливу на інших (C₂) притаманні тим досліджуваним, які заперечують важливість для них отримання диплому про вищу освіту (див. дод. Е.22, Е.23).

Таблиця 3.10

Показники статистичних відмінностей параметрів досліджуваних методик у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №5 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Методика Ж. Ньюттена				
	Lf: впродовж усього життя	Y: впродовж року	M: впродовж місяця	C ₂ : вплив на інших	L: відпочинок
U Манна-Уїтні	270,500	295,500	306,500	316,500	265,500
W Уїлкоксона	4365,500	361,500	372,500	4411,500	331,500
Z	-2,458	-2,357	-2,113	-1,994	-2,577
Асимпт. знч.	,014	,018	,035	,046	,010

Поряд із цим, респондентам, які вважають, що для них важливим є отримання диплому про вищу освіту, притаманні вищі показники кількості мотиваційних об'єктів, співвіднесених із здійсненням впродовж року (див. дод. Е.24). Таким чином, студенти, для яких важливим є отримання диплому про вищу освіту, більшою мірою орієнтовані на досягнення короткострокових цілей. І, навпаки, цілі респондентів, які заперечують цінність для них диплому про вищу освіту, стосуються більшою мірою життєвих орієнтирів. Респонденти, які вважають важливим для себе отримання диплому про вищу освіту, вказують також значущо більше мотиваційних об'єктів, здійснення яких локалізовано в часі найближчого місяця, у той час, як це було показано вище, решта досліджуваних осіб вказують більше загальножиттєвих цінностей (див. дод. Е.25). Важливо також зазначити, що респонденти, які підтвердили важливість для них отримання диплому, вказують на більшу кількість об'єктів, пов'язаних із очікуваним майбутнім відпочинком (рис. Е.26), ніж решта респондентів.

Поряд із цим, досліджувані студенти, що вступили до ВНЗ, сподіваючись зайняти в подальшому відповідне місце в суспільстві чи уникнути служби в армії уявляють своє майбутнє більш сумним і вказують

значуще менше подій майбутнього, пов'язаних з особистим життям та взаєминами з іншими, а також із прагненнями виїхати за кордон (див. дод. Е.27, Е.28, табл. 3.11), ніж ті їх колеги, які заперечили вказаний мотив вступу до ВНЗ.

Таблиця 3.11

Показники статистичних відмінностей параметрів досліджуваних методик у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №9 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Методика Ж. Ньюттена	"Перспектива мого життя"	"Події мого майбутнього"
		ЕХ: виїзд за кордон	Сумна-радісна	С: особисте життя та взаємини
U Манна-Уїтні		723,000	645,000	631,500
W Уїлкоксона		3883,000	898,000	884,500
Z		-2,319	-1,987	-1,993
Асимпт. знч.		,020	,047	,046
Ні (0)	Середнє	,41	6,06	2,91
	Ст. похибк.	,182	,124	,205
	Ст. відхил.	,854	1,102	1,820
Так (1)	Середнє	,11	5,55	2,23
	Ст. похибк.	,067	,261	,405
	Ст. відхил.	,599	1,224	1,901

Досліджувані, які вважають, що для майбутньої кар'єри їм необхідно отримати вищу освіту, вказують значущо більшу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями до навчання та відпочинку, мають значущо менш тривалу майбутню часову перспективу, вважають своє подальше життя у більшій мірі сповненим визначеності, смислом і надією, ніж це характерно для студентів, що дали негативну відповідь на вказане питання анкети (табл. 3.12, дод. Е.29 – Е.32).

Таблиця 3.12

Показники статистичних відмінностей параметрів досліджуваних методик у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №10 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Методика Ж. Ньюттена		"Перспектива мого життя"			"Події мого майбутн."
		R ₃ : навчан.	L: відпочинок	Безглузда-сповнена смислу	Непевна-визначена	Безнадійна-сповнена надій	Тривалість ЧП

U Манна-Уїтні		109,0	93,5	80,5	109,5	110,0	51,500
W Уїлкоксона		124,0	108,5	95,5	124,5	125,0	4707,500
Z		-2,118	-2,362	-2,618	-2,155	-2,232	-2,958
Асимпт. знч.		,034	,018	,009	,031	,026	,003
Ні (0)	Середнє	,20	,20	4,20	5,00	4,60	50,40
Так (1)	Середнє	2,01	2,00	5,84	5,81	6,28	12,84

Схожа закономірність нами виявлена при аналізі відповідей досліджуваних студентів, які вважають, що вивчають англійську мову лише тоді, коли їх періодично якимось чином стимулюють до цього – вони вказують значущо вищу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями закінчити навчання ($p = 0,26$). Респонденти, друзі яких мають вищу освіту, вказують значущо менше об'єктів часової перспективи, пов'язаних з подіями, що стосуються прагнень до навчання ($p = 0,21$).

Досліджувані, які вважають, що екзамени з англійської мови слід здавати не витрачаючи зусиль на засвоєння необхідних знань (питання №7), вказують значущо більше подій очікуваного ними майбутнього, пов'язаних із їх самореалізацією ($M_c = 1,68$ vs. $1,01$; $p = 0,013$), професійною діяльністю ($M_c = 2,19$ vs. $1,44$; $p = 0,011$) та суспільно-політичними прагненнями ($M_c = 0,55$ vs. $0,23$; $p = 0,014$).

У показниках параметрів часової перспективи досліджуваних осіб, які дали протилежні відповіді на питання №3, 8, 9 значущих відмінностей не виявлено.

Підсумовуючи вищевказане, слід зазначити, що нами встановлено значуще переважання кількості мотиваційних об'єктів, котрі співвідносяться із усім подальшим життям респондентів, що дали позитивні відповіді на питання, які належать до групи внутрішньої мотивації вивчення англійської мови (№1, 6, 13, 14). Для таких студентів характерно вказувати істотно більше мотиваційних об'єктів у методиці мотиваційної індукції Ж. Ньюттена, подій майбутнього при виконанні методики "Події мого майбутнього". У них більш тривала часова перспектива, більша кількість подій, пов'язаних із майбутнім навчанням, професійною діяльністю, особистим життям, прагнень зробити що-небудь для інших осіб та вимог і очікувань щодо дій оточуючих,

виїздом за кордон. Вказана закономірність узгоджується із виявленим нами статистично значущим кореляційним зв'язком між кількістю мотиваційних об'єктів респондентів, пов'язаних із прагненням зробити що-небудь для інших та успішністю вивчення англійської мови. Варто зазначити, що позитивні відповіді на всі питання, котрі включені у групу "внутрішньої мотивації" вивчення англійської мови характерні для тих респондентів, у яких зафіксовано значущо вищий рівень знань з англійської мови.

У респондентів із внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови значущо триваліша часова перспектива, вони вище оцінюють своє майбутнє життя як не самотнє, в оточенні багатьох людей, ніж їх колеги, у яких відсутня вказана мотивація і які вважають своє майбутнє більш самотнім. Виділені нами відмінності узгоджуються із виявленими кореляційними зв'язками між характеристиками часової перспективи і показниками параметру отримання знань методики вивчення мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної. Варто зауважити, що мотиви отримання знань можуть бути віднесені до "внутрішніх". І хоча вказана методика не спрямована на експлікацію внутрішніх мотивів вивчення англійської мови, ми можемо припустити, що для студентів із високими показниками параметру отримання знань наявний також високий рівень внутрішніх мотивів вивчення англійської мови.

У групах досліджуваних осіб із мотивами здобуття диплому про вищу освіту (відповідний параметр методики вивчення мотивації навчання у ВНЗ та питання №3, 5, 9, 10 анкети) нами виявлено менш високі показники кількості мотиваційних об'єктів часової перспективи, котрі співвіднесені із усім життям респондента та вищі – співвіднесені із здійсненням впродовж року. Таким чином, вказані групи студентів більшою мірою орієнтовані на досягнення короткострокових цілей. І, навпаки, цілі респондентів, у яких відсутня мотивація здобуття вищої освіти, стосуються більшою мірою життєвих орієнтирів.

Респонденти, які вважають важливим для себе отримання диплому про вищу освіту, вказують також значущо більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із очікуваннями впливу на інших, відпочинком, навчанням, мають значущо менш тривалу майбутню часову перспективу, вважають своє подальше життя у більшій мірі сповненим визначеності, смыслом і надією, ніж це характерно для студентів, у яких відсутні вказані мотиви.

Респонденти із мотивами здобуття професії (відповідний параметр методики вивчення мотивації навчання у ВНЗ та питання №2, 4, 8 анкети) висловлюють більшу кількість прагнень зробити що-небудь для інших, але вважають, що їх майбутнє не залежить від їх дій. Досліджувані, котрим притаманні мотиви уникнення невдачі демонструють значущо нижчий рівень знань з англійської мови і вказують значущо вищу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями закінчити навчання (питання №9, 11) та менше подій очікуваного ними майбутнього, пов'язаних з особистим життям, взаєминами з іншими та із прагненнями виїхати за кордон.

Таким чином, в ході проведеного дослідження нами встановлено, що показники успішності вивчення студентами англійської мови пов'язані із наявністю внутрішньої мотивації її вивчення та відсутністю мотивації уникнення невдачі. Наявність вищевказаних видів мотивації виявлено у студентів, яким притаманна більш тривала часова перспектива, співвіднесення мотиваційних об'єктів часової перспективи з усім життям загалом, висока кількість мотиваційних об'єктів у майбутній часовій перспективі, зокрема, таких, які пов'язані із прагненнями впливу на інших, очікуваннями щодо інших, планами виїхати за кордон, подіями майбутнього навчання, професійної діяльності, особистого життя, прагненнями до відпочинку.

3.2. Взаємозв'язок між часовою перспективою та мотивацією вивчення англійської мови студентів, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації

Виявлення взаємозв'язків показників параметрів часової перспективи та мотивації до вивчення англійської мови у групах досліджуваних із поглибленим вивченням іноземної мови здійснювалось на вибірці студенток освітнього напрямку "Початкова освіта" із спеціалізацією "Англійська мова". Англійська мова для даної групи респондентів є дисципліною спеціалізації.

Зважаючи на те, що показники параметрів успішності не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$), з метою встановлення кореляційних взаємозв'язків між ними та показниками параметрів часової перспективи нами було використано метод рангової кореляції Спірмена.

Як можна побачити із дод. М.2, отримані респондентами семестрові оцінки з англійської мови позитивно корелюють з кількістю очікувань від інших (C_3), прагненнями виїхати (EX) на тривалий час за кордон (окрім туризму). Негативна кореляція виявлена між семестровими оцінками та прагненням студентів завершити навчання (R_4). Результати граматичного тесту позитивно корелюють із прагненням до відпочинку (L), кількістю мотиваційних об'єктів, які співвідносяться із часом здійснення до кількох місяців (M) та років (Y). Негативну кореляцію виявлено між результатами тестових завдань і кількістю прагнень до самореалізації і саморозвитку (SR) та прагненням студентів завершити навчання (R_4).

Варто зазначити, що показники успішності вивчення англійської мови та результати граматичного тесту корелюють (див. дод. О.1, О.2) також із параметрами методик "Перспектива мого життя" та "Події мого майбутнього". Зокрема, із зростанням рівня успішності студентів зростає рівень оцінок ними свого майбутнього як сповненого надій, але більш сумного, не чіткого, не визначеного, не запланованого. Поряд із цим, високі

результати виконання граматичного тесту зафіксовано у тих студентів, які оцінюють своє майбутнє життя як тривале, таке, яке залежить від їх дій, цікаве, в оточенні багатьох людей.

Конструкти, за якими виявлено кореляційні зв'язки з показниками успішності вивчення англійської мови жодного разу не співпадають із тими, з якими корелюють результати виконання тесту з граматики англійської мови. На наш погляд, загальний емоційний фон вказаних конструктів також відрізняється. Виявлена закономірність для свого пояснення потребує організації додаткових досліджень. Ми можемо висловити припущення, що більша об'єктивність вимірювання знань англійської мови шляхом використання тестових завдань дає змогу виявити групу студентів, які почувають себе більш впевнено, ніж ті, оцінка знань англійської яких більш залежна від оцінки викладача.

Як можна побачити із таблиці О.2 (див. дод. О.2), показники успішності вивчення англійської мови позитивно корелюють із кількістю вказаних респондентами подій очікуваного майбутнього, пов'язаних із майбутнім навчанням (R_3), виїздом за кордон (EX). Результати тесту з англійської мови позитивно корелюють з кількістю подій, пов'язаних з очікуваннями отримання прибутків і матеріальних цінностей, загальною кількістю вказаних респондентами подій майбутнього. Водночас, при зростанні і показників успішності і результатів тесту зменшується вказана респондентами тривалість їх часової перспективи, але зростає кількість подій, пов'язаних із прагненнями відпочинку.

Як можна побачити із табл. 3.13, успішність вивчення респондентами англійської мови та результати виконання ними тесту з англійської мови позитивно корелюють із показниками параметру "Отримання знань" методики вивчення мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної.

Зокрема, нами виявлено наявність позитивних кореляційних взаємозв'язків між показниками успішності з англійської мови та параметрами отримання знань і оволодіння професією. Результати тесту з

англійської мови позитивно корелюють з показниками параметру мотивації отримання знань.

Таблиця 3.13

Показники кореляційних зв'язків успішності вивчення студентами англійської мови та показників параметрів методики вивчення мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної

ρ Спірмена		Успішність з англійської мови	Результати тесту з англійської
Отримання знань	Коеф. корел.	,271*	,338**
	Знч. (2-ст.)	,017	,002
	N	78	78
Оволодіння професією	Коеф. корел.	,257*	,210
	Знч. (2-ст.)	,023	,065
	N	78	78
Отримання диплома	Коеф. корел.	,221	,155
	Знч. (2-ст.)	,052	,175
	N	78	78

Аналіз відмінностей між показниками параметрів методики Ньютена у групах осіб з різними семестровими оцінками з англійської мови, дозволяє констатувати наявність істотних відмінностей (табл. 3.14 і 3.15) респондентів, котрі отримали різні семестрові оцінки за показниками прагнення закінчити навчання у ВНЗ (R_4), загальною кількістю мотиваційних об'єктів (Summa), прагненням на тривалий час виїхати за кордон (EX) та локалізацією мотиваційних об'єктів у періоді після закінчення ВНЗ, прагненням до відпочинку (L) і очікувань чого-небудь від інших (C_3).

Таблиця 3.14

Показники статистичних відмінностей між групами респондентів із семестровими оцінками "3" і "5" з англійської мови

		C_3	R_4	EX	L
Різниця екстремумів	Модуль	,667	,533	,533	,583
	Позитивні	,667	,00	,000	,583
	Негативні	,00	-,533	-,533	-,167
Z Колмогорова-Смірнова		1,42	1,721	1,377	1,506
Асимпт. знч. (двохстор.)		,035	,005	,045	,021

А саме, у представників групи, які отримали оцінку "відмінно" зафіксовано істотне переважання прагнень отримати що-небудь від інших,

ніж це притаманно їх колегам із оцінкою "задовільно" ($M_c = 5,2$ vs. 3,6). Вказана тенденція співпадає із відповідною закономірністю, яка виявлена нами у досліджуваній групі №1 (п. 3.1).

Таблиця 3.15

Показники статистичних відмінностей між групами респондентів з різними семестровими оцінками з англійської мови

	Порівнювані групи респондентів			
	"3" – "4"	"4" – "5"		
	R_4	Локалізація – після закінчена ВНЗ	Summa	EX
U Манна-Уїтні	197,5	237,5	252,0	239,0
W Уїлкоксона	1523,5	357,5	1578,0	1565,0
Z	-1,964	-2,296	-2,184	-2,38
Ас. знч. (двохстор.)	,050	,022	,029	,017

Схожим чином, сума мотиваційних об'єктів ($M_c = 39,8$ vs. 37,9) та прагнень на тривалий час виїхати за кордон ($M_c = 2,1$ vs. 0,8 vs. 0,3) також істотно вища у студентів-відмінників. Як це було показано у п. 3.1, для студентів групи №1, які отримують з даної дисципліни відмінні оцінки, теж характерною є наявність більшої кількості подій майбутнього, ніж це спостерігається у їх менш успішних колег.

Поряд із цим, для "відмінників" характерною є істотно менша кількість мотиваційних об'єктів, які локалізовані у віці від 25 років і більше ($M_c = 0,6$ vs. 1,8), ніж це спостерігається у студентів, які отримали підсумкову оцінку "4". У "відмінників" також значно менша кількість прагнень закінчити навчання у ВНЗ та до відпочинку ($M_c = 1$ vs. 2,8 та 1,75 vs. 2,8 відповідно), ніж у респондентів, котрі навчаються на "3". Варто зазначити, що за кількістю прагнень закінчити навчання у ВНЗ студенти, які навчаються на "3" значно випереджають також своїх колег із оцінками "4" ($M_c = 2,8$ vs. 1,5).

Більша кількість мотиваційних конструктів, яка притаманна більш успішним респондентам, може бути пояснена, імовірно, вищим рівнем старанності, що дозволяє їм також більш успішно вчитись. З іншого боку, це не виключає наявності більшого рівня когнітивної складності "відмінників", що і дозволяє їм продукувати більшу кількість мотиваційних об'єктів і більш

успішно вчитись. Тенденція зростання при вищій успішності кількості мотиваційних об'єктів, що локалізовані у віці від 25 років і більше може свідчити про наявність більш чітких планів цих респондентів у даному періоді їх життя. Цьому відповідає також наявність позитивної кореляції між рівнем успішності виконання граматичного тесту і кількості мотиваційних об'єктів, які локалізовані у періоді кількох місяців та років. Це може свідчити про те, що у досліджуваних групах студентів успішність вивчення ними англійської мови більшою мірою залежать від саме тих цілей, які темпорально локалізовані у найближчому майбутньому.

Переважає у "відмінників" кількості прагнень виїхати за кордон можна вважати важливим мотиваційним чинником вивчення англійської мови. Імовірно, саме цим якраз у середовищі "відмінників" пояснюється велика кількість мотиваційних об'єктів, котрі локалізовані у найближчому майбутньому, оскільки життя за кордоном може уявлятися як менш прогнозоване внаслідок відсутності у студентів досвіду перебування там. З іншого боку, менш успішні студенти, які мають більше планів, що локалізовані в періоді дорослого життя, не планують еміграції, прагнучи, у більшій мірі, ніж "відмінники" здобути абстрактно сформульовану ними самореалізацію в Україні. Отримані нами залежності не узгоджуються із результатами І.В. Рябікіної [133], згідно яких у старшокласників із високою успішністю переважають мотиви саморозвитку. Проте, у вказаній роботі не досліджувалась успішність учнів при вивченні англійської мови. Зазначимо, однак, що остання може мати важливе значення у формуванні мотиву виїзду за кордон, а це, в свою чергу, може впливати на зменшення кількості прагнень до самореалізації та саморозвитку.

Те, що серед студентів, котрі отримали семестрову оцінку з англійської "3" значно вищі прагнення вже завершити навчання у ВНЗ, ніж серед "відмінників," ми схильні пояснювати в рамках вже окресленої вище гіпотези – менш успішні студенти мають більше цілей у дорослому житті, для досягнення яких, імовірно, не надто важливими є знання англійської.

"Відмінники" ж, маючи більше цілей у найближчі місяці і роки, легше переносять необхідність наполегливо і старанно здобувати знання. Цим же може бути зумовлена більша кількість у останніх мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненням відпочинку, про які менш успішні, й, імовірно, менш старанні студенти не задумуються. Висловлені нами припущення для своєї перевірки потребують організації додаткових досліджень.

Разом з тим, нами не встановлено відмінностей між досліджуваними групами студентів у кількості мотиваційних об'єктів, які стосуються навчання загалом. Це може свідчити про специфічність виявлених нами залежностей та відмінностей, що характеризують саме успішність студентів із вивчення англійської мови і не стосуються загальної успішності (яка не була предметом вивчення). Водночас, відсутність відмінностей у кількості мотиваційних об'єктів щодо вивчення англійської мови свідчить про усвідомлення студентами, котрі мають низький рівень успішності, важливості таких знань. Варто зазначити, що встановлені нами закономірності стосуються лише студентів, котрі вивчають англійська мову як дисципліну спеціалізації. На наш погляд, доцільною є перевірка вказаних закономірностей у групах студентів, котрі не вивчають поглиблено англійську мову (яких більшість в Україні) а також тих, для яких даний предмет є фаховим.

Статистичний аналіз відмінностей в показниках успішності вивчення англійської мови респондентами, котрі дали позитивну/негативну відповідь на різні питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови" дозволяє стверджувати (див. табл. 3.16), що вищий рівень вказаної навчальної успішності наявний у досліджуваних студентів з внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови (№1, 2, 4, 6, 12), у яких відсутня орієнтація на осіб із свого соціального оточення (№2, 12), притаманна мотивація досягнення успіху та орієнтація на результат (№1, 4), а також відсутня орієнтація на процес (№8).

Таблиця 3.16

Показники статистичних відмінностей успішності вивчення англійської мови респондентами, що дали позитивну/негативну відповіді на питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Успішність з англійської мови		Результати тесту з англійської				
№ пит. анкети		№1	№6	№2	№4	№6	№8	№12
U Манна-Уїтні		319,0	278,5	490,5	378,5	338,5	392,0	318,5
W Уїлкоксона		455,0	603,5	1393,5	1459,5	663,5	888,0	2334,5
Z		-2,600	-4,880	-2,677	-3,654	-3,490	-3,457	-1,964
Асимпт. знч.		,009	,000	,007	,000	,000	,001	,049
Ні (0)	Середнє	3,69	3,56	6,67	4,67	3,60	6,70	7,67
	Ст. похибк.	,198	,101	,542	,597	,563	,547	1,153
	Ст. відхил.	,793	,507	3,251	4,050	2,814	3,753	4,467
Так (1)	Середнє	4,13	4,26	4,74	7,00	6,58	4,00	5,14
	Ст. похибк.	,063	,067	,607	,488	,516	,560	,429
	Ст. відхил.	,495	,486	3,933	2,759	3,759	3,120	3,407

Варто зазначити, що у досліджуваній групі студентів всі респонденти були одностайні, відповідаючи на питання №5 (для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту) і №14 (після закінчення ВНЗ я і далі буду вдосконалювати свої знання англійської). Із 78 респондентів лише 3–4 дали негативну відповідь на питання №3 (я вважаю, що в наш час обов'язково мати вищу освіту), №10 (для майбутньої кар'єри мені необхідно мати вищу освіту), №13 (я вважаю, що вивчення англійської мови допоможе мені в майбутньому).

Такий розподіл відповідей респондентів не дає можливість встановити статистичних відмінностей, але, на наш погляд, вказує на наявність як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації студентів даного напрямку підготовки. А саме, як для відмінників, так і для менш успішних їх колег важливим є отримання документу про підтвердження наявності у них вищої освіти та усвідомлення важливості вивчення англійської мови для їх майбутнього. Проте, вказані фактори не впливають значуще на успішність вивчення ними англійської мови.

Таким чином, нами встановлено, що зростання показників успішності вивчення респондентами англійської мови пов'язане із збільшенням кількості

співвіднесення їх мотиваційних об'єктів із найближчими місяцями та кількома роками. І, навпаки, при нижчій успішності зростає кількість мотиваційних об'єктів, котрі локалізовані у періоді їх життя після 25 років. Зважаючи на переважання у "відмінників" прагнень виїхати на тривалий час за кордон, можна припустити, що саме тому їх цілі зосереджені у ближній перспективі, вони краще усвідомлюють необхідність старанного вивчення англійської і тому в них значно менше прагнень якнайшвидше завершити своє навчання у ВНЗ, ніж це характерно для студентів, які навчаються на "З". Це ж може впливати на наявність у "відмінників" меншої кількості абстрактно сформульованих прагнень до саморозвитку і самореалізації. Менш успішні і, ймовірно, менш старанні студенти значно рідше вказують на мотиваційні об'єкти, що пов'язані з відпочинком.

Успішніші студенти називають більшу кількість подій у майбутній часовій перспективі, і зокрема тих, що пов'язані з майбутнім навчанням та отриманням в майбутньому прибутків чи матеріальних цінностей. Водночас, успішні студенти вказують меншу тривалість своєї часової перспективи. Подальший аналіз особливостей часової перспективи респондентів з різною мотивацією вивчення англійської мови, на наш погляд, слід проводити із врахуванням вищевказаних закономірностей.

З метою виявлення особливостей взаємозв'язків показників мотивації навчання респондентів у ВНЗ та характеристик їх часової перспективи нами було використано процедуру встановлення та інтерпретації непараметричного коефіцієнту кореляції Спірмена. Зокрема, показники параметру отримання знань позитивно корелюють з кількістю мотиваційних об'єктів та подій майбутнього, які пов'язані із прагненнями респондентів продовжувати вивчати англійську мову (R_A) (ρ Спірмена = 0,388, $p = 0,002$), виїхати за кордон (EX) (ρ Спірмена = 0,370, $p = 0,001$), отримати в майбутньому матеріальні цінності чи фінансові прибутки (P) (ρ Спірмена = 0,277, $p = 0,016$), відпочинку (L) (ρ Спірмена = 0,238, $p = 0,036$).

Поряд із цим, високі показники мотивації отримання знань спостерігаються у тих студентів, в котрих менша тривалість часової перспективи (ρ Спірмена = $-0,328$, $p = 0,003$) і котрі вказують на меншу кількість подій, пов'язаних із особистісною самореалізацією (SR) (ρ Спірмена = $-0,364$, $p = 0,001$), майбутньою професійною діяльністю (R_3) (ρ Спірмена = $-0,387$, $p = 0,000$), прагненнями закінчити навчання (R_4) (ρ Спірмена = $-0,334$, $p = 0,003$).

Високий рівень мотивації оволодіння професією позитивно корелює із прагненнями особистісної самореалізації (SR) (ρ Спірмена = $0,271$, $p = 0,017$), кількістю подій, пов'язаних із очікуваною студентами майбутньою професійною діяльністю (R_3) (ρ Спірмена = $0,271$, $p = 0,017$), вивченням англійської мови (R_A) (ρ Спірмена = $0,350$, $p = 0,002$), виїздом за кордон (EX) (ρ Спірмена = $0,338$, $p = 0,002$), отриманням прибутків та матеріальних цінностей (P) (ρ Спірмена = $0,384$, $p = 0,000$). Варто зазначити, що останні дві групи мотивів навчання у ВНЗ, як це було показано вище, позитивно корелюють із показниками параметрів успішності вивчення студентами англійської мови.

При зростанні показників параметру отримання диплому зростає також тривалість часової перспективи (ρ Спірмена = $0,326$, $p = 0,004$), кількість мотиваційних об'єктів, реалізація яких пов'язана із усім життям суб'єкта (Lf) (ρ Спірмена = $0,293$, $p = 0,009$), які стосуються прагнень респондентів зробити що-небудь для інших (C_2) (ρ Спірмена = $0,259$, $p = 0,022$), очікуваної професійної діяльності (R_3) (ρ Спірмена = $0,370$, $p = 0,001$), отримання прибутків і матеріальних цінностей (P) (ρ Спірмена = $0,275$, $p = 0,015$), відпочинком (L) (ρ Спірмена = $0,235$, $p = 0,039$), прагненням закінчити навчання (R_4) (ρ Спірмена = $0,243$, $p = 0,032$). Негативно корелює із вказаним студентами параметром кількості очікуваних в майбутньому подій, котрі пов'язані з вивченням ними англійської мови (R_A) (ρ Спірмена = $-0,257$, $p = 0,023$).

Виявлення значущих відмінностей між показниками параметрів часової перспективи респондентів, що дали протилежні відповіді на групу питань анкети "Мотивація вивчення англійської мови" щодо наявності у них різного типу мотивації вивчення англійської мови здійснювалось нами із застосуванням непараметричного статистичного критерію Манна-Уїтні.

Зокрема, як можна побачити із табл. 3.17, респонденти, котрі ствердно відповіли на питання про самостійність вивчення ними англійської мови, вважають, що остання необхідна їм для оволодіння майбутньою професією. Цим досліджуваним притаманна значущо вища кількість мотиваційних об'єктів часової перспективи, пов'язаних із отриманням прибутків чи матеріальних цінностей, вони також характеризуються високими суспільно-політичними прагненнями. Водночас, даний контингент студентів вказує на значущо менше подій, котрі пов'язані з очікуваною майбутньою професійною діяльністю, особистісною самореалізацією, тривалістю часової перспективи та кількості подій майбутнього.

Таблиця 3.17

Показники статистичних відмінностей параметрів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №1 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона			"Події мого майбутнього"			
		R ₂ : проф. діяльність	P: отрим. прибутків чи мат. цінностей	Pt: сусп.- політ. прагнення	SR: само- реалізація	P: отрим. прибутків чи мат. цінностей	Тривал. ЧП	Кількість подій
U Манна-Уїтні		278,5	315,5	392,0	333,5	272,0	261,0	291,0
W Уїлкоксона		2231,5	451,5	528,0	2286,5	2225,0	2031,0	2244,0
Z		-2,889	-2,396	-1,988	-2,205	-3,132	-2,739	-2,874
Асимпт. знч.		,004	,017	,047	,027	,002	,006	,004
Ні (0)	Середнє	3,19	,31	0,00	1,00	,52	31,25	9,94
	Ст. похибк.	,319	,120	0,000	,158	,110	6,569	,213
	Ст. відхил.	1,276	,479	0,000	,632	,864	26,277	,854
Так (1)	Середнє	2,10	1,13	,31	,60	1,63	16,75	8,39
	Ст. похибк.	,193	,158	,091	,087	,364	1,945	,330
	Ст. відхил.	1,523	1,248	,715	,689	1,455	14,941	2,601

Як можна побачити із табл. 3.18, вищевказані респонденти схильні оцінювати своє майбутнє життя як більш сумне, похмуре і самотнє, але значно безпечніше, ніж це характерно для тих, що дали негативну відповідь на дане питання анкети. Зважаючи на те, що рівень успішності вивчення англійської мови вищезгаданих студентів також значущо вищий (див. табл. 3.16), описані тенденції можуть мати важливий вплив на їх рівень знань англійської мови.

Таблиця 3.18

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики "Перспектива мого життя" респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №1 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		"Перспектива мого життя"			
		Сумна - радісна	Похмура - світла	Самотня – в оточенні багатьох	Лякаюча - безпечна
U Манна-Уїтні		280,000	337,000	240,000	312,500
W Уїлкоксона		2233,000	2290,000	2193,000	448,500
Z		-3,223	-2,146	-3,613	-2,383
Асимпт. знч. (двохст.)		,001	,032	,000	,017
Ні (0)	Середнє	7,00	6,63	7,00	5,06
Так (1)	Середнє	6,53	6,15	6,29	5,76

Досліджувані студенти, котрі люблять розповідати знайомим про свою майбутню професію (питання №2), розташовують більшість мотиваційних об'єктів своєї часової перспективи у періодах "впродовж року" та "впродовж 10 років" (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Показники статистичних відмінностей кількості мотиваційних об'єктів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №2 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Y: впродовж року	A ₀ : впродовж 10 років	Кількість об'єктів	SR: самореал.	R ₂ : проф. діяльн.	R _A : навч. і проф. англ.	R ₄ : прагн. заверш. навч.
U Манна-Уїтні		560,50	457,0	561,0	422,50	512,50	567,0	530,0
W Уїлкоксона		1226,5	1123,0	1227,0	1088,5	1178,5	1470,0	1196,0
Z		-2,157	-3,095	-2,130	-3,375	-2,620	-2,390	-2,354
Асимпт. знч. (двохст.)		,031	,002	,033	,001	,009	,017	,019
Ні (0)	Середнє	,47	,94	36,78	13,42	1,83	1,03	1,11
Так (1)	Середнє	,83	1,90	38,81	15,88	2,74	,26	1,88

У вказаних респондентів зафіксовано значущо більша кількість мотиваційних об'єктів, зокрема тих, що пов'язані із самореалізацією, майбутньою професійною діяльністю та прагненням закінчити навчання. Поряд із цим, у них значущо менша кількість об'єктів, пов'язаних із прагненням вивчати англійську мову після закінчення ВНЗ та працювати у тій сфері діяльності, де вони могли б використовувати свої знання англійської. Варто зазначити, що, на наш погляд, у питанні №2 також визначається спосіб самоствердження особистості через пошук шляхів визнання у своєму соціальному оточенні, а отже кількість і зміст відповідей можуть вказувати на домінуючі прагнення до самореалізації.

Вищевказані досліджувані схильні також оцінювати свою майбутню часову перспективу як значущо більш радісну (табл. 3.20), сповнену надій, хвилюючу та безпечну, ніж студенти, котрі дали заперечну відповідь на питання №2 анкети.

Таблиця 3.20

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методик "Перспектива мого життя" та "Події мого майбутнього" респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №2 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	"Перспектива мого життя"						"Події мого майбутнього"		
	Сумна-радісна	Безнадійна-сповнена надій	Байдужа-хвилююча	Похмура-світла	Самотня – серед людей	Лякаюча-безпечна	С: взаєм. з інш.	R ₄ : прагн. закінч. навч.	
U Манна-Уїтні	569,0	533,0	544,5	510,5	568,50	504,0	448,0	627,0	
W Уїлкоксона	1235,0	1199,0	1210,5	1176,5	1471,5	1170,0	1351,0	1293,0	
Z	-2,260	-2,794	-2,322	-2,684	-2,143	-2,651	-3,157	-2,609	
Асимпт. знч.	,024	,005	,020	,007	,032	,008	,002	,009	
Ні (0)	Середнє	6,47	6,39	5,56	5,97	6,64	5,17	3,92	,92
	Ст. похибк.	,101	,128	,277	,146	,107	,257	,271	,047
	Ст. відхил.	,609	,766	1,664	,878	,639	1,540	1,628	,280
Так (1)	Середнє	6,76	6,81	6,36	6,48	6,26	6,00	2,88	1,10
	Ст. похибк.	,067	,070	,095	,098	,137	,136	,241	,046
	Ст. відхил.	,431	,455	,618	,634	,885	,883	1,565	,297

Проте, у останніх зафіксовано значущо вищу кількість подій очікуваного ними майбутнього життя, пов'язаних із стосунками з

оточуючими людьми. Вони ж оцінюють свою майбутню часову перспективу як таку, що характеризується більшою взаємопов'язаністю із оточуючими людьми, ніж це притаманно їх колегам, котрі люблять розповідати друзям про свою майбутню професію. Варто зазначити, і попередньо ми вже це констатували, що вказані тенденції можуть мати важливий вплив на рівень знань студентами англійської мови.

Респонденти, котрі вважають, що всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково ґрунтовно (питання №4), вказують значущо більшу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із очікуваним ними майбутнім виїздом на тривалий час за кордон, прагненнями відпочинку (табл. 3.21). Такі досліджувані оцінюють свою майбутню часову перспективу як більш чітку, тривалу, цікаву та менш пов'язану із самотністю, ніж це характерно для їх колег, котрі дали негативну відповідь на питання №4 анкети. Виявлені тенденції підтверджуються результатами виконання респондентами методики "Події мого майбутнього".

Таблиця 3.21

Показники статистичних відмінностей параметрів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №4 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Методика Ж. Ньютона		"Перспектива мого життя"			"Події мого майбутнього"		
		ЕХ: виїзд за кордон	L: відпоч.	Не чітка- чітка	Коротка- тривала	Не цікава- цікава	Самотня- в оточенні багатьох	С: взаємини з іншими	Тривалість ЧП
U Манна-Уїтні		346,5	471,0	418,5	307,0	448,0	362,0	404,0	480,5
W Уїлкоксона		1427,5	1552,0	1499,5	1388,0	1529,0	1443,0	1485,0	1426,5
Z		-4,339	-2,764	-3,427	-4,605	-3,217	-4,333	-3,449	-2,231
Асимпт. знч.		,000	,006	,001	,000	,001	,000	,001	,026
Ні (0)	Середнє	,48	1,74	5,50	4,87	6,11	6,13	2,96	15,19
	Ст. похибк.	,142	,255	,142	,302	,117	,130	,265	2,000
	Ст. відхил.	,960	1,731	,960	2,051	,795	,885	1,801	13,112
Так (1)	Середнє	1,53	2,81	6,22	6,69	6,59	6,88	3,94	26,09
	Ст. похибк.	,250	,319	,125	,083	,141	,059	,224	4,084
	Ст. відхил.	1,414	1,804	,706	,471	,798	,336	1,268	23,105

Зокрема, студенти, котрі вважають, що усі навчальні дисципліни слід вивчати однаково ґрунтовно, вказують значущо більше подій, пов'язаних із

стосунками з іншими людьми. Значущо тривалішою є також їх часова перспектива (дані респонденти вказують події, середня хронологічна віддаленість яких приблизно у два рази більша показників їх колег, що дали негативну відповідь на питання №4). Варто зазначити, що у цих досліджуваних також значущо вищі показники виконання тесту з англійської мови (див. табл. 3.16).

Респонденти, що дали позитивну відповідь на питання анкети про те, чи здатні вони без нагадування батьків або викладачів самостійно вивчати англійську мову, відрізняються від своїх колег з негативною відповіддю на вказане питання за показниками значущо меншої кількості мотиваційних об'єктів часової перспективи із часовою локалізацією у періоді до 10 років ($M_c = 1,13$ vs. $M_c = 2,16$; $p = 0,012$) та меншою кількістю прагнень завершити навчання ($M_c = 1,06$ vs. $M_c = 2,52$; $p = 0,018$).

Поряд із цим, вказані респонденти наводять істотно більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із очікуваним ними виїздом на тривалий час за кордон ($M_c = 1,17$ vs. $M_c = 0,36$; $p = 0,006$) та з їх суспільно-політичними прагненнями ($M_c = 0,36$ vs. $M_c = 0,00$; $p = 0,007$); для них також характерною є оцінка своєї майбутньої перспективи як більш тривалої ($M_c = 6,09$ vs. $M_c = 4,60$; $p = 0,000$), визначеної ($M_c = 5,87$ vs. $M_c = 4,80$; $p = 0,008$), світлої ($M_c = 6,45$ vs. $M_c = 5,80$; $p = 0,004$), цікавої ($M_c = 6,47$ vs. $M_c = 5,96$; $p = 0,004$) і безпечної ($M_c = 6,11$ vs. $M_c = 4,56$; $p = 0,000$), ніж у респондентів, котрі вказують, що не здатні самостійно, без нагадування батьків чи вчителів вивчати англійську мову.

Описані тенденції підтверджуються результатами методики "Події мого майбутнього" (табл. 3.22). Зокрема, студенти, котрі здатні без нагадувань самостійно вивчати англійську мову вказують значущо більшу кількість очікуваних ними подій, пов'язаних із навчанням, виїздом за кордон на тривалий час, відпочинком.

Таблиця 3.22

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики "Події мого майбутнього" респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №6 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	C: взаємини з іншими	R ₃ : майбутнє навчання	EX: виїзд за кордон	L: відпоч.	Тривалість ЧП	
U Манна-Уїтні	467,0	525,0	475,0	487,5	154,5	
W Уїлкоксона	1898,0	850,0	800,0	812,5	1585,5	
Z	-2,141	-2,435	-2,219	-2,144	-5,005	
Асимпт. знч.	,032	,015	,026	,032	,000	
Ні (0)	Середнє	4,04	0,00	,40	,28	34,73
	Ст. похибк.	,349	0,000	,100	,092	4,713
	Ст. відхил.	1,744	0,000	,500	,458	22,106
Так (1)	Середнє	3,04	,28	,77	,58	13,66
	Ст. похибк.	,212	,082	,096	,083	1,786
	Ст. відхил.	1,544	,601	,697	,602	13,001

Разом з цим, у вказаній групі респондентів більш ніж у два рази менша тривалість їх часової перспективи та менша кількість подій, пов'язаних із взаєминами з іншими, ніж це спостерігається у досліджуваних, котрі дають негативну відповідь на питання №6 анкети. Варто зазначити, що для таких студентів характерною є значущо вища успішність вивчення англійської мови та рівень виконання ними тесту з англійської мови (див. табл. 3.16).

Порівнюючи отримані тенденції у групах респондентів, котрі вивчають англійську мову як нефарову дисципліну та дисципліну спеціалізації, варто зазначити, що серед тих, хто здатен вивчати англійську без нагадувань зафіксовано значущо більшу кількість подій, пов'язаних із очікуваним майбутнім навчанням, ніж це характерно для осіб, котрі не здатні без нагадувань вивчати англійську. Поряд із цим, відрізняються показники кількості очікуваних подій, пов'язаних із відпочинком: студенти, котрі вивчають англійську як дисципліну спеціалізації, вказують на значущо більшу кількість таких подій, ніж це спостерігається у групі респондентів, котрі вивчають англійську мову як нефарову дисципліну.

Досліджувані із групи №2, котрі вважають, що для засвоєння необхідних знань з англійської слід докладати зусиль при складанні

екзаменів, оцінюють свою майбутню перспективу як значущо більш сумну ($M_c = 6,70$ vs. $M_c = 6,43$; $p = 0,019$), не чітку ($M_c = 6,11$ vs. $M_c = 5,43$; $p = 0,003$), короткотривалу ($M_c = 6,11$ vs. $M_c = 4,29$; $p = 0,000$), непевну ($M_c = 5,93$ vs. $M_c = 4,43$; $p = 0,000$), безнадійну ($M_c = 6,79$ vs. $M_c = 6,14$; $p = 0,000$), похмуру ($M_c = 6,44$ vs. $M_c = 5,71$; $p = 0,004$), нецікаву ($M_c = 6,42$ vs. $M_c = 6,00$; $p = 0,014$) та лякаючи ($M_c = 6,00$ vs. $M_c = 4,57$; $p = 0,000$), ніж це притаманно студентам, котрі вважають, що слід витратити мінімум зусиль для засвоєння необхідних знань та здачі екзамену з англійської.

Для останніх характерною є значущо більша кількість мотиваційних об'єктів, зокрема, тих, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Поряд із цим, дані респонденти вказують значущо меншу кількість суспільно-політичних прагнень. Результати виконання ними методики "Події мого майбутнього" підтверджують тенденцію до наявності більшої кількості подій майбутнього (зокрема, і тих, що пов'язані із стосунками з оточуючими) у тих досліджуваних, котрі вважають, що для засвоєння необхідних знань з англійської екзамену слід здавати докладаючи мінімум зусиль (табл. 3.23).

Таблиця 3.23

Показники статистичних відмінностей кількості об'єктів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №7 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Методика Ж. Ньютона			"Події мого майбутнього"	
		Кількість об'єктів	R ₂ : проф. діяльність	R _t : сусп.-політ. прагнення	C: взаємини	Кількість подій
U Манна-Уїтні		433,5	433,5	462,0	367,5	336,0
W Уїлкоксона		2086,5	2086,5	693,0	2020,5	1989,0
Z		-2,025	-1,995	-2,375	-2,661	-3,350
Асимпт. знч.		,043	,046	,018	,008	,001
Ні (0)	Середнє	37,19	2,12	,33	3,02	8,23
	Ст. похибк.	,665	,205	,098	,203	,357
	Ст. відхил.	5,019	1,548	,740	1,529	2,693
Так (1)	Середнє	39,71	2,86	0,00	4,29	10,00
	Ст. похибк.	,156	,303	0,000	,373	0,000
	Ст. відхил.	,717	1,389	0,000	1,707	0,000

Для досліджуваних, більшість захоплень яких пов'язані з їх майбутньою професією (табл. 3.24) характерною є більша кількість

мотиваційних об'єктів щодо отримання в майбутньому прибутків чи матеріальних цінностей; більшою є також кількість мотиваційних об'єктів, темпорально локалізованих у періоді до 10 років.

Таблиця 3.24

Показники статистичних відмінностей кількості мотиваційних об'єктів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №8 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

	Lf: впр. життя	Y: впр. року	A ₀ : впродовж 10 років	C ₂ : вплив на ін.	R ₂ : проф. діяльн.	R ₃ : навч. діяльність	L: відпо- чинок	P: отрим. мат. цінн.	Pt: сусп.- політ.	
U Манна-Уїтні	337,5	286,5	389,5	395	437,5	538,0	419,0	490,5	573,0	
W Уїлкоксона	1465,5	782,5	885,5	1523	933,5	1034,0	915,0	986,5	1701,0	
Z	-4,018	-4,968	-3,575	-3,481	-3,189	-1,965	-3,245	-2,607	-2,452	
Асимпт. знч.	,000	,000	,000	,001	,001	,049	,001	,009	,014	
Ні (0)	Середнє	1,00	1,89	1,43	2,72	3,81	2,57	1,28	,09	1,00
	Ст. відхил.	,752	1,402	1,754	1,410	2,309	1,584	1,330	,282	,752
Так (1)	Середнє	,16	,81	2,84	1,71	2,87	1,58	,48	,48	,16
	Ст. відхил.	,523	1,078	1,508	1,532	2,540	2,029	,677	,926	,523

Поряд із цим, досліджувані, котрі заперечують пов'язаність їх захоплень із майбутньою професією, більшою мірою локалізують мотиваційні об'єкти своєї часової перспективи у періоді впродовж 1 року, а також співвідносять їх з усім своїм життям. Для таких студентів характерною є істотно більша кількість об'єктів, пов'язаних із прагненнями впливу на інших, професійною та учбовою діяльністю; більшою є також кількість суспільно-політичних прагнень та подій, пов'язаних із відпочинком.

На наш погляд, виявлені тенденції є свідченням того, що ті респонденти, котрі спрямовані більшою мірою на оволодіння професією (у якій англійська мова – спеціалізація), менш орієнтовані на навчання і професійну діяльність у майбутньому. Пояснення такої тенденції може полягати, зокрема, у тому, що такі студенти вказують значущо більшу кількість подій (у 2 рази), пов'язаних із їх бажанням на тривалий час виїхати за кордон (див. табл. 3.25).

Таблиця 3.25

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики "Перспектива мого життя" респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №8 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Сумна-радiсна	Не залежить від мене - залежить	Байдужа-хвилююча	ЕХ: виїзд закордон
U Манна-Уїтні		436,0	460,0	529,5	412,5
W Уїлкоксона		932,0	956,0	1025,5	1540,5
Z		-3,602	-3,182	-2,226	-3,567
Асимпт. знч. (двохст.)		,000	,001	,026	,000
Ні (0)	Середнє	6,81	6,64	6,30	,45
	Ст. похибк.	,058	,116	,105	,090
	Ст. відхил.	,398	,792	,720	,619
Так (1)	Середнє	6,35	6,03	5,52	,97
	Ст. похибк.	,109	,176	,311	,109
	Ст. відхил.	,608	,983	1,730	,605

Імовірно, саме тому, для таких студентів характерною є оцінка своєї майбутньої перспективи як більш сумної, байдужої та незалежної від дій респондента, ніж це відображено в аналогічних оцінках осіб, котрі не пов'язують більшість своїх захоплень із майбутньою професією. Поряд із цим, у таких студентів виявлені значущо нижчі показники виконання ними тесту з англійської мови, ніж у їх колег, які дали негативну відповідь на питання №8.

Досліджувані, котрі вважають, що зобов'язані були поступити до ВНЗ, оскільки прагнули зайняти відповідне місце у суспільстві (для цього вони готувались заздалегідь, вивчаючи англійську мову), вказують значуще більше мотиваційних об'єктів, що пов'язані із ситуаціями впливу на інших, прагненнями проведення відпочинку у майбутньому та отримання прибутків чи матеріальних цінностей (див. табл. 3.26).

Для вказаних респондентів характерною є також більш хронологічно тривала часова перспектива, значущо менша кількість подій майбутнього, що пов'язані із прагненнями закінчити навчання, особистісною самореалізацією. Оцінюючи майбутню перспективу такі студенти вважають її більш хвилюючою та менш залежною від їх дій, ніж це характерно для осіб, котрі заперечують вказаний мотив вступу та навчання у ВНЗ.

Для вказаних студентів характерною є значущо більша загальна кількість мотиваційних об'єктів, зокрема й таких, що пов'язані із особистим життям суб'єкта та його професійною діяльністю. Водночас, респонденти, котрі дають негативну відповідь на дане питання вказують більше подій, пов'язаних із майбутнім навчанням, зокрема прагненнями вивчення англійської мови та виїздом на тривалий час за кордон.

Такі студенти оцінюють свою майбутню перспективу як більш чітку, забезпечену та вказують більше подій майбутнього, пов'язаних із очікуваним в майбутньому продовженням навчання, прагненнями виїхати за кордон. Водночас, досліджувані, вивчення якими англійської мови пов'язане із періодичною стимуляцією до цього з боку їх соціального оточення, вказують більше подій загалом і, зокрема тих, що пов'язані з професійною діяльністю (табл. 3.28).

Таблиця 3.28

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методик "Перспектива мого життя" та "Події мого майбутнього" респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №11 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		"Перспектива мого життя"			"Події майбутнього життя"			
		Бідна-насичена подіями	Не чітка-чітка	Незабезп.-забезп.	R ₂ : проф. діяльн.	R ₃ : навч. діяльність	EX: виїзд за кордон	Кількість подій
Z		-2,052	-2,998	-2,139	-3,556	-3,733	-2,904	-1,972
Асимпт. знч.		,040	,003	,032	,000	,000	,004	,049
Ні (0)	Середнє	5,95	6,14	6,27	1,22	,41	,85	8,27
Так(1)	Середнє	6,61	5,49	5,46	1,90	0,00	,43	9,10

Респонденти, котрі зазначають, що їх друзі мають вищу освіту (на відміну від тих, хто таких друзів немає), вказують на більшу кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистісною самореалізацією, прагненнями вивчати в майбутньому англійську мову та виїзду на тривалий час за кордон (див. табл. 3.29).

Поряд із цим, респонденти, котрі дали негативну відповідь на питання №12 анкети, вказують більше мотиваційних об'єктів, реалізація яких локалізована в періоді найближчого місяця та які стосуються прагнень

впливу на інших, професійної діяльності. Значуще більшою є також у них загальна кількість мотиваційних об'єктів, а також рівень успішності виконання тесту з англійської мови (див. табл. 3.16), ніж це спостерігається у студентів, котрі вказують, що їх друзі не мають вищої освіти.

Таблиця 3.29

Показники статистичних відмінностей кількості мотиваційних об'єктів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №12 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		M: впродовж місяця	SR: самореал.	C ₃ : вимоги до інших	R ₂ : проф. діяльн.	R _A навч. і проф. англ.	EX: виїзд за кордон	Кількість об'єктів
U Манна-Уїтні		279,0	286,0	256,5	316,0	307,5	231,5	310,5
W Уїлкоксона		2295,0	406,0	2272,5	2332,0	427,5	351,5	430,5
Z		-2,498	-2,387	-2,763	-2,130	-2,639	-3,351	-2,109
Асимпт. знч.		,012	,017	,006	,033	,008	,001	,035
Ні (0)	Середнє	2,87	12,73	5,53	3,07	0,00	,07	38,27
	Так (1)	2,10	15,22	3,62	2,14	,76	1,11	38,06

Студенти, що мають друзів з вищою освітою (табл. 3.30), у ставленні до своєї майбутньої перспективи проявляють байдужість, оскільки вважають, що вона несподівана плануванню, проте сподіваються, що вона буде безпечна і більш заможна.

Таблиця 3.30

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методик "Перспектива мого життя" та "Події мого майбутнього" респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №12 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Байдужа- хвилююча	Не заплан.- заплан.	Незабезп.- забезп.	Лякаюча- безпечна	R ₄ : прагн. закінч. навчан.	L: Відпоч.	P: отрим. прибутків чи мат. цінностей
U Манна-Уїтні		321,0	198,0	166,5	241,5	367,5	322,5	267,0
W Уїлкоксона		2337,0	2214,0	286,5	361,5	2383,5	2338,5	2283,0
Z		-2,104	-3,718	-4,075	-3,074	-2,686	-2,176	-2,943
Асимпт. знч.		,035	,000	,000	,002	,007	,030	,003
Ні (0)	Середнє	6,53	6,60	4,80	5,00	1,20	,73	1,53
	Ст. похибк.	,133	,131	,262	,239	,107	,118	,376
	Ст. відхил.	,516	,507	1,014	,926	,414	,458	1,457
Так (1)	Середнє	5,86	5,40	6,10	5,76	,97	,43	,56
	Ст. похибк.	,172	,186	,158	,167	,032	,074	,115
	Ст. відхил.	1,366	1,476	1,254	1,329	,252	,588	,912

Респонденти, друзі яких не мають вищої освіти, вказують на більшу кількість подій очікуваного ними майбутнього, які стосуються їх прагнень до відпочинку та завершення навчання, а також отримання ними прибутків чи матеріальних цінностей.

Варто зазначити, що наведені вище дані щодо значущих статистичних відмінностей стосуються кожного окремого мотиву вивчення англійської мови, експлікованого з допомогою питань анкети "Мотивація вивчення англійської мови". Проте, з метою узагальнення отриманих результатів нами було об'єднано окремі питання анкети у групи мотивів (див. п. 2.1).

Як було показано у п. 3.2, на питання №13 і №14, що були співвіднесені нами із внутрішніми мотивами, усі, окрім 3-4 респондентів досліджуваних груп дали позитивну відповідь. Схожа ситуація із наступним переліком питань, що співвіднесені із мотивацією здобуття вищої освіти – №3, 5, 10 – усі, окрім 3–4 респондентів дали позитивну відповідь. Тому, на наш погляд, відповідні мотиви вивчення англійської мови не можуть впливати на рівень знань і характеристики часової перспективи.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, варто зауважити, що для респондентів, котрим притаманні внутрішні мотиви вивчення англійської мови (позитивна відповідь на питання №1, 6; негативна відповідь на питання №11) характерним є: значущо вища кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із отриманням прибутків чи матеріальних цінностей; виїздом за кордон на тривалий час, прагненням до вивчення англійської мови та відпочинку. Для респондентів із внутрішньою мотивацією характерна також менша тривалість часової перспективи і менша кількість подій, пов'язаних із стосунками з іншими людьми. Важливо зазначити, що студенти, котрі дали позитивну відповідь на питання №1 і №6 мають істотно вищу успішність та кращі результати виконання тесту з англійської мови. Дана тенденція спостерігалась нами також у респондентів, котрі вивчають англійську як нефахову дисципліну.

Для студентів із відсутністю внутрішньої мотивації властивими є значущо більша загальна кількість подій, зокрема і таких, що пов'язані із очікуваною професійною діяльністю, особистісною самореалізацією, прагненнями закінчити навчання. Варто зауважити, що вищеописані результати узгоджуються із отриманими нами взаємозалежностями між характеристиками часової перспективи і показниками параметрів отримання знань (який можна співвіднести із внутрішніми мотивами) методики вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної.

Поряд із цим, результати, отримані нами при аналізі характеристик часової перспективи осіб, котрі дали позитивну відповідь на питання №1, №6, №11 (що співвіднесені нами із внутрішніми мотивами) частково суперечливі. Зокрема, згідно з результатами відповідей на питання №1 респондентам із внутрішньою мотивацією притаманна менш тривала, похмура, сумна і пов'язана із самотністю часова перспектива. Результати відповідей на питання №6 та №11 дають змогу виділити у осіб із внутрішньою мотивацією часову перспективу, котру респонденти оцінюють як більш цікаву, чітку, світлу, безпечну, в оточенні багатьох людей (не самотні). Такі суперечності, на наш погляд, доводять, що поняття внутрішньої мотивації є лише узагальнюючим, таким, що об'єднує групу мотивів, що можуть мати самостійне значення. Проте, варто зауважити, що характеристики часової перспективи респондентів, котрі вивчають англійську мову як нефахову дисципліну, є більш узгодженими при їх узагальненні відповідно до груп мотивації вивчення студентами англійської мови.

Група респондентів, в якій домінуючою була мотивація отримання диплому про вищу освіту (лише питання №9, оскільки №3, 5 та 10 – були вилучені з аналізу внаслідок однакових відповідей), вказує значущо більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із ситуаціями впливу на інших, відпочинку та отримання у майбутньому прибутку чи матеріальних цінностей. Для таких студентів характерною є більш тривала часова перспектива. Респонденти, у

яких відсутні дані мотиви, вказують значущо більше подій майбутнього, які пов'язані із прагненнями закінчити навчання та самореалізацією.

Група мотивів уникнення невдачі співвіднесена нами із питаннями №9 та №11. Варто зазначити, що характеристики часової перспективи респондентів, котрі дали позитивну відповідь на питання №11 доповнюють наведені нами особливості часової перспективи, що характеризують студентів із мотивами отримання диплому. А саме, для вказаних досліджуваних властивими є значущо більша кількість мотиваційних об'єктів, зокрема і таких, що співвідносяться з усім життям суб'єкта, які пов'язані із особистим життям та професійною діяльністю респондента. Студенти, у яких відсутні дані мотиви вказують істотно більшу кількість подій, пов'язаних із майбутнім навчанням, зокрема прагненнями вивчити англійську мову і виїхати за кордон на тривалий час.

У респондентів із мотивацією, спрямованою на здобуття професії (параметр оволодіння професією методики Т.І. Ільїної; питання №2, 4, 8 анкети) зафіксовано значущо більшу кількість мотиваційних об'єктів, зокрема тих, що пов'язані із самореалізацією, майбутньою професійною діяльністю та прагненням закінчити навчання, отриманням матеріальних цінностей, виїзду за кордон. Такі студенти оцінюють своє майбутнє як більш радісне, сповнене надій, хвилююче, безпечне але більш самотнє, ніж їх колеги, у яких відсутні вищевказані мотиви. Для останніх характерною є також значущо більша кількість об'єктів, пов'язаних із здатністю впливати на інших та прагненням до відпочинку, а також бажанням вивчати англійську мову після закінчення ВНЗ і працювати у такій сфері діяльності, в якій вони могли б використовувати свої знання англійської. Варто зазначити, що вказані тенденції можуть мати важливий вплив на рівень знань студентами англійської мови (див. табл. 3.16).

Таким чином, нами встановлено, що наявність та високий рівень внутрішньої мотивації вивчення англійської мови і мотивації, спрямованої на здобуття професії сприяє зростанню показників успішності вивчення

студентами англійської мови. Спільним для студентів із вищевказаними особливостями мотивації є наявність значущо вищої кількості мотиваційних об'єктів, зокрема таких, що пов'язані з отриманням матеріальних прибутків та цінностей, прагненням виїхати на тривалий час за кордон. Виявлені нами суперечності при об'єднанні мотивів вивчення англійської мови у групи, на наш погляд, доводять наступне: поняття внутрішньої мотивації є лише узагальнюючим, тобто таким, що об'єднує групу мотивів, які можуть мати самостійне значення.

3.3. Характеристика взаємозв'язку між часовою перспективою та мотивацією вивчення англійської мови студентами факультету іноземних мов

Виявлення взаємозв'язків між показниками параметрів часової перспективи та мотивацією вивчення англійської мови у групах досліджуваних, які вивчають її як фахову дисципліну здійснювалось на вибірці студентів-філологів освітнього напрямку "Англійська мова та література".

Зважаючи на те, що результати тесту з англійської мови та показники параметрів успішності не відповідають нормальному розподілу ($p \leq 0,05$), з метою встановлення кореляційних взаємозв'язків між ними та показниками параметрів часової перспективи нами було використано метод рангової кореляції Спірмена.

Зокрема, як можна побачити із табл. 3.31, із зростанням рівня результатів тесту з англійської мови зменшується кількість подій, що співвідносяться із усім життям загалом (L_f), з реалізацією їх впродовж найближчих 10 років (A_0). Разом з цим, зростає загальна сума мотиваційних об'єктів (T) і кількість об'єктів, локалізованих в періоді 1 року (Y) та найближчого місяця (M).

Таблиця 3.31

Кореляційні плеяди між показниками успішності та результатами тесту з англійської мови та темпоральної локалізації об'єктів часової перспективи студентів

		Lf: впродовж всього життя	Y: впродовж року	A ₀ : впродовж найближчих 10 років	M: впродовж місяця	T: Сума часових конструктів
Успішн. з англійської мови	ρ Спірмена	-,447**	,450**	-,244	,437**	,292*
	Значущ.	,001	,001	,092	,002	,042
Результати тесту з англійської	ρ Спірмена	-,465**	,373**	-,224	,637**	,255
	Значущ.	,001	,008	,121	,000	,077
	N	49	49	49	49	49

Рівень успішності та результати тесту досліджуваних студентів позитивно корелюють із кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із очікуванням щодо інших (C₃); прагненнями продовжувати навчання (R₃), зокрема з вивченням англійської мови та професійної реалізації у сфері застосування англійської мови (R_A); прагненням до відпочинку (L) та виїзду на тривалий час за кордон (EX). Поряд із цим, при зростанні показників обох параметрів успішності зменшується кількість мотиваційних об'єктів часової перспективи, пов'язаних із особистісною самореалізацією (SR) та прагненням завершити навчання (R₄) (табл. 3.32).

Таблиця 3.32

Кореляційні плеяди між показниками успішності і результатами тесту з англійської мови та кількістю мотиваційних об'єктів часової перспективи студентів

		SR самореа- лізація	C ₃ _вимоги та очік. щодо інших	R ₃ навч.	R_A навч. англ.	R ₄ прагн. заверш. навчан.	EX_виїзд за кордон	L відпоч.
Успішн. з англійської мови	ρ Спірмена	-,534**	,330*	,333*	,301*	-,363*	,541**	,334*
	Значущ.	,000	,021	,019	,036	,010	,000	,019
Результати тесту з англійської	ρ Спірмена	-,535**	,342*	,343*	,198	-,380**	,344*	,515**
	Значущ.	,000	,016	,016	,173	,007	,015	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49

Кореляційні зв'язки між результатами успішності та показниками тесту з англійської з одного боку і кількістю вказаних студентами очікуваних ними подій свого майбутнього – з іншого, підтверджують описані вище тенденції. Зокрема, як можна побачити із табл. 3.33, зростання показників успішності та результатів тесту взаємопов'язане із зростанням кількості вказаних студентами подій, що стосуються очікуваної ними власної професійної діяльності, майбутнього навчання, відпочинку та виїзду на тривалий час за кордон, загальною кількістю подій майбутнього. Негативна кореляція виявлена між показниками обох параметрів успішності та кількістю подій, пов'язаних із самореалізацією та тривалістю часової перспективи.

Таблиця 3.33

Кореляційні плеяди між показниками успішності і результатами тесту з англійської мови та кількістю очікуваних студентами подій свого майбутнього

		SR самореалізація	R2 професійна діяльність	R _з навч.	EX_виїзд за кордон	L відпоч.	PM_ тривалість ЧП	Сума подій майб.
Успішн. з англійської мови	ρ Спірмена	-,320**	,321*	,299*	,390**	,313*	-,311*	,464**
	Значущ.	,025	,024	,037	,006	,028	,034	,001
Результати тесту з англійської	ρ Спірмена	-,365**	,159	,364*	,365**	,051	,227	,312*
	Значущ.	,010	,275	,010	,010	,729	,124	,029
	N	49	49	49	49	49	47	49

Варто зазначити, що більш успішні у вивченні англійської мови респонденти оцінюють своє майбутнє як значущо більш залежне від своїх дій, ніж їх менш успішні колеги ($p = 0,005$).

Як можна побачити із табл. 3.34, успішність вивчення англійської мови респондентів позитивно корелює із показниками параметру "отримання знань" та негативно корелює – із показниками параметру "отримання диплому" про вищу освіту методики вивчення мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної. Результати тесту з англійської мови позитивно корелюють із показниками параметру "отримання знань" і негативно – "отримання диплому".

Таблиця 3.34

**Кореляційні плеяди між показниками успішності вивчення студентами
англійської мови та показниками параметрів методики вивчення
мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної**

ρ Спірмена		Успішність з англійської мови	Результати тесту з англійської
Отримання знань	Коеф. корел.	,340*	,496**
	Знч. (2-ст.)	,017	,000
	N	49	49
Оволодіння професією	Коеф. корел.	,372**	,176
	Знч. (2-ст.)	,008	,226
	N	49	49
Отримання диплому	Коеф. корел.	-,339*	-,294*
	Знч. (2-ст.)	,020	,040
	N	49	49

Більша кількість мотиваційних конструктів, що притаманна значно успішнішим респондентам, може пояснюватись, імовірно, вищим рівнем старанності (п. 3.2), що також дозволяє їм більш успішно вчитись. З іншого боку, це не виключає наявності вищого рівня когнітивної складності "відмінників", що може сприяти продукуванню ними більшої кількості мотиваційних об'єктів та їх успішному навчанню. Тенденція зростання при вищій успішності кількості мотиваційних об'єктів, які локалізовані у періоді до 1 року може свідчити про наявність чіткіших і зрозуміліших планів цих респондентів у даному періоді їх життя. Це може свідчити також про те, що у часовій перспективі досліджуваних респондентів, котрі мають кращу успішність при вивченні англійської мови, менше представленими є віддалені цілі. І, навпаки, таким студентам властиво більш детально планувати своє найближче майбутнє. Про вказану тенденцію може також свідчити менша тривалість часової перспективи "відмінників" при більшій кількості ("щільності") вказаних ними подій майбутнього.

Переважання у "відмінників" кількості прагнень виїхати за кордон можна вважати важливим мотиваційним чинником вивчення англійської мови. Можливо, саме цим якраз і зумовлена більша кількість у "відмінників" мотиваційних об'єктів, що локалізовані у найближчому майбутньому,

оскільки життя за кордоном може уявлятися як менш прогнозоване внаслідок відсутності у студентів досвіду перебування там. З іншого боку, менш успішні студенти, котрі мають більше планів локалізованих в періоді дорослого життя, не планують еміграції, прагнучи, у більшій мірі, ніж "відмінники" здобути абстрактно сформульовану ними самореалізацію в Україні. Отримані нами залежності узгоджуються із виявленими нами тенденціями у групах респондентів, котрі вивчають англійську мову як нефахову дисципліну та дисципліну спеціалізації. Поряд із цим, виявлені нами вищезгадані взаємозв'язки не узгоджуються із результатами І.В. Рябікіної [133], згідно яких у старшокласників із високою успішністю переважають мотиви саморозвитку. Проте, у вказаному дослідженні не вивчалися показники успішності учнів при вивченні англійської мови. А це, і ми особливо наголошуємо на цьому, може мати надзвичайно важливе значення для виїзду за кордон. Відповідно, за рахунок цього, може зменшуватись кількість прагнень до самореалізації і саморозвитку. Це може свідчити про специфічність виявлених нами залежностей, що характеризують саме успішність студентів із вивчення англійської мови і не стосуються загальної успішності (яка не була предметом вивчення).

У значно успішніших при вивченні англійської мови студентів виявлено істотно більше прагнень до навчання, зокрема до вивчення англійської мови та пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, в т.ч. і пов'язаною з використанням англійської мови. Проте, домінування у них також кількості прагнень щодо виїзду за кордон не виключає того, що реалізація вищевказаних намірів може плануватись студентами за межами України.

Статистичний аналіз відмінностей між показниками успішності вивчення англійської мови респондентами, що дали позитивну/негативну відповідь на різні питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови" дозволяє стверджувати (див. табл. 3.35), що вищий рівень вказаної навчальної успішності наявний у досліджуваних студентів, більшість

захоплені яких пов'язані із майбутньою професією (питання №8), а також тих, котрі не погоджуються з тим, що: іспити з англійської мови слід здавати, витрачаючи мінімум зусиль на засвоєння необхідних знань (питання №7); вони змушені були вступати до ВНЗ, щоб зайняти відповідне місце у суспільстві (наприклад, уникнути служби в армії) – питання №9.

Таблиця 3.35

Показники статистичних відмінностей успішності вивчення англійської мови респондентами, що дали позитивну/негативну відповіді на питання анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

№ пит. анкети		Успішність з англійської мови			Результати тесту з англійської	
		№7	№8	№9	№7	№8
U Манна-Уїтні		190,0	164,5	190,0	182,5	170,5
W Уїлкоксона		655,0	692,5	380,0	647,5	698,5
Z		-2,151	-2,491	-2,151	-2,118	-2,146
Асимпт. знч. (двост.)		,031	,013	,031	,034	,032
Ні (0)	Середнє	4,16	3,72	4,07	13,32	11,47
	Ст. похибк.	,138	,112	,126	,722	,557
	Ст. відхил.	,602	,634	,691	3,146	3,152
Так (1)	Середнє	3,73	4,24	3,63	11,63	13,82
	Ст. похибк.	,126	,161	,137	,681	,948
	Ст. відхил.	,691	,664	,597	3,728	3,909

Варто зауважити, що позитивна відповідь на питання №9, а також №3, 5, 10 дає підстави співвіднести їх з групою мотивів здобуття вищої освіти. В зв'язку з тим, що при відповіді на питання №5 і №10 практично всі досліджувані дали позитивну відповідь (окрім 2), вони були вилучені з аналізу, оскільки вищезгадана однастайність відповідей не може впливати на відмінності у характеристиках часової перспективи та успішності респондентів. Результати розподілу студентів у відповідності до їх відповідей на питання №3 свідчать про відсутність значущих відмінностей у рівні їх успішності з англійської мови.

Також не встановлено значущих відмінностей у рівні успішності студентів за результатами їх відповідей на питання №2, 12. На питання №1, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14 більшість респондентів дали позитивні або негативні відповіді, що унеможлиблює пошук відмінностей у рівні їх успішності та характеристиках їх часової перспективи. Тому відповіді на вказані питання

також були виключені з аналізу. Питання №8 пов'язане з групою мотивів здобуття професії поряд із питаннями №2 і №4. Як можна побачити із табл. 3.36, відповіді на дане питання корелюють з результатами граматичного тесту з англійської мови.

Таблиця 3.36

Кореляційні плеяди між показниками характеристик часової перспективи студентів та параметрів методики вивчення мотивів їх навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної

	ρ Спірмена	Lf	Y	M	SR	R ₂	R_A	EX	L	Кількість подій
Отримання знань	Коеф. корел.	,199	,292*	,283*	-,434**	,333*	,522**	,87**	,320*	,484**
	Знч. (2-ст.)	,171	,041	,048	,002	,019	,000	,000	,025	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
Оволодіння проф.	Коеф. корел.	,240	,071	,188	,063	,367**	,172	,295*	,338*	,127
	Знч. (2-ст.)	,096	,629	,195	,669	,009	,236	,040	,018	,384
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
Отримання диплому	Коеф. корел.	,352*	,006	-,17	,457**	,056	,06	,189	,271	-,502**
	Знч. (2-ст.)	,013	,968	,244	,001	,703	,682	,194	,059	,000
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49

З метою виявлення особливостей взаємозв'язків мотивації навчання респондентів у ВНЗ та характеристик їх часової перспективи нами використовувалась процедура знаходження непараметричного коефіцієнту кореляції Спірмена (табл. 3.36).

В процесі аналізу нами встановлено, що показники параметру отримання знань позитивно корелюють із загальною кількістю мотиваційних об'єктів часової перспективи досліджуваних студентів, кількістю вказаних ними подій, пов'язаних із відпочинком (L), прагненням виїхати за кордон (EX), продовжувати вивчення англійської мови (R_A), професійною діяльністю (R₂), локалізацією вищезгаданих об'єктів в періоді одного місяця (M) та одного року (Y) очікуваного респондентами майбутнього. Водночас, високі показники параметру отримання знань негативно корелюють з кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистісною самореалізацією (SR).

Показники параметру оволодіння професією позитивно корелюють із кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із очікуваною студентами майбутньою професійною діяльністю (R_3), відпочинком (L) та прагненнями виїхати за кордон (EX).

Високі показники параметру отримання диплому про вищу освіту характерні для студентів з незначною кількістю очікуваних ними подій майбутнього та більш значною кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистісною реалізацією (SR) та співвіднесеністю із усім життям респондента (Lf).

Студентам, котрі дали ствердну відповідь на питання анкети про те, що вони люблять розповідати своїм знайомим про свою майбутню професію, притаманна значущо вища ($p \leq 0,05$) кількість мотиваційних об'єктів часової перспективи, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю ($M_c = 1,92$ vs. $1,09$), відпочинком ($M_c = 1,15$ vs. $0,83$) та менше – пов'язаних із особистим життям і майбутніми стосунками із оточуючими ($M_c = 0,73$ vs. $1,48$). Досліджувані студенти, котрі вважають, що в наш час обов'язково необхідно мати вищу освіту, вказують значущо менше мотиваційних об'єктів ($p = 0,02$), пов'язаних із особистим життям ($M_c = 5,18$ vs. $3,19$), ніж їх колеги, що дали негативну відповідь на вказане питання анкети.

Респонденти, котрі вважають, що готуючись до іспитів з англійської мови слід витратити мінімум зусиль для засвоєння необхідних знань (питання №7), вказують значущо менше подій ($p = 0,022$) очікуваного ними майбутнього, пов'язаних із виїздом за кордон ($M_c = 1,09$ vs. $1,92$). Вищезгадані респонденти вказують також значущо меншу загальну кількість подій майбутнього ($p = 0,002$; $M_c = 9,23$ vs. $9,95$). Варто зазначити, що виявлені нами закономірності узгоджуються із вищевказаними даними, згідно яких більш успішні у вивченні англійської мови студенти схильні давати негативну відповідь на питання №7, вказувати більше подій майбутнього та подій, пов'язаних із виїздом за кордон. При цьому, дані тенденції узгоджуються також із описаними нами вище взаємозв'язками

успішності та прагненнями виїхати за кордон; студенти, що дають позитивну відповідь на питання №7 мають нижчий рівень успішності. Досліджувані жіночої статі, котрі дали негативну відповідь на питання №7, вказують на значно більше подій очікуваного ними майбутнього ($M_c = 10,0$ vs. $M_c = 1,06$; $p = 0,000$).

Студенти, більшість захоплень яких пов'язані із майбутньою професією, переважають своїх колег, котрі заперечують вказане твердження за кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із виїздом за кордон (табл. 3.37). Вищою у вказаній групі осіб є також загальна кількість наведених ними подій очікуваного майбутнього, серед яких переважають події, пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю та виїздом за кордон. При цьому, вони оцінюють свою майбутню перспективу як значно тривалішу. Респонденти жіночої статі, що дали негативну відповідь на питання №8, вказують на значно більше подій очікуваного ними майбутнього ($M_c = 8,0$ vs. $M_c = 3,31$; $p = 0,004$).

Таблиця 3.37

Показники статистичних відмінностей параметрів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №8 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		Методика Ж. Ньюттена	"Перспектива мого життя"	"Події мого майбутнього"		
		ЕХ: виїзд за кордон	Коротка - тривала	R ₂ : проф. діяльн.	ЕХ: виїзд за кордон	Кількість подій
U Манна-Уїтні		171,0	152,0	166,0	180,5	160,0
W Уїлкоксона		699,0	680,0	694,0	708,5	688,0
Z		-2,232	-2,773	-2,407	-2,092	-2,578
Асимпт. зч.		,026	,006	,016	,036	,010
Ні (0)	Середнє	1,69	5,25	1,06	1,03	9,31
	Ст. похибк.	,176	,370	,118	,123	,152
	Ст. відхил.	,998	2,095	,669	,695	,859
Так (1)	Середнє	2,29	6,53	1,59	1,59	9,88
	Ст. похибк.	,281	,355	,193	,211	,118
	Ст. відхил.	1,160	1,463	,795	,870	,485

Респонденти, котрі вважають, що вимушені були вступити до ВНЗ з метою зайняти гідне місце в суспільстві (або уникнути служби в армії), вказують значущо більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із

самореалізацією і які співвідносяться із усім життям досліджуваного. Водночас, загальна кількість всіх вказаних студентами об'єктів значує менша від аналогічного показника їх колег, що дають негативну відповідь на вищенаведене питання анкети (табл. 3.38).

Варто зробити наголос на тому, що позитивна відповідь на питання №9 пов'язана із наявністю у респондента нижчого рівня успішності з англійської мови. З низьким рівнем успішності також пов'язані низькі показники загальної кількості мотиваційних об'єктів та високі – самореалізації і співвіднесеності їх із усім життям суб'єкта. Респонденти жіночої статі, що дали позитивну відповідь на питання №9, вказують значно більше мотиваційних об'єктів ($M_c = 39,15$ vs. $M_c = 37,93$; $p = 0,020$).

Таблиця 3.38

Показники статистичних відмінностей параметрів часової перспективи у респондентів, що дали позитивну/негативну відповідь на питання №9 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

		"Перспектива мого життя"	Методика Ж. Ньютона		
		Лякаюча-безпечна	Lf: впродовж життя	Кількість об'єктів	SR: самореал.
U Манна-Уїтні		175,0	142,0	151,0	169,0
W Уїлкоксона		640,0	607,0	616,0	634,0
Z		-2,401	-2,952	-2,801	-2,390
Асимпт. знч.		,016	,003	,005	,017
Ні (0)	Середнє	5,27	31,53	39,68	14,57
	Ст. похибк.	,244	,593	,680	,764
	Ст. відхил.	1,337	3,246	2,964	4,183
Так (1)	Середнє	6,00	34,53	38,20	17,58
	Ст. похибк.	,276	,796	,526	,883
	Ст. відхил.	1,202	3,470	2,882	3,849

Досліджувані, котрі вказують, що всі їх друзі мають вищу освіту (питання №12) значує переважають своїх колег з протилежною відповіддю на це питання за кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із впливом на інших ($M_c = 2,33$ vs. $1,25$), подіями майбутнього, очікуваннями в особистому житті (можуть включати прагнення впливу на інших) суб'єкта ($M_c = 1,30$ vs. $0,63$), оцінюють свою майбутню перспективу як більш визначену ($M_c = 6,30$ vs. $5,56$) та не байдужу ($M_c = 6,30$ vs. $6,06$).

Таким чином, нами встановлено, що між показниками успішності студентів та мотивацією отримання ними знань існує взаємозв'язок, який найповніше представлений у корелятах збільшення загальної кількості очікуваних ними подій майбутнього, подій, пов'язаних із професійною діяльністю, впливом на оточуючих, виїздом за кордон, вивченням англійської мови, відпочинком, збільшенням кількості співвіднесення їх мотиваційних об'єктів із найближчими місяцями та роком, тривалістю часової перспективи, прагненнями самореалізації, закінчити навчання у ВНЗ.

Зважаючи на переважання у "відмінників" прагнень виїхати на тривалий час за кордон, можна припустити, що саме тому їх цілі зосереджені у ближній перспективі, вони легше переносять необхідність старанно вивчати англійську і тому, на відміну від менш успішних студентів, мають значно менше прагнень якнайшвидше завершити навчання у ВНЗ. Ця ж причина також може пояснювати чому в середовищі досліджуваних "відмінників" спостерігається значно менша кількість абстрактно сформульованих прагнень до саморозвитку і самореалізації.

3.4. Змістово-динамічні відмінності в показниках часової перспективи студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови

Студенти, що склали основу досліджуваних вибірок відрізнялись між собою не лише тим, що вони вступили до університету на різні спеціальності, а й різним типом мотивації вивчення англійської мови (п. 3.1–3.3). При цьому, кількість студентів з різним типом мотивації (згідно отриманих нами результатів за методикою вивчення мотивів навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної) у досліджуваних групах істотно не відрізняється ($p \leq 0,05$). Зважаючи на те, що результати тесту з англійської мови значущо відрізняються у вищевказаних групах, ми можемо припустити: на процес вибору абітурієнтом напрямку

підготовки можуть впливати типи мотивації, що не були охоплені нашим дослідженням (оскільки це не було предметом наукових зацікавлень). Водночас, вступ та навчання на різних напрямках фахової підготовки може бути важливим фактором особливостей часової перспективи студента. Вірним може бути також зворотне твердження. Саме тому, в контексті нашого дослідження, доцільним є порівняння характеристик мотивації вивчення англійської мови та часової перспективи у студентів, котрі увійшли до трьох виділених нами досліджуваних груп.

Згідно зафіксованих нами даних, результати тесту з англійської мови є найвищими у англійських філологів. Далі за показниками успішності тестування йдуть студенти, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації і, нарешті, найнижчі результати продемонстрували студенти, що вивчають англійську як нефарову дисципліну ($p = 0,000$).

Респонденти, котрі вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації (гр.2) значущо частіше, ніж досліджувані групи №1, вказують на самостійність вивчення ними англійської мови (питання №1 анкети), оскільки вона необхідна їм для оволодіння майбутньою професією ($M_c = 0,79$ vs. $0,41$; $p = 0,000$). Вони також вважають, що: для оволодіння професією (питання №4) не потрібно вивчати всі навчальні дисципліни однаково ґрунтовно ($M_c = 0,41$ vs. $0,62$; $p = 0,005$); для них дуже важливо мати диплом (№5) про вищу освіту ($M_c = 1,00$ vs. $0,89$; $p = 0,003$); вони здатні самостійно (№6) вивчати англійську без допомоги батьків ($M_c = 0,68$ vs. $0,50$; $p = 0,014$); більшість їх захоплень (№8) не пов'язані із майбутньою професією ($M_c = 0,40$ vs. $0,62$; $p = 0,003$); вивчення англійської (питання №13) допоможе їм у майбутньому ($M_c = 0,96$ vs. $0,79$; $p = 0,001$); після закінчення ВНЗ будуть і надалі вдосконалювати (питання №14) свої знання англійської ($M_c = 1,00$ vs. $0,57$; $p = 0,000$).

Респонденти-філологи у порівнянні з студентами, котрі вивчають англійську мову як нефарову дисципліну (гр.1), вказують значущо більше відповідей на наступні питання: №1 – самостійне вивчення англійської мови

($M_c = 0,94$ vs. $0,41$; $p = 0,000$); №6 – достатність сили волі, щоб вивчати англійську мову без нагадування батьків чи викладачів ($M_c = 0,92$ vs. $0,50$; $p = 0,000$); №13 – вивчення англійської мови допоможе їм у майбутньому ($M_c = 0,98$ vs. $0,79$; $p = 0,002$); №14 – впевненість у тому, що після закінчення ВНЗ вони будуть і надалі вдосконалювати свої знання англійської ($M_c = 1,00$ vs. $0,57$; $p = 0,000$).

На відміну від попередніх тенденцій, респонденти, що вивчають англійську як нефахову дисципліну надають більше позитивних відповідей, ніж філологи, на наступні питання: №3 – абсолютна переконаність у необхідності в даний час обов'язково мати вищу освіту ($M_c = 0,87$ vs. $0,65$; $p = 0,002$); №4 – для повного оволодіння професією необхідно всі предмети вивчати однаково ґрунтовно ($M_c = 0,62$ vs. $0,08$; $p = 0,000$); №8 – впевненість у тому, що більшість їх захоплень пов'язані із майбутньою професією ($M_c = 0,62$ vs. $0,35$; $p = 0,001$); №11 – вони вивчають англійську лише тоді, коли їх до цього стимулюють ($M_c = 0,41$ vs. $0,10$; $p = 0,000$).

Студенти-філологи (гр.3), на відміну від досліджуваних групи №2 вказують значущо більше позитивних відповідей на питання №1 – здатність самостійно вивчати англійську мову ($M_c = 0,94$ vs. $0,79$; $p = 0,027$); №6 – у них достатньо сили волі, щоб вивчати англійську мову без нагадування батьків чи викладачів ($M_c = 0,92$ vs. $0,68$; $p = 0,002$). І, навпаки, у філологів значущо менше позитивних відповідей на питання №3 про те, що в наш час необхідно мати диплом про вищу освіту ($M_c = 0,65$ vs. $0,95$; $p = 0,000$); №4 – для оволодіння професією всі предмети слід вивчати однаково ґрунтовно ($M_c = 0,08$ vs. $0,41$; $p = 0,000$); №11 – вони вивчають англійську мову лише тоді, коли їх періодично стимулюють ($M_c = 0,10$ vs. $0,53$; $p = 0,000$).

Підсумовуючи вищесказане, слід зауважити, що у питанні №1 про те, чи самостійно респонденти вивчають англійську мову у групі філологів зафіксовано значущо більше позитивних відповідей ($M_c = 0,94$ vs. $0,79$; $p = 0,027$), ніж у досліджуваних групи №2. В свою чергу, в останніх значущо більше позитивних відповідей ($M_c = 0,79$ vs. $0,41$; $p = 0,000$), ніж у студентів

групи №1. Аналогічна тенденція виявлена нами у відповідях респондентів на питання №6: $M_c = 0,92$ vs. $0,68$ при $p = 0,002$ та $M_c = 0,68$ vs. $0,50$ при $p = 0,014$. У відповідях на питання №13 та №14 між групами респондентів-філологів та студентів досліджуваної групи №2 не виявлено значущих відмінностей. Водночас, результати вказаних груп значущо вищі, ніж у осіб з групи №1. Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що у досліджуваних студентів філологів зафіксовано найбільшу кількість відповідей на питання анкети, які нами співвіднесено із внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови. Поряд із цим, показники вказаної мотивації студентів, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації є вищими, ніж у їх колег, котрі вивчають даний предмет як нефахову дисципліну.

Нами не зафіксовано суттєвих відмінностей у результатах відповідей респондентів різних груп на більшість питань, що співвіднесені нами із мотивами отримання диплому / здобуття вищої освіти (№3, 5, 9, 10). Виключенням є значущо менша кількість позитивних відповідей (а отже і нижчий рівень даної мотивації) у досліджуваній групі філологів на протигагу результатам двох інших груп.

Результати відповідей на питання №4 мають тенденцію до статистично значущого зменшення кількості позитивних відповідей в ряді досліджуваних груп студентів, котрі вивчають англійську як нефахову дисципліну, як дисципліну спеціалізації та англійських філологів (відповідно, $M_c = 0,62$ vs. $0,41$ vs. $0,08$). Кількість позитивних відповідей на питання №8 істотно більша у респондентів першої із вищевказаних груп, ніж у двох інших групах студентів ($M_c = 0,62$ vs. $0,40$ vs. $0,35$). Результати відповідей на питання №2 суттєво не відрізняються у трьох групах респондентів. Зважаючи на те, що вказані питання анкети співвіднесені із мотивами здобуття професії, ми можемо зробити висновок про переважання окремих аспектів мотивів здобуття професії у групах студентів, котрі не обрали напрям підготовки, який передбачає більш досконале володіння англійською мовою.

Порівняння наявності і напрямку кореляційних взаємозв'язків (див. табл. 3.39 і дод. О.3) дозволяє зробити висновки про наявність спільних тенденцій та відмінностей у цих взаємозв'язках, що, на нашу думку, може пояснюватись близькістю деяких психологічних характеристик студентів безвідносно до груп досліджуваних. Зокрема, у результатах всіх трьох груп виявлений значущий взаємозв'язок рівня успішності виконання тесту з англійської мови та кількістю прагнень до відпочинку (L) та негативна кореляція першого із зазначених параметрів із кількістю мотиваційних об'єктів, пов'язаних із бажанням закінчити навчання (R₄). "Відмінники" схильні вказувати більшу кількість подій очікуваного ними майбутнього.

Таблиця 3.39

Кореляційні плеяди між параметрами успішності вивчення англійської мови та часовою перспективою студентів всіх досліджуваних груп

	ρ Спірмена	Успішність з англійської мови			Результати тесту з англійської			
		Група №1	Група №2	Група №3	Група №1	Група №2	Група №3	Загальна вибірка
Lf	Коеф. корел.	,268**		-,447**			-,465**	
Y	Коеф. корел.			,450**		,264*	,373**	
M	Коеф. корел.			,437**		,503**	,637**	,268**
SR	Коеф. корел.			-,534**	,214*	-,293**	-,535**	
C ₂	Коеф. корел.	,199*						
C ₃	Коеф. корел.		,268*	,330*			,342*	
R ₃	Коеф. корел.		,280*	,333*			,343*	,153*
R_A	Коеф. корел.			,301*				
R ₄	Коеф. корел.	-,200**	-,226*	-,363*		-,316**	-,380**	
EX	Коеф. корел.		,310**	,541**			,344*	,179**
L	Коеф. корел.			,334*	,215*	,310**	,515**	,411**
Тривалість ЧП	Коеф. корел.	,217*	-,322**	-,311*	,251*	-,275*		,151*
Кількість подій	Коеф. корел.	,285**		,464**		,281*	,312*	,263**

Для студентів-відмінників, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації та студентів-філологів спільними є тенденції до локалізації мотиваційних об'єктів у найближчій перспективі (протягом одного місяця та одного року). Такі респонденти вказують більше об'єктів, пов'язаних із

прагненнями впливу на інших (C_3), майбутнім навчанням (R_3) та виїздом за кордон (EX).

У загальній вибірці досліджуваних (усі три групи) результати граматичного тесту з англійської мови позитивно корелюють (табл. 3.39) із локалізацією мотиваційних об'єктів у періоді до 1 місяця (M). Таким чином, студенти, у яких виявлено більш високі результати виконання тесту з англійської мають більш деталізовані плани щодо найближчого їх майбутнього, ніж їх менш успішні колеги. Така ж тенденція виявлена нами при визначенні кількості планів щодо навчання (R_3), наявності прагнень виїхати за кордон (EX) та відпочинку (L).

У загальній вибірці досліджуваних результати виконання респондентами граматичного тесту з англійської позитивно корелюють також із тривалістю часової перспективи та загальною кількістю подій, кількістю подій, пов'язаних із прагненнями отримання прибутку чи матеріальних цінностей (ρ Спірмена = 0,351; $p = 0,000$; $N = 228$), прагненням відпочити (ρ Спірмена = 0,354; $p = 0,000$; $N = 228$). Негативна кореляція виявлена між результатами граматичного тесту з англійської та кількістю подій майбутнього, пов'язаних із особистим життям (ρ Спірмена = - 0,172; $p = 0,009$; $N = 228$). Студенти, що мають вищі результати вищевказаного тесту схильні оцінювати свою майбутню перспективу як більш тривалу (ρ Спірмена = 0,291; $p = 0,000$; $N = 228$), цікаву (ρ Спірмена = 0,165; $p = 0,010$; $N = 228$), не самотню (ρ Спірмена = 0,241; $p = 0,000$; $N = 228$).

Поряд із цим, серед різноспрямованих тенденцій слід вказати на зростання тривалості часової перспективи, кількості мотиваційних об'єктів, пов'язаних з самореалізацією суб'єкта із зростанням успішності вивчення англійської мови студентами досліджуваної групи №1 та зниженням рівня успішності у студентів-філологів та студентів групи №2.

Порівняння показників параметрів часової перспективи досліджуваних студентів (табл. 3.40), котрі вивчають англійську мову як нефахову дисципліну та дисципліну спеціалізації дозволяє констатувати наявність у

останніх значущо більшої кількості мотиваційних об'єктів, пов'язаних із особистим життям/очікуванням самотності (С); очікуваннями чого-небудь від інших (С₃); продовженням навчання (R₃), зокрема, подальшого вивчення англійської мови (R_A); прагненнями виїхати за кордон (EX). Поряд із цим, у студентів, котрі вивчають англійську як нефахову дисципліну зафіксовано значущо більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із (SR) самореалізацією.

Таблиця 3.40

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона групами студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну (група №1) та дисципліну спеціалізації (група №2)

Групи 1 і 2		SR	С	С ₃	R ₃	R_A	EX
U Манна-Уїтні		1689,5	2956,5	3030,0	2372,5	3180,0	2487,5
W Уїлкоксона		4770,5	8107,5	8181,0	7523,5	8331,0	7638,5
Z		-6,558	-2,873	-2,667	-4,624	-3,308	-5,509
Асимпт. знч.		,000	,004	,008	,000	,001	,000
1	Середнє	20,86	4,20	3,05	1,92	,19	,18
	Ст. відхил.	6,547	3,438	2,426	2,382	,809	,669
2	Середнє	14,74	5,81	3,99	3,44	,62	,91
	Ст. відхил.	3,729	4,007	2,586	2,431	1,131	1,271

Респонденти, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації оцінюють свою майбутню перспективу як більш радісну ($M_c = 6,63$ vs. $5,95$; $p = 0,000$), сповнену надій ($M_c = 6,62$ vs. $6,20$; $p = 0,007$) та хвилюючу ($M_c = 5,59$ vs. $5,66$; $p = 0,016$), ніж досліджувані з групи №1.

Відмінності, зафіксовані нами у результатах виконання досліджуваними груп №1 і 2 методики "Події мого майбутнього" відповідають описаним нами тенденціям щодо порівняння результатів виконання методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона. Зокрема, досліджувані студенти з групи №1 вказують значущо більше подій майбутнього, пов'язаних із самореалізацією (SR). Водночас, вказаною групою респондентів перераховано істотно менше подій, пов'язаних із особистими стосунками (С), прагненнями виїхати за кордон (EX). У студентів, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації значно триваліша майбутня часова перспектива (табл. 3.41).

Таблиця 3.41

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики "Події мого майбутнього" групами студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну (група №1) та дисципліну спеціалізації (група №2)

Групи №1 і 2		SR	C	EX	Тривалість ЧП
U Манна-Уїтні		3305,0	3113,5	2409,5	2853,5
W Уїлкоксона		6386,0	8264,5	7560,5	8004,5
Z		-1,964	-2,447	-5,379	-2,798
Асимпт. знч.		,049	,014	,000	,005
1	Середнє	1,22	2,76	,20	14,70
	Ст. похибк.	,143	,184	,049	1,614
	Ст. відхил.	1,439	1,850	,490	16,221
2	Середнє	,68	3,36	,65	19,84
	Ст. похибк.	,078	,189	,075	2,162
	Ст. відхил.	,693	1,667	,661	18,727

Англійські філологи значно частіше, ніж респонденти групи №1, локалізують мотиваційні об'єкти своєї часової перспективи в періоді 1-го року (Y) та після закінчення ВНЗ (A₀) (табл. 3.42).

Таблиця 3.42

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона групами студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну та студентами напрямку підготовки "Англійська мова і література"

1-3	Lf	Y	A ₀	SR	R ₃	R_A	EX	L	Pt	
U Манна-Уїтні	1896,5	1139,5	1818,0	1283,5	1375,5	412,5	433,5	1182,0	1462,0	
W Уїлкоксона	3121,5	6290,5	6969,0	2508,5	6526,5	5563,5	5584,5	6333,0	6613,0	
Z	-2,324	-5,546	-2,739	-4,779	-4,475	-9,652	-9,556	-5,271	-4,824	
Асимпт. знч.	,020	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
1	Середнє	33,56	,96	1,28	20,86	1,92	,19	,18	1,91	,33
	Ст. похибк.	,608	,116	,182	,651	,237	,080	,067	,223	,077
	Ст. відхил.	6,106	1,166	1,834	6,547	2,382	,809	,669	2,245	,776
3	Середнє	32,69	2,29	1,65	15,73	3,24	1,90	1,90	3,55	,82
	Ст. похибк.	,516	,193	,183	,612	,273	,163	,155	,259	,104
	Ст. відхил.	3,613	1,354	1,284	4,281	1,910	1,141	1,085	1,815	,727

Англійські філологи також вказують істотно більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із майбутнім навчанням (R₃), зокрема, вивченням англійської мови (R_A), прагненнями виїхати за кордон (EX), отриманням прибутків чи матеріальних цінностей (P), відпочинком (L), суспільно-політичними прагненнями (Pt). Водночас, респонденти групи №1 значно частіше вказують на мотиваційні об'єкти (табл. 3.43), що співвіднесені з усім

життям суб'єкта (Lf) та стосуються особистісної самореалізації (SR). Англійські філологи оцінюють свою майбутню перспективу як більш радісну ($M_c = 6,88$ vs. $5,95$; $p = 0,000$), сповнену надій ($M_c = 6,59$ vs. $6,20$; $p = 0,033$), залежну від дій суб'єкта ($M_c = 6,47$ vs. $6,19$; $p = 0,025$), хвилюючу ($M_c = 6,22$ vs. $5,66$; $p = 0,002$) та заплановану ($M_c = 6,08$ vs. $5,60$; $p = 0,011$), ніж студенти групи №1.

Таблиця 3.43

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики "Події мого майбутнього" групами студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну та студентами напрямку підготовки "Англійська мови і література"

1-3	C	R ₃	EX	L	P	Тривалість ЧП	
U Манна-Уїтні	1085,0	1045,0	499,5	1375,5	883,5	1777,5	
W Уїлкоксона	2310,0	6196,0	5650,5	6526,5	6034,5	6928,5	
Z	-5,670	-6,209	-8,975	-4,864	-6,919	-2,458	
Асимпт. знч.	,000	,000	,000	,000	,000	,014	
1	Середнє	2,76	,48	,20	,49	,48	14,70
	Ст. похибк.	,184	,077	,049	,070	,086	1,614
	Ст. відхил.	1,850	,769	,490	,702	,867	16,221
3	Середнє	1,08	1,39	1,41	1,00	1,37	20,19
	Ст. похибк.	,151	,123	,109	,082	,095	2,789
	Ст. відхил.	1,057	,862	,762	,577	,668	19,117

Респонденти групи №1 вказують значущо більше, ніж англійські філологи подій очікуваного ними майбутнього (табл. 3.43), які стосуються їх особистого життя (C). Водночас, у філологів істотно триваліша часова перспектива та більше подій, що стосуються майбутнього навчання (R₃), виїзду за кордон (EX), відпочинку (L) та отримання матеріальних цінностей чи прибутків (P).

Студенти, котрі вивчають англійську як дисципліну спеціалізації, на відміну від студентів-філологів вказують (див. табл. 3.44) значно більше мотиваційних об'єктів, що пов'язані з особистим життям/самотністю (C), очікуваннями чого-небудь від інших (C₃). Водночас, англійські філологи значно частіше локалізують мотиваційні об'єкти в періоді до 1 року (Y) і вказують значущо більше об'єктів, пов'язаних з домаганнями: продовжувати вивчати англійську мову у майбутньому (R_A), виїзду за кордон (EX),

відпочинком (L), отримання матеріальних прибутків чи цінностей (P) та суспільно-політичними прагненнями (Pt).

Таблиця 3.44

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики мотиваційної індукції Ж. Ньюттена групами студентів, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації (група №2) та студентами напрямку підготовки "Англійська мови та література" (група №3)

Групи №2 і 3	Y	C	C ₃	R _A	EX	L	P	Pt	
U Манна-Уїтні	608,0	1377,5	1330,0	753,0	953,5	1068,0	1406,0	1022,0	
W Уїлкоксона	3689,0	2602,5	2555,0	3834,0	4034,5	4149,0	4487,0	4103,0	
Z	-6,706	-2,660	-2,910	-6,131	-4,941	-4,244	-2,626	-5,246	
Асимпт. знч.	,000	,008	,004	,000	,000	,000	,009	,000	
2	Середнє	,67	5,81	3,99	,62	,91	2,18	,96	,24
	Ст. похибк.	,089	,454	,293	,128	,144	,207	,133	,073
	Ст. відхил.	,784	4,007	2,586	1,131	1,271	1,829	1,178	,648
3	Середнє	2,29	3,88	2,67	1,90	1,90	3,55	1,43	,82
	Ст. похибк.	,193	,380	,239	,163	,155	,259	,165	,104
	Ст. відхил.	1,354	2,659	1,676	1,141	1,085	1,815	1,155	,727

Англійські філологи оцінюють свою майбутню перспективу як більш радісну ($M_c = 6,88$ vs. $6,63$; $p = 0,005$), визначену ($M_c = 6,06$ vs. $5,53$; $p = 0,021$), заплановану ($M_c = 6,08$ vs. $5,63$; $p = 0,019$), ніж студенти, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації.

Останні вказують також значущо більше подій майбутнього (табл. 3.45), пов'язаних із очікуваним ними особистим життям (C), прагненнями закінчити навчання (R_4). Поряд із цим, у англійських філологів істотно переважають події, пов'язані із прагненнями виїхати за кордон (EX), відпочинком (L), отриманням матеріальних цінностей чи прибутків (P).

Таблиця 3.45

Показники статистичних відмінностей результатів виконання методики "Події мого майбутнього" групами студентів, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації та студентами напрямку підготовки "Англійська мови та література"

Групи №2 і 3	C	R ₄	EX	L	P	
U Манна-Уїтні	481,0	1407,5	943,5	1091,0	984,5	
W Уїлкоксона	1706,0	2632,5	4024,5	4172,0	4065,5	
Z	-7,191	-3,451	-5,170	-4,539	-4,877	
Асимпт. знч.	,000	,001	,000	,000	,000	
2	Середнє	3,36	1,01	,65	,49	,74
3	Середнє	1,08	,73	1,41	1,00	1,37

Варто зазначити, що студенти, котрі вивчають англійську мову як нефахову дисципліну (група №1) вказують більше, ніж їх колеги з двох інших досліджуваних груп, мотиваційних об'єктів пов'язаних із самореалізацією особистості ($M_c = 20,86$ vs. $M_c = 14,74$ і $M_c = 15,73$; $p = 0,000$) і значущо менше – пов'язаних із майбутнім навчанням ($M_c = 1,92$ vs. $M_c = 3,44$ і $M_c = 3,24$; $p = 0,000$). Водночас, респонденти останніх двох груп характеризуються значно тривалішою часовою перспективою, оцінюють своє майбутнє як більш сповнене надій ($M_c = 6,59$ vs. $M_c = 6,20$; $p = 0,007$ і $M_c = 6,62$ vs. $M_c = 6,20$; $p = 0,013$) і хвилююче ($M_c = 5,99$ vs. $M_c = 5,66$; $p = 0,016$ і $M_c = 6,22$ vs. $M_c = 5,66$; $p = 0,002$), ніж респонденти з групи №1.

Досліджувані групи, у якій англійську мову вивчають як дисципліну спеціалізації (група №2), вказують значно більше, ніж респонденти з обох інших груп, мотиваційних об'єктів, що пов'язані з очікуваними студентами подіями майбутнього особистого життя чи самотності ($M_c = 5,81$ vs. $M_c = 4,20$; $p = 0,004$ і $M_c = 5,81$ vs. $M_c = 3,88$; $p = 0,008$) та очікуваннями щодо інших ($M_c = 3,99$ vs. $M_c = 3,05$; $p = 0,008$ і $M_c = 3,99$ vs. $M_c = 2,67$; $p = 0,004$). Водночас, респонденти групи №2 значно менше вказують подій очікуваного ними майбутнього, що пов'язані з самореалізацією суб'єкта ($M_c = 0,68$ vs. $M_c = 1,22$; $p = 0,049$ і $M_c = 0,68$ vs. $M_c = 1,48$; $p = 0,001$) та майбутньою професійною діяльністю ($M_c = 3,99$ vs. $M_c = 3,05$; $p = 0,008$ і $M_c = 3,99$ vs. $M_c = 2,67$; $p = 0,004$). Зважаючи на те, що група №2 була сформована виключно із осіб жіночої статі, вищевказані закономірності можуть бути зумовлені гендерними факторами.

Англійські філологи (група №3), у порівнянні з респондентами інших досліджуваних груп, називають значно більше мотиваційних об'єктів, локалізованих у періоді до 1-го року ($M_c = 2,29$ vs. $M_c = 0,96$; $p = 0,000$ і $M_c = 2,29$ vs. $M_c = 0,67$; $p = 0,000$) та об'єктів, пов'язаних із відпочинком ($M_c = 3,55$ vs. $M_c = 1,91$; $p = 0,000$ і $M_c = 3,55$ vs. $M_c = 2,18$; $p = 0,000$), суспільно-політичними прагненнями ($M_c = 0,82$ vs. $M_c = 0,33$; $p = 0,000$ і $M_c = 0,82$ vs. $M_c = 0,24$; $p = 0,000$). Студенти групи №3 вказують також

значно більше подій майбутнього пов'язаних із отриманням прибутків чи матеріальних цінностей ($M_c = 1,37$ vs. $M_c = 0,48$; $p = 0,000$ і $M_c = 1,37$ vs. $M_c = 0,74$; $p = 0,000$), майбутньою професійною діяльністю ($M_c = 1,39$ vs. $M_c = 0,48$; $p = 0,000$ і $M_c = 1,39$ vs. $M_c = 0,19$; $p = 0,000$).

Нами встановлено суттєве зростання кількості окремих категорій мотиваційних об'єктів та подій очікуваного респондентами майбутнього у досліджуваних, котрі увійшли, відповідно, до груп №1, 2 і 3. Зокрема, студенти, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації (група №2) вказують більше, ніж респонденти з групи №1, об'єктів, пов'язаних із прагненнями й надалі вивчати англійську мову чи застосовувати її у професійній діяльності ($M_c = 0,62$ vs. $M_c = 0,19$; $p = 0,001$), прагненнями виїхати за кордон ($M_c = 0,91$ vs. $M_c = 0,18$; $p = 0,000$). У групі №2 оцінюють свою майбутню перспективу як більш радісну, ніж респонденти групи №1 ($M_c = 6,63$ vs. $M_c = 5,95$; $p = 0,000$).

Поряд із цим, студенти-філологи вказують більше вищеназваних мотиваційних об'єктів та подій очікуваного майбутнього, ніж це характерно для респондентів групи №2 (і, відповідно, групи №1): мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями й надалі вивчати англійську мову чи застосовувати її у професійній діяльності ($M_c = 1,90$ vs. $M_c = 0,62$; $p = 0,000$), прагненнями виїхати за кордон ($M_c = 1,90$ vs. $M_c = 0,91$; $p = 0,000$). У групі №3 оцінюють свою майбутню перспективу як більш радісну, ніж респонденти групи №2 і, відповідно групи №1 ($M_c = 6,88$ vs. $M_c = 6,63$; $p = 0,005$).

Таким чином, згідно зафіксованих нами даних, результати тесту англійської мови значно кращі у тих груп респондентів, для яких англійська є у більшій мірі фаховою дисципліною. Зокрема, значно вищими ці результати виявились у англійських філологів. Також серед представників цієї групи домінуючою є внутрішня мотивація вивчення англійської мови. Результати відповідей на окремі питання можуть свідчити про неоднорідність мотивів здобуття професії і отримання диплому/освіти, які можна виміряти

стандартизованими методиками і про переважання окремих аспектів мотивів здобуття професії у групах студентів, котрі не обрали напрям підготовки, який передбачає більш досконале володіння англійською мовою.

Для студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну характерною є менш тривала часова перспектива, більша кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із самореалізацією особистості і менше – пов'язаних із майбутнім навчанням. Англійські філологи вказують значно більше мотиваційних об'єктів, локалізованих у періоді до 1-го року та об'єктів, пов'язаних з відпочинком, суспільно-політичними прагненнями, отриманням прибутків чи матеріальних цінностей, майбутньою професійною діяльністю. Кількість мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями продовжувати вивчати англійську мову і виїхати за кордон істотно зростає у групах респондентів, для яких англійська є спеціалізованою навчальною дисципліною.

Варто зазначити, що отримані результати дають можливість виділити маркери у характеристиках часової перспективи, наявність яких дозволяє прогнозувати становлення окремих типів мотивації щодо вивчення студентами різного фахового спрямування англійської мови та рівня їх успішності з даної навчальної дисципліни. На наш погляд, доцільним було б також перевірити внесок кожного із видів мотиваційних об'єктів та очікуваних респондентами подій майбутнього у становлення різних видів мотивації та успішності вивчення ними англійської мови. Проте, відсутність нормального розподілу вказаних показників не дає можливість проведення регресійного аналізу та інших параметричних методів.

Висновки до третього розділу

1. Високий рівень внутрішньої мотивації вивчення англійської мови та низький рівень мотивації уникнення невдачі сприяють зростанню показників успішності вивчення англійської мови студентами, котрі вивчають її як нефармову дисципліну. До характеристик часової перспективи, що в значній мірі притаманні респондентам із вищевказаними типами мотивації, слід віднести: тривалість часової перспективи, співвіднесення мотиваційних об'єктів часової перспективи з усім життям загалом.

Встановлено, що ті студенти, для яких надто важливим є отримання диплому про вищу освіту, вказують значущо більше мотиваційних об'єктів, пов'язаних із очікуваннями впливу на інших, відпочинком, мають значущо менш тривалу майбутню часову перспективу, вважають своє подальше життя у більшій мірі сповненим визначеності, смыслом і надією, ніж це характерно для студентів, у яких відсутні вказані мотиви. Високий рівень мотивації вивчення англійської мови у таких респондентів пов'язаний з істотно вищими показниками прагнень зробити що-небудь для інших, суми мотиваційних об'єктів, ніж це притаманно їх колегам із середнім та низьким рівнем.

2. Результати дослідження мотивації вивчення англійської мови та характеристик часової перспективи студентів, котрі вивчають англійську як дисципліну спеціалізації дозволяють зробити висновок про те, що наші прагнення об'єднати об'єктивовані мотиви до категорій внутрішні-зовнішні призводить до неузгодження притаманних респондентам характеристик часової перспективи. Підтвердженням цього є результати аналізу дуже близьких (або навіть однорідних) відповідей (ствердних чи заперечних) на окремі питання, які можна співвіднести із внутрішніми та зовнішніми мотивами. Такі суперечності, на наш погляд, доводять, що поняття внутрішньої мотивації є лише узагальнюючим, об'єднуючим групу мотивів, які можуть мати самостійне значення. У даних студентів із високим рівнем

мотивації вивчення англійської мови зафіксовано істотне переважання прагнень отримати щось від інших, загальна кількість мотиваційних об'єктів та прагнень виїхати за кордон, ніж у респондентів з низьким рівнем вказаної мотивації.

3. Зростання показників рівня мотивації вивчення студентами-філологами англійської мови та їх мотивації отримання знань пов'язані із збільшенням загальної кількості очікуваних ними подій майбутнього: пов'язаних із навчальною діяльністю, очікуваннями від інших, виїздом за кордон, вивченням англійської мови, відпочинком, а також збільшенням кількості співвіднесення їх мотиваційних об'єктів із найближчими місяцями та роком. І, навпаки, при нижчій успішності та вищих показниках мотивації отримання диплому з боку суб'єкта зростає тривалість часової перспективи та кількість мотиваційних об'єктів, що співвідносяться із усім його життям та можуть стосуватись прагнень до самореалізації та до завершення навчання у ВНЗ.

Для більш успішних студентів характерним є більш старанне засвоєння необхідних знань при підготовці до іспитів, наявність захоплень, що пов'язані із майбутньою професією. Менш успішні – значно частіше вказують, що їх навчання у ВНЗ пов'язане із необхідністю зайняти гідне місце в суспільстві. Вказана мотивація вивчення англійської мови пов'язана із більшою загальною кількістю подій майбутнього, прагненнями виїхати за кордон та з меншою кількістю мотиваційних об'єктів, що співвідносяться з усім життям суб'єкта та його прагненнями до самореалізації.

4. Згідно одержаних нами даних, найвищі результати тесту англійської мови виявлено у студентів-філологів, дещо гірші вони у студентів, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації і найнижчі показники студентів, що вивчають англійську як нефахову дисципліну.

Досліджувані групи респондентів істотно не відрізняються між собою за показниками їх мотивів навчання у ВНЗ, зокрема, здобуття знань, оволодіння професією та отримання диплому. Поряд із цим, найбільшу

кількість респондентів з внутрішньою мотивацією вивчення англійської мови було виявлено у групі №3 (англійська філологія).

У міру зростання рівня мотивації вивчення англійської мови зростає рівень внутрішньої мотивації її вивчення, загальна кількість об'єктів часової перспективи, зокрема і пов'язаних з відпочинком, отриманням прибутку, суспільно-політичними прагненнями й бажаннями надалі вивчати англійську мову чи застосовувати її у професійній діяльності, виїхати за кордон; зростає також рівень оцінювання свого майбутнього як більш радісного.

Отримані результати дають можливість виділити маркери у характеристиках часової перспективи, наявність яких дозволяє прогнозувати становлення окремих типів мотивації вивчення студентами різного фахового спрямування англійської мови та рівня їх успішності з даної навчальної дисципліни. Поряд із цим, наявність тенденції до зростання кількості прагнень виїхати за кордон із зростанням рівня знань студентами англійської мови та внутрішньої мотивацією її вивчення зумовлює недоцільність, на наш погляд, постановки цілей можливої психокорекційної роботи, котра могла б бути спрямована на зростання рівня успішності студентів та їх мотивації вивчення англійської мови шляхом корекції характеристик їх часової перспективи.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження проблеми зумовленості мотивації вивчення студентами англійської мови особливостями їх часової перспективи дозволяють зробити наступні **висновки**:

1. Проведений теоретичний аналіз дозволив констатувати, що існуючі підходи до визначення та дослідження часової перспективи є взаємодоповнюючими. Часову перспективу визначено як систему уявлень особистості про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій майбутнього, зокрема, і свого майбутнього життя. Структура часової перспективи включає мотиваційно-смісловий зміст, емоційний фон та динамічні параметри – тривалість, диференційованість подій і їх насиченість. Встановлено, що розвиток більш реалістичних, цілісних уявлень про життєвий шлях та оптимальну часову перспективу спостерігається в осіб студентського віку. Період дорослості характеризується посиленням рефлексивної позиції суб'єкта життєдіяльності.

Мотивація учбової діяльності складається з цілої низки спонук, що постійно змінюються. Становлення мотивації пов'язане із ускладненням структури мотиваційної сфери та спонук, що входять до неї, появою нових більш зрілих, іноді суперечливих зв'язків між ними. Впродовж навчання у ВНЗ змінюються домінуючі мотиви студентів.

2. Рівень мотивації вивчення студентами англійської мови визначено як міру впливу сукупності зовнішніх чи внутрішніх спонук, котрі зумовлюють активність суб'єкта у вивченні англійської мови. Рівень впливу відображається у кількісних показниках мотивів учбової діяльності, у здійсненні вибору професії, що передбачає різний рівень вивчення англійської мови (зокрема, високий рівень мотивації – в англійських філологів, середній – у студентів з подвійними спеціальностями, в яких англійська вивчається як дисципліна спеціалізації та низький – у напрямках

підготовки, в яких англійська мова вивчається як нефахова дисципліна) та в обов'язі засвоєння студентами вказаної дисципліни (рівня успішності та знань з англійської мови).

3. На основі статистичного аналізу отриманих змістових показників досліджуваних змінних встановлено, що у групах студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну високий рівень мотивації вивчення англійської мови пов'язаний з істотно вищими показниками прагнень зробити що-небудь для інших, суми мотиваційних об'єктів, ніж це притаманно їх колегам із середнім та низьким рівнем. У свою чергу, студенти з низьким рівнем мотивації вивчення англійської мови мають значно нижчі показники за вищевказаним параметром, ніж респонденти з середнім рівнем. Кількість співвіднесень мотиваційних об'єктів часової перспективи з усім періодом їх життя у студентів із низьким рівнем мотивації вивчення англійської суттєво нижча від їх колег з середнім та високим рівнем.

У досліджуваних студентів, котрі студіюють англійську як дисципліну спеціалізації при високому рівні мотивації вивчення цієї мови зафіксовано істотне переважання прагнень отримати щось від інших, загальна кількість мотиваційних об'єктів та прагнень виїхати за кордон значно вища, ніж у респондентів з низьким рівнем вказаної мотивації. Поряд із цим, суттєво нижчою є кількість мотиваційних об'єктів, котрі локалізовані у віці старше 25 років, кількість прагнень відпочити, закінчити на даний час навчання у ВНЗ. Це свідчить про те, що у досліджуваних групах студентів мотивація вивчення ними англійської мови в більшій мірі залежать від саме тих цілей, котрі темпорально локалізовані у найближчому майбутньому.

Зафіксовано, що високий рівень мотивації вивчення англійської мови студентами факультету іноземних мов та їх високий рівень мотивації отримання знань пов'язані з високими показниками загальної кількості очікуваних ними подій майбутнього, зокрема й таких, що стосуються майбутньої професійної діяльності, впливу на оточуючих, виїзду за кордон, вивчення англійської мови, відпочинку, збільшення кількості співвіднесення

їх мотиваційних об'єктів із найближчими місяцями та роком. При низькому рівні мотивації вивчення англійської мови і високих показниках мотивації отримання диплому зростає тривалість часової перспективи та кількість мотиваційних об'єктів, котрі співвідносяться з усім життям і стосуються суб'єктних прагнень до самореалізації та завершення навчання у ВНЗ.

4. Результати емпіричного дослідження дозволили визначити та обґрунтувати відмінності між змістовими і структурно-динамічними характеристиками, а також оцінками емоційного фону часової перспективи у студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови. Зокрема, у загальній вибірці осіб у студентів з низьким рівнем мотивації вивчення англійської мови істотно менша тривалість часової перспективи, ніж у інших досліджуваних, їх мотиваційні об'єкти більш пов'язані із самореалізацією особистості і менше – з майбутнім навчанням. Встановлено, що для вказаних студентів і для досліджуваних з середнім рівнем мотивації вивчення англійської мови характерною є значно більша кількість подій майбутнього, пов'язаних із отриманням прибутків чи матеріальних цінностей, майбутньою професійною діяльністю. У міру зростання рівня вказаної мотивації зростає рівень внутрішньої мотивації її вивчення, загальна кількість об'єктів часової перспективи, зокрема і пов'язаних з відпочинком, отриманням прибутку, суспільно-політичними прагненнями й бажаннями надалі вивчати англійську мову чи застосовувати її у професійній діяльності, виїхати за кордон; зростає також рівень оцінювання свого майбутнього як більш радісного.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що у студентів з різним рівнем мотивації вивчення англійської мови істотно відрізняються змістові та структурно-динамічні характеристики їх часової перспективи. Виявлені відмінності у характеристиках часової перспективи можуть, на наш погляд, слугувати маркерами, наявність яких дозволяє прогнозувати становлення окремих типів мотивації вивчення англійської мови студентами різного фахового спрямування та рівня їх успішності з даної навчальної дисципліни. Вважаємо, що описані в процесі дослідження тенденції не є

сталими: їх зміст і динаміка набуватимуть нових форм при зміні політико-економічних умов життя студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними для більш широкої та поглибленої розробки можна вважати питання перевірки встановлених особливостей часової перспективи у студентів, котрі проживають в різних культурних та політико-економічних умовах; дослідження взаємозалежностей особливостей мотивації вивчення англійської мови та індивідуально-психологічних характеристик вчителя. Тому експериментальні напрацювання в зазначеному ракурсі залишаються актуальними і перспективними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абреу М., Пайшау М., Ленс В. Мотивация в будущее: когнитивно-динамический подход Ж. Нюттена к поведению человека / М. Абреу, М. Пайшау, В. Лене // Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – С. 562–598.
2. Абульханова – Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. / Под ред. Е.В.Шороховой. М.,1987. С.137-145.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни: Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
6. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала / К.А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А.Бодрова. – М., 1991. – С.58–67.
7. Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других / К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гордиенко // Психол. журн., 2001. – Т. 22. - № 5. – С. 38-47.
8. Акопов А. Ю. Сравнительное изучение прогнозирующей деятельности дошкольников, взрослых и больных шизофренией / А.Ю. Акопов // Вопросы психологии. 1983. – №3. – С. 97 – 101.
9. Акопов Г.В., Быкова Н.Л. Исследование динамики смысложизненных ориентаций / Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V

- симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования / Редкол.: Чудновский и др. – М.: "Ось-89", 2001. – С. 164–171.
10. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. С. 3–15.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
12. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. – Л.: Тр. Ин-та мозга им. В.М. Бехтерева, 1935. – 146 с.
13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16–178.
14. Андреева А.Д. Мотивы учения старшеклассников / А.Д. Андреева // Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – С. 56–67.
15. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности / О.Н. Арестова // Вопросы психологии, 2000, № 4, С. 61–73.
16. Асеев В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск: Наука, 1989. – 193 с.
17. Ахметгалева З.М. Трансформация сознания в юношеском возрасте / З.М. Ахметгалева // Ананьевские чтения – 2005: Материалы научно-практической конференции "Ананьевские чтения – 2005" / Под общ. ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: СПбГУ, 2005. – С. 450–451.
18. Багдасарьян Н.Г., Немцов А.А., Кансузян Л.В. Послевузовские ожидания студенческой молодежи / Н.Г. Багдасарьян, А.А. Немцов, Л.В. Кансузян // Социол. исслед. 2003. № 6. – С. 113–119.
19. Балл Г.О. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості / Г.О. Балл / Підготовка учнів до професійного навчання і праці. – К.: Наукова думка, 2000. – С. 7–21.

20. Богословский В.В. Психология воспитания школьника / В.В. Богословский. – Л.: ЛГУ, 1974. – 164 с.
21. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Междунар. пед. академ., 1995. – 212с.
22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
23. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7–44.
24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Под редакцией Д.И.Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна, 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 352 с.
25. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23–24.
26. Большой психологический словарь / [под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 666 с.
27. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ): Монография / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
28. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О.В. Виштак // Социол. исслед. 2003. № 2. – С. 135–138.
29. Вірна Ж.П., Вінник Т.К., Ольгович В.О. Прогнозування життєвих перспектив в умовах психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей загально освітніх шкіл / Ж.П. Вірна, Т.К. Вінник // Практична психологія та соціальна робота, №2, 2006. – С. 1-4.
30. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

31. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Выготский Л.С. // Вопросы психологии, 1966, – №6. – С. 14–28.
32. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
33. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
34. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19-26.
35. Головаха В.П., Кроник А.А. Понятие психологического времени / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 199-215.
36. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: Монография / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
37. Головаха Е.И. Путь к зрелости: Формирование социал. зрелости сов. молодежи / Е.И. Головаха // Путь к зрелости: Формирование социал. зрелости сов. молодежи. В.Ю. Барков. Идеал юных: Ком. общест. идеал и сов. молодежь. – К.: Молодь, – 1988. – 80 с.
38. Головаха Е.И., Кроник А.А. Жизненный путь и среда обитания человека / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Психология и архитектура. – Таллин: Тал. пед. ин-т, 1983. – С. 191-193.
39. Головаха Е.И., Кроник А.А. К исследованию мотивации жизненного пути личности: техника “каузометрии” / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Мотивация личности. – М.: НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1982. – С. 99-108.
40. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
41. Головаха Е.И., Кроник А.А. Пути организации психологической службы по вопросам формирования жизненной перспективы личности

- / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Актуальные вопросы организации научных исследований проблем коммунистического воспитания молодежи. – М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1982. – С. 119-121.
42. Головаха Є.І., Кронік О.О. Психологічний час і життєвий шлях особистості / Є.І. Головаха, О.О. Кронік. – Філософ. думка, 1983. – № 1. – С. 59-61.
43. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 148–149.
44. Дзюбко Л., Гриценюк Л. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. Дзюбко, Л. Гриценюк // Психолінгвістика: Збірник наукових праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2009. – С. 33-43.
45. Дідковська Л.І. Особливості уявлень про своє майбутнє у старшокласників із соматичними порушеннями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Л.І. Дідковська. – К., 2003. – 19 с.
46. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Х.М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 19 с.
47. Дьячук А.А. Временная перспектива как психологический механизм стратегической деятельности руководителя: дис. канд. психол. наук.: спец. 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / А.А. Дьячук. – Красноярск, 2005. – 173 с.
48. Епифанцева А.И. Перспектива личности и ее психологические особенности / А.И. Епифанцева // Вопросы психологии, 1964, № 6. – С. 97–103.

49. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 336 с.
50. Жизненный путь личности / Под. Ред. Л.В. Сохань. – К.: Наукова думка, 1987. – 280 с.
51. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навч. Посібник / М.М. Заброцький. – К.: МАУП, 1998. – 92 с.
52. Зинченко В.П. Время – действующее лицо / В.П. Зинченко // Вопр. психологии, 2001. – №6. – С. 36–54.
53. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.И. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
54. Ильина И.А. Мотивация достижения и индивидуальный стиль деятельности старшеклассников / И.А. Ильина // Ананьевские чтения – 2004: Материалы научно-практической конференции "Ананьевские чтения – 2004" / Под ред. Л.А. Цветковой, Г.М. Яковлева. – СПб.: СПбГУ, 2004. – С. 393–394.
55. Камнева Е.В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе "Я" субъекта (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет): дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / Е.В. Камнева. – Тула, 2002. – 191 с.
56. Киселева Е.П. Самопринятие и стремление к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса ВУЗа как фактор направленности учебной мотивации студентов: Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 "педагогическая психология" / Е.П. Киселева. – Курск., 2008. – 26 с.
57. Клецина И.С. Самореализация личности и гендерные стереотипы. Вып.2 / И.С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности // Под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылевой. СПб., 1998. – С. 188–202.
58. Ковалев В.И. Временная трансспектива жизни как субъективно

- ценностный феномен и механизм индивидуального жизнестроительства / В.И. Ковалев. – Человек: деятельность, творчество, стиль мышления. – Симферополь, 1987, С. 195–203.
59. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / В.И. Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии / Под. Ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1988. – С. 216–230.
60. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
61. Кон И.С. Возрастные категории в науках о человеке и обществе / И.С. Кон. – Социол. исслед., 1978. – № 3. – С. 76-86.
62. Кон И.С. Открытие “Я” / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
63. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
64. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.
65. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Учеб. пособие / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
66. Кон И.С. Ребёнок и общество / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 277 с.
67. Кондратьева И.Н. Планирование своей деятельности младшими школьниками / И.Н. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 47–55.
68. 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. Журавського "Харк. авіац. ін.-т, 2011. – 40 с.
69. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
70. Крайніков Е.В. Психологія розвитку: Словник-довідник / Е.В. Крайніков. – К.: Арістей, 2004. – 260 с.

- 71.Кроник А.А. Картина продуктивности жизни и ее динамика в самосознании личности // Жизнь как творчество / А.А. Кроник. – Социально-психологический анализ. – К.: Наукова думка, 1985. – С. 265–277.
- 72.Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: РПА, 2001. – 128 с.
- 73.Кузьмина Н.В. О педагогических факторах учебной успеваемости студентов / Н.В. Кузьмина // Вестник ЛГУ, 1979, № 23, Вып. 4. – С. 76–84.
- 74.Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО 1998. – 176 с.
- 75.Курдюкова Н.А . Оценивание учебной успешности как психолого-педагогическая проблема: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 "педагогическая психология" / Н.А. Курдюкова. – СПб, 1997. – 201 с.
- 76.Кучеровская М.Р., Старикова А.В. Динамика смысложизненных ориентаций в период обучения студентов в вузах / М.Р. Кучеровская, А.В. Старикова // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов / Психологический институт Российской Академии образования / Редкол.: Чудновский и др. – М.: "Ось-89", 2001. – С. 186-192.
- 77.Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвих перспектив у сучасній молоді //Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. члена-кореспондента АПН України Н.В.Чепелевої. - К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 73-79 .
- 78.Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / А.Є. Левенець. – К., 2006. – 20 с.

79. Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 131–145.
80. Левин К., Дембо Т., Фестингер Л., Сирс П. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, П. Сирс // Психология личности: Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 86–92.
81. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
82. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопр. психологии, 2001. – № 1. – С. 57–65.
83. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 156–172.
84. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
85. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2 – 4 лет / Л.Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58–67.
86. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 4-те вид., стер. / П.А. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2005. – 487 с.
87. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
88. Макаренко А.С. Полное собрание сочинений: в 8 т. /А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1987. – Т. 1. – 366 с.
89. Максименко С.Д. Основы генетичної психології: Навч. посібник / С.Д. Максименко. – К.: НМЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
90. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения / Р.К. Малинаускас // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 134–138.

91. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
92. Матюхина М.В. Психология старшего школьника / М.В. Матюхина // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984, 256 с.
93. Мельник Н.Ю. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н.Ю. Мельник. – Київ, 2011. – 20 с.
94. Мешков Н.И. Анализ факторов учебной успеваемости студентов (на материале младших курсов): Дисс. канд. пед. наук. / Н.И. Мешков. – Л., 1980. – 222 с.
95. Миско Е.А., Тарабрина Н.В. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – том 25, №3. – С. 44–52.
96. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
97. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
98. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
99. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442 с.
100. Орбан Л.Е. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу / Л.Е. Орбан // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 1996. – Ч. 1. – С. 14–25.

101. Орлов А.Б. Развитие склонности и "временная перспектива" личности / А.Б. Орлов // Основные проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. – С. 6–9.
102. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: "Современное слово", 2005. – 720 с.
103. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
104. Петренко В.Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С.23–36.
105. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
106. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
107. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
108. Підласа І.А. Психологічний аналіз категорії життєвого шляху особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / І.А. Підласа. – К., 2005. – 20 с.
109. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие для учеб. Заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. Шк., 1984. – 174 с.
110. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності / Н.А. Побірченко / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. — К.: Знання, 1999. – 286 с. – С. 275–285.

111. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320с.
112. Попов В.А., Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи / В.А. Попов, О.Ю. Кондратьева // Социол. исслед. 1999. № 6. – С. 96–99.
113. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; Под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
114. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте / А.М. Прихожан // Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1983, Ч.3. – С.672–674.
115. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
116. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
117. Психологічний довідник учителя: в 4 кн., кн. 2 / Упоряд.: В. Андрієвська / За заг. ред. С. Максименка. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
118. Радчук Г.К. Динаміка сенсожиттєвих орієнтацій студентів у процесі навчання у вищих навчальних закладах / Г.К.Радчук // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви". – Чернівці: Книга – XXI, 2009. – С. 256 – 261.
119. Радчук Г.К. Структурні та динамічні характеристики ціннісних орієнтацій студентів / Г.К.Радчук // Проект: "Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності. Наука і освіта. Спецвипуск. – Одеса, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. – № 5, 2009. – С. 135–140.

120. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
121. Регуш Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л.А. Регуш // Психол. журн. – 1981.–Т. 2, №5. – С. 106–115.
122. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
123. Рогов М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов / М. Рогов // Высшее образование в России. 1998. № 4. – С. 89–95.
124. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация: Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт / Пер. с англ. В.В. Румынского; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
125. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.
126. Рудь Г.В. Локалізація суб'єктивного контролю як детермінанта формування життєвої перспективи особистості у ранній юності. / Г.В. Рудь // Зб. наук. пр. „Психологія” НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12. Вип.1 (25). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – С.129-140.
127. Рудь Г.В. Уявлення про життєвий шлях та особливості графічної репрезентації молоддю його основних часових модусів / Г.В. Рудь // Зб. наук. пр. "Проблеми загальної та педагогічної психології" Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України (За ред. акад.. Максименка С.Д.). – Т. VI. – Випуск 6. – К., 2004. – С. 278-285.
128. Рудь Г.В. Формування життєвих перспектив у ранній юності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Г.В. Рудь. – К., 2005. – 20 с.
129. Рябикина И.В. Временная перспектива в подростковом и раннем юношеском возрасте / И.В. Рябикина // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III

- Национальной научно-практической конференции. Том 1. – М.: Общероссийская общественная организация "Федерация психологов образования России", 2006. – С. 215-216.
- 130.Рябикина И.В. Временная перспектива и учебная успешность старшеклассников / И.В. Рябикина // Ананьевские чтения – 2006: Материалы научно-практической конференции "Ананьевские чтения – 2006" / Под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крылова. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 44-45.
- 131.Рябикина И.В. Мотивация старшеклассников с разным уровнем учебной успешности / И.В. Рябикина // Психология XXI века: Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. – СПб.: СПбГУ, 2007. – С. 361-362.
- 132.Рябикина И.В. Соотношение временной перспективы и самореализации старшеклассников в учебной деятельности / И.В. Рябикина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 11 / Под ред. Л. А. Коростылевой. – СПб.: СПбГУ, 2007. – С. 98-108.
- 133.Рябикина И.В. Структурная организация временной перспективы старшеклассников с разным уровнем учебной успешности: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 "педагогическая психология" / И.В. Рябикина. – СПб., 2007. – 206 с.
- 134.Рябикина И.В. Факторы развития временной перспективы личности / И.В. Рябикина // Ананьевские чтения – 2007: Материалы научно-практической конференции "Ананьевские чтения – 2007" / Под. ред. Л.А. Цветковой. – СПб.: СПбГУ. – С. 115-117.
- 135.Савицька О. В. Статеві та вікові особливості мотивів вибору професії та мотивів навчання студентської молоді [Електронний ресурс] / О.В. Савицька // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. –

- С. 639–646. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2013_21_58.pdf
136. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
137. Самойлова А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / А.Г. Самойлова. – К., 2004. – 20 с.
138. Самойлова А.Г. Становлення професійного рівня свідомості як результат навчання у вузі / А.Г. Самойлова // Вісник Харківського університету. Серія Психологія. – 2000. – № 498. – С.112–115.
139. Самойлова А.Г., Шевченко Н.Ф. Дослідження динаміки формування професійної свідомості майбутніх практичних психологів у процесі освітньої підготовки / А.Г. Самойлова, Н.Ф. Шевченко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2003, т. V, ч. 2. – С. 309–316.
140. Сергеєнкова О.П. Психологічна техніка розвитку конструктивної мотивації досягнень у навчанні студентів вищих навчальних закладів / О.П. Сергеєнкова // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 17, К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – С.235 – 238.
141. Сидорик Ю. Психологічні особливості становлення життєвих перспектив особистості в юнацькому віці та в період ранньої дорослості / Ю.Р. Сидорик // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), Н. Скотна, В. Татенко та ін. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2007. – Випуск дев'ятнадцятий. Психологія. – С. 45–55.

142. Сидорик Ю.Р. Зміст поняття "життєва перспектива майбутнього сім'янина" як предмет психологічного аналізу / Ю.Р. Сидорик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – Вип.13. – Ч.1. – 268 с. – С. 237–245.
143. Сидорик Ю.Р. Особливості життєвих перспектив особистості студентів з хронічними захворюваннями, які потребують допомоги батьків / Ю.Р. Сидорик // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С. 527–535.
144. Сидорик Ю.Р. Особливості життєвих перспектив у студентів із різним типом взаємин із своїми батьками / Ю.Р. Сидорик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 203–212.
145. Сидорик Ю.Р. Психологічні особливості родинних взаємин як чинник становлення життєвих перспектив майбутнього сім'янина: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Ю.Р. Сидорик. – Івано-Франківськ, 2008. – 241 с.
146. Симонова Н.И. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе: Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 "педагогическая психология" / Н.И. Симонова. – М., 1982. – 19 с.
147. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.terms.com.ua/pages/hr_dict.html.
148. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, М.: ООО "Издательство АСТ", 2001. – 800 с.

149. Сохань Л.В. Жизненная программа и жизненные планы личности / Л.В. Сохань // Социалистический образ жизни. Справочник. – К.: Политиздат Украины, 1985. – С. 199–200.
150. Сохань Л.В., Кириллова М.В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации ее жизнедеятельности / Л.В. Сохань, М.В. Кириллова // Стиль жизни личности. Киев: Наук. думка, 1982. – С. 228-255.
151. Спиридонова И.А. Временная транспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения. Дисс...канд. психол. наук. М., 2002, 165 с.
152. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
153. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / А. Сырцова – Москва, 2008. – 317 с.
154. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 351 с.
155. Титаренко Т. Подія як вузловий момент життєвого шляху / Т. Титаренко // Основи практичної психології: Підручник. – К.: "Либідь", 2003. – С. 149–155.
156. Титаренко Т. Поняття життєвого шляху особистості / В.Я. Титаренко // Основи практичної психології: Підручник. – К.: "Либідь", 2003. – С. 136–149.
157. Титаренко Т., Панок В. Прогнозування і планування життєвого шляху / Т. Титаренко, В. Панок // Основи практичної психології: Підручник. – К.: "Либідь", 2003. – С. 177–190.
158. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / В.Я. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

- 159.Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Л.Д. Тодорів. – К., 2000. – 19 с.
- 160.Тодорів Л.Д. Рання юність як період становлення життєвих перспектив (Когнітивний аспект) / Л.Д. Тодорів // Збірник наукових праць. Випуск 1 (8) Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2000 р. с. 90 – 99.
- 161.Тодорів Л.Д. Рефлексивні складові самосвідомості як критерії розвитку адекватної ідентичності / Л.Д. Тодорів // Психологічно-педагогічна наука і суспільна ідеологія: матеріали психолого-педагогічного семінару. Академія пед. наук України. – К. 1998, с. 442 – 447.
- 162.Тодорів Л.Д. Розвиток рефлексивних складових самосвідомості (Становлення життєвих перспектив у ранній юності) / Л.Д. Тодорів // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. – Вісник Харківського державного університету № 439, 1999 – с.155 –159.
- 163.Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.13 " Психология развития, акмеология " / Н.Н. Толстых. – М., 2010. – 22 с.
- 164.Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни / Г. Томэ // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 173–196.
- 165.Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368с.
- 166.Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе /Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

167. Харламенкова Н.Е. Исследование особенностей целенаправленного методом проекции / Н.Е. Харламенкова // Психологический журнал, 1995, № 2. – С. 51–59.
168. Хомич Г.О. Соціально-психологічні особливості до готовності майбутніх психологів до практичної діяльності / Г.О. Хомич, У.Л. Урупа // Психологія: Збірник наук.праць: Вип.2. – К.: 1998. – С.109–112.
169. Хомич Г.О. Становлення особистості в умовах дефіциту спілкування: научное издание / Г. Хомич // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С. Сковороди: Науково-теоретичний збірник / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – Вип. 1: Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. – С. 112–116.
170. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской и Д. Викторовой. – СПб: Питер, 2000. – 608 с.
171. Цуканов Б.И. Время в психике человека / Б.И. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
172. Цуканов Б.И. Индивидуальные особенности переживаемого времени / Б.И. Цуканов // Психология личности и время. Т. 1. Черновцы, 1991. – С. 64–66.
173. Цуканов Б.И. Фактор времени и природа темперамента / Б.И. Цуканов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 129–136.
174. Цуканов Б.Й., Страцинська І.А. Метрика життєвого шляху творчої особистості / Б.Й. Цуканов, І.А. Страцинська // Психологія і суспільство. – 2001. - № 2. – С. 18-25.
175. Чмут Т.К. Оценка детьми вероятности событий в ходе поиска / Т.К. Чмут // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 103–110.
176. Щенникова Л.С. Духовные ориентиры псковских студентов / Л.С. Щенникова // Социол. исслед. 1999. № 8. – С.98–100.

177. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития / Д.Б. Эльконин. – М., 1994. – 120 с.
178. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.
179. Эльконинова Л. Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников / Л. Эльконинова // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 33–39.
180. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.
181. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. – 344 с.
182. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей в "Я-концепції" майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1997.– №1.– С.191-197.
183. Ядов В.А. Гипотеза об иерархической структуре диспозиций личности и ее социальной обусловленности / В.А. Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – С. 19–26.
184. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
185. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / 2-е изд. / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.
186. Якунин В.А. Психолого-педагогические аспекты управления процессом усвоения знаний / В.А. Якунин // Психология и управление / Под ред. В.А. Ганзена, Е.С. Кузьмина, А.А. Крылова, Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1979. – С. 64–71.
187. Яновська Л.В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Л.В. Яновська. – О., 2006. – 18 с.

188. Atkinson J.W., Raynor J.O. (Eds.) Motivation and achievement. Washington/ DC : Winston, 1974.
189. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967. – 154 p.
190. Cottle T.J., Klineberg S.L. The present of things future. – New York: The Free Press, 1974. – 290 p.
191. De Volder M., Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive – motivational concept // J. Pers. Soc. Psychol. – 1982. – 42. – P. 566–571.
192. Doob L.W. Patterning of time. – New Haven; London: Yale Univ. press, 1971. – 472 p.
193. Douvan E., Adelson J. The Adolescent Experience. N.Y., 1966. – 471 p.
194. Fraisse P. Psychologie du temps. – Paris: Pres. , Univ. France, 1957. – 326 p.
195. Gjesme T. Future time orientation as a function of achievements motives, ability, delay of gratification and sex // J. of Psychology, 1979, Vol , 101, P. 173–188.
196. Hoornaet J. Time perspective: theoretical and methodological considerations // Psychol. Belgica, 1973, Vol. 13, № 3, P. 265-294.
197. Husman J., Lens W. The role of the future in student motivation // Educational psychologist, 1999, Vol . 34, № 2, P. 113-125.
198. McInemey D.M., Hinkiey J., Dowson M., Van Etten S. Aboriginal, Anglo, and Immigrant Australian students' motivational beliefs about personal academic success: Are there cultural differences? // J. of Educational Psychology, 1998, Vol . 90, P. 621-629.
199. Munnichs J.M.A. Chronological, social and psychological time // Aging: a challenge to science and society. – Oxford; New York; Toronto: Oxford Univers. press, 1983. – V. 3. – P. 338–346.

200. Neugarten B.L., Hagestad G.O. Age and the life course // Handbook of aging and the social sciences. – New York: Litten Edu. publ., 1976. – P. 35–55.
201. Neugarten B.L., Moore J.W., Lowe J.C. Age norms, age constraints and adult socialization // Middle age and aging. – Chicago and London : The Univers. of Chicago, 1968. – P. 22–28.
202. Pulkkinen L. A longitudinal perspective on future-orientation in late adolescence. – Jyväskylä: Univers. of Jyväskylä, 1984. – 22 p.
203. Raynor J.O. Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change // Cognition in human motivation and learning / Eds. by G. d'Ydewalle, W. Lens. Leuven-Belgium-Hillsdale, 1981, P. 199-231.
204. Rigby C.S., Deci E.L. , Patrick B.C. , Ryan R.M . Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning // Motivation and emotion, 1992, Vol . 16, P. 165-185.
205. Simons J., Vansteenkiste M, Lens W., Laçante M. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective // Educational Psychology Review, 2004, № 2, P. 121-139.
206. Spielberger C. The effects of anxiety on complex learning and academic achievement // Anxiety and Behavior. – N.Y., 1969. – P. 230–265.
207. Tap P. La representation des qualites maternelles a ladolence // enfance. 1977. p. 2–4.
208. Thomaе H. Is there a functional age measure for personality // Aging: a challenge to science and society. –Oxford; New York; Toronto: Oxford univers. press; 1983. – V. 3. – P. 329–337.
209. Thomaе H. Is there a functional age measure for personality // Aging: a challenge to science and society. –Oxford; New York; Toronto: Oxford univers. press; 1983. – V. 3. – P. 329–337.

210. Van Calster K., Lens W., Nuttin J. Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys // American J. of Psychology, 1987, Vol . 100, P. 1-13.
211. Weinstein N.D. Unrealistic optimism about future life events. – J. Pers. Soc. Psychol., 1980, 39, № 5, p. 806–820.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Методика мотиваційної індукції Ж. Ньюттена

СПИСОК ПОЗИТИВНИХ ІНДУКТОРІВ

Інструкція.

Будь-ласка, прочитайте це уважно.

На кожній сторінці обох брошур, які знаходяться перед Вами, Ви знайдете словосполучення, наприклад, "Я хочу ...", "Я боюсь ...". Кожне із цих словосполучень є початком речення. Ми просимо Вас закінчити кожне речення на тій самій сторінці, співвідносячи написані слова до самої себе. Так, якщо взяти перший із наведених прикладів, то його продовженням буде вказівка на те, чого Ви особисто дійсно бажаєте.

Вам не потрібно довго думати над кожним реченням, просто запишіть те, що приходиться Вам в голову, коли співвідносите із собою слова, які надруковані на кожній із сторінок.

Найголовніше – що Ви маєте на увазі, коли пишете. Важливою є не граматична правильність речення, а вказання на кожній сторінці реальних об'єктів Ваших бажань, планів, намірів і т.і. Спробуйте відповідати так, щоб кожне речення саме по собі було осмисленим.

Якщо фраза закінчується одним або двома словами в лапках, наприклад, "я хочу (щоб)...", Ви можете закінчити її, використовуючи ці слова або не використовуючи їх. Так, в наведеному вище прикладі Ви можете сказати "я хочу, щоб ..." або "я хочу те і те" – в залежності від того, що більш точно відображає Ваше бажання.

Ми розуміємо, що люди не люблять говорити іншим про те, чого вони хочуть або бояться. Тому ми просимо Вас відповідати, не вказуючи свого імені. Для нашого дослідження не важливо знати імена людей, які завершують речення, але важливо, щоб вони робили це щиро і неформально. Ми повністю гарантуємо Вам, що ніхто не буде пробувати визначити, хто написав ту чи іншу відповідь. Експеримент побудований так, що ніхто не зможе ідентифікувати Вашу брошуру з відповідями. Тому, Ви можете без вагань виразити свої самі глибокі і інтимні бажання і страхи, навіть якщо вони можуть видаватись соціально неприйнятними. Єдина умов полягає в тому, що вони всередині Вас або час від часу приходять Вам в голову.

У Вас може скластись враження, що на кількох сторінках повторюються схожі одну на одну фрази. Це зроблено для того, щоб дати Вам можливість вказати кілька мотивуючих об'єктів. Якщо таке враження схожості фраз у Вас виникне, не пробуйте згадати, що Ви написали раніше, а просто напишіть те, що приходиться Вам у голову, коли Ви читаєте слова, які надруковані на новій сторінці.

Не змінюйте слова, які надруковані на сторінці.

І останнє зауваження. Ми попросили Вас прийняти участь в психологічному дослідженні. Це дослідження має сенс лише у тому випадку, якщо опитувальник заповнений правдиво і щиро. Якщо ж Ви не хочете поставитись до нього серйозно, то, будь-ласка, поверніть буклети незаповненими.

Дякуємо за співпрацю.

1. Я сподіваюсь ...
2. Я працюю над ...
3. Я дуже хочу ...
4. Найбільше задоволення я отримаю, якщо ...
5. Я прагну до ...
6. Я хочу ...
7. Я боюсь, що
8. Коли-небудь я ...
9. Я пробую ...
10. Я пристрасно бажаю ...
11. Я буду рада, якщо ...
12. Я дуже хочу уміти ...
13. Я мрію про те, що ...
14. У мене є певний намір ...
15. Найгіршим покаранням для мене ...
16. Я дійсно хочу ...
17. Я прикладаю зусилля для ...
18. У мене сильніше прагнення до ...
19. Найкращою нагородою для мене буде ...
20. Я хотіла б бути здатною ...
21. Мені дуже сподобалось би ...
22. Я готуюсь ...
23. Я буду дуже щасливою ...
24. Я готова ...
25. Я очікую ...
26. Я зроблю все можливе, щоб ...
27. Я непокоюсь ...
28. Довгий час я очікувала ...
29. Я зроблю все, що залежить від мене, щоб ...
30. Я буду цілком задоволеною, якщо ...
31. Моя найбільша надія – це ...
32. Я нічого не пошкодував би для ...
33. Я шкодую про ...
34. Я прийняв рішення ...
35. Я більш за все готовий до ...
36. Будь-якою ціною я хочу ...
37. Моє найбільше бажання – це ...
38. Я точно хочу ...
39. Я бажаю як можна швидше ...
40. Я докладаю максимум зусиль ...

Додаток А.2
VOCABULARY AND GRAMMAR TEST

A. Fill in the missing words. Write one word only in each gap.

1. You can rely ... him for help.
2. Jane can't speak. She has got a ... throat.
3. I've got toothache. I need to see the
4. I can't make up my ... which dress to buy.
5. How did you come ... this silver necklace?

B. Circle the correct item.

1. She rarely goes out these days, ... she?

a) does	c) is
b) doesn't	d) isn't
2. Ann had left ... the time Laura called.

a) by	c) while
b) at	d) in
3. The gold ring was ... than the silver one.

a) expensive	c) much expensive
b) more expensive	d) most expensive
4. Frank is staying with us at the moment because he ... his flat decorated.

a) has	c) is having
b) had	d) will have
5. It's hot in here. ... you open a window, please?

a) must	c) should
b) need	d) could

C. Form the correct noun from the word in bold.

1. He always dreamed about becoming a famous tennis (**To play**)
2. ... hope to find a cure for the disease within the next five years. (**Science**)
3. The ... is coming in today to look over the books. (**An account**)
4. The museum attracts several million ... each year. (**To visit**)
5. Laura's mum sent her to bed early because of her bad (**To behave**)

D. Cross out the incorrect word in each sentence.

1. Frank had been worked in the office for twelve years before he resigned.
2. I won't help with the housework when I will get home.
3. Our father made us to tidy the attic.
4. She goes swimming in every day.
5. There were a lot of many people in the city centre this afternoon.

КЛЮЧІ

А. Вставити пропущене слово (лише одне слово у кожному реченні) .

1. on
2. sore
3. dentist
4. mind
5. across

Б. Вибрати правильну відповідь.

1. b
2. a
3. b
4. c
5. d

В. Створити правильний іменник - похідний від слова в дужках.

1. player
2. scientists
3. accountant
4. visitors
5. behaviour.

Г. У кожному реченні викреслити зайве слово.

1. been
2. will
3. to
4. in
5. many

Додаток А.3

Методика "Перспектива мого життя"

(Є.А. Міско і Н.В. Тарабріна)

Перед Вами набір визначень, з допомогою яких можна описати майбутню перспективу життя. Наприклад, у відповідності з Вашими уявленнями про майбутню перспективу їй може відповідати позиція "туманна" на противагу "чіткій" або "похмура" на противагу "світла" і т.д. Відповідно до Ваших відчуттів Ви можете поставити відмітку ближче до лівого або правого краю кожної шкали. Місце, вибране на шкалі позначте хрестиком.

1.	Бідна подіями	3 2 1 0 1 2 3	Насичена подіями
2.	Сумна	3 2 1 0 1 2 3	Радісна
3.	Безглузда	3 2 1 0 1 2 3	Осмислена
4.	Не чітка	3 2 1 0 1 2 3	Чітка
5.	Коротка	3 2 1 0 1 2 3	Довга
6.	Непевна	3 2 1 0 1 2 3	Визначена
7.	Безнадійна	3 2 1 0 1 2 3	Сповнена надій
8.	Не залежить від мене	3 2 1 0 1 2 3	Залежить від мене
9.	Байдужа	3 2 1 0 1 2 3	Хвилююча
10.	Похмура	3 2 1 0 1 2 3	Світла
11.	Незапланована	3 2 1 0 1 2 3	Запланована
12.	Нецікава	3 2 1 0 1 2 3	Цікава
13.	Самотня	3 2 1 0 1 2 3	В оточенні багатьох людей
14.	Незабезпечена	3 2 1 0 1 2 3	Забезпечена
15.	Лякаюча	3 2 1 0 1 2 3	Безпечна

Додаток А.4

Події мого майбутнього

У житті кожної людини відбувається багато різних подій. Подіями можуть бути певні зміни в природі, суспільстві, у внутрішньому світі людини (її думках, почуттях, переживаннях), у її стані здоров'я, поведінці, вчинках, в її сім'ї, на роботі, в навчанні, у спілкуванні з друзями і т.і. Уявіть собі, будь-ласка, своє майбутнє життя. Попробуйте виділити десять найбільш важливих, на Ваш погляд, подій, які можуть відбутись у Вашому житті, враховуючи всі об'єктивні обставини. Напишіть, будь-ласка, назви цих десяти подій з тією мірою відвертості, з якою Ви вважаєте за потрібне це зробити. Вкажіть також дату (рік) кожної події, коли вона, ймовірно, відбудеться.

Назва події	Дата
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Додаток А.5

Анкета

"Мотивація вивчення англійської мови"

1.	Я самостійно вивчаю англійську, оскільки вона необхідна для осолодіння моєю майбутньою професією.	
2.	Я люблю розповідати своїм знайомим про мою майбутню професію.	
3.	Я вважаю, що в наш час обов'язково мати вищу освіту.	
4.	Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.	
5.	Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.	
6.	У мене достатньо сили волі, щоб вивчати англійську без нагадування батьків або викладачів.	
7.	Екзамени з англійської слід здавати (я здавав (-ла)), витрачаючи мінімум зусиль для засвоєння необхідних знань.	
8.	Більшість моїх захоплень пов'язані із майбутньою професією.	
9.	Я вимушений був поступити у ВНЗ, щоб зайняти відповідне місце в суспільстві (уникнути служби в армії).	
10.	Для майбутньої кар'єри мені необхідно мати вищу освіту.	
11.	Вивчаю англійську лише тоді, коли мене періодично стимулюють.	
12.	Мої друзі мають вищу освіту.	
13.	Я вважаю, що вивчення англійської мови допоможе мені в майбутньому.	
14.	Після закінчення ВНЗ я і далі буду вдосконалювати свої знання англійської.	

Додаток В.1

Таблиця В.1

**Частотний розподіл результатів тесту з англійської мови
(загальна вибірка респондентів)**

Оцінки	Частота	Відсотки	Валідний процент	Накопичений відсоток
0	41	18,0	18,0	18,0
1	19	8,3	8,3	26,3
2	24	10,5	10,5	36,8
3	12	5,3	5,3	42,1
4	11	4,8	4,8	46,9
5	8	3,5	3,5	50,4
6	11	4,8	4,8	55,3
7	9	3,9	3,9	59,2
8	15	6,6	6,6	65,8
9	22	9,6	9,6	75,4
10	10	4,4	4,4	79,8
12	6	2,6	2,6	82,5
14	10	4,4	4,4	86,8
15	8	3,5	3,5	90,4
16	6	2,6	2,6	93,0
17	3	1,3	1,3	94,3
18	7	3,1	3,1	97,4
19	4	1,8	1,8	99,1
20	2	,9	,9	100,0
Сума	228	100,0	100,0	

Додаток В.2

Таблиця В.2

**Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів,
співвіднесених респондентами загалом із усім подальшим життям**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
11	1	1,0	17	3	3,8	24	1	2,0
14	2	2,0	26	6	7,7	25	1	2,0
16	1	1,0	28	3	3,8	26	1	2,0
20	1	1,0	30	6	7,7	27	1	2,0
23	2	2,0	31	4	5,1	28	3	6,1
24	1	1,0	32	6	7,7	29	1	2,0
25	1	1,0	33	9	11,5	30	7	14,3
26	1	1,0	34	4	5,1	31	5	10,2
27	2	2,0	35	4	5,1	32	1	2,0
28	2	2,0	36	6	7,7	33	3	6,1
29	7	6,9	37	3	3,8	34	6	12,2
30	4	4,0	38	16	20,5	35	7	14,3
31	7	6,9	39	2	2,6	36	7	14,3
32	5	5,0	40	6	7,7	37	2	4,1
33	2	2,0	Σ	78	100,0	38	1	2,0
34	3	3,0				39	2	4,1
35	12	11,9				Σ	49	100,0
36	6	5,9						
37	6	5,9						
38	15	14,9						
39	12	11,9						
40	8	7,9						
Σ	101	100,0						

Додаток В.3

Таблиця В.3

**Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів,
співвіднесених респондентами із періодом до 1-го року**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	29	28,7	0	41	52,6	0	3	6,1
1	31	30,7	1	22	28,2	1	13	26,5
2	10	9,9	2	15	19,2	2	13	26,5
3	9	8,9	Σ	78	100,0	3	10	20,4
4	5	5,0				4	8	16,3
5	5	5,0				5	1	2,0
6	6	5,9				6	1	2,0
7	1	1,0				Σ	49	100,1
8	2	2,0						
14	1	1,0						
15	1	1,0						
17	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.4

Таблиця В.4

**Частотний розподіл загальної кількості мотиваційних об'єктів
досліджуваних студентів**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
16	1	1,0	20	3	3,8	28	1	2,0
17	1	1,0	30	2	2,6	30	2	4,1
26	1	1,0	33	6	7,7	34	1	2,0
28	1	1,0	35	3	3,8	35	1	2,0
29	1	1,0	36	3	3,8	36	1	2,0
30	1	1,0	37	3	3,8	37	2	4,1
31	2	2,0	38	4	5,1	38	8	16,3
32	1	1,0	39	6	7,7	39	7	14,3
35	3	3,0	40	42	53,8	40	12	24,5
36	5	5,0	41	6	7,7	41	12	24,5
37	3	3,0	Σ	78	100,0	42	2	4,1
38	8	7,9				Σ	49	100,0
39	17	16,8						
40	55	54,5						
41	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.5

Таблиця В.5

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями до самореалізації та саморозвитку

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
8	3	3,0	5	5	6,4	6	1	2,0
9	2	2,0	11	8	10,3	7	1	2,0
11	4	4,0	12	6	7,7	8	2	4,1
12	4	4,0	13	6	7,7	9	2	4,1
13	5	5,0	14	6	7,7	11	2	4,1
15	4	4,0	15	16	20,5	12	3	6,1
16	5	5,0	16	6	7,7	13	3	6,1
17	5	5,0	17	4	5,1	15	7	14,3
18	3	3,0	18	3	3,8	16	6	12,2
19	4	4,0	19	15	19,2	17	5	10,2
20	6	5,9	Σ	78	100,0	18	4	8,2
21	6	5,9				19	3	6,1
22	9	8,9				20	5	10,2
23	8	7,9				21	2	4,1
24	4	4,0				22	1	2,0
25	4	4,0				23	1	2,0
26	6	5,9				25	1	2,0
27	4	4,0				Σ	49	100,0
28	4	4,0						
29	2	2,0						
31	4	4,0						
32	1	1,0						
33	1	1,0						
34	2	2,0						
38	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.6

Таблиця В.6

Частотний розподіл кількості очікуваних подій майбутнього, пов'язаних із прагненнями до самореалізації та саморозвитку

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	42	41,6	0	35	44,9	0	16	32,7
1	26	25,7	1	33	42,3	1	11	22,4
2	15	14,9	2	10	12,8	2	7	14,3
3	12	11,9	Σ	78	100,0	3	13	26,5
4	1	1,0				4	2	4,1
5	3	3,0				Σ	49	100,0
Σ	101	100,0						

Додаток В.7

Таблиця В.7

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо їх особистого, сімейного життя/самотності

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	13	12,9	0	6	7,7	0	2	4,1
1	14	13,9	1	9	11,5	1	11	22,4
2	9	8,9	2	6	7,7	2	7	14,3
3	13	12,9	3	2	2,6	3	2	4,1
4	10	9,9	4	3	3,8	4	7	14,3
5	12	11,9	5	16	20,5	5	6	12,2
6	8	7,9	6	6	7,7	6	6	12,2
7	6	5,9	7	3	3,8	7	3	6,1
8	6	5,9	8	5	6,4	8	3	6,1
9	3	3,0	9	13	16,7	9	1	2,0
11	3	3,0	12	6	7,7	11	1	2,0
12	1	1,0	Σ	78	100,0	Σ	49	100,0
13	1	1,0						
15	2	2,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.8

Таблиця В.8

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо їх прагнень зробити що-небудь для інших

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	28	27,7	0	23	29,5	0	13	26,5
1	27	26,7	1	16	20,5	1	11	22,4
2	16	15,8	2	7	9,0	2	5	10,2
3	13	12,9	3	12	15,4	3	8	16,3
4	10	9,9	4	12	15,4	4	8	16,3
5	3	3,0	5	7	9,0	5	4	8,2
6	2	2,0	6	1	1,3	Σ	49	100,0
7	1	1,0	Σ	78	100,0			
8	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.9

Таблиця В.9

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо їх прагнень чого-небудь від інших

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	15	14,9	0	6	7,7	0	6	12,2
1	13	12,9	1	8	10,3	1	7	14,3
2	22	21,8	2	7	9,0	2	8	16,3
3	15	14,9	3	15	19,2	3	14	28,6
4	13	12,9	4	14	17,9	4	7	14,3
5	5	5,0	5	8	10,3	5	4	8,2
6	9	8,9	6	8	10,3	6	3	6,1
7	3	3,0	7	6	7,7	Σ	49	100,0
8	1	1,0	8	3	3,8			
9	4	4,0	11	2	2,6			
10	1	1,0	12	1	1,3			
Σ	101	100,0	Σ	78	100,0			

Додаток В.10

Таблиця В.10

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо їх професійної самореалізації

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	34	33,7	0	8	10,3	0	6	12,2
1	17	16,8	1	11	14,1	1	28	57,1
2	30	29,7	2	39	50,0	2	2	4,1
3	10	9,9	4	11	14,1	3	10	20,4
4	2	2,0	5	6	7,7	4	2	4,1
5	3	3,0	6	3	3,8	5	1	2,0
6	4	4,0	Σ	78	100,0	Σ	49	100,0
9	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.11

Таблиця В.11

**Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо їх
учбової діяльності**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	37	36,6	0	7	9,0	1	10	20,4
1	21	20,8	1	14	17,9	2	11	22,4
2	11	10,9	2	12	15,4	3	9	18,4
3	12	11,9	3	12	15,4	4	8	16,3
4	10	9,9	4	10	12,8	5	2	4,1
5	2	2,0	6	12	15,4	6	6	12,2
6	2	2,0	7	6	7,7	7	2	4,1
7	2	2,0	8	5	6,4	8	1	2,0
9	3	3,0	Σ	78	100,0	Σ	49	100,0
12	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.12

Таблиця В.12

**Частотний розподіл кількості подій очікуваного студентами
майбутнього щодо їх учбової діяльності**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	67	66,3	0	67	85,9	0	6	12,2
1	23	22,8	1	7	9,0	1	24	49,0
2	8	7,9	2	4	5,1	2	13	26,5
3	3	3,0	Σ	78	100,0	3	6	12,2
Σ	101	100,0				Σ	49	100,0

Додаток В.13

Таблиця В.13

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо вивчення ними англійської мови та професійної діяльності у сфері застосування англійської мови

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	91	90,1	0	56	71,8	0	5	10,2
1	8	7,9	1	7	9,0	1	12	24,5
5	1	1,0	2	7	9,0	2	20	40,8
6	1	1,0	3	5	6,4	3	9	18,4
Σ	101	100,0	4	3	3,8	4	1	2,0
			Σ	78	100,0	5	2	4,1
						Σ	49	100,0

Додаток В.14

Таблиця В.14

Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо їх прагнень виїхати на тривалий час за кордон

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	91	90,1	0	42	53,8	0	5	10,2
1	6	5,9	1	16	20,5	1	11	22,4
2	2	2,0	2	12	15,4	2	21	42,9
3	1	1,0	3	3	3,8	3	9	18,4
5	1	1,0	4	3	3,8	4	2	4,1
Σ	101	100,0	5	2	2,6	5	1	2,0
			Σ	78	100,0	Σ	49	100,0

Додаток В.15

Таблиця В.15

Частотний розподіл кількості очікуваних студентами подій майбутнього щодо їх прагнень виїхати на тривалий час за кордон

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	84	83,2	0	35	44,9	0	4	8,2
1	15	14,9	1	35	44,9	1	25	51,0
2	1	1,0	2	8	10,3	2	16	32,7
3	1	1,0	Σ	78	100,0	3	4	8,2
Σ	101	100,0				Σ	49	100,0

Додаток В.16

Таблиця В.16

**Частотний розподіл кількості мотиваційних об'єктів студентів щодо
прагнень отримати матеріальні цінності та прибутки**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	52	51,5	0	37	47,4	0	10	20,4
1	17	16,8	1	22	28,2	1	21	42,9
2	15	14,9	2	7	9,0	2	8	16,3
3	7	6,9	3	9	11,5	3	7	14,3
4	4	4,0	4	3	3,8	4	3	6,1
5	2	2,0	Σ	78	100,0	Σ	49	100,0
9	1	1,0						
11	1	1,0						
13	1	1,0						
17	1	1,0						
Σ	101	100,0						

Додаток В.17

Таблиця В.17

Частотний розподіл кількості очікуваних студентами подій майбутнього щодо прагнень отримати матеріальні цінності та прибутки

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	72	71,3	0	46	59,0	0	1	2,0
1	15	14,9	1	17	21,8	1	33	67,3
2	10	9,9	2	6	7,7	2	11	22,4
3	3	3,0	3	7	9,0	3	4	8,2
4	1	1,0	4	2	2,6	Σ	49	100,0
Σ	101	100,0	Σ	78	100,0			

Додаток В.18

Таблиця В.18

**Частотний розподіл показників успішності вивчення англійської мови
досліджуваними студентами**

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
2	2	2,0	3	12	15,4	3	14	28,6
3	24	23,8	4	51	65,4	4	26	53,1
4	56	55,4	5	15	19,2	5	9	18,4
5	19	18,8	Σ	78	100,0	Σ	49	100,0
Σ	101	100,0						

Додаток В.19

Таблиця В.19

Частотний розподіл результатів тесту з англійської мови

Група №1			Група №2			Група №3		
N	Частота	Процент	N	Частота	Процент	N	Частота	Процент
0	41	40,6	1	8	10,3	8	5	10,2
1	11	10,9	2	12	15,4	9	9	18,4
2	12	11,9	3	9	11,5	10	6	12,2
3	3	3,0	4	10	12,8	11	6	12,2
4	1	1,0	5	3	3,8	12	2	4,1
5	5	5,0	6	7	9,0	13	5	10,2
6	4	4,0	7	6	7,7	14	4	8,2
7	3	3,0	8	3	3,8	15	2	4,1
8	7	6,9	9	10	12,8	16	4	8,2
9	3	3,0	12	6	7,7	19	4	8,2
10	4	4,0	13	3	3,8	20	2	4,1
12	2	2,0	16	1	1,3	Σ	49	100,0
14	2	2,0	Σ	78	100,0			
15	1	1,0						
16	2	2,0						
Σ	101	100,0						

Додаток С.1

Таблиця С.1

**Показники статистичних відмінностей кількості мотиваційних об'єктів
часової перспективи у респондентів різної статі досліджуваної групи №1**

	Y впродов ж року	SR саморе аліз.	C особисте життя	C ₃ очікуван ня щодо інших	P отримання прибутків чи мат. цінностей	Pt суспільно- політичні прагнення	
U Манна-Уїтні	861,0	740,0	657,0	706,5	774,5	901,5	
W Уїлкоксона	1422,0	3086,0	1218,0	1267,5	3120,5	3247,5	
Z	-2,048	-2,770	-3,386	-3,042	-2,721	-2,256	
Асимпт. знч.	,041	,006	,001	,002	,007	,024	
Ч	Середнє	,61	23,30	2,58	1,97	2,70	,61
	Ст. похибк.	,168	1,156	,433	,277	,710	,194
	Ст. відхил.	,966	6,640	2,488	1,591	4,081	1,116
Ж	Середнє	1,13	19,68	4,99	3,57	,81	,19
	Ст. похибк.	,148	,753	,433	,314	,146	,060
	Ст. відхил.	1,221	6,209	3,572	2,593	1,200	,496

Додаток Е.1

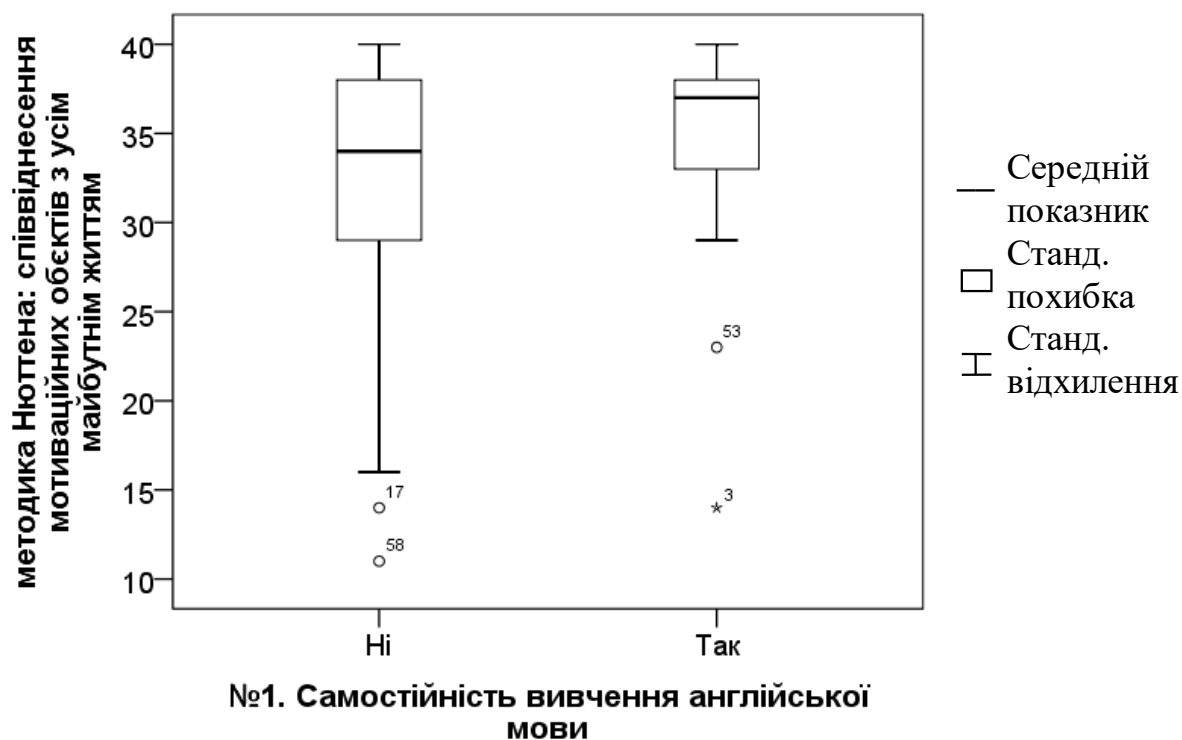


Рис. Е.1. Діаграма показників співвіднесення мотиваційних об'єктів із усім подальшим життям респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №1 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.2

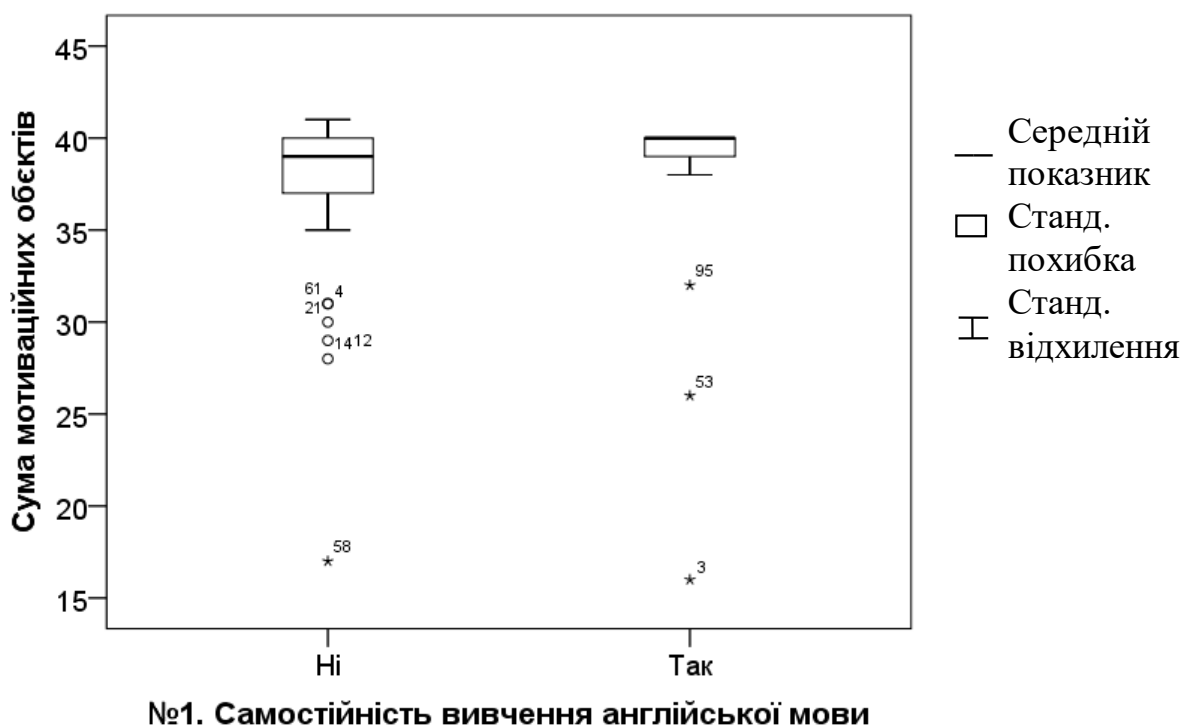


Рис. Е.2. Діаграма показників суми мотиваційних об'єктів респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №1 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.3

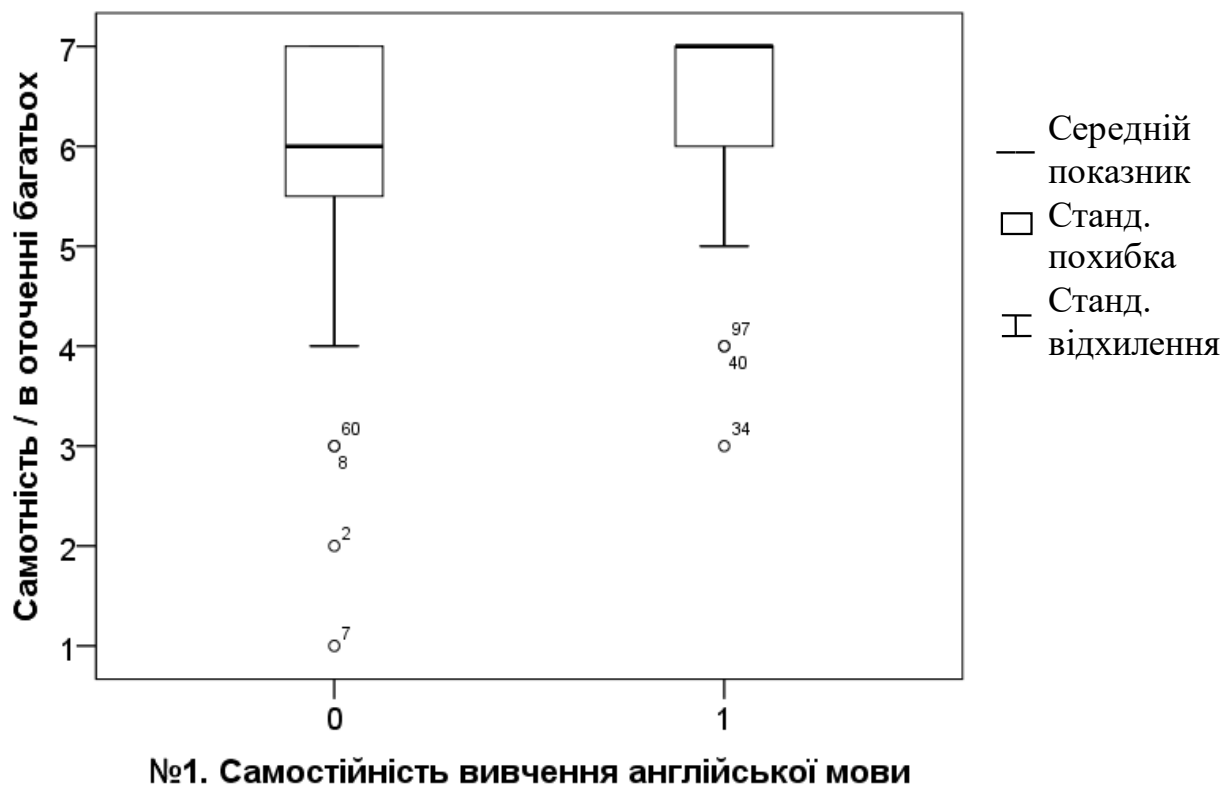


Рис. Е.3. Діаграма показників оцінок очікування самотності в майбутньому житті респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №1 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.4

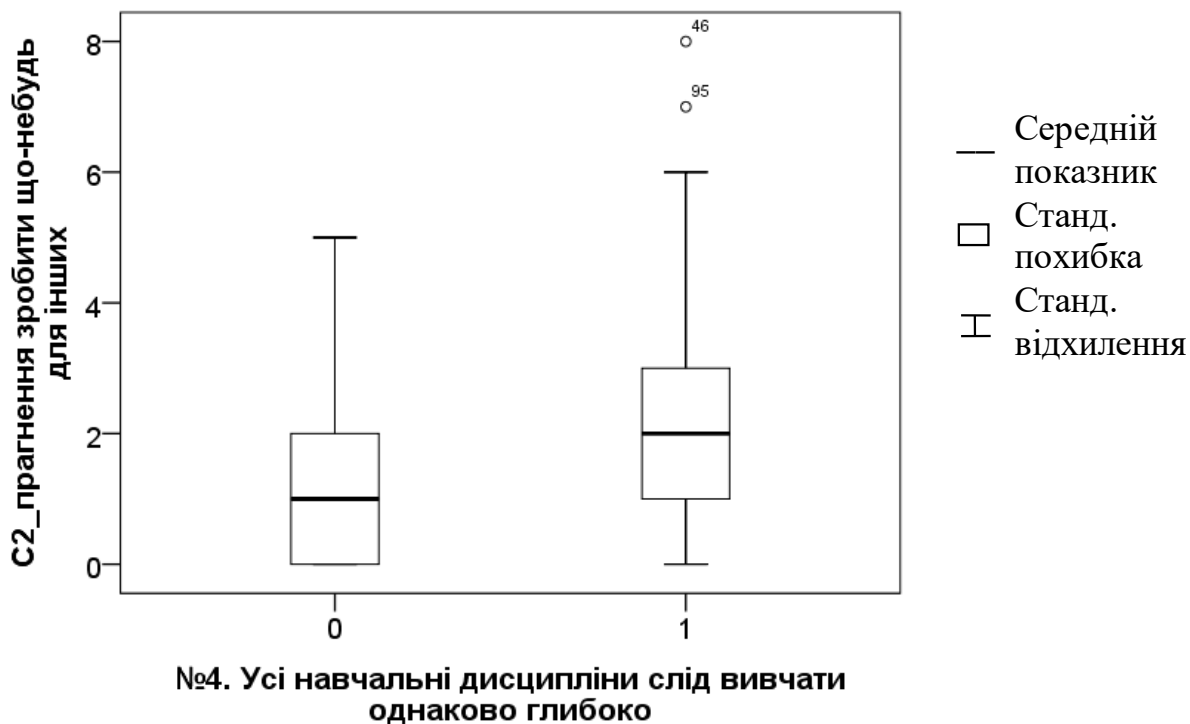


Рис. Е.4. Діаграма кількості прагнень зробити що-небудь для інших у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №4 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.5

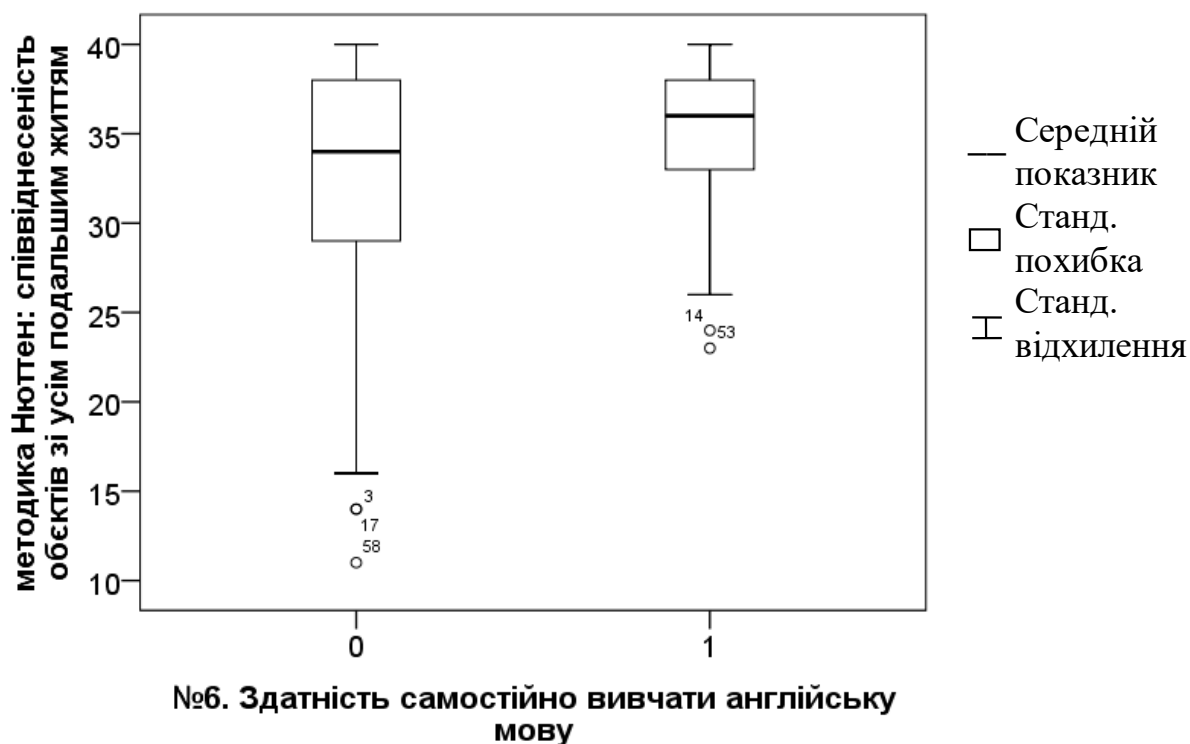


Рис. Е.5. Діаграма показників співвіднесення мотиваційних об'єктів із усім подальшим життям респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №6 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.6

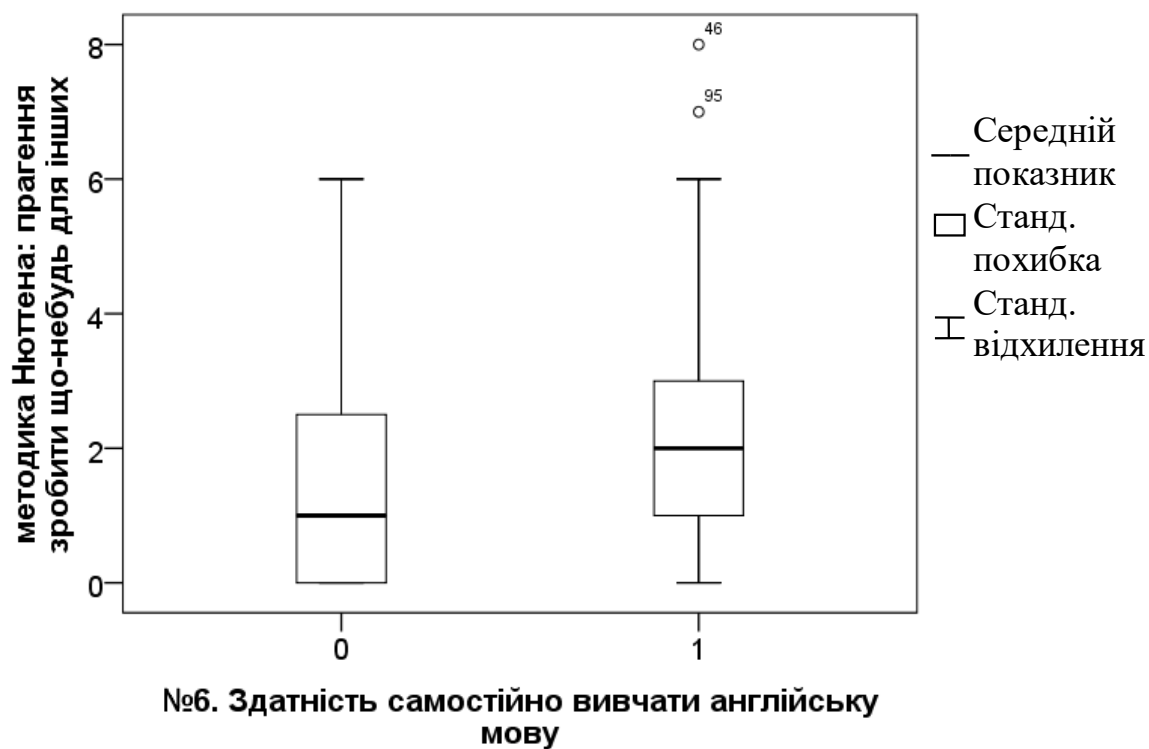


Рис. Е.6. Діаграма кількості прагнень зробити що-небудь для інших у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №6 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.7

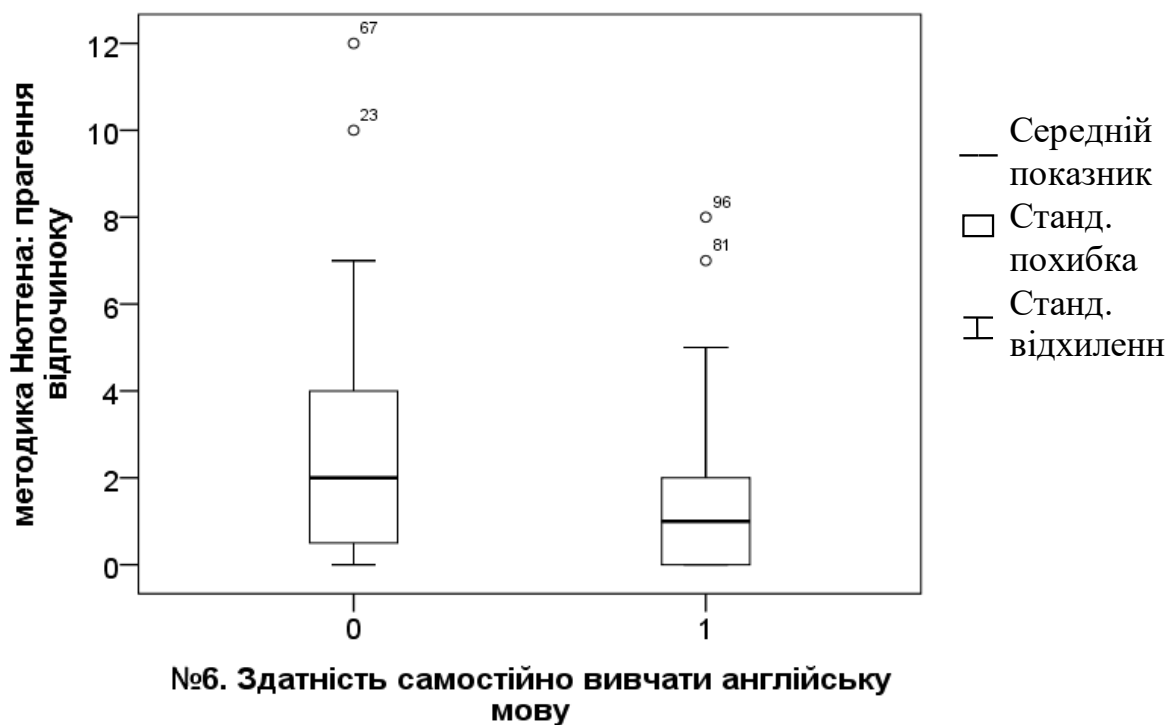


Рис. Е.7. Діаграма кількості прагнень відпочинку у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №6 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.8

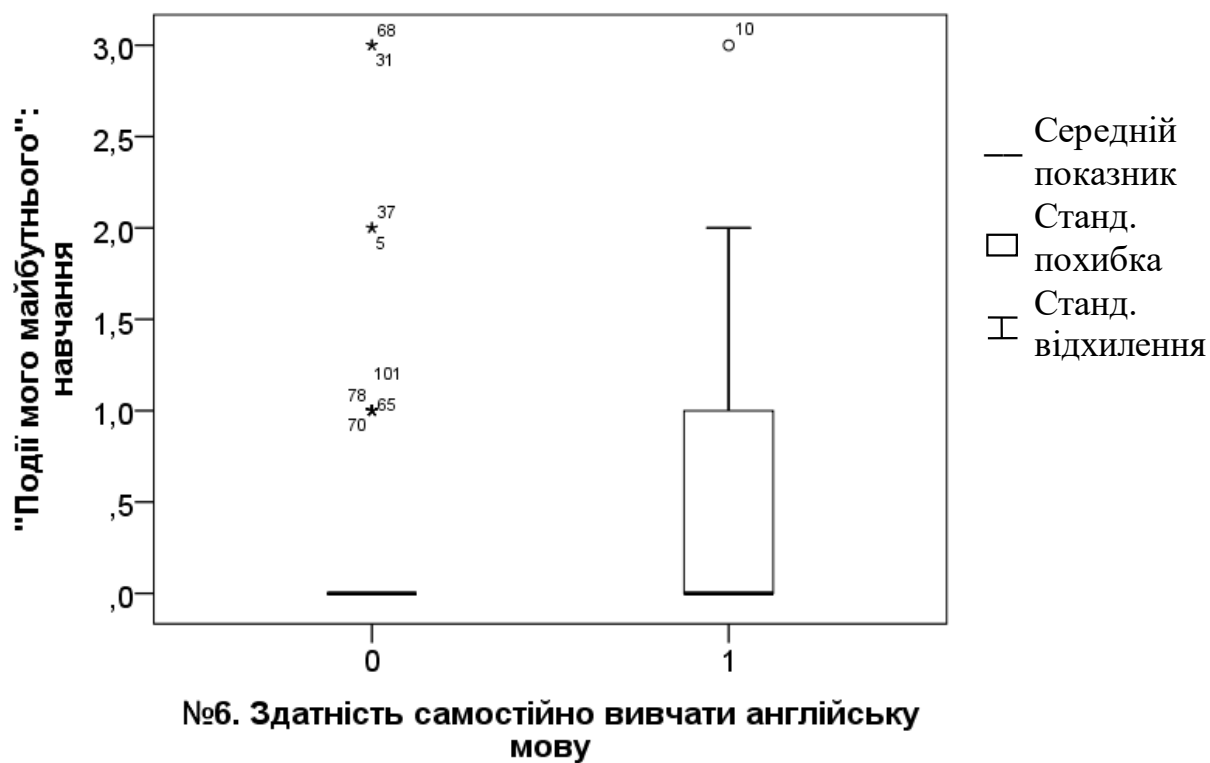


Рис. Е.8. Діаграма кількості подій, пов'язаних із майбутнім навчанням у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №6 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.9



Рис. Е.9. Діаграма показників співвіднесення мотиваційних об'єктів із усім подальшим життям респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.10

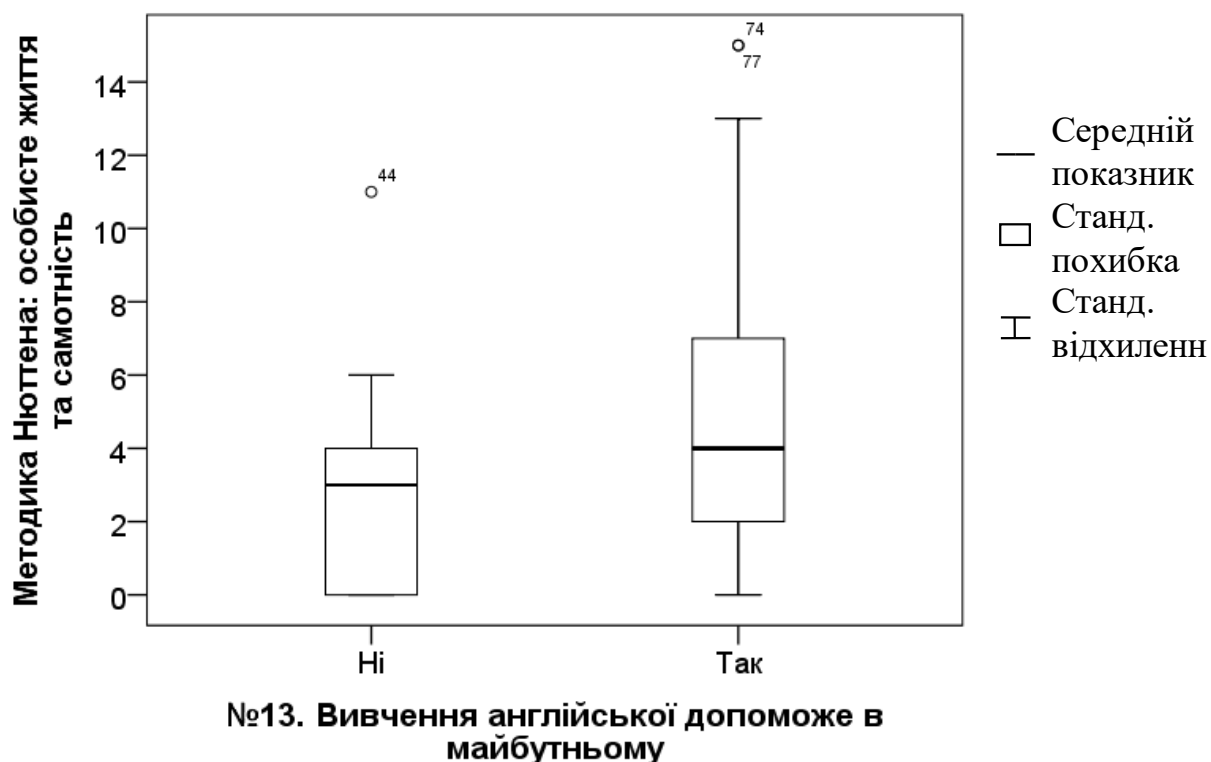


Рис. Е.10. Діаграма показників подій особистого життя/самотності респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.11

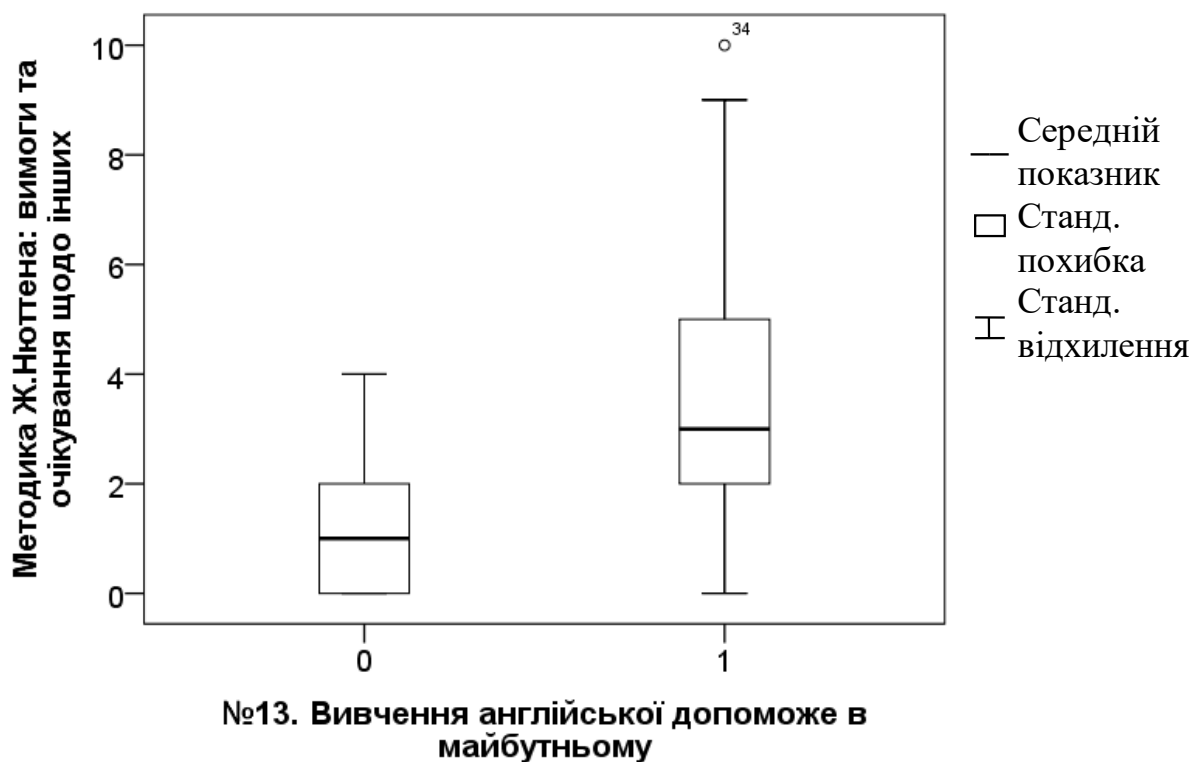
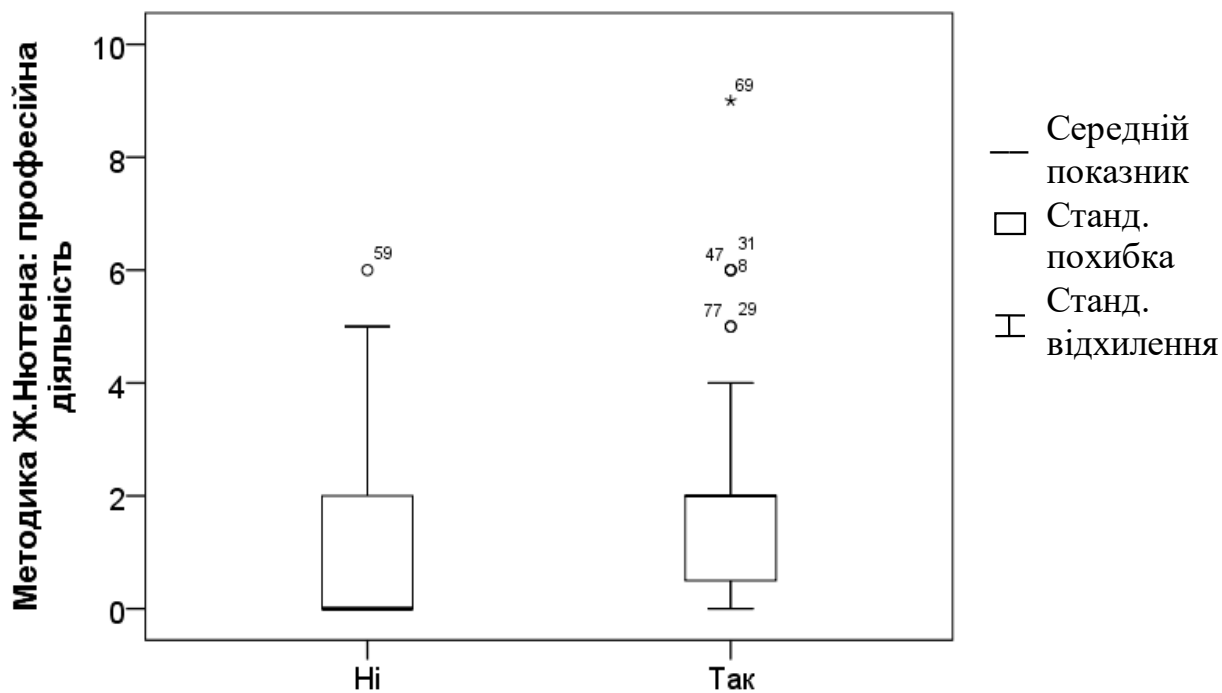


Рис. Е.11. Діаграма показників вимог та очікувань респондентів групи №1 щодо інших, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.12



№13. Вивчення англійської допоможе в майбутньому

Рис. Е.12. Діаграма показників подій майбутньої професійної діяльності респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.13

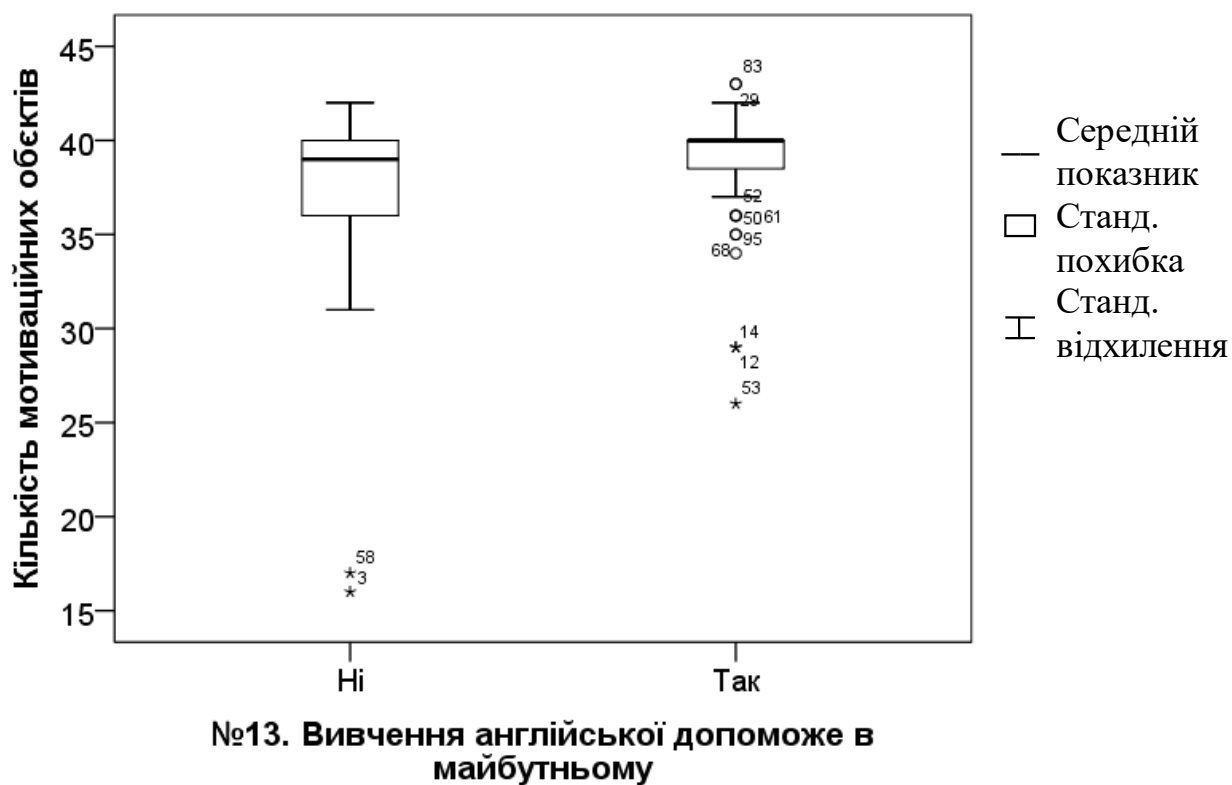


Рис. Е.13. Діаграма показників кількості мотиваційних об'єктів респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.14



Рис. Е.14. Діаграма показників кількості подій часової перспективи респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.15

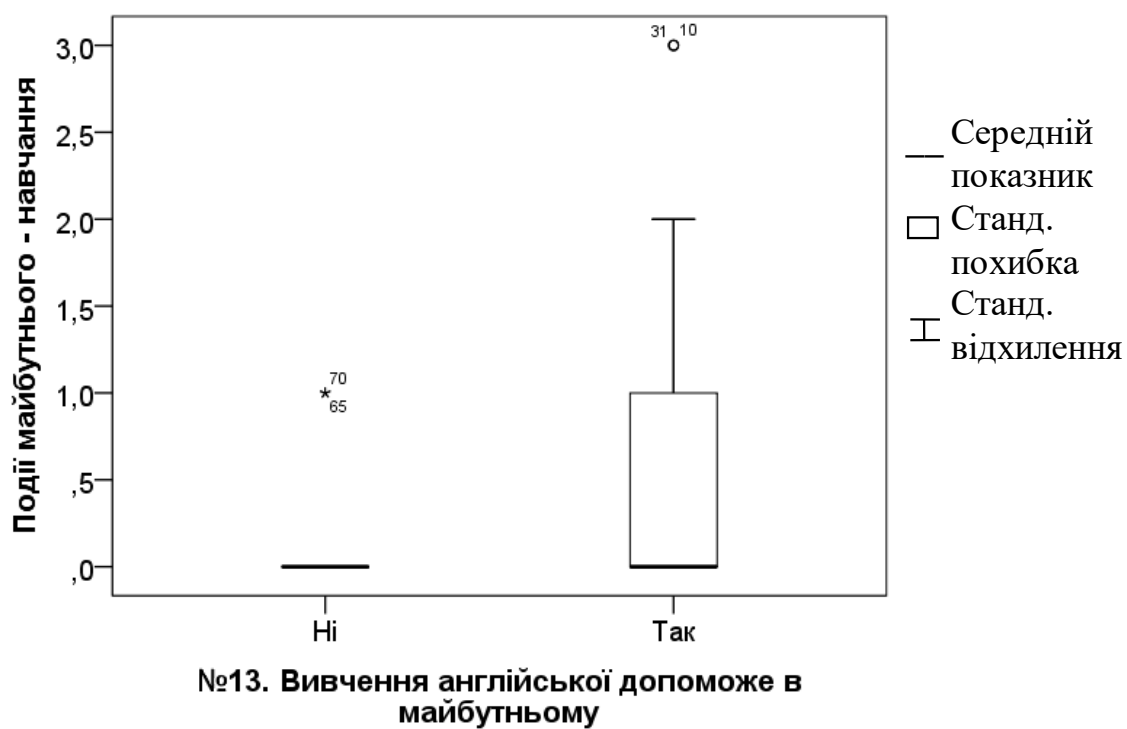


Рис. 3.15. Діаграма показників подій щодо майбутнього навчання респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.16

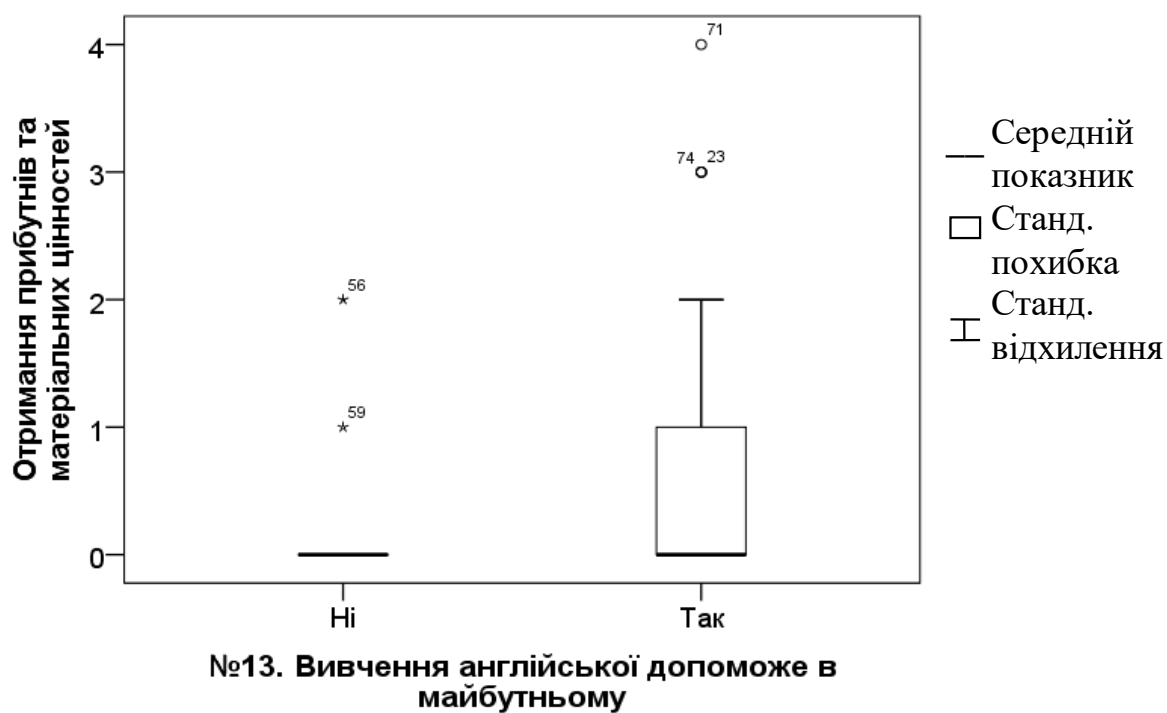
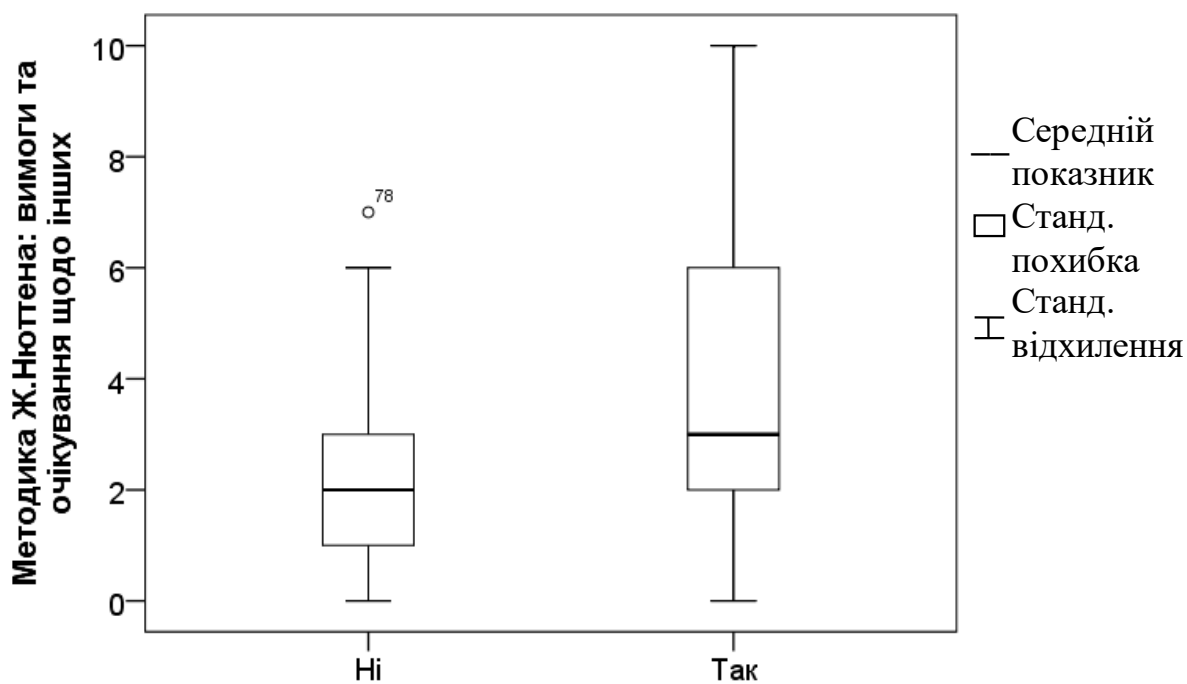


Рис. 3.16. Діаграма показників кількості подій, пов'язаних із отриманням матеріальних цінностей респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №13 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.17



№14. Буду і далі вдосконалювати знання англійської

Рис. Е.17. Діаграма показників кількості вимог та очікувань щодо інших респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №14 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.18

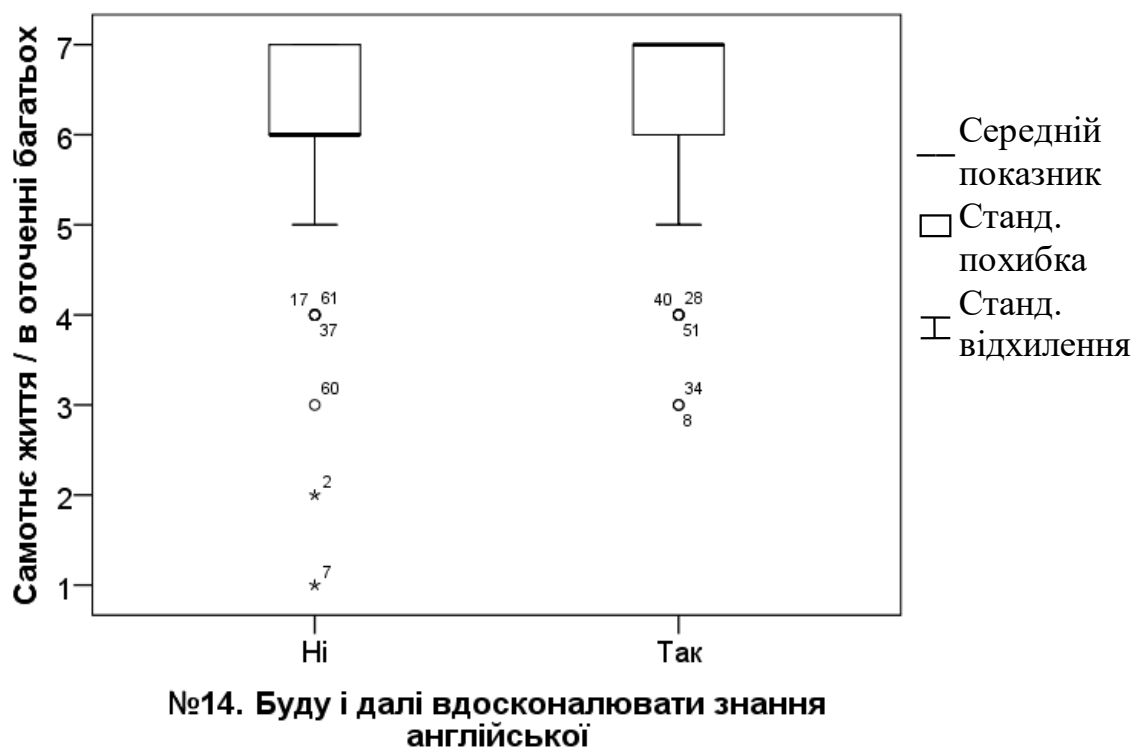


Рис. Е.18. Діаграма показників подій особистого життя/самотності респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №14 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.19

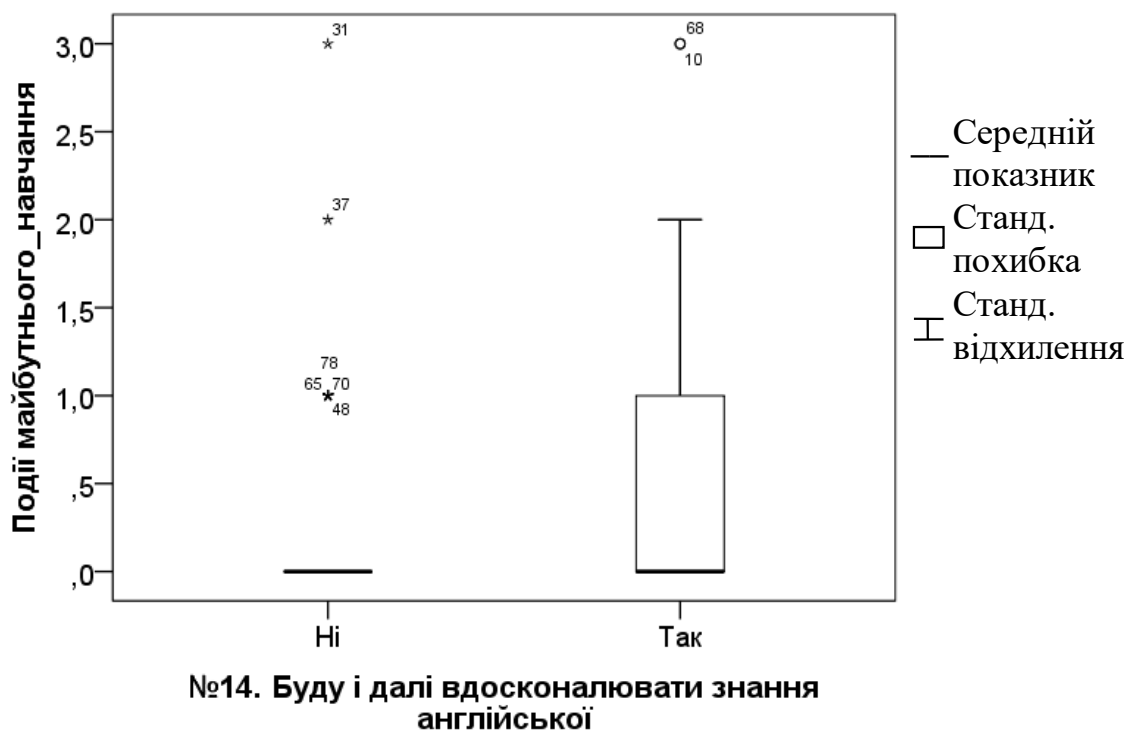


Рис. Е.19. Діаграма показників подій майбутнього навчання респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №14 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.20

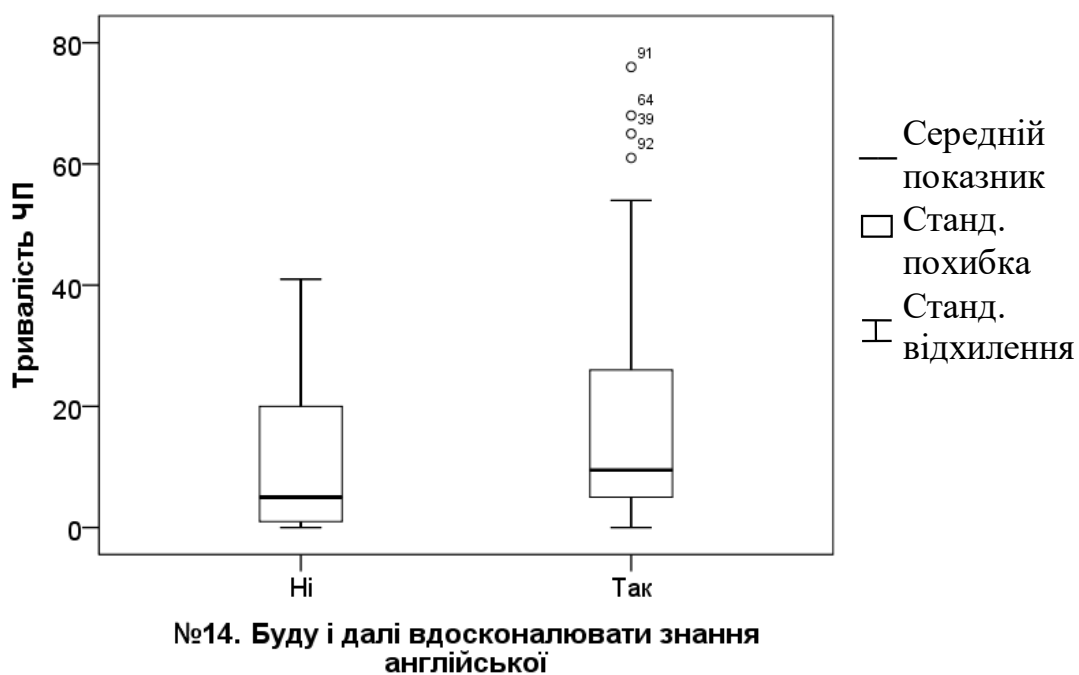


Рис. Е.20. Діаграма показників тривалості часової перспективи респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №14 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.21

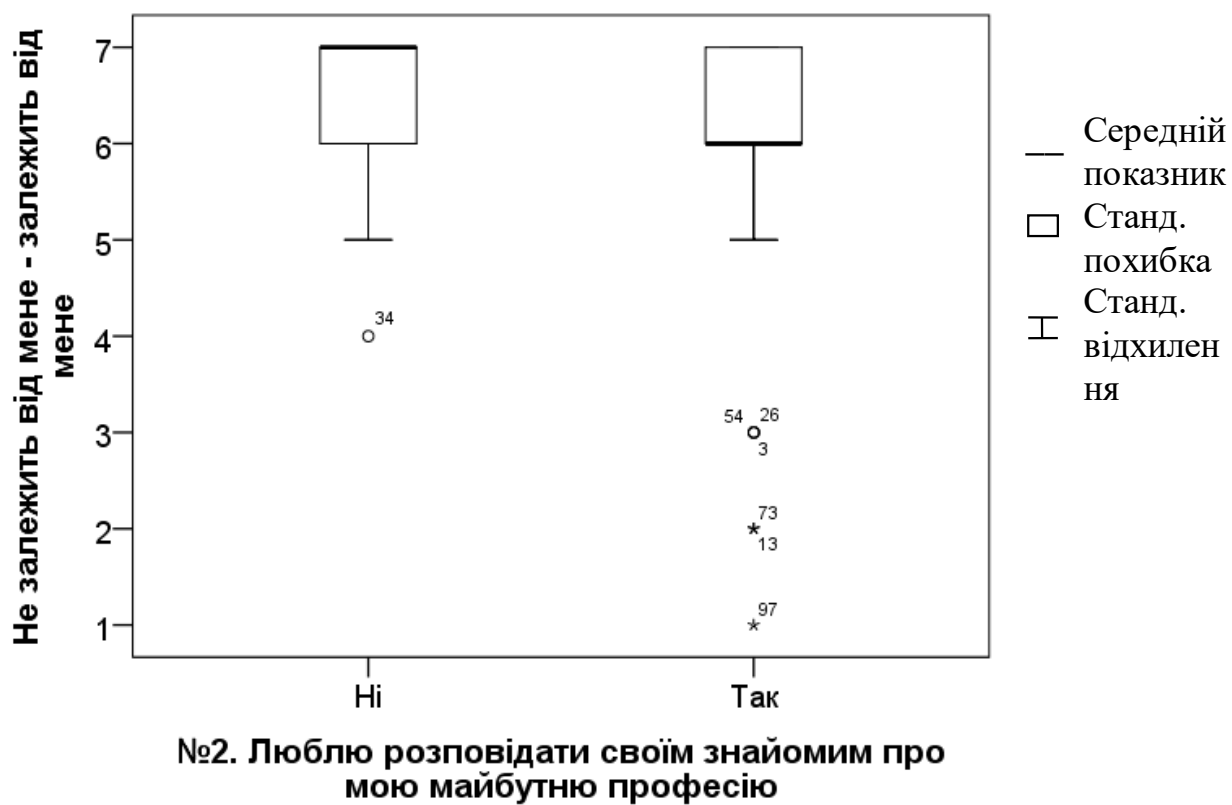


Рис. Е.21. Діаграма показників уявлень про часову перспективу респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №2 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.22

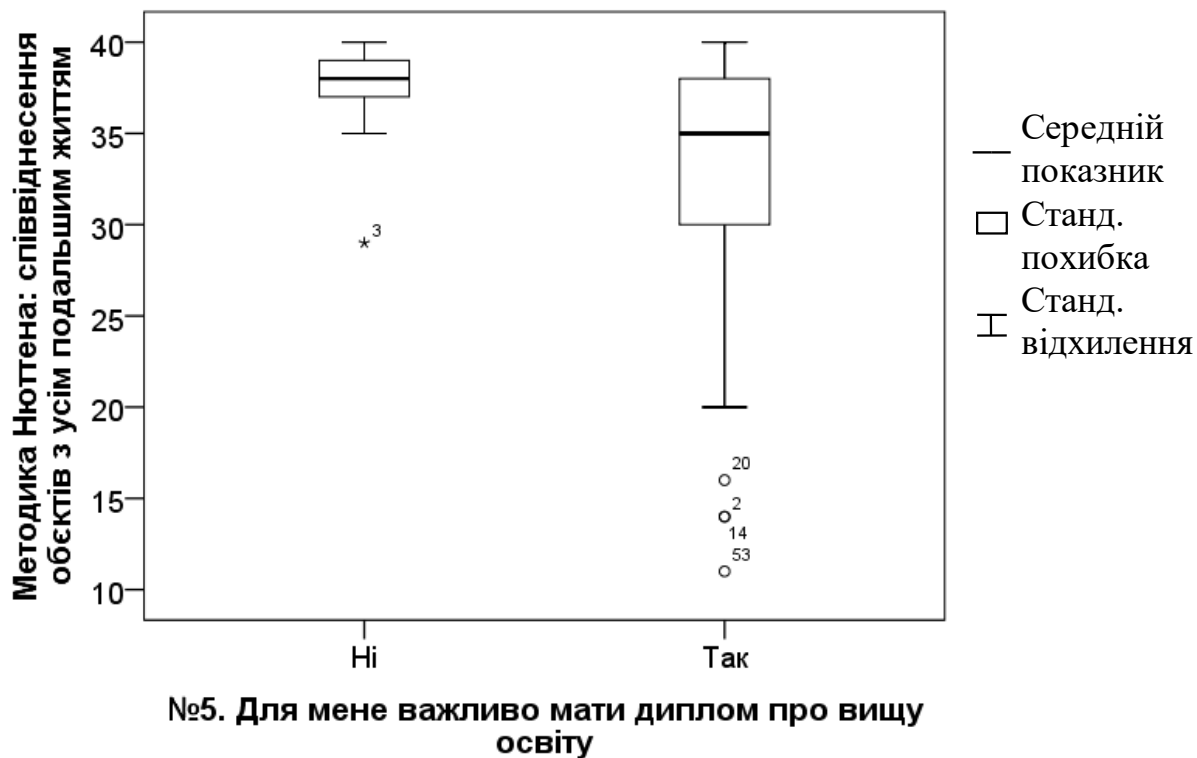


Рис. Е.22. Діаграма показників співвіднесення мотиваційних об'єктів із усім подальшим життям респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №5 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.23

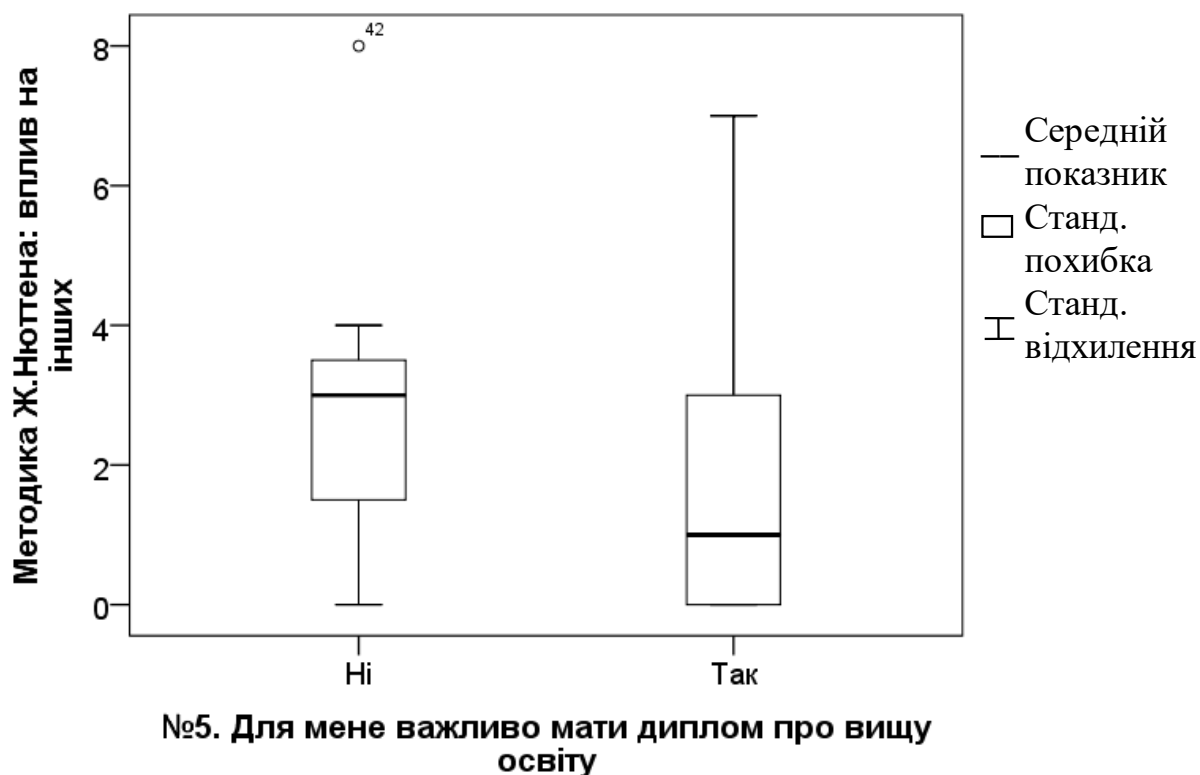


Рис. Е.23. Діаграма показників мотиваційних об'єктів впливу на інших у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №5 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.24

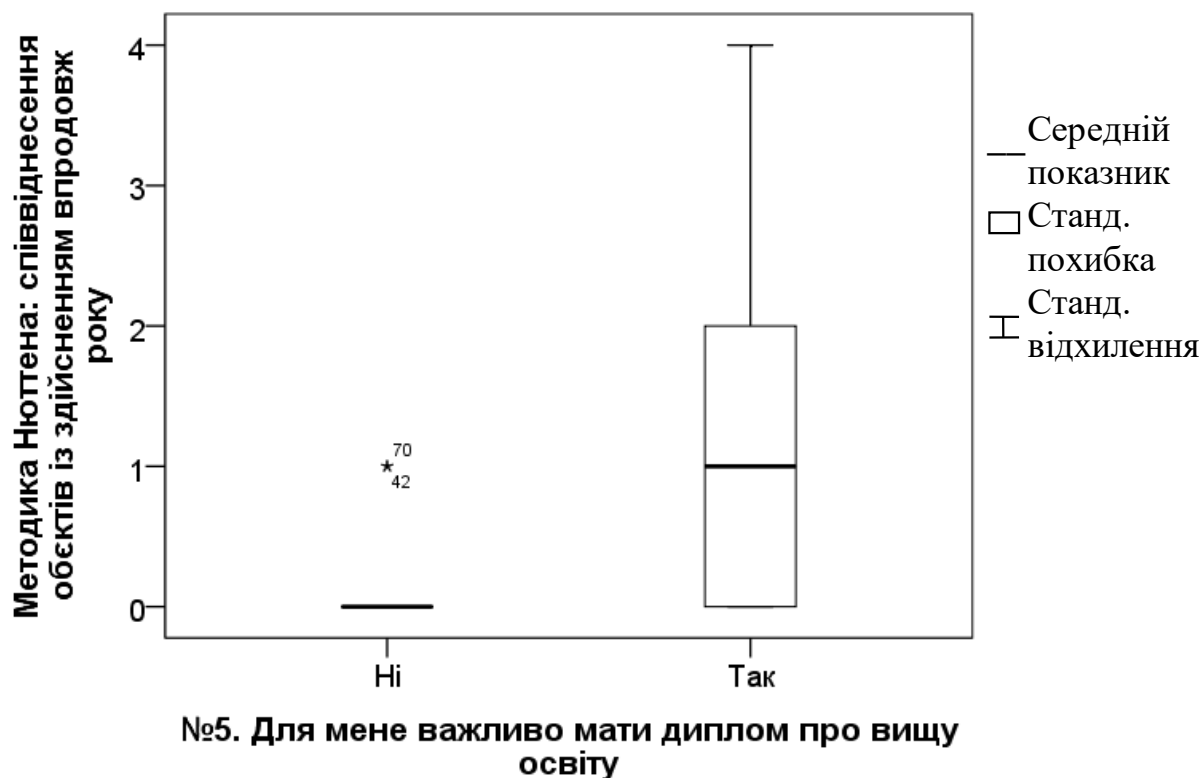


Рис. Е.24. Діаграма показників співвіднесення мотиваційних об'єктів із здійсненням впродовж року у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №5 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.25

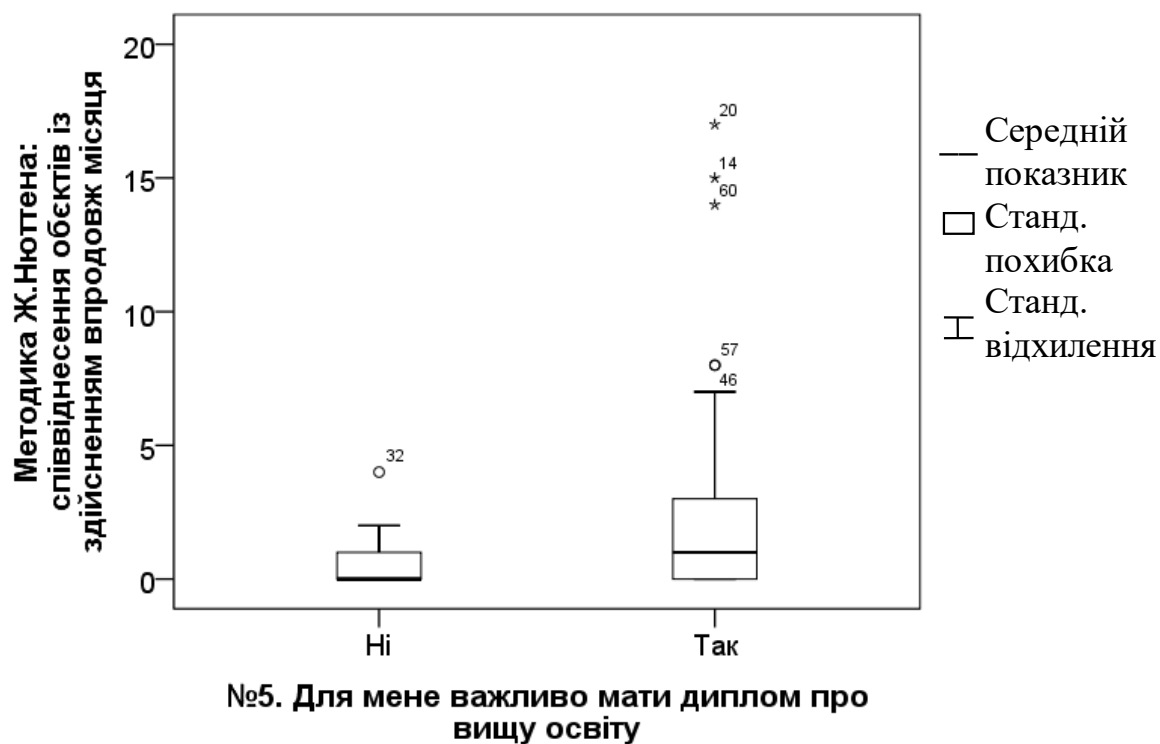


Рис. Е.25. Діаграма показників співвіднесення мотиваційних об'єктів із здійсненням впродовж місяця у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №5 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.26

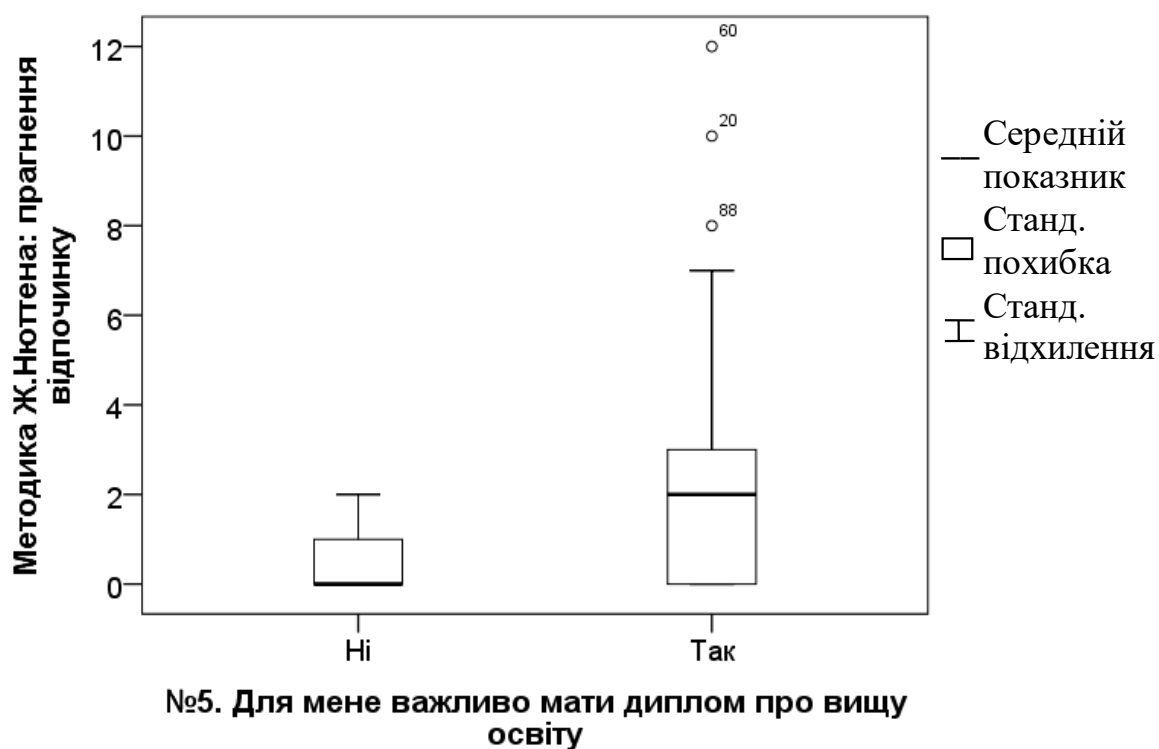


Рис. Е.26. Діаграма показників мотиваційних об'єктів, пов'язаних із прагненнями відпочинку у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №5 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.27

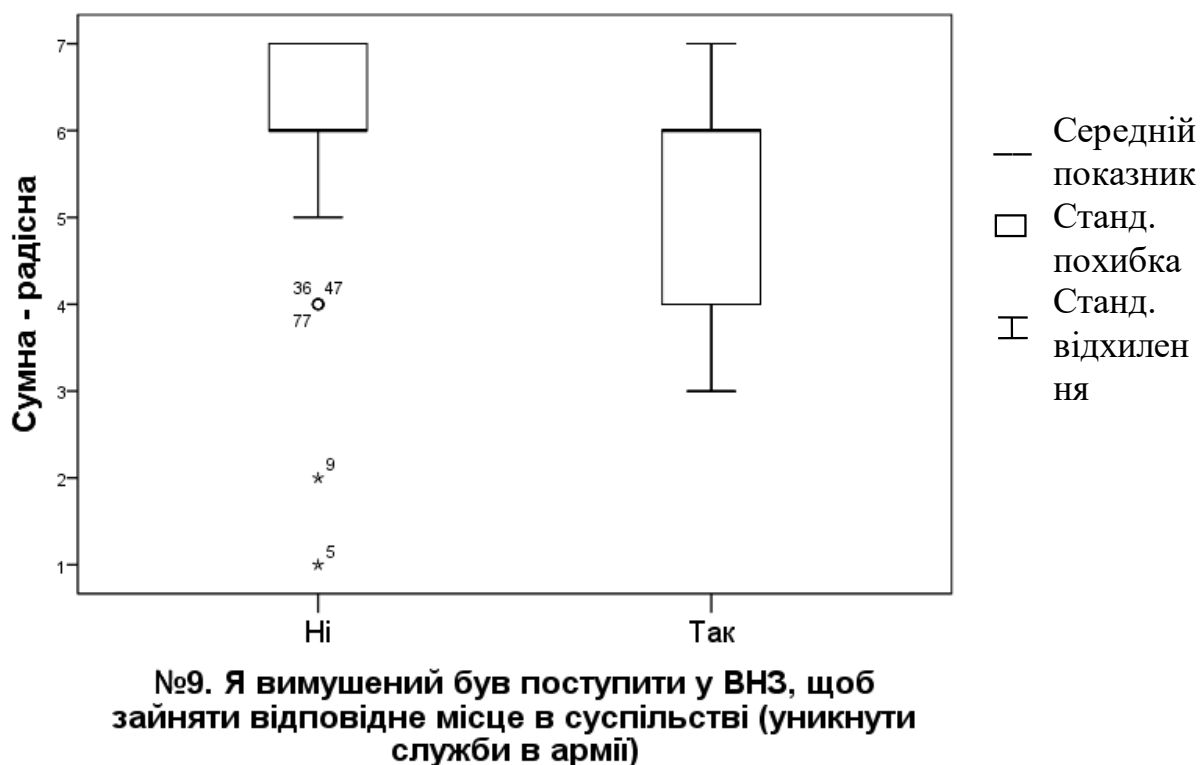
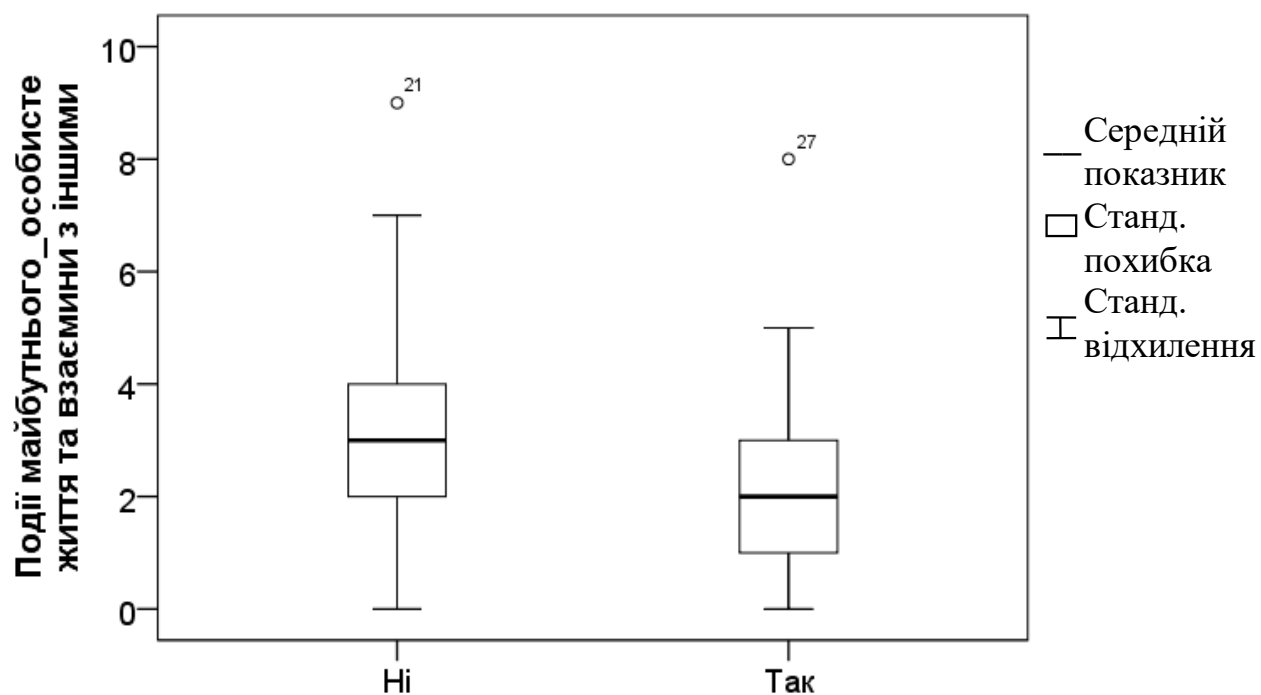


Рис. Е.27. Діаграма показників уявлень про майбутню часову перспективу респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №9 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.28



№9. Я змушений був поступити у ВНЗ, щоб зайняти відповідне місце в суспільстві (уникнути служби в армії)

Рис. Е.28. Діаграма кількості подій майбутнього, пов'язаних із особистим життям респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №9 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.29

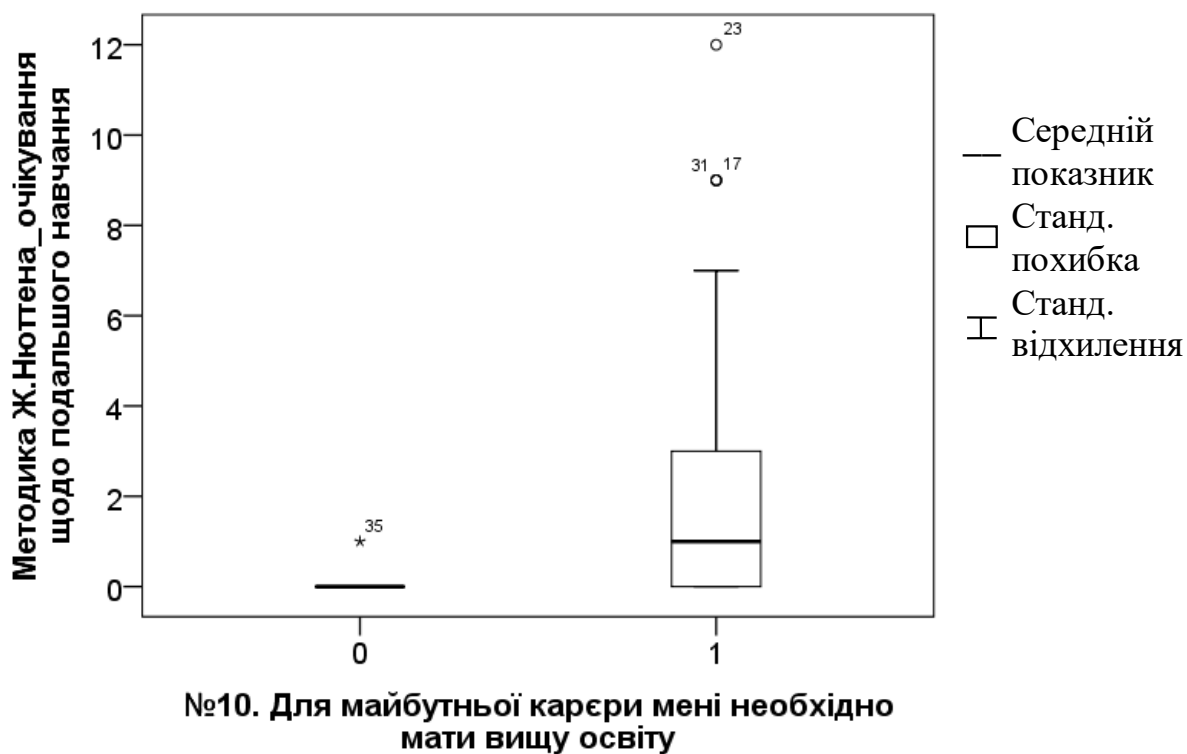


Рис. Е.29. Діаграма кількості подій майбутнього, пов'язаних із очікуваннями щодо майбутнього навчання у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №10 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.30

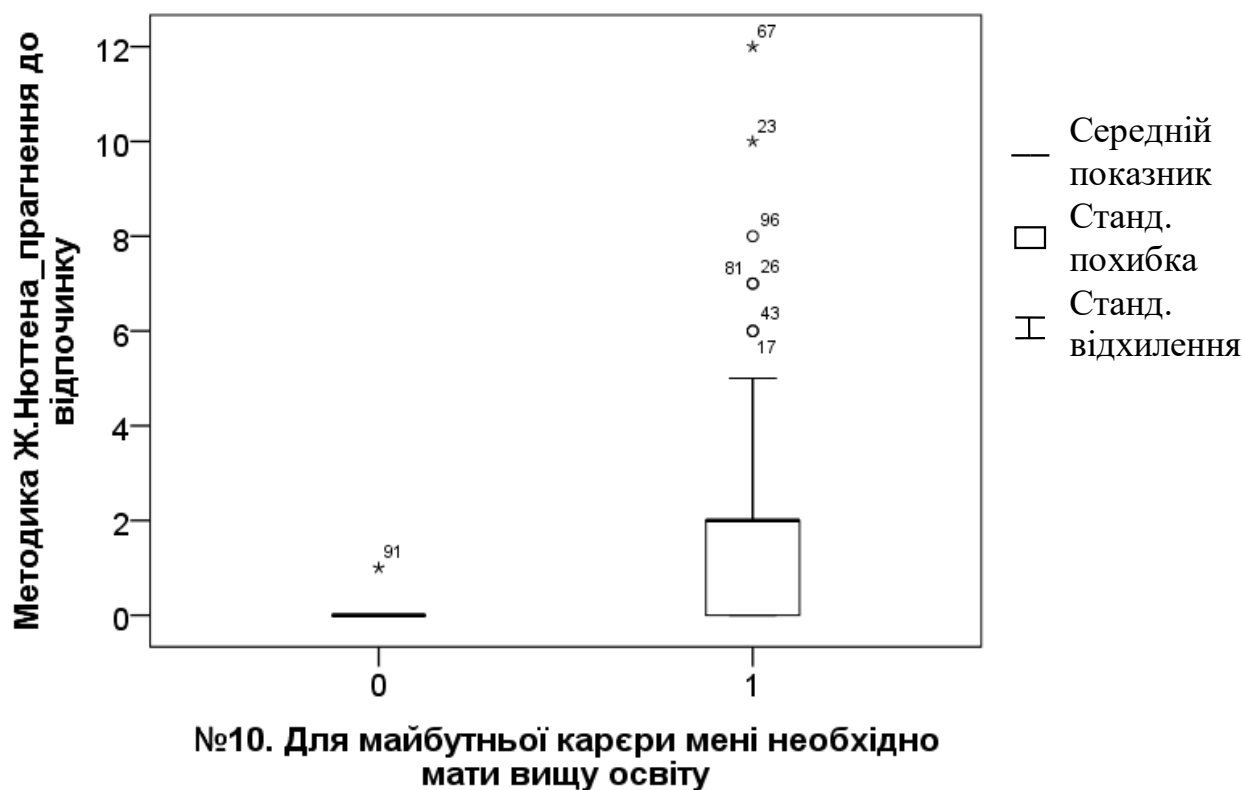


Рис. Е.30. Діаграма кількості подій майбутнього, пов'язаних із прагненнями до відпочинку у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №10 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.31

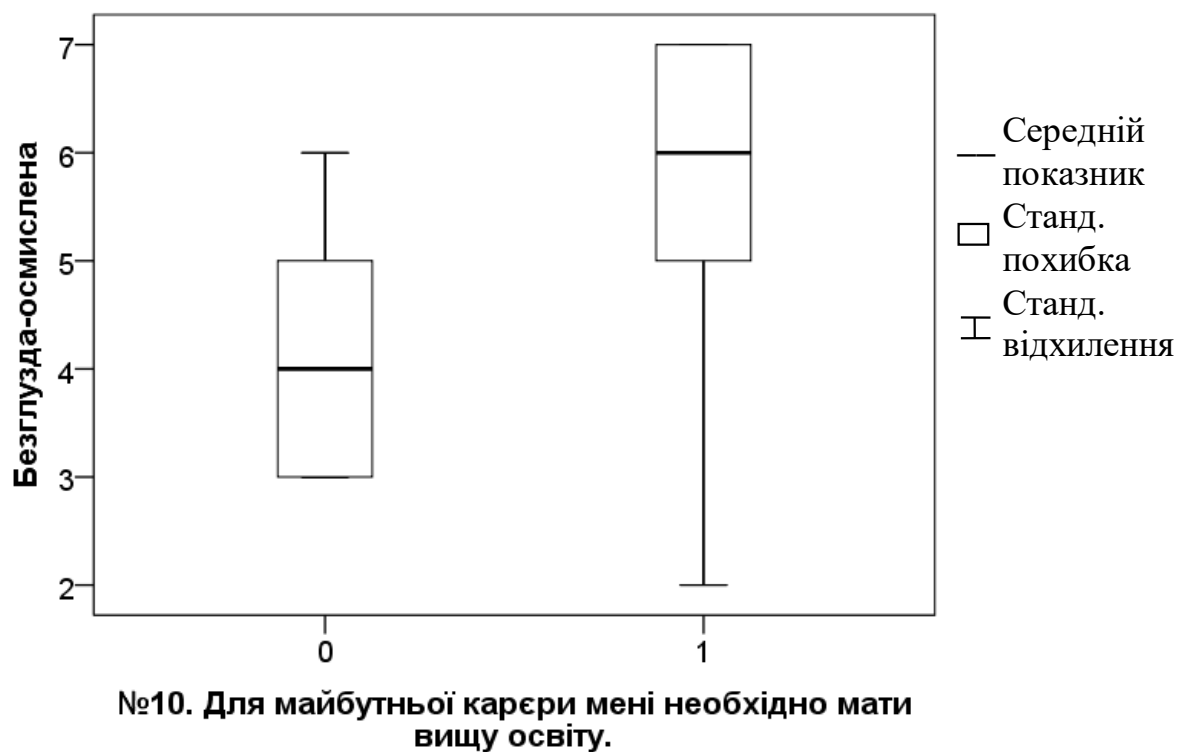


Рис. Е.31. Діаграма оцінок уявлень про свою часову перспективу як безглузду/осмислену у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №10 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток Е.32

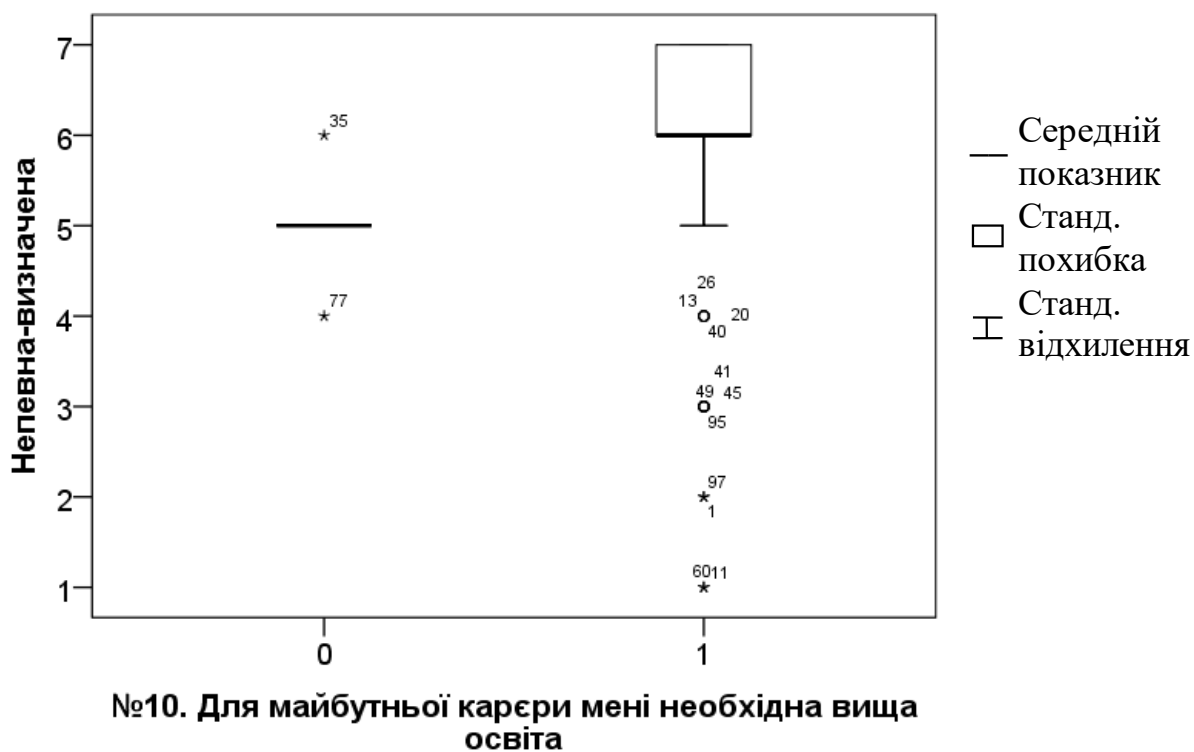


Рис. Е.32. Діаграма оцінок уявлень про свою часову перспективу як непевну/визначену у респондентів групи №1, які позитивно/негативно відповіли на питання №10 анкети "Мотивація вивчення англійської мови"

Додаток М.1

Таблиця М.1

Показники кореляційних зв'язків успішності вивчення англійської мови та досліджуваних параметрів часової перспективи студентів

ρ Спірмена		Успішність з англійської мови	Результати тесту з англійської
Lf	Коеф. корел.	,268**	,073
	Знч. (2-ст.)	,007	,467
	N	101	101
Сума часових конструктив	Коеф. корел.	,209*	,125
	Знч. (2-ст.)	,036	,212
	N	101	101
SR	Коеф. корел.	,166	,214*
	Знч. (2-ст.)	,096	,032
	N	101	101
C ₂	Коеф. корел.	,199*	-,075
	Знч. (2-ст.)	,046	,458
	N	101	101
R ₄	Коеф. корел.	-,200**	-,146
	Знч. (2-ст.)	,045	,144
	N	101	101
L	Коеф. корел.	-,025	,215*
	Знч. (2-ст.)	,806	,031
	N	101	101
Кількість мотиваційних об'єктів	Коеф. корел.	,285**	,171
	Знч. (2-ст.)	,004	,087
	N	101	101

Примітка. Тут і надалі:

* – рівень значущості $p \leq 0,05$

** – рівень значущості $p \leq 0,01$

Додаток М.2

Таблиця М.2

Показники кореляційних зв'язків успішності вивчення англійської мови та досліджуваних параметрів часової перспективи студентів

	ρ Спірмена	Успішність з англійської мови	Результати тесту з англійської
Y	Коеф. корел.	,104	,264*
	Знч. (2-ст.)	,364	,019
	N	78	78
M	Коеф. корел.	,101	,503**
	Знч. (2-ст.)	,380	,000
	N	78	78
SR	Коеф. корел.	,000	-,293**
	Знч. (2-ст.)	,997	,009
	N	78	78
C ₃	Коеф. корел.	,268*	-,004
	Знч. (2-ст.)	,018	,969
	N	78	78
R ₄	Коеф. корел.	-,226*	-,316**
	Знч. (2-ст.)	,047	,005
	N	78	78
EX	Коеф. корел.	,310**	,166
	Знч. (2-ст.)	,006	,148
	N	78	78
L	Коеф. корел.	-,092	,310**
	Знч. (2-ст.)	,425	,006
	N	78	78

Додаток О.2

Таблиця О.2

Показники кореляційних зв'язків успішності вивчення студентами англійської мови як дисципліни спеціалізації та показників параметрів методики "Події мого майбутнього"

р Спірмена		R3 навчання	ЕХ виїзд за кордон (окрім туризму)	L відпочинок	Р отримання прибуттів та матеріальних цінностей	Тривалість ЧП	Сума подій майбутнього
Успішність з англійської мови	Коеф. корел.	,280*	,242*	,359**	,183	-,322**	,141
	Знч. (2-ст.)	,013	,033	,001	,109	,005	,218
	N	78	78	78	78	75	78
Результати тесту з англійської	Коеф. корел.	,187	-,161	,298**	,420**	-,275*	,281*
	Знч. (2-ст.)	,101	,158	,008	,000	,017	,013
	N	78	78	78	78	75	78

Додаток О.3

Таблиця О.3

**Показники кореляційних зв'язків параметрів успішності вивчення
англійської мови та часової перспективи студентів всіх досліджуваних
груп**

		Успішність з англійської мови			Результати тесту з англійської		
		Група №1	Група №2	Група №3	Група №1	Група №2	Група №3
Lf	Коеф. корел.	,268**		-,447**			-,465**
	Знч. (2-ст.)	,007		,001			,001
Y	Коеф. корел.			,450**		,264*	,373**
	Знч. (2-ст.)			,001		,019	,008
M	Коеф. корел.			,437**		,503**	,637**
	Знч. (2-ст.)			,002		,000	,000
SR	Коеф. корел.			-,534**	,214*	-,293**	-,535**
	Знч. (2-ст.)			,000	,032	,009	,000
C ₂	Коеф. корел.	,199*					
	Знч. (2-ст.)	,046					
C ₃	Коеф. корел.		,268*	,330*			,342*
	Знч. (2-ст.)		,018	,021			,016
R ₃	Коеф. корел.		,280*	,333*			,343*
	Знч. (2-ст.)		,013	,019			,016
R_A	Коеф. корел.			,301*			
	Знч. (2-ст.)			,036			
R ₄	Коеф. корел.	-,200**	-,226*	-,363*		-,316**	-,380**
	Знч. (2-ст.)	,045	,047	,010		,005	,007
EX	Коеф. корел.		,310**	,541**			,344*
	Знч. (2-ст.)		,006	,000			,015
L	Коеф. корел.			,334*	,215*	,310**	,515**
	Знч. (2-ст.)			,019	,031	,006	,000
Тривалість ЧП	Коеф. корел.	,217*	-,322**	-,311*	,251*	-,275*	
	Знч. (2-ст.)	,029	,005	,034	,011	,017	
Кількість подій	Коеф. корел.	,285**		,464**		,281*	,312*
	Знч. (2-ст.)	,004		,001		,013	,029